

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Stéfani de Aguiar Vieira

“Eu sou negro loiro, e daí né!?”

A cor da pele na constituição das identidades infantis

Porto Alegre
2º semestre
2014

Stéfani de Aguiar Vieira

“Eu sou negro loiro, e daí né!?”

A cor da pele na constituição das identidades infantis

Trabalho de conclusão de curso apresentado à comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre 2º semestre
2014



E que eu possa cada vez mais
desaprender de pensar o
pensado e assim poder
reinventar o certo pelo
errado. **Ferreira Gullar**

AGRADECIMENTOS

A quem, com amor, me estende a mão e independentemente do resultado acredita em quem sou. Aqueles que me acompanham onde quer que eu vá, pois fazem parte de quem sou, do meu caráter, das minhas escolhas. A eles que foram meus primeiros professores, Pai e Mãe, Ronaldo e Maristela, agradeço a vocês.

A quem foi meu primeiro aluno, com paciência aceitou ser cobaia de minhas primeiras ações pedagógicas. João Vitor, agradeço a você!

A quem, com poucas palavras e muitas atitudes, esteve, está e estará comigo, Leonardo, agradeço a você.

A quem esteve comigo à sombra das árvores e foi da risada as lágrimas, dos conselhos as piadas parceira não só de pesquisa, mas de vida, Cayenne, agradeço a você.

A quem me abriu a porta para uma troca de experiências, sobre arte, educação e vida. Orientadora, mãe e amiga, Susana, agradeço a você.

As que desde 2011 permeiam minha vida, amigas, colegas, professoras admiráveis. Kamila e Laura, agradeço a vocês.

As minhas conselheiras, amigas queridas que se fazem presentes mesmo em suas ausências, Heidi e Paula agradeço a vocês.

As que se fizeram presentes nessa caminhada, e principalmente nessa reta final. Nathália e Rebecca, agradeço a vocês.

A quem com paciência e afeto aceitou ser minha orientadora nessa fase final de curso. Aquela que entendeu por vezes o que nem eu conseguia entender. Prof^ª Dr. Leni Dornelles, agradeço a você.

Aos que se apaixonaram por essa pesquisa e deram cor a ela. A meus pequenos 29 pesquisadores, agradeço a vocês.

Por fim, agradeço a quem possibilitou todos esses encontros, as alegrias e os percalços para as mais diversas experiências e aprendizagens. Agradeço a Deus, que me concedeu e oportunizou chegar até aqui.

RESUMO

A partir dos Estudos das Infâncias e dos Estudos Culturais este Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “*Eu sou negro loiro, e daí né!?*”. *A cor da pele na constituição das identidades infantis*”, questiona de que maneira os artefatos culturais infantis, se imbricam na constituição dos modos de ter uma *cor de pele*, realizada em uma Escola da Rede Privada, localizada na zona Leste de Porto Alegre com um grupo de vinte e nove crianças entre cinco a sete anos, em uma escola privada de Porto Alegre. O trabalho busca entender como as crianças (re)constroem suas identidades e se a *cor da pele* se relaciona com tal construção. Traça uma metodologia de pesquisa que se volta para as crianças, embasada nos fundamentos da etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, visando dar a vez e a voz a ela, como sujeito ativo e imperativo na investigação. Utiliza conceitos como: Identidade/ Diferença; Infâncias; Cor/ Raça para dar potência ao estudo investigativo. Através da literatura infantil com temática afro-brasileira e diferença aliada a inserção de materiais gráfico-plásticos propicia às crianças outras formas de ver-se enquanto branco, negro, mestiço, mulato, etc. Atenta que as infâncias são múltiplas e mostra nesta investigação que assim também são as formas como as crianças se vêem e vêem seus colegas, quando se trata de investigar sobre sua raça – *cores de pele* e as discussões que incidem sobre as formas de ver a si e ao outro como sujeito racializados, entendendo essas discussões como fundamentais na constituição das identidades infantis. Convida crianças e professores a começarem a pensar e questionar o que vemos, assistimos ou falamos sobre *a cor de pele*. A problematizarem em seus espaços de sala de aula sobre as questões relacionadas *a cor da pele*, a identidade e diferença, entendendo que esse tema só esta distante de quem não consegue olhar ao seu redor como mostram as crianças da pesquisa. Na pesquisa se descobre com as crianças que: “*Eu sou negro loiro, e daí né!?*”. *A cor da pele na constituição das identidades infantis*” não mais importa para este grupo, pois daqui não tiram respostas, mas sim novas perguntas, novos questionamentos que os ajudaram a ser crianças autoras da pesquisa, ser professora-pesquisadora que investiga, estuda, discute, reflete e inventa, se transforma na feitura deste Trabalho de Conclusão de Curso com as crianças da Turma 12.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Pesquisa com crianças. Cor/raça. Identidade/diferença.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paty Maionese e Dooug	8
Figura 2 - Abertura do desenho ThunderCats	9
Figura 3 -Cavalo de Fogo	9
Figura 4 - Viva as diferenças	17
Figura 5 - Segregação dos negros.....	23
Figura 6 - Segregação e branqueamento.....	23
Figura 7- Ausência de traços marcantes da negritude: branqueamento.	23
Figura 8- Tintas, folhas.....	33
Figura 9 -A identidade a palha de aço em ação.....	36
Figura 10 -O cabelo loiro e a opção pela chapinha	36
Figura 11 -Emanuelle e a sua representação com as tintas cores de pele.....	38
Figura 12 -Chelsea e Obax.	38
Figura 13 - Obax por Anna Júlia.	38
Figura 14 - A turma 12 em cores	41

SUMÁRIO

1 QUAIS AS TUAS CORES PREDILETAS?	8
2 DA PELE DE LEITE AO MARROM BOMBOM- SOMOS TODOS SUJEITOS DESTA PESQUISA	11
3 E AÍ ME DÁ COMO UMA INVEJA DESSA GENTE QUE VAI EM FRENTE SEM NEM TER COM QUEM CONTAR.....	14
4 A COR DA PELE. QUEM TEM?	16
4.1 IDENTIDADE E DIFERENÇA	16
4.2 INFÂNCIAS	20
4.3 CORES DE INFÂNCIAS	21
5 NA MISCELÂNEA EIS QUE SURGE NOSSA COR.....	26
5.1 A COR DE UM ESTUDO: A PESQUISA COM CRIANÇAS E AÇÃO DE INVESTIGAR	26
5.2 ENCONTROS CORADOS	32
5.2.1 QUEM EU SOU?	33
5.2.2 CABELOS DE LELÊ?.....	35
5.2.3 OBAX.....	37
6 MAS AFINAL, QUEM DIZ A COR QUE A GENTE TEM?.....	42
REFERÊNCIAS	43
REFERÊNCIAS LITERÁRIAS.....	47
APÊNDICE I – TERMO DE CONCORDANCIA DA INSTITUIÇÃO	48
APÊNDICE II- TERMO PARA COLORIR A PESQUISA	49
APÊNDICE III- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS	50

1 QUAIS AS TUAS CORES PREDILETAS?

*“Que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?” [...]*
(Inclassificáveis- Arnaldo Antunes)

Ainda pequena, lembro-me de minhas bonecas, aquelas de predileção. Brancas, com seus olhos azuis e cabelos loiros. Eu não entendia o porquê, mas sentia necessidade de modificá-las. Em dado momento, pintei algumas com tinta guache preta. Algumas tiveram seus corpos transformados, outras- *“foram ao cabeleireiro”*- dizia para justificar a meus pais o “vandalismo” feito. Por muito escutei - “pra que estragar as bonecas tão bonitas, Stéfani”, “eu vou ter que te tirar as bonecas, tu não sabe brincar direito com elas”- gritava minha mãe. O que a matriarca não sabia- e temo que até hoje não o saiba - é que eu tomava tais atitudes por querer me assemelhar a quem eu tanto amava: a boneca loira Barbie!

O mesmo acontece quando penso nos artefatos da TV, ou seja, me intrigava, pois eu não me parecia com nenhum de meus desenhos preferidos, como a *Patty Maionese*, paixão de *Doug Funnie* (figura 1),



Figura 1 - Patty Maionese e Dooug

Fonte: <http://setpanoramico.com.br/tag/homem/>

que tinha um lindo cabelo loiro que o fazia suspirar. Em *ThunderCats* a *Tygra* (figura 2) vestia trajes de banho e esbanjava um corpo invejável, além de belos cabelos amarelados.

Em *Cavalo de Fogo* (figura 3), a bela, doce e corajosa menina, resplandecia ao ultrapassar o portal com seu cabelo áureo. Todos estes artefatos que constituíram minha infância foram me mostrando que o tempo foi passando e de criança a adolescente nunca me encaixei no que queria ser. Magra, linda e loira! Lembro-me daqueles corpos

de plásticos que me intrigavam por suas perfeições assimétricas. Por que meu corpo não era assim? Por que meus olhos não eram azuis? Por que meu cabelo não era loiro?

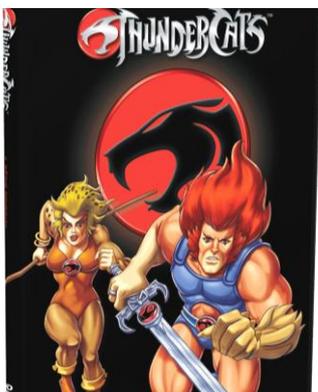


Figura 2 - Abertura do desenho
ThunderCats

Fonte:<http://cafundoestudi.com.br/thundercats/>



Figura 3 -Cavalo de Fogo

Fonte:http://princesasloucas1.blogspot.com.br/2014_01_01_archive.html

Hoje, quando na academia me debruço sobre os estudos das infâncias, concordo com Dornelles (2010, p. 31), ao discutir sobre o quanto os artefatos culturais infantis subjetivam as crianças e afirma:

De diferentes lugares as crianças aprendem sobre a necessidade de modificarem seus corpos, com o objetivo de parecer o mais possível com os típos como normais e bonitos. Assim, ao serem consumidas as imagens e os discursos da mídia sobre corpos “bonitos”, se consome também, os seus significados, a sua pedagogia da beleza e os modos de ser um tipo de sujeito.

Tais modos de ser sujeito também estavam presentes, quando revivi o período escolar, ao folhear meus cadernos há muito guardados e amarelados pelo tempo, revivi memórias que me pareceram tão vivavas e coloridas quanto a anos atrás. Os desenhos, em que representava a mim mesma, aos índios- no dia do índio-, aos negros- no dia consciência negra- ou simplesmente, em um desenho livre eram os mesmos que hoje vejo meus alunos retratarem. Afinal, que cor utilizada era aquela? Cor de quem? Cor de pele? Cor de meus desenhos preferidos, cores de minhas bonecas não rasuradas e que hoje, também são os desenhos que meus alunos assistem em suas casas, também são as bonecas e bonecos que eles possuem.

Agora depois de muitos anos, resgato minhas memórias da infância e adolescência aliando aos estudos que realizo desde 2011 na Faculdade de Educação.

Como bolsista de monitoria e posteriormente de Iniciação Científica da Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha acerca das *Infâncias*, Cultura Visual e Experiências, na contemporaneidade. Bem como minha ação docente, como professora de um primeiro ano, no intuito de buscar argumentos a fim de responder as perguntas que trouxeram até este estudo investigativo. Ou melhor, até o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dessa forma, questiono-me: De que maneira os artefatos culturais, se imbricam na construção dos modos de ser criança? Como as representações visuais, no caso os artefatos culturais infantis encontrados nos desenhos, vestimentas, cinema, produzem um modo de ser criança? Quais são as concepções das crianças sobre as cores de peles? Como estas concepções produzem suas identidades?

A partir destas questões que foram disparadoras para essa investigação, inicio este estudo contando como se deu meu encontro com essas temáticas, bem como se estabeleceu minha relação com as crianças que colorem esta pesquisa. No capítulo seguinte, conto como busquei outros estudos que me ajudassem a pensar a minha investigação e assim traço meus objetivos, geral e específicos, que norteiam este estudo. Assim chego ao quarto capítulo, na tentativa de buscar autores que pudessem me auxiliar a pensar sobre a constituição dos sujeitos e o modo como a sociedade e artefatos culturais que os circundam imbricam na constituição de suas identidades, alguns autores, dentre tantos outros, e dentro do que cabe a um trabalho de TCC, colaboraram com minhas inquietações. Sendo eles: *Identidade e diferença* (SILVA, 2000), (SKLIAR, 2003), (HALL, 200), *Infâncias* (BUJES 2002), (DORNELLES, 2012), (SARMENTO, 2009), (STEINBERG E KINCHELOE, 2001), e *Cor/Raça* (KAERCHER 2006 e 2013) na pesquisa com crianças. Posteriormente, no quinto capítulo e em suas subseções argumento sobre como foi realizado este estudo, a metodologia de pesquisa e os encontros realizados. Por fim, no sexto capítulo, intitulado “Mas, afinal, quem diz à cor que a gente tem?”, pontuo algumas reflexões e discussões que puderam ser realizadas ao longo deste processo investigativo, bem como outras questões que podem ser pensadas acerca desta temática. Terminando apresentando os referenciais teóricos que embasaram meus estudos para desenvolver o presente trabalho e as referências de literatura infantil que permeiam minhas ações.

2 DA PELE DE LEITE AO MARROM BOMBOM - SOMOS TODOS SUJEITOS DESTA PESQUISA

*[...] "aqui somos mestiços mulatos
cafunzados pardos mamelucos sararás
crioulos guaranisses e judarabes".*

*orientupis orientupis
ameriquitalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganações "[...].*

(Inclassificáveis- Arnaldo Antunes)

Este estudo, para além de uma análise de imagens e de artefatos culturais ligados à infância, foi realizado na forma de uma investigação constituída por projetos de intervenção, em encontros semanais, de março a novembro do ano 2014, realizados em uma Escola da Rede Privada, localizada na zona Leste de Porto Alegre com um grupo de 29 crianças entre 5 a 7 anos. A minha história com o grupo de crianças da turma 12, iniciou em fevereiro deste ano, quando me tornei sua professora para o Estágio de Docência Obrigatório do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ainda em nossos encontros iniciais, no período de adaptação para ambos os lados, o meu e o deles, propus a turma que em uma folha, tamanho A3, contássemos sobre nós. Levei algumas revistas, ofereci tesouras e colas, coloquei as cestas de giz de cera e colas coloridas em cima das mesas que estavam organizadas em grupos. As crianças foram retirando de suas novas mochilas seus estojos de lápis de cor e canetinhas. Propus-me a realizar também, fazer uma “arte sobre mim”, afinal eles também estavam curiosos para me conhecer mais. Posso dizer que poucos foram os alunos que usaram as revistas e imagens, muitos preferiram seus confortáveis e bem apontados lápis de cores.

É bem verdade que até o momento das apresentações eu não havia notado, mas chamou minha atenção o fato de suas produções se parecerem muito em um grupo tão grande, 29 alunos. Com exceção de dois alunos, os outros, para falar de si trouxeram suas famílias, além disso, a predominância da cor salmão nos desenhos de si me deixou desconcertada, pois, ao olhar os desenhos e ao olhar para a turma ali presente, estava uma clara dicotomia entre o que eram e o como se apresentavam em seus desenhos. Entretanto, entendi que aquele não era o momento de interferir a esse respeito, afinal estávamos estabelecendo nossos, ainda frágeis, laços.

As apresentações terminaram, continuamos nossa tarde de aula, as crianças estavam felizes de dizer sobre si e de contar sobre suas produções fez com que

sentissem “valorizados”. Mas de pronto percebi que esse seria um dos meus fios condutores de minha investigação com as crianças: como elas representavam a si mesmas, entendiam a si mesmas, falavam de si mesmas.

Na mesma semana, combinei com eles nossos momentos mais livres fazendo uso de: livros, jogos e desenhos, então, ao transitar pela sala, novamente o tema cor de pele invadi meus ouvidos, Miguel (6 anos) dizia ao seu colega: *“me passa o cor de pele, Calebe?”*. Calebe é um aluno mestiço, ele prontamente revirou seu estojo, retirou o salmão e entregou a seu amigo. Apenas esta ação das crianças e o meu olhar e ouvido atento ao que acontece na sala de aula me fez observar: como é impressionante a diferença em se discutir algo na academia e de colocá-la em prática. Naquele momento peguei um daqueles lápis e dirigi-me a frente da sala, solicitei a atenção dos alunos e começamos a conversar. Perguntei-lhes: *Que cor é essa?* Em coro me responderam: *“Cor de pele”*. De pronto indaguei: *“Vocês tem certeza? Essa é a cor da pele de quem?”*. Esta conversa com as crianças me fez pensar naquilo que ensina Kohan(2010 ,p.131), quando aponta sobre as aprendizagens e os modos de aprender das crianças afirmando que “a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é” Seria mais fácil ter deixado de lado essa discussão, teria sido menos evocativo, afinal as crianças falam tanto, a todo momento e teria sido mais uma a adotar uma postura adultocêntrica, minimizando e calando o pensar infantil. No entanto, escolhi colocar em discussão certos pressupostos e até mesmo paradigmas que estão lá, nas estantes das escolas, das universidades.

Quando desta experiência em minha sala, coloquei o lápis ao lado da minha mão e enquanto conversávamos mais, fui passando por todos os grupos, colocando o lápis próximo à mão e depois ao rosto de cada um, até que cheguei a Valenthyni, aluna com a cor de pele bem rosada, que sim, se assemelha ao salmão. Então descobrimos, que entre nós de todas as trinta crianças, somente uma colega tinha, de fato, aquela cor, isso nos permitiu passarmos a ter uma nova combinação quando nos referíssemos as cores dos lápis e entramos em consenso naquele momento, sobre o lápis chamar-se salmão, rosa claro, mas não “cor de pele” afinal como disse Anne (5 anos): *“Eu nunca tinha percebido tanta cor diferente numa sala só”*.

Ao dissertar sobre o ocorrido, pode parecer que foi tudo resolvido, no entanto, o caminho com a turma 12, que já se estende por dez meses, tem sido muito desafiador. Há dez meses venho conhecendo essas crianças, há dez meses tenho percebido em minha prática com crianças, como os conceitos de identidade e da diferença entram em

ação na sala de aula. As crianças produzem e são produzidas, sim, pelos adultos que o cercam, mas também e profundamente por seus pares, pelos programas que assistem, pelos livros de literatura infantil que leem. Sarmiento fala sobre essa relação,

O seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem, é marcada pela sua condição biopsicológica e pelo estado social dependente em que se encontram. Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo. (SARMENTO, In: FILHO e PRADO, 2011, p.43).

Sobre este partilhar apontado pelo autor, retomo Tomás (2007, p.17), ao tratar de uma questão primordial que é “permanecer num sistema que exclui mais do que incluiu ou encontrar outras formas e concepções de uma transformação social e de um sistema diferente do atual?”. Percebe-se a urgência de repensarmos a forma como as diferenças são trabalhadas na escola, como ela é abordada pelos professores e como ela é vivenciada pelos alunos.

3 E AÍ ME DÁ COMO UMA INVEJA DESSA GENTE QUE VAI EM FRENTE SEM NEM TER COM QUEM CONTAR¹

*[...]“somos o que somos
inclassificáveis
não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses”[...]
(Inclassificáveis- Arnaldo Antunes)*

Ao realizar o estado da arte para concretizar esta investigação, notei que muito se discute e se escreve sobre a temática, que circunda os artefatos culturais infantis e suas imbricações no cotidiano escolar, bem como na construção das identidades das crianças. No entanto, o que chamou minha atenção, ao realizar tal busca, foi que, do alto de nossa prepotência adulta, falamos e escrevemos sobre as crianças, suas identidades, suas cores de peles, no entanto, não se questiona as crianças sobre o que pensam, dizem, se referem sobre este tema. Então, por que não perguntamos a eles? Ao buscar respostas sobre o que pensam, entendem sobre um assunto, etc. Devemos então, ouvi-los, para que possamos elaborar novas propostas e (re)inventar maneiras de contar histórias, denominar cores, pensar nos artefatos culturais produzidos para essas infâncias.

Desse modo, entendo que esse Trabalho de Conclusão de Curso, pode distinguir-se dos demais, na medida em que, seus dados principais são constituídos pelas crianças do presente, e que portando,

[...] estamos, certamente, mais próximos de conviver em uma sociedade que, por um lado, se reconheça como múltipla cultural e etnicamente e, por outro lado, reconheça as diversas diferenças que, para além de tema étnico e racial habitam o espaço deste imenso país (MULLET, 2014, p. 10).

O presente estudo não quer entender a construção das identidades das crianças a partir de passado, e sim do agora, pois o agora também é história, também nos é memória, também nos é experiência. Pois o passado que habita as escolas esta submetido ao imperativo do eurocentrismo. Assim, não se propícia às crianças um pertencimento histórico de modo afirmativo. Para muitas crianças e adultos, no que se refere às questões raciais, ser negro é ainda ser escravo. As etnias, ser índio é pintar o

¹ Fragmento da música Gente Humilde de Chico Buarque.

rosto no dia 19 de abril, entretanto, ser branco é ser forte e bonito, ser branco é ter *a cor de pele*.

Objetivos:

Elenquei os seguintes objetivos, gerais e específicos que alinham e norteiam todos os capítulos deste estudo, pois assim como vivemos em um país continental, a escola é um espaço de representação crivada pela diferença. Pensar este imenso país que se caracteriza, a meu ver, pela impossibilidade de que as crianças continuem desenhando uma única cara para o brasileiro, apresentando em seus desenhos marcas das diferenças que existem entre nós e através de inúmeras facetas das quais muitos sujeitos dão sentido às suas vidas, constituem seus modos de ser e ter suas identidades. Todas essas experiências e estudos me levaram a traçar objetivos que foram norteadores deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Objetivo geral:

- Entender como as crianças constituem suas identidades e o efeito que tem o dito “a cor da pele” na construção das mesmas.

Objetivos específicos:

- Estabelecer relação entre os artefatos culturais infantis que as crianças têm acesso e suas expressões sobre o que dizem e como falam de si mesmas.
- Problematizar junto às crianças as diferentes infâncias e suas representações de identidades.
- Questionar as definições de cor de pele a partir da exploração de outras possibilidades de cores de peles.
- Descobrir o que dizem as crianças sobre cor de pele, a partir dos pressupostos da Pesquisa com Crianças.

4 A COR DA PELE. QUEM TEM?

*[...]“não há sol a sós. Aqui somos mestiços
mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanataís yorubábaros.
somos o que somos
inclassificáveis[...]
(Inclassificável- Arnaldo Antunes)*

Uma pesquisa é feita de muitas partidas, quase nunca de chegadas finais, e se chegamos a um final, esse, com certeza é parcial, está entrelaçado ao *patchwork* de tudo que já fizemos, vivemos e investigamos. Destarte, ao menos é a pesquisa aqui apresentada, um emaranhado de experienciais, curiosidades, estranhamentos e indagações. De tal modo, este capítulo, dividido em três subcapítulos, dedica-se a apresentar os conceitos de: identidade e diferença, infâncias e cor/raça que se unem a esta investigação. Esta pode ser entendida como uma bricolagem, que une pedaços buscando um resultado - no intuito de constituir-se em muitas outras chegadas, bem como em contribuir com as discussões acerca das imbricações de artefatos culturais na construção das identidades das crianças enquanto sujeitos singulares que são. Muitos são os autores que tratam sobre estes conceitos, mas, dentro do que tange a um Trabalho de Conclusão de Curso, fiz opções, opções que se fizeram visíveis, não só nas linhas a seguir descritas, mas que se fizeram presentes em meu pensar e em minhas ações como professora pesquisadora.

4.1 IDENTIDADE E DIFERENÇA

E se voltarmos o olhar - o nosso olhar – existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros, e finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros (SKLIAR , 2003, p.71).

No cotidiano, principalmente o escolar, espaço em que realizei essa pesquisa, observo que existem muitas identidades e por isso múltiplas diferenças. No entanto, ao transitar por esse espaço, é fácil perceber que os discursos sobre as diferenças se dão ao olhar o outro e nunca a si mesmo. As diferenças estão ligadas, na maioria dos casos, a estranhezas sobre as “minorias”, que na maioria ganhou essa classificação não pelas

questões quantitativas, mas por afastar-se dos estereótipos eurocêntricos. Ao observar, como exemplo disto, a publicação de Maurício de Sousa, na Revista Turma da Mônica, fica claro ao leitor o que é considerado “diferente”. Os personagens “diferentes” da história são apresentados de maneiras extremamente estereotipadas. Uma menina com síndrome de *down*, uma outra cega, um menino cadeirante e outro negro. Dessa maneira, Sousa reduz as diferenças a negritudes e as deficiências. Em uma passagem da história, o narrador explica: “*Cada criança é única. Uma mais graciosa do que a outra!*”. A partir dessa frase, pergunto-me: O que significa ser “único” para autor? Se o almanaque realiza apologia às diferenças, por que só algumas crianças, alguns “tipos”, são escolhidos para figurar a capa? Então, como se classificariam as crianças que escapam disso? A partir de que lugar ele discorre sobre as diferenças?

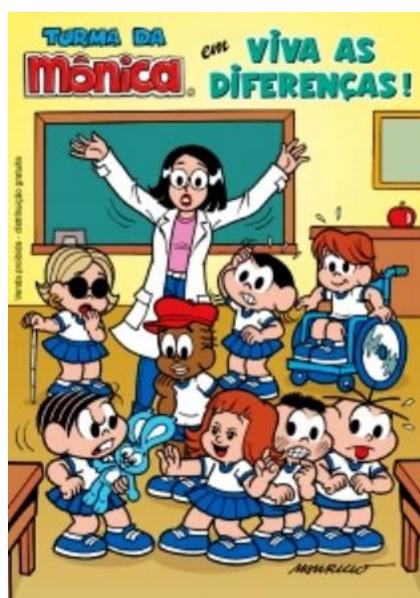


Figura 4 - Viva as diferenças

Fonte: <http://www.slideshare.net/oliveiraluke/revista-viva-as-diferenas-turma-da-mnica>

A história contada por Sousa acaba de algum modo, por reforçar os estereótipos de que ser negro, ter outra cor que não *à cor de pele*: bege salmão, branca- é destoar, é ser “o diferente” e nesse caso, o diferente, o esquisito, o estranho. Sousa acaba por explicitar o que, enquanto professora, percebi de forma tão camuflada e preconceituosa entre meus alunos. Eles, mesmo pequenos, já professavam discursos como a fala de Emanulle² (6 anos): “Eu não pedi prá ser preta, eu queria ser igual a todo mundo”. Pergunto-me, de que igualdade minha aluna esta falando? O que a faz se pensar deste

² Optei **no** TCC, juntamente com as crianças que todos os nomes aqui apresentados, são nomes escolhidos pelas crianças, mesmo que todos tenham discutido o termo de consentimento da pesquisa, o que tratarei mais adiante.

modo? De quantos lugares ela escuta que ter a pele de sua cor é cor de sujeira? Uma criança pode se gostar, se os outros lhe dizem de muitos lugares que tem a cor errada?

Para dar conta de minhas indagações, nesta investigação, falarei sobre os conceitos de identidade e diferença calcada nos estudos realizados, principalmente por Tomaz Tadeu da Silva (2000) e por Carlos Skliar (2003). De pronto concordo com Skliar quando afirma que:

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, mas que o utilizamos para fazer da nossa identidade algo mais confiável, estável, seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante da sua invocação (...) é um jogo – doloroso e trágico- de presença e ausências. (SKLIAR, 2003, p.121)

E ainda tomo como base os estudos realizados por Hall³ e de Woodward⁴, para estes a identidade é construída na relação com a diferença, ou seja, as representações e culturas ocidentais foram historicamente construídas a partir de uma lógica binária de oposição e de correlação: bem/mal; branco/negro; bonito/feio; gordo/magro. O sujeito só é a partir daquilo que ele não tem daquilo que ele não é. De tal modo essa dualidade imbrica em uma hierarquização, tendo em vista que, num sistema de classificação e seriação, sempre existe a figura dominante, e é a partir desse que exerce a figura a referência de identidade que se produz a ideia do “normal” ou do “anormal”. Assim, sendo o outro, quando comparado, “será visto como desviante” (p.51), o errado, o anormal.

Também de acordo com os autores, as diferenças não são biológicas, naturais dos sujeitos, e, sim, efeitos de certas formas de representar a materialidade, de “vê-la”, o que acaba por produzir as hierarquias sociais. Assim, identidade e diferença são interdependentes uma vez que a definição de identidade depende de forma fundamental da diferença, daquilo que é ou não é. Contudo, não passa de uma ação de poder a fim de categorizar, diferenciar, distinguir, pois assim percebe-se quem pertence ou não a norma. Aqui nesta investigação seria: quem ter a cor da pele certa?

Percebo como latente a necessidade de abordar com os alunos esses assuntos, que são, muitas vezes, ignorados nos artefatos culturais infantis, nas mídias, e geralmente na escola. Essa ausência é carregada, muitas vezes de preconceitos e concepções de que a

³ HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

⁴ Kathryn Woodward. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, cit.

“anormalidade” (o desvio da maioria) é menor, pior, inferior e precisa ser corrigida. É o que se apresenta em minha sala de aula, no diálogo entre Miguel (6 anos) e Jady (6 anos):

- Miguel: *Essa borracha é minha:*

-Jady: *Não é não, tu não sabe ver que é minha;*

-Miguel: *Eu sei ver, tu que não vê que tem esse olho aí.*

“*Esse olho aí*”, a que Miguel se referiu, é um olho negro de uma menina negra. Em seu discurso, Miguel já declara sua concepção sobre diferença, para ele existe uma cor de olho que vê melhor, ou seja, o que é claro. Ele se auto afirma, tentando minimizar a identidade de seu colega, identidade que não é composta pelo físico, mas principalmente construída socialmente em todas as nossas relações, segundo Silva (2000)

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, Tomáz Tadeu Da, 2000.p 13).

Tais falas me ajudam a perceber como as crianças funcionam nesse processo de subjetivação, como elas se relacionam com as diferenças, como elas enxergam a si mesmas e como enxergam o outro. Segundo Moreira e Câmara (2010),

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. (...) Ou, seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis. (SILVA, 2000) (MOREIRA e CÂMARA, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, P. 43)

Assim percebo meus alunos, se fazendo visíveis e construindo suas identidades ao olharem-se. Entre eles, percebem semelhanças e diferenças, é bem verdade que enxergam mais diferenças e sem que percebam ajudam-se mutuamente em suas construções tão singulares e ao mesmo tempo tão plurais de suas identidades encharcadas uns dos outros.

4.2 INFÂNCIAS

O conceito de infância há muito vem sendo discutido. Nos séculos XIX e XX, autores como Descartes e Rousseau já se dedicavam a pensar sobre os estudos ligados à infância. Mas, ao longo do trabalho utilizarei o conceito de infâncias de Dornelles (2012), em que para a autora, trata-se de acontecimento imprevisível e em constante movimentação. Também nos ensina que só podemos falar de infâncias, visto que cada uma delas emerge a partir de forças, embates e lutas para que se mantenham em suas distinções. Como a autora, observo que em nossa própria sala de aula, cada uma delas se apresenta com características, histórias e vivências diferentes umas das outras.

Steinberg e Kincheloe (2001) tratam da infância como um artefato social e histórico, como uma criação da sociedade sujeita a mudar, e não uma entidade biológica, contrapondo-a a concepção da cultura infantil, que ignora as multiplicidades apagando questões que diferenciam crianças em oportunidades e privilégios. As diferenças infantis raciais e culturais eventualmente são representadas na TV, cinema e em artefatos culturais, mas descontextualizadas e despojadas de sofrimento e marginalidade.

Elejo, neste Trabalho de Conclusão de Curso, a concepção de infâncias que tanto discutimos e pensamos na Faculdade de Educação (FACED) e que hoje permeia não só meus escritos, mas minhas ações docentes também descritas, posteriormente. Assim, pensando que estas infâncias se constituem de formas múltiplas, heterogêneas, mutáveis, ou seja, não é possível pensar em uma só forma de infância, um só modo de infância, constituída por um determinado grupo de características, com sequência fixa de acontecimentos e constantes felicidades. As infâncias que constituem esse estudo refletem essas características, não é possível concebê-las como um período ingênuo, passivo, como também não é possível lidar com uma noção única.

Dentro da sala de aula me deparo com as mais plurais infâncias, constituídas de passado, famílias, de mãe e pai, de pai, de avô e avó entre tantas outras configurações possível, não só em sua formatação, mas também, no que tange esse trabalho, suas cores de peles, *famílias coloridas* e não somente de uma única cor, como apregoam os artefatos culturais infantis que circular na mídia e também dentro do espaço escolar.

Ao pensar sobre as infâncias, concordo com Dornelles (2005, p. 12) esta é “produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento”. É preciso se pensar as infâncias como nos ensina Larrosa (1998)

[...] como a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa, na medida em que inquieta o que sabemos, na medida em que suspende o que podemos e na medida em que colocam em questão os lugares que construímos para ela. (LARROSA, 1998, p. 232)

Assim, nesse trabalho, questiono-me e questiono as crianças, acerca da construção de suas identidades e de que maneira, suas *cores de peles* estão imbricadas nessas construções. Como elas se veem se (re) interpretam, enxergam seus colegas, sua família. Assim ao pensar infância, penso também como Dornelles e Bujes (2012),

O que nos interessa, ao pensar a infância, não é o absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças (p. 5).

De tal modo, não é objetivo deste trabalho julgar positiva ou negativamente a forma como as crianças lidam com suas identidades e diferenças, mas perceber as formas como elas se relacionam entre si e ouvi-las acerca da temática proposta. Possibilitar que se expressem, contem, desenhem, cantem, falem de si e do outro para OUTRAR-SE e respeitar esse outro. Elas são parceiras desta pesquisa - e aceitaram ser assim, como posteriormente explico na metodologia de pesquisa - que é escrita dia-a-dia em nossa interação. Elas são minhas parceiras e por considerá-las assim e por que elas se consideram assim, acreditamos juntos que ser crianças, não é se submeter à voz adulta, não ser invisível, mas sim que as crianças podem falar sobre seus mundos, suas experiências, seus saberes. Segundo Sarmiento (2009, p. 16), “O desenvolvimento de novas reflexões sobre a infância contemporânea está profundamente associado à mudança do estatuto das crianças no mundo de hoje”.

4.3 CORES DE INFÂNCIAS

No Brasil, existe uma organização chamada, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este é um instituto federal que é responsável pelas estatísticas e dado brasileiro. De muitas formas, somos “representados” pelas estatísticas realizadas por esse órgão, contudo, sempre acabamos por virar números. Mas, a reflexão a que me proponho nesse subcapítulo é perceber como esse órgão, que age em nome do país,

apresenta a cor da população brasileira. Assim, para realizar essa análise, tomo como parceira Kaecher (2006 e 2013) e seus estudos realizados a cerca dessa temática da cor *de pele*.

Decidi estudar mais sobre essa organização, pois em dado momento do ano, meus alunos foram questionados por um pesquisador a cerca de suas cores de peles, e ali, de pronto foram aferidos e feridos, pois todos afirmaram ao pesquisador, dentro do leque apresentado (branca, preta, amarela, parda e indígena) ter a cor branca. Assim, fiquei pensando na técnica utilizada pelo pesquisador naquele momento, bem como nas perguntas feitas. Não se tratava de uma pesquisa do IBGE, mas sim de uma pesquisa institucional da rede privada em que estamos inseridos, no entanto fez-se uso dessas nomenclaturas. O pesquisador deixou bem claro em seu modo de falar que não fazia nenhuma distinção entre cor e raça. Para minha surpresa, ao pesquisar, percebi que esse órgão, que nos “representa” também não faz tal distinção. Na página⁵ em que o órgão explica os conceitos que permeiam suas pesquisas está lá: “Cor ou Raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”.

Ainda de acordo com os documentos, as pesquisas a cerca da temática da cor/raça começaram em 1998 e utilizam para as pesquisas a seguinte metodologia:

Um método de identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. (Osório, Rafael Guerreiro; 2003.p. 7)

Tomar a cor como sinônimo de raça não é exatamente uma novidade na sociedade brasileira: em alguma medida, vivemos em uma sociedade onde negro “é” quem negro “parece”, negro “é quem tem cabelo ruim”. E parecer significa, acima de tudo, observar, ver, definir (KAERCHER, 2013). A cor, no Brasil, é entendida intrínseca ao conceito de raça e cria uma nuance local, diversa e única, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado. Não cabe espaço aqui para a prepotência ufanista, de fato não somos o único país do mundo que usa a

imagem, o visível, a cor da pele para compreender a mestiçagem e vê nessa o fio condutor para as hierarquizações - ressalta-se aqui o que já foi levantado anteriormente nesse estudo, toma-se um único indivíduo para traçar a “a norma”. Dizemos que as fronteiras que existem e separam países e estados são invisíveis, mas em nosso cotidiano, a todo o tempo estamos estabelecendo barreiras visíveis. E que barreira é essa? A cor da pele que atua como mecanismo de segregação e delimitação do “grau de mestiçagem”.

Ainda, ao pensarmos sobre os conceitos trazidos pelo IBGE, vemos nos documentos e parecer à cor, o pertencimento racial tratado na perspectiva do passado, do menosprezado, do sofrido. Como pode então, uma criança da atualidade querer pertencer a esse passado sofrido?

Gládis Kaecher (2006) em sua tese intitulada “O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola - 1999” aponta para a porcentagem de 98% de personagens brancos nos livros de literatura infantil do PNBE 99⁶. Paralelamente, mostra os dados populacionais do censo do IBGE em 2000: quanto à raça, a população brasileira se compõe em 51% de brancos e 49% de não brancos (negros, pardos, indígenas, mestiços, etc.). A ausência de figuras negras, principalmente as positivadas, está também nos desenhos animados, artigos infantis, propagandas, etc. Quando, ocasionalmente, aparecem, os negros ou estão sendo “branqueados” (com a pele pouco escura, sem traços marcantes de negritude: nariz e boca finos) ou estão segregados com seus “semelhantes” (famílias em que todos os membros são negros ou grupos de amigos negros), a princesa negra não poderia ter outro príncipe que não negro, afinal nossas famílias também, são assim, unicolor, sem misturas?



Figura 5 - Segregação dos negros

Fonte:

<http://daluzinhaavlis.blogspot.com.br/2011/11/comemorando-tambem-o-dia-consciencia.html>



Figura 6 - Segregação e branqueamento.

FonpY0NfH04/TgJLaPhW00I/AA



Figura 7- Ausência de traços marcantes da negritude: branqueamento.

Fonte:

<http://www.todocoleccion.net/barbie>

7 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

Segundo Kaercher (2006):

Os discursos que apontam a mestiçagem como um perigo, operam como se houvesse um mundo branco assegurado, mundo este “puro e livre” dos perigos da mestiçagem; este mundo mostra-se ostensivamente nas imagens de outdoors, nas ilustrações dos livros infantis, nas novelas de TV; ocupa a centralidade e parece não ser ameaçado, pois ele postula-se como maioria, como estável, ele busca se impor chamando para si a beleza, a riqueza, o status, o sucesso e todos os valores e sentidos tidos como desejáveis, adequados. Entretanto esse é um desejo: a branquidade nunca esteve nesse lugar “seguro”, impermeável às influências dos não brancos. (p.115)

imagens ensinam nosso olhar, e estes artefatos culturais, educam nosso olhar e contribuem para que crianças e adultos constituam seus modos de ver, ser, ler, elaborar imagens, perspectivas, de pensar, de imaginar e fabular. Cunha (2005) chamou de ‘Pedagogias da Visualidade’ estes processos educativos pela imagem. Segundo ela, “estas formas de ensinar são visíveis em suas materialidades ostensivamente expostas e ocultam aquilo que elas ensinam no (in) visível: Significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder” (p.10).

Desta forma, pergunto-me: de onde vem a ideia de que o lápis salmão é “*o lápis cor de pele*, de que lugar minha aluna Jady Sofia já dizia: “Essa minha cor é cor de sujeira”“? Ou ainda, *quais os significados que nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca e tal aparência?* (LOURO 1999.14).

Observo que artefatos produzidos tanto pela Turma da Mônica, quanto a Disney optam pelo segregamento. No primeiro caso, a totalidade da família (pai, mãe e filhos) é composta por negros. No segundo exemplo, os personagens apenas tiveram a tonalidade de suas peles adulteradas, branqueadas, sem resquício de nenhuma outra característica de negritude. Ambas as imagens reforçam a ideia de que os diferentes devem se relacionar com seus semelhantes, evitando a “contaminação” da normalidade.

Percebo que além das questões sobre cor de pele não estarem sendo *vistas* ou *mostradas* elas não estão sendo *pensadas* dentro dos espaços educativos. É uma questão muitas vezes inferiorizada, que não tem relevância para muitos pais, um deles, ainda no início da pesquisa com as crianças questionou-me dizendo: “*Tu não acha que isso é fazer muita polêmica com crianças?*” e outra disse em tom de insatisfação: “*se tu não tivesse falado ela nunca tinha pensado sobre isso*”. A manifestação desses pais elucidam as falas iniciais de meus alunos, mas também alertam meu olhar para a importância da temática, da discussão delas em sala, pois suas falas, mesmo que contrárias, mostraram que pensar sobre a cor de pele reverberou nas crianças e em suas famílias, fez com que elas quisessem falar, pensar sobre, não só nos momentos de sala,

mas fora do espaço escolar. Tais falas me ajudam a perceber como as crianças funcionam nesse processo de subjetivação, como elas se relacionam com as diferenças, produzem suas identidades, como elas enxergam a si mesmas e como enxergam o outro.

Segundo Moreira e Câmara (2010),

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. (...) Ou, seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis. (SILVA, 2000) (MOREIRA e CÂMARA, In: MOREIRA e CANDAU, 2010, P. 43)

5 NA MISCELÂNEA EIS QUE SURGE NOSSA COR

*[...] que preto, que branco, que índio o quê?
 que branco, que índio, que preto o quê?
 que índio, que preto, que branco o quê?
 não tem um, tem dois,
 não tem dois, tem três,
 não tem lei, tem leis,
 não tem vez, tem vezes,
 não tem deus, tem deuses,
 não tem cor, tem cores,
 (Inclassificáveis- Arnaldo Antunes)*

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentarei primeiramente a metodologia utilizada para dar conta de responder as perguntas a que me propus neste processo investigativo, afinal, uma metodologia de pesquisa com crianças não está delimitada, e como não há receita, é constituída de chegadas e partidas, olhares e trejeitos, rugas e risadas. Na segunda parte, explanarei sobre como se deu esta pesquisa, quem foram as crianças desta investigação, nossos encontros para posteriormente fazer a análise dos dados obtidos, tramando relações com os conceitos até então discutidos por esta investigação.

5.1 A COR DE UM ESTUDO: A PESQUISA COM CRIANÇAS E AÇÃO DE INVESTIGAR

Para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela sempre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível (TOMÁZ, 2011, p.134).

Os processos de investigação devem recorrer inevitavelmente a dinâmicas, procedimentos e etapas tão singulares quanto o estudo proposto pelo pesquisador. A cada pesquisa far-se-á necessária uma metodologia distinta. A epistemologia, a partir do campo teórico existente, os procedimentos, como maneira de “delimitar” o caminho a ser percorrido e os aspectos de formatação da pesquisa, como regras de apresentação e escrita do texto; são os três eixos fundamentais que compõem os métodos de investigação.

Sendo assim, para o presente estudo com caráter investigativo, opto pela metodologia qualitativa, pensando-a como Goldenber (1997) conceituou, afirmando que:

[...] os métodos qualitativos enfatizam a particularidade de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo dentro de um grupo “bom para pensar” questões relevantes ao tema estudado (GOLDENBER, 1997, p.12.).

Dessa forma, ao contrário do que propunham as perspectivas positivistas ligadas ao campo educacional, em que, de forma radical se distinguia e separava-se o pesquisador e o objeto de pesquisa, os métodos qualitativos pensados na perspectiva da sociologia compreensiva⁷ chama atenção para a equidade nesses papéis. Nesta perspectiva a pesquisa se constrói dentro do universo das singularidades.

Para aprofundar a temática, utilizei como modo de investigação, intrínseca a metodologia qualitativa, a pesquisa com crianças, a etnografia pós-crítica conforme os estudos de Dornelles e Lima (2014). Concordo com as autoras quando apontam que ao se pensar em realizar a pesquisa com crianças é necessário entender que:

No campo das aproximações que estamos aqui a propor, a metodologia entendida como uma etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, nos apresenta como possibilidade um certo modo de questionar, averiguar, investigar, formular perguntas, manter olhos e ouvidos atentos, olhar de dentro e de perto, ser capaz de formular questões que possibilitem-nos construir problemas de pesquisa que sejam passíveis de articulação com as ferramentas teóricas que lhes dão suporte. Criar modos de investigação que não tem um caminho certo, contínuo, linear e seguro para ser percorrido, mas que se funda em sua descontinuidade por ela se deixa desenhar, compor um conjunto os quais “os procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – [...] e de estratégia de descrição e análise” (DORNELLES e LIMA, 2014, no prelo).

A partir destas reflexões é bem verdade que, organizar e estruturar a metodologia de uma pesquisa com crianças não é uma tarefa fácil, pois trata-se de um tema novo dentro da educação de crianças e que busca romper com as metodologias que emergem de uma visão adultocêntrica e para tentar ultrapassá-la, busca-se a criança

⁷ Ver Max Weber (1864-1920)

como efetivo participante da pesquisa. Essa perspectiva busca inspiração na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2000, 2001 e 2004; DORNELLES, 2005, 2007; TOMÁS 2008, etc.), que considera as crianças como atores sociais e entende as infâncias como plurais.

Assim, a Sociologia da Infância auxilia a pensar que as crianças tenham voz dentro das pesquisas, que elas sejam entendidas como sujeitos produtores de conhecimentos.

Dar voz aqui diz respeito à autoria das crianças e fazer com que a fala do adulto que a acompanha se espraie no texto, minimizando em muito sua presença, dando espaço às crianças que antes só apareciam através do pesquisador. Criando sim uma polifonia entre adulto e crianças entendendo que há diferentes vozes que confluem através das narrativas das crianças, constituindo uma *polifonia discursiva*, tanto nas observações participantes quanto na escrita do pesquisador de crianças (DORNELLES e LIMA, 2014, no prelo).

A pesquisa com crianças permite uma maior aproximação do pesquisador com as crianças que participarão da construção da pesquisa. Segundo Ramos (2009)

[...] as pesquisas que envolvem atividades mais ativas (pinturas, desenhos e jogos), além de serem mais divertidas e prazerosas para as crianças, também ajudam a comunicar-se melhor, facilitando a formulação de respostas a questões mais abstratas, que, só por meio da verbalização, talvez representasse maior cansaço ou dificuldade para elas. (RAMOS, 2009, p. 242).

As crianças, entendidas nessa perspectiva, não são apenas o objeto de observação e análise do pesquisados, é a manifestação de suas falas, seus olhares, os seus modos de expressarem através de seus desenhos, suas pinturas, suas fotografias, etc. que nos dizem o que querem o que gostam ou não, que passam a invadir o texto de nossas pesquisas. Elas, que constituem essa investigação, do título ao último ponto final, escolheram também ter seus rostos expostos. Camilly, ao conversamos sobre o que era uma pesquisa disse: “*A gente precisa aparecer Prof^o*” e Vinicius completou: “*Sem o nosso rosto não adianta nada*”. Dessa forma, essa são as crianças, os sujeitos singulares que permeia a pesquisa aqui descrita.



Helen- 6 anos

Emanuelle- 7 anos

Camilly- 5 anos

Maurício- 6 anos



Guilherme- 6 anos

Vinicius- 7 anos

Antônia- 6 anos

Lavínia- 7 anos



Maria Aguirre- 6 anos

Thaisy- 6 anos

Anne- 6 anos

Valenthyni- 6 anos



Anna Júlia- 6 anos

Maria Pedroso- 7 anos

Miguel- 6 anos

Chelsea- 7 anos



João Paulo- 6 anos

Gabriele- 7 anos

Jady Sofia- 6 anos

Herycka- 7 anos



Julya- 7 anos

Leonardo- 5 anos

Calebe- 6 anos

Vitória- 7 anos

Assim, fez-se necessário utilizar de diferentes artefatos para aproximar-se, e esta pesquisa faz uso de estratégias como: livros infantis, fotografias; materiais gráfico-plásticos como: papéis de diferentes tamanhos, cores e gramaturas, tintas, lápis de cores entre outros.

Compõe a materialidade desta metodologia o inseparável *caderno de campo*, em que foi registrado o que emergiu das crianças. Anotei, descrevi “o que se escuta, o que se vê, os silêncios, os ruídos, as vozes, os modos de participar das crianças” (DORNELLES e LIMA, 2014, s/p). Ao optar pela pesquisa com crianças foi preciso estar atenta ao dinamismo que tal tarefa impunha, ou seja, “ler nas estrelinhas”, entender e permitir que, de fato, as crianças são o movimento e o corpo da pesquisa. Assim, para que meu posicionamento, as crianças e pesquisa fossem engendrados preparei para elas um “Termo para colorir a pesquisa”, que deu a elas a opção de participar ou não pesquisa.

Ainda considero importante trazer a discussão que, desde o momento que comecei a pesquisa, procurei a todo tempo capturar seus olhares, falas, pensar

proposições, bem como pensar na posição em eu, enquanto pesquisadora tomava nessa pesquisa, para fazer então um deslocamento constante entre o pesquisador e a criança, Sobre isto Pereira (2012) irá dizer-nos que:

O que nomeamos como pesquisa com crianças, implica, portanto, a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado pelos pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa (p.63).

Assim, entendo que o pesquisar com crianças, não significa escolher frases para adentrar a investigação ou para além da aproximação entre a criança e o pesquisador, a pesquisa com crianças se dá no ato da alteridade entre ambos, é preciso criar laços de confiança e, principalmente de ética. Busco novamente apoio em Dornelles e Lima (2014), quando explicam que:

Entender que o desenho metodológico de uma pesquisa etnográfica pós-crítica com crianças “não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo” (Meyer, 2012, p.20). Portanto, tal perspectiva vai orientar o modo como fazemos nossas pesquisas com crianças, como perguntamos e formulamos os problemas a serem investigados com elas. Metodologia que nos permite atentar para a possibilidade de inventamos novos territórios, novos questionamentos, novos caminhos investigativos com crianças para estarmos com elas, dando visibilidade a seus ditos. Nos despendo de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando essas verdades em suspenso quando se trata de investirmos nas pesquisas etnográficas pós-crítica com crianças. Ou, como começamos aqui a argumentar, isso só será possível quando estivermos atentos para a livre e ruidosa participação das crianças em nossas pesquisas (s/p, no prelo).

Como apontam as autoras, este foi o grande desafio desta pesquisa com crianças, ou seja, o de criar caminhos investigativos antes tão claramente traçados por pesquisas que tratavam sobre crianças. Contudo achar meios de junto com as crianças investigarmos sobre cor de pele, foi se dando aos poucos, na medida em que as crianças foram se tornando cúmplices de nossas descobertas, tais como passo a descrever, ou seja, como se deram os encontros da pesquisa em uma ruidosa sala de aula com crianças.

5.2 ENCONTROS CORADOS

A escola é um espaço de encontros e desencontro diários. Quando realizamos um planejamento e escolhemos falar sobre certos aspectos, estamos deixando outros tantos de fora. Estamos nos encontrando com o que queremos chegar, com nossos objetivos gerais e específicos, mas nos desencontramos com outras temáticas latentes, com outros modos de olhar, sentir e pensar.

Para dar conta de minha metodologia de pesquisa, escolhi entre uma gama enorme de livros de literatura infantil alguns, seis mais especificamente, além de, músicas e materiais gráfico-plásticos e que com o melhor olhar, recorte de meu passado, presente e futuros serviram para estruturar a pesquisa, ampliar o repertório imagético e gráfico das crianças, a fim de ouvi-las, dialogar com elas, entender seus mais diversos modos de agir e pensar *sobre a cor de pele*.

Nesse subcapítulo me proponho a descrever quatro das seis intervenções realizadas com as crianças até aqui, e que fundamentam esse trabalho, pois aqui se pretende registrar e dialogar com as crianças, acerca de seus pontos de vista e opiniões sobre o tema em estudo. Escolher os encontros para narrar, não foi uma tarefa fácil, mas dentro dos limites para esse Trabalho de Conclusão, não houve espaço para todos, assim optei por três, que em suas diferenças e semelhanças, re(fizeram) as crianças pensar o seu lugar e ao olhar para o outro pensar em suas singularidades. Todos os encontros tiveram a consonância de livros de literatura infantil pois, ao conhecer meus alunos, também me considero capaz de selecionar uma metodologia que os abranja a leitura deve ter essas características como nos afirma Kaercher (2010)

[...] não podemos pensar as práticas de leitura deslocadas de seu contexto. Elas são construções culturais que se interligam a fatores tão diversos quanto a noção de infância [...]. Portanto, a validade de uma prática de leitura só pode ser pensada se atentarmos para as especificidades do aluno com o qual estamos trabalhando. (KAERCHER, 2010, p. 54)

Junto aos livros, levava para o grupo, materiais gráficos-plásticos. Assim desenvolvi seis quites, números de grupos da sala de aula, que intitulei como “*Quite colorante*”, cada quite continha papéis cores de peles, lápis cores de peles, giz cores de peles, tintas cores de peles e cartela de cores - aquelas de tintas - cores de peles (*figura 8*). Cada grupo ganhou o seu quite e pouco a pouco, com o desenrolar dos encontros fomos utilizando e descobrindo os materiais.



Figura 8- Tintas, folhas...

Aqui, cabe transparecer ao leitor o porquê da opção pela literatura infantil, pois concordo com Dallazen e Kaerscher (2013), quando trazem ao leitor o conceito de Literatura Libertina. Segundo elas essa se configura na que *escapa do controle e se vai, aguçando sentidos, suspiros, desejos. (...) reinventando a obra. (...) um exercício de liberdade pedagógica: ler vivendo, viver lendo* (DALLAZEN E KAERSCHER, 2013, p. 33). Dessa maneira, por acreditar que a literatura evoca as mais distintas emoções e através dela podemos trazer com suavidade as mais diversas temáticas para a sala de aula optei por sua utilização. Assim como a literatura os materiais gráfico-plásticos auxiliam em outras formas de expressão, pois se na literatura ouvimos e vemos, sentimos com os materiais podemos capturar pensamentos, assim, optei por uma parceria de sensações a fim de tornar a pesquisa inusitada.

5.2.1 QUEM EU SOU?

Para iniciar as discussões a cerca da temática, solicitei que desenhassem o que significava "criança" para eles. Foi interessante perceber que foram impressos nos desenhos, infâncias que não estão muito presentes na realidade desses meus alunos, mas sim na mídia televisiva, como: pipas, crianças brincando sozinhas nas ruas, andando de balanço, etc. Claro que essas cenas podem sim serem vistas no cotidiano deles, entretanto, os desenhos realizados correspondem muito mais a uma realidade infantil encontrada na geração dos seus pais, e reproduzida em desenhos animados, nos quadrinhos da Turma da Mônica, e na publicidade em geral. Os trabalhos pouco se diferenciaram entre si, evidenciando um estereótipo conceitual engessado em um modelo "pronto" de infância, uma infância com a felicidade intrínseca, infância que não chora não se machuca, infância de uma única cor.

Ao invés de os alunos pensarem sobre as infâncias que tem acesso, ou sobre a sua própria infância, eles imprimiram nos desenhos esquemas visuais práticos, facilmente decodificados pelo espectador, que não terá dúvidas e facilmente relacionará o trabalho com a temática da infância: o sol amarelo é sempre sorridente, não vemos asfalto, vemos flores, gramas verdes. Quando todos terminaram convidei os alunos a dizerem sobre os seus trabalhos, as falas também foram muito semelhantes. “A, aqui ela tá andando de balanço e cai lá no fim no meio das flores” (Antônia, seis anos). “Ele tá jogando bola com os amigos no campinho” (Vinicius, 6 anos). Assim nos mostram que, apesar do contato inquestionável deles com outros tipos de infâncias eles não estavam realmente pensando sobre elas, pensando sobre si. A atividade foi válida como uma sondagem das concepções dos alunos, revelando alguns entendimentos dificilmente compreendidos apenas por observações. Steinberg e Kincheloe (2001) apontam sobre a necessidade de abordagem na escola de assuntos cotidianos que perpassam a vida das crianças:

Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível. Tal incumbência requer um tipo de reclusa semelhante ao encarceramento. (...) Nesse contexto, as escolas vêm a ser não apenas a instituição de repasse de informação, um local de hermenêutica, mas também um lugar onde o *pensamento* é formado, onde a compreensão e a interpretação são engendradas. (p.42 – 43).

E, ainda, sobre a ausência de pluralidades na mídia:

Em nome de uma cultura comum, a cultura infantil ignora experiências de desigualdade econômica e vivências de opressão sofrida por muitas crianças (...). Nesse contexto, questões que diferenciam crianças em oportunidade e privilégios são apagadas. Uma importante distinção envolve o fato de que as diferenças raciais e culturais podem ser representadas pela TV, cinema ou produtos gráficos, mas elas estão descontextualizadas e despojadas de qualquer caracterização das diferenças de poder que causam sofrimento entre as crianças marginalizadas e seus pais. (idem., p.43)

Não podemos negar a invisibilidade, a ausência de assuntos “desagradáveis”, “polêmicos” e desconcertantes nas escolas e na mídia. A não-abordagem de um assunto, de um grupo é uma escolha tanto quanto a abordagem de outro, e desempenha um papel igualmente importante para as crianças, capturando seus olhares. Quando questionados sobre as diferenças na infância, as crianças responderam que todas eram iguais, “gostavam de brincar com os mesmos brinquedos e fazer as mesmas coisas”. As

respostas nos leva a pensar que se não falarmos sobre a diferença, pode parecer que ela nem exista, embora esteja em todo o lugar. As crianças, em suas reflexões,

Espelham as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade. (...) A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2009, p. 23)

5.2.2 CABELOS DE LELÊ?

Caminhei em direção ao armário e vesti meu avental, conforme o vestia já ia ouvindo: *“o que será que a profª vai contar hoje?”*, *“xiiiiii, a profª vai contar história”*, *“olha lá o bolso tem um monte de coisas dentro”*. Ao me virar para a turma, havia deixado para fora do bolso, propositalmente, alguns fios de cabelos negros do meu fantoche da Lelê - meninas personagem da história- e eles foram falando: *“aaa, é história de urso”*, não *“deve ser lobo mau, parece pelo”*. Antes de mostrar a boneca, tirei do bolso o livro, fui falando sobre a autora e por fim mostrei a capa do livre, e quem dera conseguisse traduzir ao leitor os olhares de meus alunos. Alguns desviaram o olhar da capa, olharam um para o outro, até que ouvi a primeira pergunta: *“Profª. Lelê é menino ou menina?”* Respondi que ao longo da história descobriríamos juntos.

A turma 12 gosta muito de histórias e por isso, enquanto leio, não costumam falar, eles fazem expressões, riem, as vezes ficam tristes e nesse dia não foi diferente, ouviram a história sem grandes falas, algumas risadas, certos burburinhos e ao fim da leitura, ainda em roda, conversamos sobre a história. Jullya disse: *“eu já vi gente com o cabelo que nem o dela”*, então eu perguntei: *“Mas a gente pode usar nosso cabelo assim também?”* e o Vinicius respondeu *“não Profª, menino não pode usar trança.”* Rapidamente, com o auxílio do celular enquanto conversamos busquei a imagem de homens com tranças, então mostrei a turma e logo Vinicius respondeu: *“A é verdade mesmo, eu tinha se esquecido, Drogba que joga no Chelsea, usa trança mesmo”*. Outros questionamentos também foram levantados, como Chelsea: *“Mas a Lelê mora aqui ? Não tem gente que nem ela aqui”*.

Voltamos aos grupos e eu entreguei uma folha em branco para as crianças, e para cada grupo entreguei fios de lã, linhas das mais diversas, palha de aço entre outros materiais e propus que cada um criasse a sua Lelê, o modo como mais gostam dos

cabelos e depois apresentá-los para os colegas, contando onde sua Lelê mora, com quem mora e o que mais gosta de fazer. Eu não interfeirei nos trabalhos, os deixei livres para que experienciassem os materiais e expressassem suas vontades e predileções. Enquanto produziam, ia circulando por entre os grupos e percebendo como engendravam suas preferências. Na turma, tenho muitos alunos negros, pardos, mestiços e mulatos, no entanto, entre eles somente dois alunos optaram pelas linhas e lãs pretas ou marrons e uma, optou pela palha de aço (*figura 9*),



Figura 9 -A identidade a palha de aço em ação.

os outros, escolheram os fios amarelados. Durante as apresentações, somente uma menina, optou que sua Lelê morasse em Porto Alegre, as outras crianças, desenharam um cenário fantasioso, e o penteado preferido foi a “chapinha”- ou seja, cabelo liso- (*figura 10*). Vê se aqui, concebido os marcadores sociais trazidos pelas crianças sobre o que consideram como “belos” e mais uma vez a dicotomia entre o belo X o feio, quem eu sou X quem eu quero ser. As representações se assemelhavam muito mais com os personagens de suas mochilas e estojos do que consigo mesmo.



Figura 10 -O cabelo loiro e a opção pela chapinha

Criar um personagem negro, fez com que elas tentassem o afastar o máximo de suas realidades, “*ela não mora aqui, mora lá longe*” disse Antónia. Afastarem-se os exime de uma comparação, os exime de uma identificação com esses que são feios, tem cabelo ruim, foram escravos. Afinal, como querer comparar-se com os vilões das histórias, como querer comparar-se a aqueles que só aparecem na televisão através do noticiário?

As modelos ricas nas revistas, os casamentos fotografados, os apresentadores, de telejornais, enfim, o mundo bem sucedido mostrado pela mídia tem cor de pele branca como padrão. Por outro lado se vamos mostrar a fome no mundo, os tiroteios nas favelas, as brigas nos estádios de futebol ou qualquer outra coisa ruim, mostraremos negros. Essas representações culturais, que se fortalecem enquanto padrões, vão ensinando a todos nós negros e brancos a sermos racistas(...).(KAERCHER E RAMOS, 2013)

Assim como vou percebendo na pruçã das crianças, faço uso de Skliar (2003, p. 30), para tentar entender que, “Uma filosofia da diferença que não é, como veremos, uma metafísica da diversidade, uma existência descritiva, já dada, ordenada, sobre o outro”. Penso que quanto mais rico e significativo for o registro de experiências com as quais as crianças se depararem quando pequenas, maiores serão suas capacidades de enxergarem o outro como alguém diferente de si e é justamente nessa perspectiva que esse estudo se insere. Propiciar experiências para as crianças, com as crianças, não com o intuito de mudar o que elas pensam, mas sim de abranger o olhar, tocá-las em suas sensibilidades para com o outro, mostrar que nem só de desenhos estereotipados se faz a sociedade, que ao olhar para o lado vemos muito mais do que olhos azuis e cabelos loiros, que meu reflexo no espelho não é o que vejo nas mídias, mas entender que é muito mais, história, cultura, bonito e não feio.

5.2.3 OBAX

Na semana seguinte, novamente peguei o avental de leitura, e os burburinhos reiniciaram, enquanto vestia e inseria nos bolsos os fantoches e materiais escutava a conversa “*quem será que vem hoje?*” pude escutar Maurício dizer a Vitória, e ela de pronto respondeu: “*Deve ser outra pretinha, a profª só tem contado história assim*” e ele: “*Mas é legal, a Emanuelle fica feliz*”. Junto ao término do diálogo caminhei para frente da sala, onde em roda as crianças esperavam. Comecei mostrando o livro sem

dizer o nome, e eles começaram a ler “obacsi” “Obachi”, até que Jullya disse “É Obax gente, não tem nenhuma vogal no fim, o xis fica comprido que nem um s”, Miguel saltou e disse: “Ai, bem feio esse nome aí” e Calebe completou: “até parece nome de cachorro” e Maria Eduarda encerrou dizendo: “Aiiii, deixa a profª dizer o que que é esse nome”. As leituras que realizo com a turma 12 são feitas com muito espaço em meu planejamento, faço a leitura da história, sem explicar os acontecimentos às crianças, mas a espaço para que elas realizem quantas intervenções acharem necessárias em cada página, até que dou sequência a leitura, costumo explicar somente o que as crianças perguntas, caso contrário prefiro ouvir suas interpretações. Com Obax, poucas foram às intervenções feitas durante a leitura, mas ao final dela, muitas questões que apareceram na história “Os Cabelos de Lelê” voltaram à tona. Chelsea disse: “Mas essa guria não pode morar aqui” e muitos colegas concordaram. A negritude ainda é entendida como algo distante mesmo que em nossa sala tenhamos colegas negros e que usam birrotos, assim como Obax. Emanuelle disse: “A minha mãe também faz os birrotos na minha cabeça, só que a gente chama de rosquinha. Eu não gosto muito por que aperta, mas se tivesse passarinhos eu ia gostar”. Jady completou: “Ahaaam, minha mãe também faz, ela diz que esconde esse meu cabelo”. Após conversarmos, propus as crianças que em folhas tamanho A3 recriassem a Obax, da maneira e o modo como quisessem, e ao dizer isso, Gabriele perguntou: “da pra deixar ela bonita Profª?” eu respondi: “mais bonita ainda, pode, pode fazer como quiserem”. A surpresa da proposta se deu quando apresentei as crianças os materiais que usaríamos para pintar, as tintas cores de peles, Jady surpreende-se: “aaaii tem a minha cor, vou me pintar do lado da Obax” e Jullya: “que coisa lindaaaa, aii dai não tem só branco e preto”. Nessa investigação, ficou perceptível como os materiais gráficos propiciam as crianças diferentes experiências imagéticas, e a tinta, mais do que os lápis fez com que as crianças quisessem se representar junto com Obax. E poucas foram às crianças que optaram pelo branqueamento da personagem. As imagens significam o que estou narrando.



Figura 12 -Chelsea e Obax.



Figura 11 -Emanuelle e a sua representação com as tintas cores de pele.



Figura 13 - Obax por Anna Júlia.

Quando conversávamos sobre onde Obax vivia quem eram as pessoas que compunham a família dela, Miguel expõem: *“Deve ser só gente que nem ela né Prof^a”*, e com ironia João Paulo completou: *“ai Prof^a as vezes tu faz umas perguntas”*. E Gabriele completa: *“Mas daí se tivesse uma fada ela podia morar em outro lugar, até mudar o cabelo”* e em seguida Vitória: *“Mas se fosse como um gênio, ela podia fazer três pedidos e ter outra família também né?”*. E, em único som a turma, em roda, cai na gargalhada, fica claro que para meus alunos a miscigenação não é permitida, mesmo que suas famílias sejam assim. As crianças, em suas reflexões,

Espelham as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade. (...) A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal (SARMENTO, 2009, p. 23).

Leonardo diz: *“Mas do que será que ela gosta de brincar?”* Vinícius: *“ora, da mesma coisa que a gente”* e Emanuelle: *“eu ia adorar tem uma amiga com o nome assim”* e, Maria Aguirre: *“O cabelo dela é parecido com o nosso né Emanuelle”*.

A partir dessas questões trazidas pelas crianças, podemos perceber que elas já formulam hipóteses sobre o outro e que transitam por ela de forma aparentemente respeitosa, já que trouxeram vários elementos para caracterizar esse outro e, com isso, percebem que ele não é assim tão diferente, já que faz as mesmas coisas que eles, brincam, têm cabelo parecido. Então, novamente, eles formulam uma dúvida, um novo questionamento e um “será?”, “e se” e, eles vão trazendo como participantes e se reconhecendo nas personagens de uma pesquisa que procura justamente investigar esse modo de funcionamento da construção da identidade, pois observei que ao se reconhecer, ver no outro, fez com que fossem capa de enxergar a si mesmos.

As possibilidades que as crianças trazem reforçam nossa proposta inicial de que a pesquisa com crianças pode nos trazer um outro lado acerca das verdades do mundo adulto. Como o aluno Calebe, que trouxe suas experiências para refutar a hipótese de um colega. Segundo ele: *“Essa guria podia morar aqui sim, lá perto de casa tem uma amiga que brinca comigo, que é bem parecida com ela*. Assim, as crianças, em suas reflexões, mostram que

ao aproximarem-se das personagens, reconhecem-se, sentem-se pertencentes ao mesmo grupo, a mesma roda. Eles brincam das mesmas brincadeiras, assim,

Este cenário remete-nos para a importância de estratégias pedagógicas no sentido de desconstruir a visão hegemónica do sistema mundo. Torna-se fundamental o desenvolvimento de processos e programas pedagógicos capazes de combater preconceitos e estereótipos, ampliar as concepções de mundo das crianças e formar cidadãos activos. (TOMÁS, 2011, p. 187)

5.2.4 QUE COR É MINHA COR?

O Livro “Que cor é a minha cor?” foi fundamental nas discussões acerca das identidades e diferenças. Realizei a leitura, que não apresenta um personagem principal, mas sim, poesias curtas e paisagens que instigam a pensar quem, de cor, com que roupa estaria circulando pelo cenário. De pronto percebi o estranhamento das crianças sobre um livro sem personagem, entendendo que as às imagens apresentadas as crianças, sejam elas em uma história, num trabalho, na montagem de um cartaz, na fotografia da turma, moldam o olhar, nossas concepções e falas a cerca do que nos cerca, para Cunha (2011),

As imagens, sejam das mais diferentes produções, da Capela Sistina ao Almanaque da Monica, sempre contam histórias a partir de determinados pontos de vista, sendo que muitas vezes ha intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo. (...) Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. (CUNHA, 2011, p. 05).

Após a leitura interativa em que íamos discutindo e conversando sobre que tipo de pessoas moraria ou vivenciara tais situações entreguei as crianças, as cartelas de cores de tintas, para que pudessem encontrar suas cores. Foi incrível como um material tão simples nos propiciou aprendizagens tão valorosas, as crianças adoraram encontrar as suas cores e ver que elas tinham nomes como “noite serena”, “amêndoa tostada”, “céu tranquilo”. Com essa proposta, em uma turma de 29 alunos, encontramos *vinte e uma cores de pele* distintas com nomes diferentes. Leonardo disse: “*Agora sim dá pra ver que a gente é diferente mesmo*”, Herycka acrescentou: “*A Profª sempre tinha tido, mas hoje que eu vi*”. Tal assertiva me fez concordar com Hall,

[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento... Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. (HALL, 2002, p. 38).



Figura 14 - A turma 12 em cores

6 MAS AFINAL, QUEM DIZ A COR QUE A GENTE TEM?

*não há sol a sós
egipciganos tupinamboelos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburés
chibarrosados mesticigenados
oxigenados debaixo do sol.
(Inclassificáveis- Arnaldo Antunes)*

Ao iniciar esta pesquisa, pretendia perceber como as crianças constituem suas identidades e se a cor da pele captura tal construção. Chego ao final do Trabalho de Conclusão de Curso e percebo que sim, *a cor de pele* captura um modo de se ter uma cor, uma raça. No entanto tornou-se perceptível que muitas vezes as crianças estão construindo identidades que se distanciam da imagem que veem no espelho, essa identidade esta muito mais marcada com o que vivenciam em seus cotidianos, através dos programas de televisão que assistem, das pessoas com as quais têm contato em seus dia-a-dia, com os livros de história que são lidos para elas, dos bonecos com os quais brincam, da professora que está junto com elas todos os dias, e que elas também capturam umas as outras em suas relações entre seus pares, com seus familiares, com as pessoas com as quais têm convívio, capturam o modo de pensar de sua professora que corre atrás de mais teorias que possam dar conta do que elas estão produzindo modos de constituir a si e ao outro em seus dia-a-dia na sala de aula. Nas intervenções feitas com a turma, é notório que a primeira tentativa é afastar-se, é não ver, ouvir ou sentir. No entanto, quando retomamos as discussões e essas vão sendo apresentadas das mais diferentes maneiras, as crianças começam a aproximar as imagens, primeiro é uma criança da rua, depois já está em sua família e por fim é ela mesma. Reconhecida por um olhar que agora se vê.

E ainda sobre a transformação de olhar a si e ao outro, Larrosa nos ensina que:

se, por acaso, só se por acaso, transformando algo de nós mesmos, algo de nosso lá-dentro, pudéssemos transformar algo desse outro, de nosso lá-fora, que nos faz situar o outro, negando-o em nós-outros. Se por acaso, só... se... por... acaso... (1998, p. 192)

Através da pesquisa realizada durante este Trabalho de Conclusão de Curso, pude perceber que por meio das nossas práticas, enquanto docentes, podemos também

contribuir para que essas relações entre os diferentes (e entre os iguais também, se é que existem iguais) possa ser construída com base no respeito, que essas relações possam se estabelecer de formas amigáveis, humanas, permitindo que eu e o outro sejamos do nosso jeito, tendo a cor que tivermos e não nos envergonharmos por isso. Conforme Larrosa (1998, p. 185), “Talvez os e as profissionais sejamos um absurdo, esse outro, por tão racional e absurdo... talvez. No entanto, podemos sair cada manhã e desfazer com nossas práticas esse outro que, entre todos, temos feito e, desfazendo-o, encontrarmos com o outro”. Acredito nisso e acredito que minha pesquisa contribuiu para que esse pensamento se reforçasse ainda mais dentro de mim. Pensar de uma outra forma, olhar e re-olhar, desconstruir para construir de uma outra maneira, não melhor nem pior, apenas fazendo de um outro jeito, possibilitando outras conclusões, outras metáforas a serem construídas ao longo do caminho.

Ainda, acredito que ao eleger para o trabalho a concepção de *infâncias* elegi também uma metodologia que tornou-se na pesquisa, leve para mim e para as crianças, justamente por acreditar que as crianças podem falar sobre seus mundos, suas experiências, seus saberes. O que reafirma Sarmiento (2009, p. 16), “O desenvolvimento de novas reflexões sobre a infância contemporânea está profundamente associado à mudança do estatuto das crianças no mundo de hoje”.

As crianças nos disseram, ao longo da pesquisa, sobre suas verdades, pois não somos nós, os adultos, que podemos nomeá-la, classificá-la, categorizar essas infâncias múltiplas que se apresentam para nós a todo instante nos mais variados contextos, pois, segundo Larrosa (1998, p. 83), “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo”.

Assim, aprendo com Skliar (2003) por entender que não cheguei a lugar nenhum, mas contribuí para que muitos outros comecem. Comecem a pensar e questionar o que vemos, assitimos ou falamos sobre *a cor de pele*. Comecem a problematizar dentro de sala de aula as questões relacionadas *a cor da pele*, a identidade e diferença, pois esse tema só está distante de quem não consegue olhar ao seu redor. Que comecem a “continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (SKLIAR, 2003, p.13).

De tal modo, a formatação acadêmica deste trabalho, exige de mim uma conclusão, esta pode ser comparada a um rio com seus fluxos e afluentes, assim tal qual

o fluxo do meu pensamento central desse trabalho: uma educação que compreenda e possibilite as particularidades dos sujeitos – esse fluxo se ramifica em um afluente – que se divide em inúmeros outros, compostos por estudos aprofundados sobre as relações de gênero, consumo, artefatos culturais, preconceito, racismo, infâncias múltiplas dentre outros. Esses novos afluentes, mesmo que tenham um fluxo com menor volume de água e desacelerado se comparado ao fluxo principal, encontram-se novamente no caminho de volta, e voltam a vertente inicial, e crianças e eu voltamos. Descobri com as crianças que: *“Eu sou negro loiro, e daí né!?”*. *A cor da pele na constituição das identidades infantis*” não mais importa em nosso grupo, pois daqui não tiramos respostas, mas sim novas perguntas, novos questionamentos que nos ajudaram a ser criança que é autora de pesquisa, ser professora-pesquisadora que investiga, estuda, discute, reflete e inventa, se transforma e se divertiu durante toda a investigação deste Trabalho de Conclusão de Curso com as crianças da Turma 12.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel E. O singular e o plural. In: *Infância e Maquinárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre a infância. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/sobre%20o%20devir%20crian%C3%A7a%20ou%20discursos%20sobre%20as%20infancias.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2013.

DORNELLES, Leni V. e BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Educação e Infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012

DORNELLES, Leni V. e KAERCHER, Gládis. Projeto de pesquisa: Qual é a cor da cultura na educação infantil? Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2011

DORNELLES, Leni Vieira e LIMA, Patrícia. Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira e Martins Filho, Altino. *Crianças (entre)lugares: pesquisa, família, escola*. (2014, no prelo).

DIAS, Belidson. Desobediências de um boy interrompido: Perversão e censura na Educação da Cultura Visual. *VIS Revista do programa de Pós-Graduação em Arte*. Brasília: Editora Brasil, V.8, n.1, janeiro/junho de 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE,2013.<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm> Acessado em 23 de Outubro de 2014.

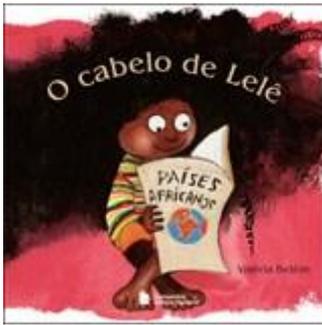
KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 35(3), p. 125-138, set./dez., 2010

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional. Biblioteca da Escola – 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de maio de 2013.

KAERCHER, Gládis Elise Pareira da Silva. Parecer descritivo para a pré banca de conclusão de curso do Trabalho de Conclusão “Esconte/Mostra: onde está a diferença no ensino da arte?”. 2013, p.1.

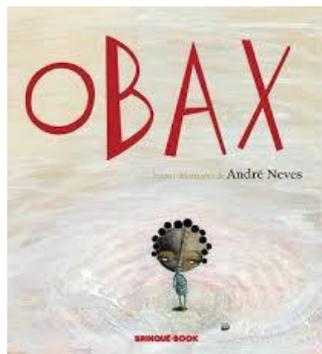
- LARROSA, Jorge e LARA, Núria Pérez de. (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- MOBILIDADE social 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. 2 v Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf. Acessado em 23 de Outubro de 2014.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O Sistema Classificatório De “Cor Ou Raça” Do IBGE. Brasília, 2003. http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf. Acessado em 23 de Outubro de 2014
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 17-39
- SILVA, Tomás T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 3. ed. – 2. reimp. 2000.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOW, Joe L (Orgs). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001
- TOMÁS, Catarina. Globalização: do reflexo na infância á reflexão com as crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TOMÁS, Catarina. *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS



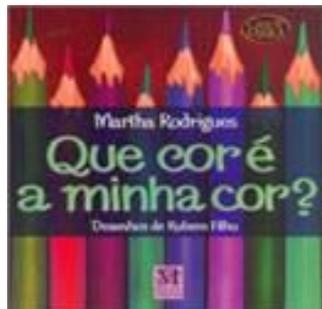
BELEM, Valéria. **O Cabelo de Lelê** - Col. Ibep Jr - 2ª Ed. 2012

Sinopse: Lelê não gosta do que vê. "De onde vêm tantos cachinhos?", ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.



Neves, Andre. **Obax**- Editora Brink-Book. 1Ed. 2013.

Sinopse: Quando o sol acorda nos céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece e é hora de descobrir muitas aventuras.



RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Editora Mazza Edições. 1ª Ed.2006.

Sinopse: Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição de textos curtos e poéticos, associados a ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.

APÊNDICE I – TERMO DE CONCORDANCIA DA INSITUIÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO****Prezada equipe diretiva e Coordenação Pedagógica,**

A presente investigação em nível de Graduação Acadêmica, desenvolvida pela pesquisadora Stéfani de Aguiar Vieira, vinculada ao Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominada “Eu sou negro loiro, e daí né!? ”A cor da pele na construção das identidades infantis” **apresenta como objetivo** Entender como as crianças constroem suas identidades e o efeito que tem o dito “a cor da pele”, na construção de sua identidade.

Essa pesquisa visa contar com a participação de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Neste sentido, a coleta de dados será realizada através de um período de convivência semanal com o grupo de crianças na sala de aula e contará com registros fotográficos.

As crianças e seus pais e/ou responsáveis serão claramente informados da pesquisa e que sua contribuição para o estudo é voluntária. Assim a qualquer momento, os pais e/ou responsáveis, as crianças ou a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para manter o sigilo e preservar as identidades dos envolvidos. Todo material arrecadado ficara sob responsabilidade da pesquisadora e somente serão utilizados para fins de pesquisa.

Por meio deste estudo, espero trazer contribuições importantes para os profissionais da área da Educação. Agradeço e apoio e colaboração da Instituição e coloco-me disponível para eventuais dúvidas. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por e-mail: stefani.av@hotmail.com

Stéfani de Aguiar Vieira

(Pesquisadora Responsável)

Leni Vieira Dornelles

(Professora orientadora da pesquisa)

Concordo que as crianças desta instituição participem deste estudo,

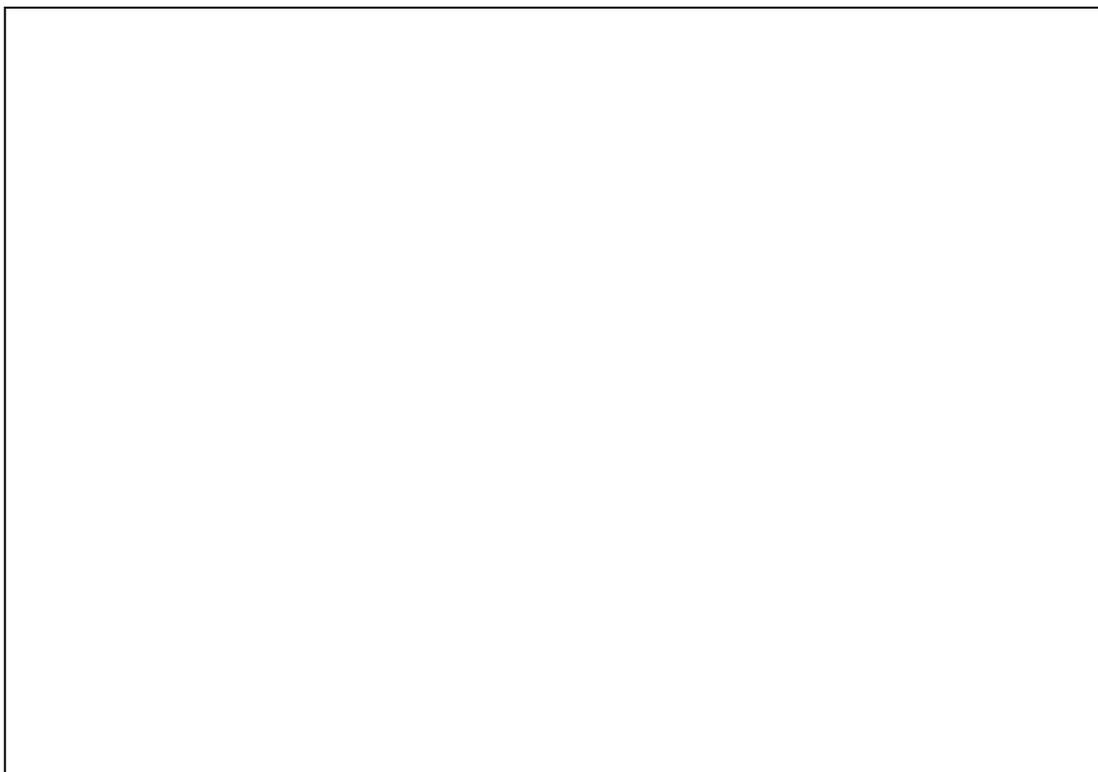
Responsáveis pela Instituição

(Diretor, Vice- Diretor ou Coordenadora Pedagógica da Instituição)

APÊNDICE II- TERMO PARA COLORIR A PESQUISA**TERMO PARA COLORIR A PESQUISA**

ESSE NOME ESTRANHO, QUE INTITULA ESSE DOCUMENTO, É NA VERDADE PARA EXPLICAR FORMALMENTE O QUE É A PESQUISA E O QUE FAREMOS DURANTE SUA DURAÇÃO. ENTÃO, A PESQUISA SERÁ REALIZADA, ESCRITA E FOTOGRAFADA SOMENTE PELA PROFESSORA STÉFANI VIEIRA. ELA IRA REALIZAR VÁRIAS PROPOSTAS QUE TERÃO POR OBJETIVO CONVERSAR CONOSCO SOBRE NOSSAS IDENTIDADES, DIFERENÇAS E CORES DE PELE. VAMOS LER, DESENHAR, PINTAR, RIR E BRINCAR JUNTOS E EU POSSO QUERER OU NÃO PARTICIPAR. ESSA PESQUISA, SERÁ REALIZADA PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

ASSIM, AGORA QUE ENTENDI O QUE VAI SER FEITO, EU _____, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA E VOU FAZER DESENHO PARA REGISTRAR MINHA PARTICIPAÇÃO



PORTO ALEGRE, ____ DE _____ 2014.

APENDICE III- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Eu _____ declaro estar ciente da Pesquisa realizada por Stéfani de Aguiar Vieira e autorizo meu(a) filho(a) _____ a participar deste estudo. Assim, autorizo a divulgação das imagens capturadas através de fotografias pela pesquisadora Stéfani de Aguiar Vieira no período de março a novembro de 2014, apenas para fins da referida pesquisa, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários ou aulas. Declaro também estar ciente que a pesquisadora manterá o anonimato dos dados e sigilo das informações apresentadas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014