

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

Ana Carolina Batista de Almeida Farias

“LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA”:

**RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E
AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS.**

**São Paulo – SP
2016**

Ana Carolina Batista de Almeida Farias

“LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA”:
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E
AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS.

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Educação, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de São Paulo – USP, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Aparecida Gobbi.

São Paulo – SP
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 F224L Farias, Ana Carolina Batista de Almeida
“Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos / Ana Carolina Batista de Almeida Farias; orientação Márcia Aparecida Gobbi. São Paulo: s. n., 2016.

157 p. ils.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Desenhos 2. Infância 3. Sociologia educacional 4. Relações étnico-raciais 5. Cabelos 6. Educação infantil I. Gobbi, Márcia Aparecida, orient.

Nome: FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida

Título: “Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Educação, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de São Paulo – USP, para obtenção do título de Mestre em Sociologia da Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.

Insituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr.

Insituição:

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr.

Insituição:

Julgamento:

Assinatura:

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

DEDICATÓRIA

A meu pai, minha mãe e Marcos Aurélio, que me incentivaram a ser mais e ser plena.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que foram fundamentais ao longo desta tão árdua caminhada. A minha mãe Cecília e ao meu pai Mário, por nunca desistirem de me incentivar, que estiveram comigo nos piores e melhores momentos, acreditando em mim a todo tempo. As minhas irmãs Thais e Larissa muito queridas por mim (mesmo que as vezes eu não verbalize), ao Paulo, meu cunhado e ao Heitor, afilhado e sobrinho que tornou meus dias muito mais coloridos.

Aos meus quatro avós: Maria, Urgulino, Elza e Vivaldino: costureiras, donas de casa, motorista de ônibus e operário, que mesmo com pouco ou nenhuma escolaridade não por isso deixaram de transmitir para todas e todos da família o que é essencial para a vida.

Meu comparsa / marido Marcos Aurélio, pela parceria, ajuda com o texto, pelo incentivo que me fizeram cada dia mais forte. Marlindo, você sempre me deixou em pé nos momentos em que eu queria cair, eterna gratidão.

As minhas amigas que sempre compreenderam minha ausência por precisar estudar mesmo nos períodos de festas e datas comemorativas. Entre a lista de amigas, destaco Kelly, Katielli, Sheila, Ana Paula, Marília, Geraldine e Lili.

A minha prima Juliana que durante vários momentos me deu puxões de orelhas em relação ao texto, me conduziu a leituras críticas, me chamou a responsabilidade do que é realizar uma pesquisa acadêmica.

A professora Iemanjá que concedeu generosamente a turma do CEU Jaguaré e pela amizade construída após a pesquisa.

A todas as crianças da turma pesquisada que fizeram essa dissertação acontecer.

Ao CEU Jaguaré.

A minha orientadora Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi, pela oportunidade, confiança, aprendizado e por todo o processo vivido dentro da Universidade de São Paulo.

As professoras presentes na qualificação pela contribuição: Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento e Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

Ao Prof. Carlos Moreira Henrique Serrano, pela generosa participação em minha banca de defesa.

Ao CNPQ pela bolsa de estudos concedida durante o período da pesquisa.

A toda espiritualidade pelo suporte.

Receita para um novo dia.

*Pegue um litro de otimismo
duas lágrimas - de preferência
escorridas no passado.*

*Duas colheres de muita luta
e sonhos à vontade.*

*Duzentos gramas de presente
e meio quilo de futuro.*

*Pegue a solidão, descasque-a toda
e jogue fora a semente.*

*Coloque tudo dentro do peito
e acenda no fogo brando das manhãs de sol.*

Mexa com muito entusiasmo.

*Ao ferver, não esqueça de colocar
uma dose de esperança
e várias gotas de liberdade.*

*Sorrisos largos e abraços apertados
para dar um gosto especial.*

*Quando pronto,
assim que os olhos começarem a brilhar,
sirva-o de braços abertos.*

Sérgio Vaz, 2011.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”**: **Relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos**. Dissertação de Mestrado em Educação – FE – USP, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Aparecida Gobbi. São Paulo, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, tomando estas como ponto de partida para observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância. O trabalho de campo, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na periferia da cidade de São Paulo, infere que elementos culturais presentes nos desenhos de meninas e meninos (tais como os traçados dos cabelos prioritariamente lisos e a ausência das representações das cores das peles nos desenhos), bem como questões abordadas sobre como é ter cabelo crespo e pele escura, podem significar uma condição não tão desejada, sobretudo para as meninas de 4 e 5 anos. Ainda que a professora da turma pesquisada seja negra e esteja comprometida com o debate étnico-racial, oferecendo diversas referências sobre personagens e personalidades negras, as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso.

Palavras-chave: Desenhos, infância, sociologia, debate étnico-racial, cabelos.

ABSTRACT

This research aims to understand the relationship between children and the drawings they make concerning to ethnic and racial issues, taking these as a starting point to observe how racism can be built and made up since childhood. The field work, performed in a City's Kindergarten School (EMEI) on the suburb of São Paulo, infers that cultural elements present in the drawings of girls and boys (such as traces of primarily straight hair and the absence of representations for colors of the skins in the drawings), and addressed questions on how to have curly hair and dark skin, might make reference to an undesired condition, especially for girls of 4 and 5 years-old. Although the teacher of the researched class is African American and is committed to the ethnic-racial debate, offering many references to Black characters and personalities, positive experiences regarding those issues are rare in the reality of these students, which incurs in institutional racism at this school appears as a backdrop and reinforcement for the feeling that many girls already have: they wish ardently a white aesthetics to be ethnically distinct from what is their natural characteristics: they want to be blond and have straight light hair.

Keywords: Drawings, childhood, sociology, ethnic-racial debate, hair.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – "A MALDADE ESTÁ NA CABEÇA DOS ADULTOS": CONTEXTUALIZAÇÃO & ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	16
1.1- O bairro do Jaguaré: território & espaço	19
1.2- Metodologia, Privacidade e Personificação	23
1.3- Relatos de Experiência Pessoal	24
1.3-1. “Você não vai para a escola hoje?”	25
1.3-2. “Setembro de 2013: CEU Jaguaré”	40
1.3-3. “Março de 2014: Novas Configurações”	43
1.4- Uma breve revisão da literatura pertinente.....	47
CAPÍTULO 2 - FIZEMOS DESENHOS, PORQUE A GENTE SABIA QUE VOCÊ IA VIR HOJE". OS DESENHOS DAS CRIANÇAS	57
2.1- Os desenhos como artefatos culturais da infância.....	59
2.2- A representação negra como raridade	64
2.3- Breve apanhado histórico-social dos desenhos infantis	65
2.4- Entendendo traços e desenhos.....	71
CAPÍTULO 3 - "ESTAMOS BRINCANDO DE CHAPINHA QUE DEIXA O CABELO LOIRO E LISO". SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS	100
3.1- Racismo Institucional: uma herança histórica.....	117
3.2- Expressões e Relações entre as crianças – desenhos em análise.....	126
3.3- O entendimento sobre o trabalho desenvolvido dentro da escola	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Croqui sem escalas - Arquivo pessoal da pesquisadora, setembro de 2015.</i>	20
<i>Figura 2 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	29
<i>Figura 3 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	30
<i>Figura 4 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	30
<i>Figura 5 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	31
<i>Figura 6 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	31
<i>Figura 7 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	32
<i>Figura 8 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	33
<i>Figura 9 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.....</i>	34
<i>Figura 10 - Exemplo de material didático com temática afrobrasileira.</i>	38
<i>Figura 11 - Representações da afrobrasilidade, painel.....</i>	39

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Tabela realizada pela pesquisadora, com dados do IBGE. Setembro, 2015.....</i>	21
--	----

LISTA DE DESENHOS

<i>Desenho 1 - A pesquisadora e Dandara, retratadas de mãos dadas, na percepção da criança sobre o primeiro contato.....</i>	18
<i>Desenho 2 - Desenho de Dandara, confeccionado na escola para ser entregue como presente, 2014.....</i>	45
<i>Desenho 3 - Desenho de Obaluâ que Oxossi se apropria. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.....</i>	57
<i>Desenho 4 - Desenho de menino que Oxossi apropriou-se. Folha A4, lápis de cor, 2014.....</i>	58
<i>Desenho 5 - Desenho de Oiá, com a representação da pele negra. Papel A4, lápis de cor, 2014.....</i>	65
<i>Desenho 6 - Desenho criado por duas meninas sobre eu e minhas irmãs. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.....</i>	72
<i>Desenho 7 - Desenho coletivo realizado por Dandara e Oxóssi. Folha A4 e caneta hidrocor, 2014.....</i>	74

<i>Desenho 8 - Desenho que Oxóssi apropriou-se e fez sua intervenção. Folha A4 e lápis de cor, 2014</i>	75
<i>Desenho 9 - Desenho de Oxóssi, feito integralmente por ele. Folha A4 e caneta hidrocor, 2014</i>	77
<i>Desenho 10 - Desenho feito por Oxum. menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014</i>	79
<i>Desenho 11 - Desenho de Oxum. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014</i>	81
<i>Desenho 12 - Desenho de Euá menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014</i>	81
<i>Desenho 13 - Desenho de Dandara. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014</i>	82
<i>Desenho 14 - Desenho de menina negra. Folha A 4 e caneta hidrocor - castelo, 2014</i>	85
<i>Desenho 15 - Desenho de menina negra - Folha A 4 e caneta hidrocor - Casa e família, 2014</i>	85
<i>Desenho 16 - Desenho de Otim, menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014</i>	88
<i>Desenho 17 - Oxum - menina negra - Folha A4 e lápis preto, 2014</i>	92
<i>Desenho 18 - Oxum - Folha branca A4 e lápis preto, 2014</i>	93
<i>Desenho 19 - Desenho de Obatalá, menino negro- Folha A 4 e lápis preto. Pipa e carro, 2014</i>	95
<i>Desenho 20 - Desenho de Ocô, menino branco - Folha A 4 e caneta hidrocor: carro. 2014</i>	96
<i>Desenho 21 - Oiá- Robô menina Folha branca A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014</i>	97
<i>Desenho 22 - Dsenho dado de presente, durante a tecitura ao lado de Dandara. Folha A4, lápis de cor, 2014</i>	101
<i>Desenho 23 - Desenho dado de presente, quem está desenhada ai é a pesquisadora, de acordo com Nanã. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014</i>	102
<i>Desenho 24 - Oiá - Lápis de cor sobre folha A4. Único desenho de bebê negro após a contação da história “Tanto Tanto”, 2014</i>	116
<i>Desenho 25 - Desenho de Oxaguiã, menino negro que fez a mãe de cabelo liso. Lápis de cor sobre</i>	127
<i>Desenho 26 - Cabelos lisos. Desenho feito por uma menina negra. Lápis de cor sobre folha A4. 2014</i>	128
<i>Desenho 27 - Cabelos lisos realizados por criança menina negra. Lápis de cor e papel A4. 2014</i>	128
<i>Desenho 28 - Desenho de Dandara, menina negra que após a leitura da história de “tanto tanto” faz a família do livro em seus traçados de cabelos crespos. Lápis de cor e papel A4. 2014</i>	129
<i>Desenho 29 - Logo após a confecção dos cabelos crespos no desenho acima, imediatamente Dandara diz que sabia fazer um desenho de cabelo bem mais bonito e me entrega este desenho, ela diz que esse é o cabelo bonito pois é liso. Folha A4 e lápis de cor. 2014</i>	129
<i>Desenho 30 - Desenho de cabelo liso realizado por menina negra. Folha A 4 e caneta hidrocor. 2014</i>	130

<i>Desenho 31 - Desenho de menina branca. Folha A4 e lápis de cor. 2014.</i>	130
<i>Desenho 32 - Desenho de menina negra. Folha A4 e caneta hidrocor. 2014.</i>	131
<i>Desenho 33 - Desenho de Oxaguiã menino negro depois da história “tanto-tanto”. A família toda da história contada (que é uma família negra) desenhada com cabelos lisos. As meninas em rosa e o único homem de amarelo. Folha A 4 e lápis de cor. 2014.</i>	131
<i>Desenho 34 - Desenho dado de presente por Oiá menina negra. Aqui ela faz o desenho do “Frozen”. A personagem de cabelo preto e encaracolado é chamada de “bruxa” pelas crianças que estão perto e veem o desenho e a personagem loira é chamada de “princesa”.</i>	142
<i>Desenho 35 - Desenho da “Frozen”, em sala, por Oiá, menina negra. Oiá é a criança que costuma fazer representações positivas de sua negritude nos desenhos, porém, ela não o faz em todos eles, como neste caso que ela representa a personagem com cor de pele salmão e cabelos loiros.</i>	143

INTRODUÇÃO

A proposta inicial desta pesquisa era analisar as representações sobre negros e negras encontradas em desenhos elaborados por crianças da educação infantil, porém, quando tal temática começou a ser explorada, ficou evidente que outros elementos fundamentais para o debate étnico-racial extrapolavam as barreiras das representações gráficas – bem como, ao longo da pesquisa e por todo o processo de orientação científica – apontando para outros caminhos: a força e as representações da identidade presentes nos desenhos criados pelas meninas e pelos meninos, que podem ser observados nas crianças frequentadoras de escolas de educação infantil, e que ensejam relações, apontam pontos de vista e maneiras de compreender e expressar o que é ser negro e negra, para além dos traçados deixados sobre papel.

Não é possível afirmar que os desenhos deixaram de ser o foco desta pesquisa. Contudo, com esta experiência heterodoxa e rica, tornou-se possível mostrar, além de o quanto são fundamentais como recursos metodológicos, sua presença como elemento cultural e material entre as crianças, nos permitindo percebê-los em sua completude nas relações estabelecidas com os outros, por meio do uso dos materiais, das condições de produção, de diálogos entre crianças (e destas com pessoas adultas), e suas visões sobre as formas da vida fora da escola.

Uma das questões observáveis e que saltava dos desenhos era a presença do cabelo, que seja nas imagens gráficas, seja entre as meninas nas relações em espaços de brincadeiras, apontava, invariavelmente, para questões étnico-raciais, estando em muitos momentos no centro das discussões e observações do trabalho de campo.

Isso não significa que os desenhos em geral sejam desprezados na pesquisa. Todavia, eles passaram de um elemento central para um artefato que serviria de mote para conversas com as crianças sobre questões étnico-raciais. Eles ganharam ainda mais força e significação, e, com isso, exigiram que as inferências não ficassem centradas apenas nas representações dos desenhos na tessitura das hipóteses em relação ao que pensam sobre os temas, mas para a observação das relações entre crianças e seus pares, de suas brincadeiras e interações, o que gerou muitos relatos sobre o que as crianças pensavam sobre seus cabelos (sobretudo as meninas) e o quanto isso estava atrelado às representações dos cabelos nos desenhos - que serão tratados ao longo desta dissertação enquanto artefatos culturais, e, portanto, permeados de elementos culturais que as crianças trazem desde a idade observada.

Respeitamos a abordagem que a psicologia faz sobre os desenhos e as manifestações pictóricas da criança, mas esta não foi a abordagem eleita para a análise dos mesmos: trataremos aqui sob o enfoque da sociologia, o que se dá devido à formação da pesquisadora em Ciências Sociais, no âmbito da graduação.

Quanto à terminologia utilizada, apontamos que a expressão *étnico-racial* foi escolhida para ser utilizada na pesquisa pois entendemos que esta abarca questões fenotípicas e culturais juntas sendo, desta maneira, um termo mais completo que abrange, comprometidamente, a importância deste debate desde a infância, como podemos relacionar a partir de Rachel Rúa Baptista Bakke:

(...) o termo raça deve vir acompanhado do de etnia para reafirmar que não se trata apenas de uma questão física, ou fenotípica, mas também cultural uma vez que se entende que os negros brasileiros possuem uma história e uma ancestralidade africana que lhes proporcionam singular visão do mundo. (BAKKE, 2011, p. 59)

As culturas infantis presentes nesta pesquisa se apresentam como uma forma de compreender este período da vida, levando em conta que crianças produzem suas próprias culturas de acordo com elementos aos quais estão expostas tanto na escola, quanto no âmbito familiar, na sociedade de forma geral e nos diversos espaços de socialização, em que estejam inseridas.

Um destes espaços de socialização em que faz-se possível contextualizar a inserção destas crianças é o bairro em que moram e em que frequentam a escola – no caso, o Jaguaré, onde se desenvolve a presente pesquisa, dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com crianças de 4 e 5 anos. Situado na periferia de São Paulo, na zona oeste da cidade, compõe-se de uma paisagem peculiar, criada a partir de bolsões de pobreza entrecortados por casas de classe média, salões de cabeleireiros, botecos, entre tantos outros elementos.

Nesse contexto, é necessário apontar que a opção de pesquisar na periferia da cidade foi tida como importante. Por isso é que, para abrir este trabalho, a epígrafe deveria dialogar com esta escolha: o autor dela é Sérgio Vaz, importante nome que representa as periferias da cidade de São Paulo, idealizador do Sarau da Cooperifa¹, poeta e ganhador de vários prêmios nacionais e internacionais por sua obra e suas iniciativas em projetos sociais, sobretudo na zona sul de São Paulo. A poesia aqui escolhida relaciona-se diretamente ao

¹ Movimento cultural idealizado por Sérgio Vaz para incentivar a leitura e criação poética na periferia.

trabalho realizado na periferia como uma escolha pessoal da pesquisadora, que contempla o que é realizar uma pesquisa acadêmica com dedicação exclusiva durante dois anos, as superações, a solidão, e a importância de sempre acreditar no trabalho sendo realizado.

Em relação ao principal suporte onde as crianças desenham, a folha A4 de papel, apresenta a cor branca como supostamente neutra – e que isso infere, quer a adultos como a crianças, que – especialmente aos brancos, não é necessário pintar a cor da pele em seus desenhos por acreditar que a cor já está ali subentendida – o branco – pois o próprio papel branco já é o preenchimento da cor da pele nos desenhos de uma sociedade que se branqueia socialmente. Este debate sobre a suposta neutralidade do branco está presente nos estudos sobre branquitude, e que se referem, essencialmente, ao imenso peso implícito social de que brancos não pertencem a alguma raça, mas são a raça a ser seguida. Segundo Lia Vainer Schucman:

A ideia de invisibilidade é complexificada por Frankenberg (2004), que argumenta que não é a identidade racial branca seja invisível, mas sim que ela é vista por uns e não por outros, e, dependendo dos interesses, ela é anunciada ou tornada invisível. Como exemplo, podemos citar a discussão sobre as cotas raciais, onde a maioria dos brancos sabe e vê sua branquitude para dizer que as cotas os excluem. Contudo, a autora sugere que essa invisibilidade acontece quando uma sociedade chega ao ponto de uma hegemonia e a uma ideia de supremacia racial branca tão poderosa, em que os não brancos não têm voz nem poder para apontar a identidade racial do branco, nem tampouco os brancos conseguem se perceber como mais uma das identidades raciais, mas sim como a única identidade racial normal, e outras devem alcançá-la em níveis intelectuais, morais, estéticos, econômicos, etc. (SCHUCMAN, 2012, p. 24)

Para realizar uma abordagem consistente de todas estas questões, este trabalho apresenta-se dividido em 3 capítulos. O primeiro capítulo apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, o início do trabalho de campo, além de contextualizar a escolha do bairro em que a pesquisa seria realizada, uma abordagem breve sobre a formação das professoras e do corpo docente da escola escolhida para a realização da pesquisa. Também apresento meus relatos de experiência pessoal, que levaram a mudar alguns rumos da dissertação e uma breve revisão da literatura pertinente.

Já o segundo capítulo traz as contribuições teóricas sobre como pensar o desenho das crianças, como estes foram observados dentro da pesquisa e as reflexões sobre os desenhos e questões étnico-raciais.

O terceiro, e último capítulo antes das considerações finais e conclusões apresentadas, foi feito para dar vazão a uma das principais questões que foram observadas nos trabalhos de campo relacionados: a questão dos cabelos nos relatos e desenhos, sobretudo das meninas. Assim, este capítulo contém relatos literais das meninas sobre as situações vividas e relacionadas aos cabelos no dia a dia da escola, e, por fim, faço um breve relato sobre a devolução da pesquisa para corpo docente e a direção da escola.

Os desenhos estão em conjugação com as histórias contadas sobre as questões dos cabelos.

CAPÍTULO 1 – "A MALDADE ESTÁ NA CABEÇA DOS ADULTOS": CONTEXTUALIZAÇÃO & ABORDAGEM METODOLÓGICA

"A maldade está na cabeça dos adultos."

(Professora da EMEI, durante JFEI)

Nosso modo de ver e entender o mundo é construído de maneira plural, de acordo com múltiplas vivências e grupos culturais aos quais pertencemos. Essa multiplicidade dispõe as impressões, ora em campos opostos de percepção, ora complementares. Ignorar essa multiplicidade traz danos consideráveis ao desenvolvimento psicossocial da criança e do cidadão. Tomamos, para conceituar isto, as palavras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie², que nos fala sobre o perigo de uma história única:

Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário.

Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tinha a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. E por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é uma outra história. A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças.

Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em

² Escritora, nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. Recebeu diversos prêmios, entre eles o *Orange Prize* e o *National Book Critics Circle Award*. Vive entre a Nigéria e os Estados Unidos.

minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. (ADICHIE, 2013, vídeo)

Um campo composto pelo que é familiar, ou seja, pelo habitual e corriqueiro, se contrapõe a outros que podem nos causar estranheza, incômodos, reflexões. Acredita-se que é fundamental, na composição de uma pesquisa, a disposição para o encontro, nem sempre tão fácil, com a multiplicidade de modos de ver, que, por vezes, contrapõem-se àquelas levadas pelos pesquisadores.

O assunto delimitado para esta pesquisa, nesse contexto, mostrou-se, embora tão vastamente discutido e abordado, ainda fascinante e desafiador, alterando e desconcertando nossos projetos iniciais – apresentando uma dualidade desconcertante, pois para compor esta dissertação, foi preciso adotar uma revisão dos olhares que, antes pautados no que é familiar, agora apontam para o que é considerado exótico. Esta não é tarefa fácil: este olhar, que é socialmente construído, exige e leva a certa revisão dos nossos próprios valores para ser compreendido.

Pessoalmente, esta pesquisa fez com que os próprios valores pessoais da pesquisadora tivessem de ser revistos e modificadas certas antigas posições, adotadas em tempos anteriores ao início desta pesquisa.

A escola de educação infantil onde foi realizada a pesquisa, se torna lugar entrecortado de desafios, possibilidades, encantamentos: as crianças são seres que nos tiram do lugar comum, em que supostamente estamos confortáveis, e nos convidam a sair da posição adultocentrada e a olhar o mundo por outra perspectiva que não a nossa própria. Nesse âmbito, aplicaremos o conceito de posição adultocentrada, sobretudo no contexto escolar, aquele concebido por Jucirema Quintero:

Em outras palavras, o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permitem à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo coloca-a à margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente de exclusão social. (QUINTERO, 2002, p. 37)

E, de modo a iniciar uma jornada de estudo e compreensão sobre as produções infantis aqui trabalhadas, mas não de uma maneira adultocentrada, partamos à observação do primeiro desenho, que foi apresentado à pesquisadora logo no primeiro dia do trabalho de campo, em 2014.



Desenho 1 - A pesquisadora e Dandara, retratadas de mãos dadas, na percepção da criança sobre o primeiro contato.

No primeiro contato, a pesquisadora e a criança engajam-se na brincadeira cumprimento mineiro, o que de, certa forma, a convidou a entrar para olhar a atividade realizada de maneira diferente do que a pesquisadora enxergava: agora sob o prisma do olhar da criança, contada pelos seus traçados em desenho, e a convida a perceber, por meio de seu artefato a nossa brincadeira no gramado.

Esse presente foi uma dádiva, que, deste modo, convida a também retribuir à altura esse feito, e para tanto foi necessário comprometimento e a atenção para com o que pequenas e pequenos instigaram a ser uma observadora durante esta pesquisa.

O convite a mergulhar e aprofundar-se neste universo, a perceber outros diversos traçados que contam, na percepção das crianças, os diversos modos pelos quais compreendem o mundo estão dispostos nestes capítulos, fazendo com que, em muitos momentos, este se torne um relato científico, mas em primeira pessoa – a persona do observador se confunde com a persona do observado, pois da mesma forma como se modificaram as leituras sobre as crianças, também as leituras pessoais da pesquisadora se modificaram.

O trabalho de campo, realizado durante o período entre 2013-2015, que serviu de alimento e fator provocador de reflexões, será apresentado aqui em descrições e proposições ao pensamento crítico, tendo como objetivo encontrar uma posição, uma visão, uma

perspectiva de abordagem em tão rico e instigante universo da pesquisa com crianças e sobre elas.

1.1- O bairro do Jaguaré: território & espaço

Nossas reflexões se iniciam contextualizando e apresentando o território eleito para realização da pesquisa: o bairro do Jaguaré, ao que citamos Roberto Da Matta, sobre a importância dos subsídios da etnologia/ antropologia:

De tal modo que vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: transformar o exótico em familiar e ou transformar o familiar em exótico. E, em ambos os casos, é necessário a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. (DA MATTA, 1975, p. 4)

A escola pesquisada situa-se na região extremo oeste do município, o limite Leste é a Avenida Politécnica, junto a Universidade de São Paulo; a Norte está o Rio Pinheiros e Marginal Pinheiros; e a Sul a Avenida Corifeu de Azevedo Marques, a partir da Avenida Escola Politécnica, até os limites do Município de Osasco. Este local, portanto, não foi escolhido aleatoriamente: trata-se de um território periférico, sendo este um bairro muito populoso, com cerca de 49.487³ habitantes, sendo que estas pessoas estão distribuídas em uma área de 6,6 km² o que significa uma densidade demográfica de 7,55 mil hab/km². Ainda e por quê situado na borda da cidade de São Paulo, possui uma das maiores favelas da cidade, próximo a umas das principais vias rápidas de São Paulo (a Marginal Pinheiros), ao mesmo tempo em que faz limite com a maior universidade da América Latina (a Universidade de São Paulo). Abaixo, um croqui sem escalas representa a região da cidade estudada:

³ Segundo dados do Censo IBGE 2010, conforme o site <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>. Acesso em 10/09/2015

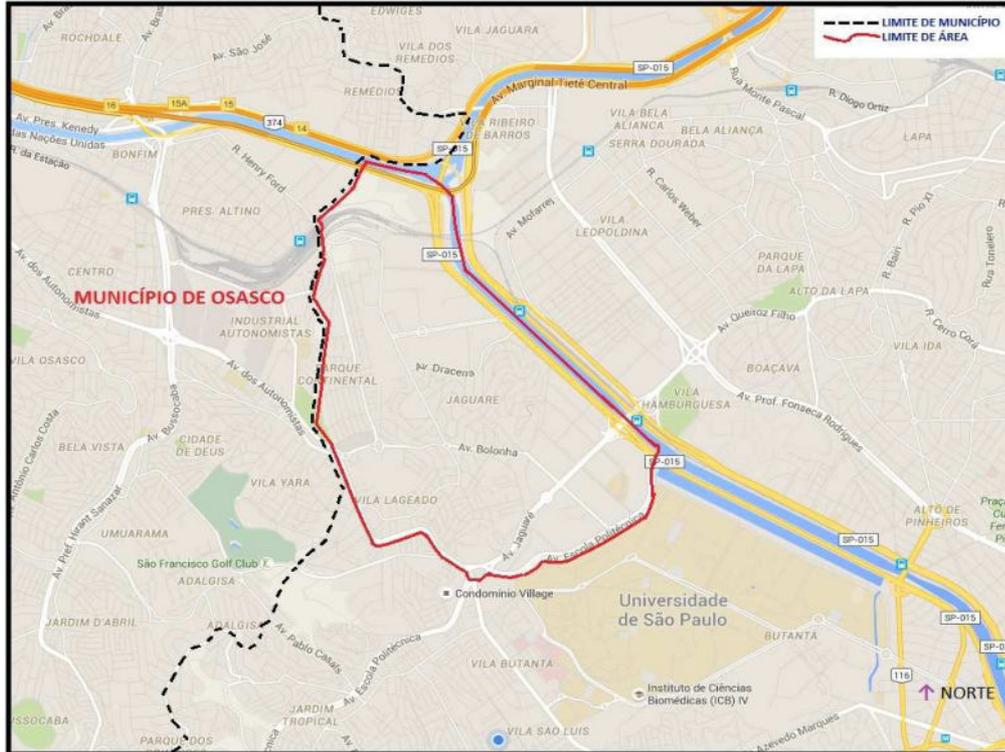


Figura 1 - Croqui sem escalas - Arquivo pessoal da pesquisadora, setembro de 2015.

O bairro teve uma forte industrialização entre os anos 1930 e 1970, o que configurou o histórico do território, que foi um parque industrial, surgido ao longo da ferrovia que se instalara na várzea do Tietê, num terreno de pouco valor imobiliário, pois até então, localizava-se em baixada alagada, estava distante do centro e cercado de bastante barulho pela circulação dos trens. O Jaguaré constituiu-se como um bairro industrial planejado pelo Engenheiro Henrique Dummont Villares em 1935. De acordo com Livia Maschio Fioravanti:

O Jaguaré foi escolhido justamente por, durante a implantação do distrito industrial, situar-se na periferia de São Paulo. Dentre os fatores que levam a uma localização industrial mais afastada do centro, Villares (1946) ressalta a valorização do solo urbano nas áreas mais centrais ou onde já existiam indústrias, a mais facilitada possibilidade da ampliação das instalações industriais nas áreas periféricas e a existência de ligação ferroviária direta. Acrescenta ainda que os bairros mais populosos no entorno do Jaguaré, como Lapa, Pinheiros ou Presidente Altino, também influenciaram na localização do distrito industrial, pois era necessário garantir mão de obra além daquela que moraria nas casas operárias previstas pelo plano urbanístico de Villares. (FIORAVANTI, 2013, p. 22)

Ainda segundo FIORAVANTI (2013), a retificação dos rios Pinheiros e Tietê seguida pela construção do sistema viário, a partir da década de 1960, contribuiu para diminuir as inundações e para facilitar a circulação, permitindo a instalação de grandes

empreendimentos industriais. Assim, o bairro do Jaguaré tornou-se importante centro industrial até os anos de 1970, quando houve o esvaziamento das indústrias no local, o que abriu possibilidades a uma nova ocupação urbana, mantendo, contudo, as marcas do passado do parque industrial.

Se por um lado, a industrialização foi um elemento indutor para a urbanização de muitas metrópoles como a de São Paulo, por outro a relativa perda da importância da atividade industrial em relação aos demais setores econômicos em determinados bairros gera novos usos no espaço urbano e leva a profundas transformações sócio espaciais que alteram a própria produção do espaço na metrópole de modo mais amplo. (FIORAVANTI, 2013, p. 17)

Assim, os espaços onde se localizavam os antigos galpões de fábricas foram comprados e substituídos, incorrendo na verticalização do bairro a partir dos anos 1990, quando foram construídos condomínios em substituição aos antigos galpões, e com isso uma subsequente valorização imobiliária.

No censo do IBGE de 2010, encontramos alguns indicativos do bairro muito parecidos com os números da média ponderada da cidade de São Paulo⁴, como podemos verificar na tabela abaixo:

	Média ponderada da cidade de São Paulo⁵.	Dados do bairro do Jaguaré⁶.
Renda	R\$ 3,5 mil	R\$ 3,6 mil
Pessoas casadas	19,2 %	19,2%
Auto declaração de cor (brancos)	60,6 %	60,6 %
Sexo (mulheres)	52,7%	52,7%
Menores de 18 anos	26,7 %	26,5%

Tabela 1 - Tabela realizada pela pesquisadora, com dados do IBGE. Setembro, 2015

O bairro guarda diversas contradições como, por exemplo, possuir uma média de renda próxima à da média ponderada da cidade, e ainda assim, abrigar uma das maiores favelas de São Paulo em extensão territorial (a Favela Nova Jaguaré), segundo o conceito de favela:

⁴ Conforme reportagem do jornal "O Estado de São Paulo" do dia 20/11/2011.

⁵ Segundo dados do Censo 2010 <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html> área 169

⁶ Segundo dados do Censo 2010 <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html> área 169

Foi adotado em 2002 (pela Onu) uma definição operacional que estabelece que uma favela é uma área que combina as seguintes características: acesso inadequado a água potável; acesso inadequado à infraestrutura de saneamento básico e outras instalações; baixa qualidade das unidades residenciais; alta densidade e insegurança quanto ao status da propriedade. (PRETTO, 2013)

Existem outros dados⁷ sobre o bairro, que não são condizentes com a média da população da cidade de São Paulo, porém, são relevantes para compreender a importância de se fazer a pesquisa na rede pública de ensino desta localidade, como por exemplo, o fato de que mais da metade da população do bairro em idade escolar está matriculada na rede pública. Assim, a escolha de realizar a pesquisa na escola pública sendo compreendida como um compromisso de entender a voz das crianças que lá estão, *a priori*, em condições menos favorecidas que a de crianças de outra classe social, atendidas na rede de escolas particulares, se faz congruente, e o trabalho neste local se torna propício.

Vejam, então, os números de crianças que frequentam a rede pública e a rede privada de ensino, segundo dados dos IBGE do último censo de 2010 no bairro: são 11.770 crianças que frequentam a rede pública e 5.526 que frequentam a rede privada. Com tal cenário, o local escolhido para a pesquisa sendo uma escola da rede municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, que possui 536 EMEIs, atende 197.010⁸ meninas e meninos (a maioria oriunda das classes populares da cidade). Assim, a pesquisa foi realizada no Centro de Educação Unificada (CEU) Jaguaré Prof. Henrique Gamba. A unidade escolhida é um equipamento público de cultura, idealizado na gestão da Prefeita Marta Suplicy entre 2001-2004. Este comporta três escolas, sendo um Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), um centro de inclusão digital (Telecentro), um teatro, uma biblioteca, espaço de musicalização, além de uma sede do curso pré- vestibular Educafro⁹. Portanto, o CEU é um espaço de formação coletiva, onde as agitações culturais do bairro acontecem, e um espaço de referência para quem vive no Jaguaré.

⁷ Conforme pesquisa do Censo 2010 <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html> área 169

⁸ Dados da Secretaria Municipal de Educação em 12/09/2014.

⁹ Intitulado como movimento social de inclusão da população afrodescendente e de baixa renda nas universidades, o Educafro chegou a São Paulo em 1997. Criado originalmente na Bahia, o projeto visa reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias da causa, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social dessa parte da população. Fonte: <http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/educafro.htm#ixzz3wHge2cSX>

1.2- Metodologia, Privacidade e Personificação

Dentro da metodologia eleita para a abordagem e em respeito às crianças e às professoras, optamos por manter as identidades em sigilo, mas, a fim de preservar e fortalecer o forte vínculo de poesia, ancestralidade e com o fantástico que este trabalho encontrou junto a estas crianças, seus nomes reais foram substituídos por nomes dos Orixás (deuses da mitologia de matriz africana, especialmente da de origem iorubana).

Embora cada Orixá esteja ligado a um elemento da natureza, isso não quer dizer que as crianças ou as professoras que foram escolhidas a levar os nomes de determinados orixás de acordo com suas características pessoais. As escolhas dos nomes atribuídos se deram de maneira aleatória e randômica, evitando assim associações com arquétipos religiosos ou culturais.

Trabalhar desta maneira quanto à preservação da identidade dos participantes, valendo-se da escolha da substituição dos nomes reais pelos nomes dos Orixás, foi uma escolha de caráter político. Estes nomes são importantes para divulgação da cultura afro-brasileira dentro da academia e para os leitores que posteriormente terão acesso a esta dissertação. Uma homenagem ao povo de santo, que ainda hoje são perseguidos por pertencer ao Candomblé, expulsos de comunidades e por terem seus direitos violados por praticar as religiões de matriz afro-brasileira. Além dos nomes de Orixás, acrescentei mais um nome àqueles utilizados nesta pesquisa, numa referência direta à história de resistência da cultura afro-brasileira: Dandara, companheira de Zumbi dos Palmares.

Embora a escolha dos nomes tenha sido realizada por mim, no caso desta pesquisa, poderia tê-lo sido de diversas outras formas, de acordo com a concepção de cada pesquisador(a). A substituição dos nomes tanto das professoras, como das crianças para que não fiquem expostas a determinadas situações após a apresentação deste trabalho. Segundo a pesquisadora Sonia Kramer:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisamos de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? (KRAMER, 2002)

Em artigo escrito pelas professoras Marta Morgade Salgado e Fernanda Muller, de 2015, a questão da vulnerabilidade das crianças nas pesquisas é ponto central.

Ao mesmo tempo, a consideração generalizada das crianças, uma população particularmente vulnerável sem autonomia completa (pelo menos legalmente até os 18 anos em muitas áreas geográficas) requer precauções especiais. O ponto de partida é a subspição de que adultos e crianças são diferentes: as crianças compõem uma população particularmente vulnerável, por vezes, incapaz de tomar suas próprias decisões, que dependem de um adulto até atingir a maioridade. A orientação geral é, portanto, que a investigação social com as crianças (que significa aqueles com menos de 18 anos), demanda cautela. (SALGADO & MULLER, 2015, p. 119)

Desta maneira, é importante que a pesquisa esteja comprometida com a não-exposição das crianças e das professoras que dela participaram, daí a opção pela substituição dos nomes verdadeiros, por entender que muitas delas estão falando sobre seus sentimentos, sobre suas vivências, e em alguns casos, manifestando o descontentamento com a instituição em que foi realizada a pesquisa.

1.3- Relatos de Experiência Pessoal

São muitos os motivos pessoais que me afetam na escolha do território de pesquisa, sobre o qual busquei subsídios concretos, além daquela perspectiva que me marca pela história da minha vida. Para tanto, os encontro na autora Flávia Ferreira Pires, que versa sobre a importância do olhar antropológico para o trabalho de campo. Em seu artigo, ela demarca o trabalho do antropólogo como aquele que observa com um olhar atento / científico as coisas do mundo e do cotidiano.

Pode parecer contraditório falar da antropologia como um empreendimento do dia-a-dia justamente quando nos preparamos para ir a Catingueira. É que, de um lado, parece-me que um deslocamento efetivo, uma experiência de alteridade distante, pode ser fundamental para a formação do profissional, quiçá como exercício, treinamento. De outro lado, vejo a profissão do antropólogo como indissociável do cotidiano. O antropólogo o é a toda hora, a cada momento. Mas, vocês podem treinar o olhar através da observação dos que os cercam, exercitar a relativização a cada momento, colocando em suspenso os julgamentos de valor que sempre nos invadem antes dos julgamentos racionais, independentemente de estarmos “fazendo trabalho de campo”. Mas, com o tempo vocês verão que o antropólogo é, na verdade, um sujeito que vive a sua profissão, - ele deixa de ir a campo, ele vive em campo. (PIRES, 2011)

Embora não tenhamos nessa dissertação uma pesquisa de caráter antropológico, não podemos nos dissociar de suas propostas metodológicas, enquanto mote que fomenta exercícios de olhar para o campo a ser estudado. Assim sendo, o chamado olhar antropológico, acima de tudo sobre aquilo que nos ensina a observar e aprender com o outro, aliado, nesta pesquisa em especial, sobre o outro-criança, foi fundamental para problematizar a entrada em campo, observar e estar com elas, aprender com as meninas e meninos diariamente em suas tantas composições, coletiva ou individualmente, em espaços internos e externos da EMEI¹⁰ pesquisada.

Desta maneira, foi preciso exercitar o olhar atento sobre o que me parece natural no cotidiano do bairro, por ser moradora desde que nasci, compreendendo o território pesquisado como um ambiente capaz de me surpreender, e pode revelar dados a que eu, apenas como moradora, não estaria atenta.

Esta escolha que foi realizada a princípio pelas características do bairro que apresentavam-se adequadas por se tratar de um território representativo da cidade de São Paulo atreladas aos quesitos afetivos, anteriormente mencionados. Isto, faz com que eu precise me afastar de maneira segura para que eu possa reconstruir o olhar cristalizado sobre o território, até o momento, muito comum a mim.

1.3-1. “Você não vai para a escola hoje?”

A frase acima, inserida no subtítulo desta seção, foi proferida por uma das crianças da EMEI pesquisada – foi o que ela me disse ao nos encontramos casualmente no condomínio de prédios em que ela e minha irmã moravam. Essa aparente coincidência – encontrar uma das crianças no condomínio – revela um aspecto importante na composição dessa pesquisa: a escolha do local está atrelada também à minha história com e no bairro, o que seguramente, confere outras formas de ver o mesmo local.

Minha família reside no Jaguaré desde os anos 50, quando meu avô chegou da Bahia, encontrou emprego em umas das fábricas do bairro, onde ingressou como faxineiro e permaneceu empregado, e posteriormente tornou-se operário, tendo lá permanecido até a data da sua morte em novembro de 2007.

¹⁰ EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil.

Meu avô era um sujeito ativo no bairro, participando da Sociedade dos Amigos do Jaguaré (Saja), frequentando botecos e tornando-se figura popular no Jaguaré. Ao se casarem, meus pais também fixaram residência no bairro e eu, ao me casar, continuei morando no Jaguaré. Sou nascida nesta região, e isso significa que, ao falar sobre este lugar, falo também da minha história de vida, de sentimentos construídos desde a infância, de um imaginário criado a partir deste bairro, das minhas memórias, inúmeras delas construídas pela minha família e por mim mesma. Este dado infere que ao pesquisar o Jaguaré também compus minha biografia com a pesquisa acadêmica.

O bairro do Jaguaré não possui uma homogeneidade em seu território (ou pelo menos não o vejo tão homogêneo). Não resido tão próximo ao CEU Jaguaré, apesar de demorar cerca de 20 minutos no deslocamento a pé até o local da pesquisa (o que caracteriza-se como uma curta distância, nos parâmetros da metrópole paulistana). Por isso, em relação à circulação das crianças no dia a dia do bairro, não muito frequente as minhas vistas, não há uma proximidade corriqueira, pois não círculo nos mesmos lugares que as crianças. Este bairro não possui grandes equipamentos de lazer, nem praças bem cuidadas para circulação e recreação dos moradores. Em mercados e feiras, por exemplo, nunca me deparei com nenhuma criança do CEU Jaguaré.

A reflexão sobre o convívio no bairro é tecida por inúmeros fatores, com as crianças e o local em que elas produzem culturas, junto a seus pares de idades iguais e idades diferentes. Muitas são oriundas de um conjunto habitacional, mais conhecido no bairro como “Mutirão”: informantes legítimas, as crianças deram-me essa informação durante conversa com elas em sala de aula da EMEI. Muitas alegam que quase todas moram no mutirão, chegam de transporte escolar¹¹, até o CEU Jaguaré e vão quase todas juntas à escola. Este local de moradia é marginalizado no bairro, até hoje conhecido como “Predinhos” e muitos roubos que aconteciam no território, geralmente eram atribuídos, pelos moradores do Jaguaré de forma geral, aos habitantes desta localidade associavam a esse local.

Em andanças despreziosas, quase distraídas, vão surgindo locais que busco compreender a partir de outros pontos de vista, quais sejam: o que alguns equipamentos e comércio dizem quanto às crianças e à temática por mim pesquisada? Há alguma relação?

Com isso, botecos, igrejas e salões de cabeleireiros vão se apresentando de modos diversos daqueles que, até então, se apresentavam para mim, qual seja, apenas como salões,

¹¹ Este transporte é chamado TEG- Transporte Escolar Gratuito

que grande maioria da população feminina local frequenta, sobretudo aos finais de semana. Compõem parte de um cenário comum a outros bairros da periferia paulistana, assim como no Jaguaré, que abrigam tanto becos e vielas, quanto ruas largas e arborizadas, o que demonstra os diferentes padrões de consumo e renda, mas não somente isto.

Não pude deixar de observar, de modo mais atento, a presença tão marcante de vários salões de beleza, que cultivam valores e jeitos de ser, sendo agentes de mudanças e reprodução de gênero. E como agentes nesse bairro, também são fundamentais como elementos que marcam a formação e o jeito de ser criança, menina ou menino, negros ou brancos, de cabelo crespo ou liso, seja pelas práticas de embelezamento das mães, ou mesmo pela imagem nas paredes dos salões que identificam a concepção de beleza, que é transmitida socialmente e, com isso, projetam o ideal de beleza de como deve ser uma mulher, que passa a ser o das crianças também, a partir das imagens encontradas nestes salões.

Os salões aqui citados, estão presentes no cotidiano das crianças no seu deslocamento até o CEU Jaguaré, uma vez que eles ficam na rota dos locais onde a maioria das crianças mora (no Mutirão, citado anteriormente), Elas saem de suas casas, pegam o transporte para chegar até a EMEI e, no caminho, se deparam com esta realidade estética projetada em fachadas e vitrines.

Embora eu seja moradora do bairro, não vivencio com tanta intensidade este local, pois atuo em frentes diferentes em minha vida profissional e em espaços culturais fora do Jaguaré. Não cruzo com as crianças nas ruas. Embora tenha realizado a rota do percurso casa-escola da maioria delas para observar esta realidade, não seria este o meu percurso habitual, pois frequento regiões mais cosmopolitas da metrópole. Daí, a necessidade de uma noção de periferia mais bem aferida, e científica, se faz necessária.

Na década de 1970, o termo periferia passa a ser utilizado com um sentido específico na literatura acadêmica do campo das pesquisas urbanas, com o objetivo de dar conta de uma nova realidade urbana. Realidade resultante da acentuação da dinâmica de crescimento urbano, principalmente nas duas décadas anteriores. (...) Esta utilização do termo periferia para designar fenômenos típicos do contexto urbano, está relacionada a uma visão abrangente das peculiaridades do desenvolvimento urbano em países industrialmente subdesenvolvidos, e no Brasil, das especificidades da formação da sociedade. (TANAKA, 2006, p. 15)

Envolvida com a pesquisa e munida das informações dadas pelas crianças na EMEI ao longo de meu trabalho de campo, não pude desconsiderar os salões de beleza

distribuídos com fartura pelo bairro: fotografar, afim de desenvolver um pensamento mais profundo sobre eles, posteriormente, fez-se necessário.

Assim, as imagens aqui apresentadas dos salões de cabeleireiros ao longo do percurso das crianças entre a casa e o CEU Jaguaré, não são para constar apenas como fontes documentais: Sylvia Caiuby Novaes (2008), ressalta a importância das imagens como aquilo que dificilmente consigo me expressar em palavras. Um exercício do olhar que se detém em detalhes e procura relatar aquilo que vê. Ainda segundo NOVAES (2008) “As imagens que são silenciosas, possam nos fazer falar, tal como fiz, e, mais que tudo, possam nos fazer pensar”.

Embora já tivesse visto cartazes nas portas de diferentes salões de cabeleireiros ao longo do percurso que levava as crianças e adultos até o CEU Jaguaré, não havia estabelecido relações entre as imagens, tão presentes e imperativas, e as falas e desenhos de algumas crianças, bem como, com brincadeiras criadas, especialmente pelas meninas em momentos em que frequentavam áreas que não as salas de aulas.

Sedutores, podemos assim dizer, chamam e convencem sobre um modo de beleza que se refere ao cabelo, à pele, à depilação, à maquiagens. Embora possamos resistir a elas, as imagens nos ensinam e conduzem compreensões sobre inúmeros assuntos. Fazia-se necessário e preciso registrar, não como verdade inquestionável, mas para reflexão *a posteriori*, imagens que passaram a compor meu caderno de campo provocando pensamentos e reflexões. Procurei captar e encontrar respostas para questões apresentadas pelas crianças no interior da EMEI em distintas relações estabelecidas por elas com seus pares. O que então essas imagens nos salões nos fazem pensar? O que essas imagens fazem as crianças pensarem sobre representação de beleza, ou a ausência dela?



Figura 2 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.



Figura 3 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.



Figura 4 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.



Figura 5 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.



Figura 6 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.

ESPAÇO MULHER

PROMOÇÃO

<p>PERFECCIONA OU PLANEJA OS OLHOS</p> <p>R\$ XXXX,XX</p> <p>(EXCETO PARA CABELOS EXTRA LONGO)</p>	<p>BOTOX CAPILAR</p> <p>À PARTIR DE:</p> <p>R\$ 80,00</p>
<p>CORTE FEMININO</p> <p>R\$ 40,00</p>	<p>BANHO DE VERNIZ COM ESCOVA</p> <p>R\$ 80,00</p>
<p>LUZES OU MECHAS</p> <p>À PARTIR DE:</p> <p>R\$ 90,00</p>	<p>DEPILAÇÃO MAQUIAGEM PENTEADOS</p>

FONES: 4186-0610 / 9.6981-2920 

AGENDE SEU HORÁRIO

GRÁFICA AMAMA 11 - 4187.7252

Figura 7 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.



Figura 8 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.

ENHA PELE LISINHA E COM MENOS DOR

ção da para dizer que depilação é tudo igual.

Um novo
conceito em
depilação
Arrojado
e Inovador

**15 motivos para você conhecer
depilação marroquina**

1. Cera de Chocolate
2. 100% Natural
3. 100% Descartável
4. Hipoalergênica
5. Hidratante
6. Fitoterápica
7. Rejuvenescedora
8. Cicatrizante
9. Antiinflamatória
10. Reduz a Dor em até 80%
11. Ecologicamente Correta
12. Não agride a natureza
13. Biodegradável
14. Testada Dermatologicamente
15. Registrada na Anvisa

REGISTRADA NA ANVISA

Figura 9 - Fachada de Salão de Cabeleireiros, Jaguaré, São Paulo, SP.

Essas imagens que, em sua maioria, retratam cabelos loiros e lisos, podem despertar no imaginário da maioria das crianças (especialmente nas meninas) que sinta e manifeste o desejo de sê-las. Mesmo que em uma das imagens haja uma referência a um cabelo escuro e encaracolado, ainda está muito premente as características que remetem às populações caucasianas da Europa e apagam nossas próprias variedades fenotípicas. Vale

notar, que algumas das modelos possuem não apenas fenótipo caucasiano, mas, uma acentuada palidez - típica dos países europeus de clima temperado, distante até mesmo das características das pessoas brancas brasileiras. O conjunto de imagens expostas pelo bairro, reforçam o branco - e apenas o branco - como sinônimo de belo. Parece um detalhe quase pueril, num mundo digital, lembrarmos dos salões de beleza de bairros. No entanto, se pensarmos os salões como *locus* de oferta e procura de serviços que prometem nada menos do que *beleza* a sua clientela, torna-se significativo que em suas fachadas haja apenas, imagens nas quais não é possível vislumbrar minimamente nossa variedade étnico-racial, indício de que o *belo* ainda é definido a partir de padrões eurocêntricos e racistas, evidenciando que a branquitude paulistana determina o modelo de beleza a ser perseguido a partir de referenciais limitados e excludentes (em nenhuma das fotos há cabelos crespos, armados, curtos etc.)¹².

Em situações de pesquisa, as fotografias me permitem expressar aquilo que dificilmente consigo por meio de palavras. O que a fotografia revela é, para mim, a possibilidade de fazer disparar na análise antropológica os aspectos mais emocionais, subjetivos e sensíveis que a pura etnografia não consegue. (NOVAES, 2008, p. 114)

Mesmo as fotografias dos salões que possuem muito mais um teor mercadológico do que um teor de fotografia artística, ainda assim elas podem servir para disparar aspectos subjetivos e sensíveis, tanto para quem observa essas fotografias nesta pesquisa, como para as crianças que estão em contato com elas diariamente, mais de uma vez por dia, o que pode reforçar a não-aceitação da autoimagem; não há pertença àqueles modelos de beleza espalhados e espelhados pelo bairro.

Assim, as situações encontradas durante o trabalho de campo fizeram com que eu tivesse de estabelecer uma relação com os modelos espalhados pelo Jaguaré, por exemplo, nos salões de beleza, com os agentes a cultivar, e provocar as crianças e os demais moradores locais. Os salões são também formadores de comportamentos e gostos, ao mesmo tempo, em que são modificados por aqueles que se encontram como clientes a solicitar serviços.

Ainda compondo a metodologia da pesquisa e colocando-a em exposição aqui, temos que em relação ao pertencimento étnico-racial das famílias das crianças pesquisadas, foram levantados os dados do campo “Cor” segundo o preenchimento na ficha de saúde anexa à ficha de matrícula na escola. Este documento diz respeito a situação geral de saúde da criança, e tem informações pertinentes a problemas que a criança tenha apresentado ou

¹² Ver branquitude In Schucman, L,V, 2012.

apresente desde o nascimento, situação de dieta especial, qual é a unidade básica de saúde frequentada pela criança, entre outros. Apenas nesta ficha existe a identificação de cor, no cabeçalho juntamente aos dados pessoais. Por isso, para entender o conceito de étnico-racial cunhado no documento¹³ organizado por Héliido Silva Jr e Maria Aparecida Silva Bento temos que:

Na esteira da redefinição do papel da África na formação da nacionalidade brasileira, a Constituinte de 1988 assegurou reconhecimento público e uma nova obviedade raramente presente na imagem que o país faz de si próprio: a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira. São prescrições que não apenas conferiram à ideia de cidadão um traço marcadamente plural e diverso, como também reavaliaram o papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fundantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional, ao lado, naturalmente, da cultura de matriz europeu. (SILVA JR. & SILVA BENTO, 2011, p. 12)

Por isso, a pesquisa que doravante apresento, não tem o caráter documental apenas. Contudo, os documentos obtidos, levantados e produzidos são fontes inesgotáveis de pesquisa e desdobramentos. Segundo seus familiares, ao preencherem as fichas cadastrais, temos que 15 crianças frequentadoras da turma pesquisada são brancas. 14 não declaram cor e 5 declaram-se pardas. Esta autotaxação mostra uma tendência ao branqueamento, que será discutida em capítulo posterior, com o auxílio da pesquisa de Lillia Schwarcz & Adriana Varejão (2014). Entender quais foram as escolhas ao se declararem brancos na pesquisa, define e marca os lugares sociais de cada um de nós, e sem dúvida, das crianças.

Neste sentido, segundo as famílias, não existe nenhuma criança negra dentro da turma analisada, o que nos leva a pensar uma série de questões: a invisibilidade, o não saber-se / reconhecer-se negro, o não admitir-se negro, a falta de referências, o silenciamento e o medo de declarar-se negro e sofrer preconceito dentro da escola. Há uma gama de questões envolvendo, inclusive, a subjetividade dos sujeitos com a questão, que se refletem em dados objetivos sobre a negação da negritude. Não é possível individualizar a questão e cobrar destas famílias que algumas delas se auto declarem negras, mas é preciso compreender por que estes dados aparecem desta maneira. Para os fins de conceituação, trabalhamos com o seguinte parâmetro no que se refere à invisibilidade o utilizado na obra de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009), em que a autora diz:

¹³ In: Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil 2011.

O tema sobre diversidade (especialmente a étnico-racial) tem, nos últimos anos, assumido um espaço mundial tanto dos estudos e pesquisas e teses acadêmicas quanto na mídia e rodas de conversas cotidianas. Mesmo que essa discussão tenha tomado corpo em toda sociedade, algumas escolas brasileiras ainda mantêm-se neutras quanto ao tema. Na verdade, o assunto ainda é um tabu no interior da escola de um país em que a metade da população é preta/ parda (segundo os novos dados estatísticos nacionais. Essa parcela de cidadãos e cidadãs, sua cultura e experiência de vida, tornam-se invisíveis na escola. (ROCHA, 2009)

Da mesma forma, estabelecemos os parâmetros de silenciamento de acordo com Hélio Silva Jr. e Maria Aparecida Silva Bento (Orgs):

Para evitar comportamentos racistas, não adianta que professoras usem frases de efeito muito comum no meio educacional, como: "para mim, as crianças são iguais, "trato todo mundo do mesmo jeito", "aqui na sala não tem diferença de cor", "nem percebo a cor dos meus alunos", "não presto atenção se tem preto ou branco na sala". E muito menos silenciarem diante de situações como a relatada por Carla (negra 5 anos): "as crianças me xingam de preta que não toma banho, ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Conte para a professora e ela não fez nada."

Calando-se as professoras acabam contribuindo para a perpetuação das práticas discriminatórias, colaborando para que, de um lado, crianças negras em sua maioria, cresçam tímidas, temerosas e envergonhadas de si mesmas, e, de outro lado, as instituições educacionais continuem sendo ambientes que não acolhem, negando, insistentemente sua história e cultura, sem protegê-las contra a violência da discriminação e dos preconceitos raciais. Acrescente-se a isso o fato de que o silêncio colabora para que crianças brancas cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita. (SILVA JR. & SILVA BENTO, 2011, p. 45)

Na contrapartida, dos elementos do bairro e das famílias, a professora Iemanjá disponibiliza diversas referências positivas para que as crianças possam ter outros parâmetros de negritude. Cartazes com fotos e livros de histórias, em que a temática africana seja valorizada, seguem como elementos que compõem como as crianças irão, a partir de diversos elementos e da sua subjetividade, construir suas culturas.



Figura 10 - Exemplo de material didático com temática afrobrasileira.



Figura 11 - Representações da afrobrasilidade, painel.

1.3-2. “Setembro de 2013: CEU Jaguaré”

O ambiente escolar já me era familiar, afinal, sou professora – do ensino médio, da rede estadual do Estado de São Paulo desde 2007. A escola de educação infantil é, portanto, diferente daquela em que estou acostumada a lecionar, e, a partir daí, precisei colocar em prática uma nova relação com o estranhamento causado por essa estrutura singular e me familiarizar com a EMEI pois essa “nova escola” é composta de diferentes dinâmicas, tempos e espaços daquela escola que costumo estar, habitualmente.

No ano de 2010 tive uma experiência profissional por meio do Instituto Paulo Freire com escolas de educação infantil no município de Osasco, exercendo um papel de formadora de professoras / docentes do ensino infantil. Foi então que resolvi refletir sobre o fato de que as crianças e a dinâmica da escola de educação infantil configuram-se extremamente interessantes para uma pesquisa sociológica.

De 2010, quando da observação das crianças da rede municipal de Osasco, até 2013, ano do início do mestrado e o início de uma parte do trabalho de campo, pensei em como abordar as crianças para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida. E neste processo, tinha estabelecidos para mim conceitos de que elas seriam criaturas “doces” e “inocentes”. Oriunda que sou das Ciências Sociais, nunca havia entrado em contato com as concepções de infância que as consideravam como produtoras de culturas e agentes, típicas da Educação. Assim, essa renovada concepção de infância, para mim, foi sendo construída no decorrer das disciplinas cursadas da pós-graduação, apreendidas a cada leitura e nos debates com as professoras e colegas da FEUSP, o que me levou a reflexões sobre as diversas questões da infância, como por exemplo, a forma como as metodologias diversas que são utilizadas em conjunto com esta que aqui aplico, quando tomada esta nova concepção de infância.. Em geral, as pesquisas que enfocam a importância de conseguir acessar as crianças de maneira diferente a dos adultos.

A escolha dos métodos apropriados que permitem à criança partilhar suas opiniões e serem escutadas não é uma tarefa simples. Usando abordagens tradicionais de pesquisa com adultos, pesquisadores então alegavam não ter as ferramentas necessárias que oportunizassem às crianças expressarem opiniões, e, portanto, a pesquisa sobre infância não conseguia capturar esses pontos de vista com legitimidade.

Além disso, também surge a necessidade de encontrar ferramentas participativas verossímeis e adequadas para explorar métodos de pesquisa inovadores, que orientem o trabalho com crianças no contexto da pesquisa. Por exemplo, a introdução de métodos baseado nas artes como forma de superar o desafio dos enfoques linguísticos mais tradicionais usado com os adultos, está se tornando familiar quando se trabalha com crianças. (SALGADO & MULLER, 2015, p. 112)

Neste contexto, a utilização dos desenhos como objetos a serem analisados dentro desta metodologia de pesquisa com as crianças é extremamente útil para compreender não só o que elas estão dizendo em seus discursos durante a confecção dos desenhos, como ainda assim abarcam, de maneira legítima, o universo das crianças por meio de suas expressões artísticas. Vale ressaltar que essas manifestações pictóricas são, por si só, recursos metodológicos sem esquecer que, na pesquisa que ora se apresenta, concentraram-se como fundamentais no processo de conhecer crianças e suas representações sobre negros e negras nos próprios desenhos e nos assuntos neles tratados.

Escolhida a metodologia a ser adotada com as crianças, aproximei-me da direção da escola para explicar a proposta, e assim iniciar o diálogo com o grupo de professoras que quisesse acolher em sua turma um trabalho de observação durante pelo menos 1 ano. A diretora me indicou duas professoras, as quais trabalham com desenhos nos seus planejamentos anuais, entendem que sendo o desenho uma das linguagens da infância, estes precisam ser respeitados, estimulados.

As duas professoras são negras, dado importante que não passa despercebido, ou provavelmente não seria mero acaso. Elas parecem dar mais atenção aos desenhos por entenderem a importância dos mesmos. Ambas estudaram em universidades públicas, são engajadas nos debates raciais e comprometidas com a educação pública, desta maneira, por serem as únicas duas professoras a serem formadas por universidades públicas, certamente tiveram diversos estímulos em suas universidades a pensar nas diversas linguagens sobre pesquisas com crianças, uma vez que a instituição possui um caráter de formar principalmente pesquisadores.

A primeira professora, Oxumarê, trabalha do turno da manhã com formação no magistério e graduação em História pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da Universidade de São Paulo – USP, e ela decidiu que não iria receber a pesquisa em sua turma, disse ainda, que a Universidade sempre vai para a escola com a proposta de pesquisa, mas que não traz nenhum retorno após.

A outra professora, Iemanjá, trabalha com a mesma turma no turno da tarde e resolveu abrir as portas para a pesquisa. Ela disse que, ‘se viesse para somar’, seria interessante. A professora também tem um interesse pessoal na pesquisa com desenhos, possui leituras consistentes acerca do tema, de autores e pesquisadores como Edith Derdyk, Viktor Lowenfeld, Florence Meredieu e entende a necessidade da arte como fundamento que deva estar presente na educação de crianças e formação de professoras dentro da educação da infância.

O trabalho de observação na supra-apresentada EMEI foi iniciado na turma da professora Iemanjá, no período vespertino (15 horas até 19 horas), uma vez por semana. Iemanjá é pedagoga formada pela Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, negra, 30 anos de idade. No ano de 2013 a professora desenvolveu atividades relacionadas a produção dos desenhos com as crianças, utilizando diversos materiais (papel craft, papel cartão, folha branca A4), e como suporte utilizou a pintura no corpo das crianças, atividades de auto retrato e desenho com sombras. Apesar das muitas atividades, o ano de 2013 não foi suficiente para coletar os dados de campo, uma vez que o tempo foi extremamente curto, haja visto que iniciei a pesquisa em setembro.

O período de 2013 permitiu o entendimento e a apropriação da vivência e da dinâmica de uma escola de educação infantil, tendo em vista que eu não possuo familiaridade e proximidade com esse universo escolar específico, por nunca ter sido professora da infância e, considerando que o tempo para tanto no âmbito escolar do local pesquisado, é de fundamental importância, percebi a necessidade de me aproximar “mais cedo” do trabalho de campo. Ressalto aqui que não utilizei nenhum dado de 2013 nas análises desta pesquisa.

Os primeiros contatos com o trabalho de campo em 2013 configuraram-se como um período bastante custoso para que eu conseguisse me aproximar das crianças. Elas se mostravam tímidas, e muitas vezes, não ficavam muito à vontade junto de mim. Descobri aos poucos, que eu poderia brincar com elas, e, deste modo, me aproximar, compreender mais o que não é dito ou não ouvido na sala quando se é professora. O meu intuito era decodificar o que elas diziam entre elas e que a partir daí, constituir a base da pesquisa.

A importância de ouvir, não só o que é verbalizado, mas compreender as significações do que está acontecendo na turma é bastante importante para a pesquisa. Mais uma vez SALGADO & MULLER (2015) nos trazem recursos para pensar a necessidade da escuta ativa (não só a verbal) dentro da pesquisa.

Há muitos fatores que podem fazer com que uma criança dê alguma resposta verbal, mas é a comunicação não-verbal acompanhada da resposta que pode confirmar ou negar, reforçar ou enfatizar o que é dito. A escuta ativa durante o processo durante o processo de co- construção se pode garantir chegar a significados compartilhados e assim melhorar os resultados da investigação. (SALGADO & MULLER, 2015, p. 117)

A observação do ano de 2013 fora profícua no curto espaço de tempo em que se dera, portanto, para o ano seguinte, decidi continuar com a mesma docente, embora, neste momento, fosse um novo grupo de crianças, isso por que ela me propusera um acolhimento na turma, houve entrosamento entre nós e pactuamos com ideologias semelhantes em relação à educação, às questões étnico-raciais e à concepção de infância, e entendemos as crianças como construtores de cultura.

Com a minha experiência como professora de ensino médio, percebo que, para que seja possível exercer a docência, muitas vezes nos passam despercebidas as falas de muitas alunas e alunos, a interação entre eles, e com o espaço. Não é possível que tenhamos tempo hábil para observar, como deveria ser feito, a relação entre os adolescentes sendo professora. Mas, como pesquisadora, é preciso que tudo que não notamos em outros contextos seja percebido, dentro de uma instituição que lhe possibilite a interação entre seus pares, professoras, funcionárias e com o próprio espaço.

1.3-3. “Março de 2014: Novas Configurações”

Depois das observações em 2013, algumas dificuldades encontradas de integração, o primeiro dia de trabalho de campo em 2014 representa a mistura entre a perspectiva da realidade a ser encontrada na escola, misturada com as teorias que construímos sobre o que deveria ser um trabalho de campo e qual a melhor metodologia para tanto. Por isso, muitas vezes, esse momento prático pode ser mostrar surpreendente, mudar os rumos da pesquisa ou transformar o olhar da pesquisadora por conta de algumas situações.

Neste ano (2014), a aproximação com a escola foi realizada a partir do mês de março, quando procurei articular minha entrada de modo a ser possível permanecer nos tantos espaços da EMEI e observar as crianças, e porque não, certa lógica de funcionamento, até então, como já mencionado tão distante do meu cotidiano. Gestores, direção e coordenação

pedagógica foram fundamentais para assentirem a minha entrada, e acordamos o período de permanência que ficou disposto do seguinte modo: todas as sextas-feiras, do período das 12.30 até 18 horas, de abril a dezembro. A observação de campo teve início em 04 de abril de 2014. Contudo, no dia 23 de abril de 2014 iniciou-se a greve das profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino que durou até 03 de junho do mesmo ano.

Diante deste cenário o trabalho de campo ficou fragmentado neste início, houve inclusive uma indisposição entre as professoras que entraram em greve – as Professoras Oxumarê e Iemanjá – e aquelas que não entraram. Isso gerou certo desgaste por parte das grevistas para continuar o trabalho depois do retorno. Não senti a mesma disposição em relação ao ano de 2013, inclusive para trabalhar com desenhos e as crianças. Os suportes e os materiais oferecidos para a confecção dos desenhos de um ano para o outro ficou mais empobrecido e houve pouca oferta de materiais diversos, a maioria dos desenhos foram realizados em folha branca A4, lápis de cor e giz de cera comum.

Depois de tantas negociações, quando finalmente pude iniciar o trabalho de campo, as crianças me olharam um pouco desconfiadas, quando a professora da turma (Iemanjá) me apresentou para todas elas. Ela disse para as crianças que eu estava ali por causa da minha pesquisa de mestrado, e que eu iria estudar os desenhos das crianças daquela turma.

Com isto, a professora Iemanjá inicia sua jornada, seguida de uma contação de história para as crianças, logo após este momento, fomos ao gramado fazer uma brincadeira chamada de “Cumprimento Mineiro”, momento em que pudemos nos conhecer melhor, e também brincamos de “Corre Cotia”. As crianças se sentiram mais à vontade para uma aproximação a partir daí. Quando chegamos à sala, algumas crianças fizeram desenhos e me apresentaram com eles. Ainda um pouco tímidas comigo e eu com elas. Porém, a curiosidade de ambas as partes nos deu fôlego para tentar investir em uma relação mais amistosa e quem sabe, com vínculos mais estreitos.

Quando me entregaram os desenhos, pude perceber que talvez algum canal de comunicação tivesse sido aberto, uma das crianças me presenteou primeiro, o que me levou a, logo em seguida, receber mais dez desenhos da mesma turma como presentes das crianças, o que acredito que configurou esse momento como as “boas vindas” e uma forma de brincadeira que se compôs na relação inusitada entre uma pesquisadora adulta e as crianças.

Neste cenário, que passou a ser composto por muitos desenhos, uma das crianças me chamou atenção: Oxóssi. Durante o primeiro dia de observação, notei que Oxóssi era tratado de maneira diferente por parte das crianças, pelo fato de que ele não sabia desenhar

(na visão delas), que ele sempre estragava os desenhos e por isso, poucas ou quase nenhuma das crianças ficava em sua companhia. Quando a professora pedia para entregar as folhas para que realizassem desenhos, elas perguntavam “Para Oxóssi também”?, como se ele não tivesse a mesma habilidade das crianças em realizar tal tarefa. Notei também que as paredes da sala e os corredores da escola eram habitados pelos desenhos das crianças. Dandara me entregou mais um desenho como presente:



Desenho 2 - Desenho de Dandara, confeccionado na escola para ser entregue como presente, 2014.

Essa minha primeira impressão foi abrindo caminhos para entender qual seria a importância dos desenhos naquela turma e naquela unidade escolar. Mas antes de compreender os desenhos, é preciso descrever um pouco mais da metodologia presente nesta pesquisa e quais serão os caminhos para visualizar melhor os desenhos das crianças e as relações étnico-raciais como fio condutor da pesquisa. Para que a metodologia fosse escolhida, eu oriunda das Ciências Sociais amparo-me inicialmente em teóricos para compreender sobre o que é uma pesquisa na área das humanidades, mais especificamente na área das Ciências Sociais. A obra de BORUDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON (2002) nos dá subsídios para pensar que prática e teoria devem estar juntas, e que pesquisas

científicas na área das humanidades não são receitas de bolo, porém, para serem realizadas e configurarem pesquisas com qualidade, é preciso que haja uma vigilância epistemológica.

A vigilância epistemológica impõem-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é a mais imprecisa do que alhures. Ao concedermos, com demasiada facilidade, que a preocupação com uma reforma política e moral da sociedade levou os sociólogos do século XIX a abandonar, muitas vezes a neutralidade científica e, até mesmo, que a sociologia do século XX renunciou, eventualmente, às ambições da filosofia social sem ter ficado isenta de contaminações ideológicas de outra natureza, dispensamo-nos quase sempre de reconhecer, para tirar daí todas as consequências, que a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias e ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade. (BORUDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON, 2002, p. 23)

Diante disso, é necessário que as Ciências Sociais estejam em vias de “refazer”, descobrir no próprio decorrer da atividade científica outras possibilidades. A vigilância epistemológica está presente para sempre perfazer o caminho quando algo na pesquisa nos aponta outra direção. Um dos ofícios do sociólogo e de sua pesquisa é fazer ruptura com o senso comum, mesmo que não seja tarefa simples. Para a pesquisa sociológica não basta o bom senso da pesquisadora e sim investigação científica.

O primeiro indício de que algo poderia “mudar o padrão” da pesquisa inicialmente planejada, ou que houvesse outras possibilidades, configurou-se a partir do fato de que os desenhos me foram dados como forma de presente desde o primeiro dia de observação. Certamente as crianças sabiam que estaria ali para pesquisar desenhos, mas não necessariamente teriam que me presentear logo no primeiro dia, assim como não o fizeram no ano de 2013. Talvez o tenham feito justamente como uma forma de estreitar os laços, ou como forma de boa recepção. Isso poderia ajudar na formação do vínculo com as pequenas e pequenos, e possibilitou também um outro tipo de entendimento da pesquisa, a pesquisa participativa.

1.4- Uma breve revisão da literatura pertinente

Além de abrir novas possibilidades com as crianças dentro da pesquisa, e que esta está pautada na interpretação do que as crianças dizem ou querem dizer, não só de maneira verbal, mas por meio dos desenhos, afetam diretamente a qualidade dos dados da pesquisa. Segundo SALGADO & MULLER (2015) é preciso considerar fatores que podem afetar as interpretações mais ou menos próximas da realidade. Para que as interpretações sejam mais próximas possível da realidade, é preciso estabelecer relações não hierárquicas, em que a pesquisadora aprenda junto com os pesquisados. Para isso, a criação de vínculo é fundamental para a qualidade do processo. Processo este que envolve a escuta atenta das crianças, a observação das mesmas não somente dentro da sala mas em todos os espaços que a EMEI proporciona, o respeito com o tempo de cada criança e com cada dado que nos trazem, cada relato, cada olhar.

Diante do respeito mencionado acima em relação as crianças pesquisadas, é necessário buscar diversos aportes teóricos. Uma outra interface teórica a pesquisa participativa oriunda do campo da sociologia da infância que surge na década de 1980 inaugura uma nova forma de perceber as crianças no mundo, como atores de suas histórias e não mais como sujeitos passivos. Esse é uma das características que dá o tom para a presente pesquisa.

(...) novas formas de entendimento das crianças e da sua posição dentro das ciências sociais, considerando-as como actores sociais, com voz e acção, integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidadas, como os adultos. Tem sido a sociologia da infância a sustentar esse enfoque, que privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância. (SOARES, 2006, p. 26)

Esta metodologia participativa sugere que é preciso estabelecer relações de confiança, de qualidade com as crianças, o cuidado na abordagem com as mesmas, e é necessário disposição de ambas as partes para que a pesquisa possa acontecer.

Dentro da perspectiva de uma pesquisa que privilegie as crianças e a sua percepção do mundo é importante notar o que os desenhos dados de presente, ou aqueles recolhidos após alguma atividade querem comunicar algo. Os artefatos recolhidos até o final da pesquisa totalizaram 192 desenhos, a maioria dados de presente e que contemplam diversos temas: (92 deles somente sobre cabelos lisos, um dos objetos de entendimento e

compreensão da construção da identidade a que nos fixamos neste estudo). Estes nos dão pistas sobre quais são as percepções do mundo (das crianças do CEU Jaguaré) e quais são suas apropriações sobre determinados assuntos que aprenderam com os adultos e com as outras crianças. Estes dados conversam com a pesquisa de SALGADO & MULLER (2015), pois *“Trata-se de considerar as crianças como capazes de compreender seus mundos sociais em seus próprios termos”*.

Além da observação dos desenhos como chave para conversas com as crianças e parte integrante da metodologia de pesquisa, minha opção foi de também conjugá-los com a oralidade das mesmas crianças sobre as quais o estudo foi realizado e acerca de seus desenhos. Em 2002, Marcia Gobbi afirma que o desenho pode ser também um documento histórico, assim como registros civis, documentos de outras ordens que de alguma maneira, organizam o mundo a partir de tal documentação. Além de documentos históricos, podem ser vistos como a percepção das crianças pequenas sobre diversos assuntos, não sendo eles cópias da realidade, mas sim representações misturadas com criação e imaginação destas crianças e suas representações.

Ou seja, quando as crianças por não serem seres isolados da sociedade contemplam em seus desenhos, mesmo que de maneira não realista, quais são as suas necessidades sobre determinados assuntos, os desenhos podem ser utilizados como fim neles mesmos ou como porta de entrada e metodologia para falarmos sobre determinados assuntos (que as mesmas apontam como importantes). Na abertura de conversas sobre as temáticas que as crianças indicavam como urgentes, pude identificar alguns assuntos que aparecem com maior prioridade como a questão do cabelo, por exemplo, que será explorado no próximo capítulo.

Para entender o que as crianças pensavam, estavam comunicando era necessário construir um vínculo de qualidade, conforme já citado anteriormente neste texto da pesquisa de SALGADO & MULLER (2015), em que as crianças também participam da ativamente da investigação, trazendo elementos para que a pesquisadora conseguisse abarcar o máximo possível todo o universo das crianças.

O pesquisador, como adulto, não está isento de sua própria concepção de infância, e da interferência da relação criança- adulto, na relação pesquisado, pesquisador. Isto encerra uma questão metodológica crucial, uma vez que são os adultos pesquisadores que escolhem, dão forma e expressão aos ‘pontos de vista das crianças’, seja qual for o método ou a forma como estes são revelados ou captados. (NUNES, 2007, p. 07)

De fato, o método de investigação deve ser entendido a partir de um olhar que busquei como pesquisadora: selecionei os materiais (desenhos) realizados pelas crianças, selecionei as falas, e quais foram as crianças observadas. Uma vez que a sala pesquisada possuía 34 crianças, seria impossível absorver (mesmo que durante o ano letivo) o que todas as crianças pensam, captam, criam e recriam.

Além disso, a aproximação com as crianças me trouxe o convite para desenhar junto com elas, o que rendeu também importantes observações sobre a pesquisa, bem como a indicação de dados em conversas aparentemente despreziosas sobre os temas que elegeram como urgentes. Toda a escuta e aproximação das crianças foram delimitando a metodologia da pesquisa participativa. É necessário que essas sejam compreendidas em seu contexto peculiar, porém, não apartada da sociedade.

Na obra organizada por Regina Zilberman (1990), Edmir Perrot produz um capítulo que pode nos subsidiar na nossa própria formulação metodológica.

Mais que quaisquer outras, essas pesquisas abrem-nos caminhos para percebermos a criança como algo mais que o “natural”. O concreto da criança aparece aí como sendo extremamente móvel, sujeito a inflexões do meio social e, portanto, histórico. Assim, longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele. (PERROTI, in ZILBERMAN org., 1990, p. 12)

É importante considerar, em uma pesquisa que entende as crianças como agentes imersos na história e não as reduz como seres sem contexto social, que por levar em consideração que influenciam o meio em que vivem e do mesmo modo são influenciadas, o próximo passo da metodologia é entender quais serão as crianças pesquisadas. Para compreender melhor este contexto, o entendimento do corpo docente e a escola também nos ajudaram a traçar o perfil da instituição e o contexto em que as crianças estão inseridas, que é constituído por mulheres, sendo a maioria branca¹⁴. Das 10 professoras do período pesquisado, apenas três professoras se denominam negras. Existe apenas um homem na equipe, o qual exerce a função de diretor da unidade.

Em relação à presença de pesquisadores dentro da escola a professora Iemanjá também mostrou-se um pouco desconfiada com minha presença. Ambas as professoras, por

¹⁴ É importante ressaltar que, nesse contexto, nos importa também focalizar quem as crianças consideram brancas. Não falamos, obviamente, sobre branquitude pura, mas sobre branqueamento e como as crianças percebem a branquitude, os cabelos lisos, a pele clara ou clareada, e como tudo isso forma o conjunto do “ ser branco”.

muitas vezes, disseram não ser favoráveis à presença de pesquisadores na EMEI e que a maioria dos professores universitários (sobretudo os da USP) tem apenas as teorias e não conhecem as práticas pedagógicas.

Embora não se trate diretamente da temática dessa pesquisa acredito que essa afirmação das professoras merece ser considerada. Seguramente, há um ponto de partida importante para a compreensão das relações existentes entre universidade pública e a escola pública. Mas a sensação de participar de uma pesquisa de campo em escolas, sem um posterior retorno por parte de quem as desenvolveu, é fala recorrente entre as professoras do CEU Jaguaré. Há de se pensar acerca da manutenção, na presente pesquisa, do compromisso de retorno para a comunidade escolar¹⁵, como já aconteceu em dois momentos diferentes, nas formações Jornada Especial Integração e Formação – JEIF, tratando-se de algo importante, não apenas para a condução da pesquisa, mas, para refletirmos sobre as relações existentes entre escolas públicas e universidades públicas. Certo distanciamento inicial pode ser avaliado como indício da distância existente entre ambos os níveis do ensino público.

Fui honrada por participar da Jornada Especial Integração e Formação (JEIF) – reunião pedagógica semanal, com vistas à integração e/ou formação do corpo docente, cuja pauta pode ser definida pela coordenação ou pelos professores – conduzida pela professora Iemanjá que fez uma apresentação sobre as questões étnico-raciais em formação com o corpo docente. A JEIF representa uma conquista histórica de profissionais da rede municipal de ensino e responde a boa parte da formação coletiva de gestores junto aos professores e professoras.

Desde o início do ano houve uma série de 5 momentos formativos sobre o tema étnico-racial, todas conduzidas pela professora Iemanjá. Participei somente da última (em 08 de agosto de 2014), tanto observando, quanto intervindo a pedido da professora. O propósito da professora era disseminar para o corpo docente a importância do trabalho com a Lei 10.639/03¹⁶ e saber como as outras professoras compreendem a problemática da questão étnico-racial na escola com as crianças. Existem diversos estudos sobre a aplicabilidade da referida Lei, entre eles, a tese de BAKKE (2011) que traz elementos importantes para uma reflexão a legislação no Brasil.

¹⁵ Conforme subcapítulo 1.1

¹⁶ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

(...) em 1995, por ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, os movimentos sociais negros realizaram uma marcha - a Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares - até Brasília, onde entregaram uma reivindicação por políticas públicas de ações afirmativas ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Nessa comemoração, o presidente fez um discurso no qual, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhecia oficialmente a existência de racismo, mudando o posicionamento até então adotado, sem grandes alterações, desde a década de 1930. No ano seguinte, a luta dos movimentos sociais negros também aparece na promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) que reafirma a orientação de que os currículos escolares deveriam tratar da participação dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Contudo, foi apenas após a participação do Brasil na Conferência de Durban, em 2001, da qual resultou a assinatura de um documento no qual o governo brasileiro assumia a responsabilidade por adotar políticas públicas de ação afirmativa, que o debate ganhou força na opinião pública.

Em decorrência deste posicionamento, o debate público a respeito do racismo e de seu combate foi fomentado e disto resultou a adoção de políticas de cotas em Universidades Federais a partir de 2003, a promulgação da Lei 10.639, a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais positivas de 2004, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara Federal em 9 de setembro de 2009 e a elaboração do Plano Nacional de Implantação da Lei 10.639, também deste ano. (BAKKE, 2011, p. 09)

Em 2008 a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, seguindo reivindicações dos movimentos indígenas, o que tornou obrigatório, ainda, o ensino da história e da cultura indígena. Sendo o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro um processo vagaroso, porém necessário, a partir de então frutificou uma série de medidas afirmativas, sobretudo no que concerne à Educação Básica. Por isso, a lei se constituiu na linha de frente do combate ao racismo. Segundo BAKKE (2011, p. 45) a educação formal tanto para a Frente Negra Brasileira (FNB) quanto o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁷ foi eleita como a segunda abolição, ou seja, aquilo que completa a primeira abolição, dando ao negro a cidadania que a última não garantiu. Para que tal cidadania seja garantida, a partir de diversas medidas instituídas na educação formal, é preciso pensar que

(...) o negro precisa ter seus valores culturais e sua pessoa física valorizados para deixar de ser alvo de discriminações e preconceito, e o do branco,

¹⁷ Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro foram movimentos sociais negros que aconteceram no século XX no Brasil e serão discutidos mais adiante no capítulo III.

descendente dos que um dia escravizaram os negros, supostamente poderiam temer uma revanche por parte dos descendentes dos antigos escravos, como fica claro no seguinte parágrafo:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados a condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (SECAD, 2006:235)

Nesse sentido, o texto oficial afirma que nesta reeducação das relações entre negros e brancos, que a Lei 10639 deve promover, os brancos não devem temer se sentir culpados pelo passado, mas têm a obrigação moral de combater o racismo, tentando justificar assim que não se trata de um problema que concerne apenas à população afro- descendente, mas à população brasileira. (BAKKE, 2011, p. 59)

BAKKE (2011) pesquisou as ações institucionais/ governamentais em relação ao aparato que se formou para que houvesse efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos três âmbitos: Federal, Estadual e Municipal. Diversas foram as ações estabelecidas então, sendo o destaque para as políticas públicas da educação. No âmbito Federal, por exemplo, o Programa Federal do Livro Didático (PNLD), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Fundamental e Médio, oficinas de qualificação para professores, diretores e coordenadores em todo Brasil, programa Universidade para Todos (Prouni) que concede bolsa de estudos no ensino superior aos estudantes afro-brasileiros ou oriundos de escola pública, Programa de fortalecimento dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros das Universidades federais e estaduais, entre outras medidas.

No âmbito estadual, segundo BAKKE (2011), tem-se o decreto 28.328/03, que definiu políticas de ações afirmativas aos afro-brasileiros, por meio do qual a Secretaria Estadual de Educação fica encarregada de oferecer formação aos professores de Artes, História e Literatura. O programa de formação chama-se *São Paulo, educando pela diferença e pela igualdade*.

Em relação às ações municipais (cenário de que se compõem esta pesquisa), BAKKE (2015) afirma que houve, em 2005, um investimento da Secretaria Municipal de Educação (SMESP) que prolongou a portaria 4.902, visando oferecer cursos optativos de História, Literatura Africana e Afro brasileira, além da distribuição de diversos materiais para professoras e professores da rede.

Entre os anos de 2005 e 2006, houve cursos de formação no Museu Afro Brasil, que contaram com diversos especialistas da área. O sindicato dos profissionais em educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEM), possui um núcleo antirracista que realiza seminários sobre racismo e educação, e uma destas jornadas de formação ocorreu para a educação infantil em novembro de 2007 em uma oficina de bonecas negras.

A SMESP vem empreendendo diversas medidas para a implantação da Lei 10.639. As ações da secretaria, geralmente, contam com parcerias no interior da máquina municipal, com o exemplo da CONE, ou com órgãos não governamentais, como o CEERT e ação educativa. (BAKKE, 2011, p. 77)

Foram lançados nos anos de 2007 e 2008 vários cadernos com diretrizes curriculares e um curso de formação de história da África e da Cultura Afro-Brasileira. BAKKE (2015) não menciona o material relacionado à educação infantil, mas existe uma gama de livros lançados em parcerias com o MEC, a SMESP, CEERT, o Instituto Avisa para este público. Dois exemplos deles são: Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial de 2012, e Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil, lançado em 2011.

Apesar de tantos materiais, a autora observa falhas na distribuição dos mesmos em toda a rede municipal, observa resistência para a implantação da lei e quando ela aparece nas instituições pesquisadas por ela (uma escola técnica, uma escola de ensino fundamental da prefeitura de São Paulo e uma escola particular) são apenas em datas comemorativas, constituindo assim não uma lei estruturada, mas uma lei que aparece apenas nas ocasiões especiais, configurando assim uma “pedagogia do evento”.

A pedagogia do evento se agrava quando constatamos que muitas vezes trata-se de um "evento de um homem só", ou seja, uma atividade dada por apenas um professor ou um pequeno conjunto de educadores e não de algo pensado institucionalmente, pela escola em conjunto. (BAKKE, 2015, p. 86)

Em relação à presente pesquisa realizada na EMEI do CEU Jaguaré, é possível pensar e perceber que a educadora Iemanjá trabalha com os materiais (principalmente com os livros infanto-juvenis) com as crianças, não encara a lei 10.639 como a “pedagogia do evento”, mas talvez, o CEU Jaguaré assim o pense, por não promover a formação enquanto instituição a todo o corpo docente e imaginar que o trabalho realizado em apenas uma turma fosse o suficiente para promover a diversidade na EMEI.

Outra obra ilumina a importância da Lei 10.639\2003 escrita por Carlos Serrano e Maurício Waldman (2007). Os autores apresentam um aporte teórico sobre como a África é vista pelos estereótipos difundidos pelo mundo ocidental e a importância de reconstruir esta imagem via Lei 10.639\2003. A obra traz um apanhado de histórias de diversas partes da África desde o período pré-colonial ajudam professoras e professores a compreender melhor como trabalhar com conteúdos que abrangem a Lei 10.639\2003. De acordo com SERRANO & WALDMAN (2007):

Analisando sob esse ponto de vista, Memória d'África: a temática africana em sala de aula credencia uma iniciativa mediante a qual as estereotípias que comprometem não só a compreensão dos processos sociais específicos ao continente negro como também da própria humanidade e do povo brasileiro sejam confrontadas, com o objetivo de resgatar um legado do qual a África e seu acervo sócio-histórico-cultural são indissociáveis. (SERRANO & WALDMAN.2007 p.12)

A professora Iemanjá fez um curso de formação por conta própria na Universidade de São Paulo, curso de extensão realizado na Faculdade de Filosofia Ciências Humanas e Letras (FFLCH/USP) com aulas ministradas pelo Professor Doutor Kabengele Munanga. A professora Iemanjá nunca chegou a participar de uma das formações oferecidas pela SMESP sobre a Lei 10639/03. Segundo BAKKE (2015) formações sobre a Lei foram oferecidas no final de 2010 pelas DREs Jaçanã, Itaquera, São Miguel e São Mateus com a temática étnico-racial e educação infantil.

Preferi acompanhar os desdobramentos do desenvolvimento do trabalho da professora com essa questão. Além disso, ela queria promover uma biblioteca com livros que trabalhem com a temática, uma biblioteca itinerante que vá para todas as salas conforme a necessidade. Iemanjá trabalha com seu acervo pessoal de livros apenas na sua sala, pois os traz de casa.

No dia da minha participação na JEIF, assistimos ao documentário *Lápis de Cor*¹⁸, e este fomentou a discussão entre as professoras, que rendeu alguns comentários como os descritos a seguir:

- *“Eu nunca vi as crianças serem racistas.”*
- *“As crianças da EMEI não tem maldade, elas começam a pensar nessas coisas no primeiro ano do Ensino Fundamental”.*
- *“O Brasil não é um país racista”.*

¹⁸ O documentário “Lápis de cor” (2014), dirigido pela estudante de Cinema e Audiovisual da UFRB, Larissa, natural de Salvador e integrante do movimento de cinema negro Tela Preta.

- *“Ninguém está satisfeito com o cabelo que tem, por exemplo, eu tenho cabelo loiro e liso, mas acho a coisa mais linda cabelo enrolado”.*
- *“Quem tem cabelo liso quer enrolar, quem tem cabelo enrolado, quer alisar”*
- *“As crianças só alisam o cabelo porque é mais fácil de cuidar, não por nada”*
- *“Acho que não precisamos tratar desse assunto na escola, as crianças não pensam sobre isso”.*

Depois de diversas falas na mesma direção, como a de que *“A maldade está na cabeça dos adultos”*, iniciei minha intervenção dizendo que a cada visita ao CEU Jaguaré, ouço comentários por parte das crianças, sobretudo em relação aos cabelos e o descontentamento de diversas meninas por terem cabelos crespos, e que isso poderia indicar uma questão de cunho racial que é observada desde essa faixa-etária. Esse viés negacionista presentes nas falas citadas, no que concerne à reflexão do racismo no âmbito escolar, se tornam relevantes por expressarem parte significativa do pensamento de várias professoras e gestores que estão envolvidos com as crianças e as práticas pedagógicas existentes nessa EMEI.

Acredita-se que as mesmas, justamente pela não neutralidade do ato pedagógico, levam consigo muitos desses pontos de vista e que, ainda que não sejam defendidos com muita certeza, orientam formas de agir e compor relações com os outros, crianças e adultos.

Relatei que as meninas aos 4 e 5 anos já expressam descontentamento em relação aos seus cabelos crespos, visto que muitas delas diziam odiar o próprio cabelo e manifestavam o desejo de alisá-los, conforme verificado nas brincadeiras de cabeleireiros com as chapinhas e secadores — conforme será detalhado e explanado em capítulo posterior.

Diante dos relatos tanto das professoras, quanto das crianças, observa-se o quanto a Lei 10639/2003, apesar de obrigatória desde a educação infantil, não é levada em consideração como deveria, no âmbito institucional, sendo somente uma ação pontual de uma professora que considera o tema importante a ser trabalhado e que faz formações tentando despertar a consciência do corpo docente em relação a temática. Essa lei nasce no bojo de um debate existente em todo Brasil sobre políticas afirmativas. Porém, mesmo com tudo isso, não existe nenhuma cobrança ou respaldo por parte da coordenação pedagógica ou da direção para que a lei seja cumprida na EMEI com todas as turmas, em diferentes atividades e conteúdos ao longo do ano escolar. Este tema sobre questões étnico-raciais e os procedimentos desenvolvidos pelas professoras da sala observada e pela instituição de maneira geral serão

abordados, de modo mais aprofundado, no capítulo III. No entanto, antes disso é preciso que compreendamos teorias importantes sobre representações das crianças em seus desenhos, assunto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - FIZEMOS DESENHOS, PORQUE A GENTE SABIA QUE VOCÊ IA VIR HOJE". OS DESENHOS DAS CRIANÇAS

“Fizemos desenhos, porque a gente sabia que você ia vir hoje”¹⁹

(Dandara, 5 anos)



Desenho 3 - Desenho de Obaluaê que Oxossi se apropria. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.

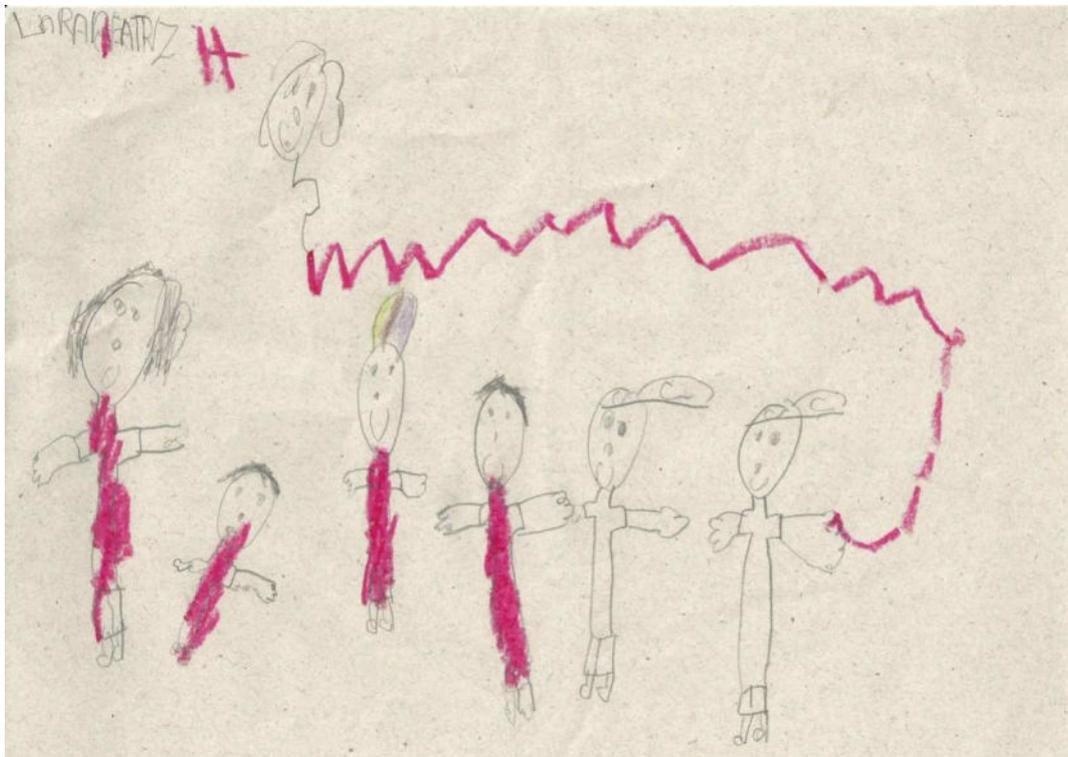
Oxóssi pega o desenho de Obaluaê e em seguida deixa suas marcas, colocando traços de lápis preto na parte do meio da folha, risca o nome de Obaluaê e pinta a figura humana, que outro menino havia feito de lápis preto, com caneta hidrocor marrom, dizendo ser sua cor e a seguir me presenteia.

Depois das três intervenções, ele me entrega e diz: “pronto, agora este é seu presente”. Interessa observar que, se ao iniciar a pesquisa, tinha como meu objetivo conhecer as representações dos negros contidas nos desenhos das crianças, pude observar com elas em diferentes situações, que os desenhos são agentes nos espaços em que se encontram ora

¹⁹ Caderno de campo, 15/09/2014

expostos, ora no momento da tecitura pelas crianças, como afirma GOBBI (2002): há mais nos desenhos e lápis de cor que somente a cor vista. Cores e traçados mobilizam preconceitos, modos de ver e o próprio desenho. Nesse sentido, o personagem principal desse cenário, torna-se motivador para observar outras relações para além dos suportes em que foram criados.

Vê-se o exposto anteriormente com a situação aqui descrita a partir da observação do desenho de Oxóssi. Não satisfeito com o primeiro presente, Oxóssi resolve aumentar sua produção apropriando-se de outro desenho. Pega o desenho de outro menino e faz os traçados em rosa, para deixar sua marca. Ele diz que o último menino da direita é ele e que está sendo “puxado” pelo traço rosa pela pessoa de cima (centro-meio superior da folha) que sou eu.



Desenho 4 - Desenho de menino que Oxóssi apropriou-se. Folha A4, lápis de cor, 2014.

Esses desenhos nos mostram que estão cercados de significados sociais, negociação de *status*, entre outros. Oxóssi, conforme observado por mim durante a pesquisa, talvez tenha se sentido mais incluído ao dedicar-me o desenho, de estar representado no mesmo (por meio de sua estratégia de complementá-lo, modificando-o), e é possível inferir que se sentiu mais seguro ao fazer parte do grupo de crianças que presenteavam a pesquisadora.

No caso desta pesquisa, dada a perspectiva escolhida, utilizei como recurso metodológico recolher os desenhos das crianças em duas situações distintas, quais fossem: aqueles dados como presentes e aqueles confeccionados após a contação de histórias. As conversas com as crianças fora da sala, o modo pelo qual nos relacionamos, o vínculo que estabelecemos pode ajudar tanto na hora de “ganhar desenhos” como presente, e também para contextualizar o que as crianças querem representar graficamente.

2.1- *Os desenhos como artefatos culturais da infância*

“Senta aqui, a gente te ensina a desenhar”

(Dandara, 5 anos)

Cada desenho dado de presente, parecia significar o estreitamento do vínculo comigo. A partir da segunda visita à escola em 2014, Dandara e Oiá, me esperavam com muitos desenhos realizados em casa e guardados na mochila. As duas driblaram a professora, trocaram olhares comigo e disseram quase murmurando *“Fizemos desenhos, porque a gente sabia que você ia vir hoje”*. A professora pediu que as crianças sentassem para ouvir a história, mas em uma atitude de transgressão, as meninas foram até suas mochilas e pegaram vários pacotinhos de papel pautado, os quais continham os desenhos que dariam como presentes. Diante da transgressão das crianças, aqui compreendida como ato de transgredir as regras definidas pela professora, no caso, pela adulta, a atitude da professora foi a de tomar os pacotinhos das mãos delas e os colocar em cima de sua mesa — essa ação revelou o vínculo construído com a pesquisadora até então. As meninas se prepararam para a visita na escola, e se mostraram interessadas em presentear com desenhos.

Depois de ouvir a história contada pela professora (prática cotidiana como primeira atividade) as crianças foram até a mesa da professora pegaram os pacotinhos e me entregaram. Havia muitos desenhos naqueles pacotinhos. Todavia, não foi possível determinar em qual contexto estes desenhos foram realizados, porque geralmente as crianças trazem poucas informações sobre os desenhos realizados em casa. Percebo que não os valorizamos tal como mereciam, numa forma sutil de revelar o distanciamento estabelecido entre escola e família e seus distintos contextos educativos.

O que podemos notar é que o suporte e os traçados são bem diferentes dos realizados na escola. Na sala as crianças desenham tanto a pedido da professora após uma atividade quanto em contexto chamado de livre, quando não há necessariamente uma encomenda proposta pela professora.

A relação de acolhimento, por meio dos desenhos, firmada com as crianças não impediu que meu papel ali fosse visto de diversas maneiras por muitas delas. Ainda que soubessem que eu estava no local para desenvolver uma pesquisa, por vezes algumas pensavam que eu era filha da professora Iemanjá – que, contudo, e por sua vez, tem a mesma idade que eu – outras horas diziam que eu era a melhor amiga das crianças, outras vezes perguntavam se eu queria ser a mãe delas. Por alguns encontros me chamavam para desenhar junto nas mesas e algumas vezes me chamavam para brincar junto com elas.

Toda a construção para a pesquisa exige um tempo considerável de visitas, para que as relações se estabeleçam aos poucos, as sutilezas de cada criança apareçam diante do cotidiano para que a narrativa consiga ser a mais atenta possível. O meu papel então, era notado e talvez entendido pelas crianças como alguém com quem elas pudessem contar, uma adulta que pudesse desenvolver diversas atividades com elas, sem a responsabilidade da obediência que deveria haver com a professora.

Além do trabalho de observação com afincos, é preciso compreender o que os desenhos das meninas e meninos trazem de representações. Em geral, as ilustrações e os desenhos possuem um lugar secundário em nossa sociedade. Na estabelecida cultura escrita os documentos letrados ocupam o auge da hierarquia, deixando sempre de lado as expressões gráficas, desqualificando-as como válidas. O que perde valor neste contexto em conjunto com desenhos e ilustrações é a tradição oral. No presente trabalho, o objetivo é justamente compreender a partir dos elementos gráficos, os desenhos, das crianças e suas representações sobre negros e negras em conjugação com a oralidade. Tarefa nada fácil diante de tantos saberes hierarquizados pela palavra escrita e pela “diminuição” dos desenhos como elementos importantes. Os desenhos nesta pesquisa são entendidos como artefatos culturais.

Misturam-se entre tantos outros artefatos culturais criados por meninos e meninas e passam despercebidos como manifestação da infância. Salvo exceções, raramente nos ocorre que resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores que podem ser definidos também como pesquisas pessoais das crianças. (GOBBI, 2002, p. 151)

Dentre os artefatos culturais produzidos pelas crianças, os desenhos foram eleitos para investigação por entendermos que se tratam de chaves para conversas com as crianças, sendo assim, parte importante da metodologia. De forma geral, os artefatos produzidos pelas crianças são diversos, (brincadeiras e outros que as crianças ressignificam através das culturas produzidas por elas). Mas os desenhos se mostram importantes por vários motivos, entre eles por serem artefatos culturais amplamente compreendidos dentre diferentes áreas do conhecimento, inseridos em muitos contextos, e desenhados por motivações diferentes pelas próprias crianças.

A partir das observações, os desenhos, enquanto artefatos culturais podem ser vistos, também, de várias maneiras dentro do grupo das crianças. Nas observações realizadas em trabalho de campo, percebe-se que as crianças utilizam seus desenhos para apontar:

- Ascensão do *status* de quem sabe desenhar melhor;
- Elemento para firmar vínculo com a pesquisadora;
- Aceitação no grupo social (se as crianças julgam que alguma delas não sabe desenhar, elas a excluem da atividade); e
- Moeda de troca (quando as crianças são “bem cotadas” como desenhistas perante o grupo, algumas vão trocar desenhos com as outras).

Foi observado também, que a sala é o local onde são feitos desenhos que serão dados de presente a outras pessoas. Quando as crianças julgam que o desenho ficou bonito, o levam para a casa dizendo que vão presentear as mães e, em alguns casos, os pais. O desenho, portanto, ganha *status* e significado. Os desenhos ultrapassam o suporte e ganham relevância social e múltiplos significados dentro do grupo de crianças. As próprias crianças quando pediam para que a pesquisadora desenhasse com elas (e eu dizia que não sei desenhar) falavam: “*nós te ensinamos*”, e diante de tal afirmação, a maioria das crianças entende o desenho como ofício da infância, uma técnica que elas podem ensinar aos adultos.

Em relação às crianças que são vistas pelos seus pares como aquelas que não sabem desenhar, encontramos Oxóssi, menino negro, 5 anos. Por não saber desenhar (segundo as outras crianças), o menino era aparentemente excluído do grupo ou rebaixado de seu *status* perante o grupo. Oxóssi ficava chateado com a situação, ao mesmo tempo em que sente vontade de presentear se vê estigmatizado, assim, presenteia com desenho alheio, como descrito no início deste capítulo.

Um elemento importante para que os desenhos sejam confeccionados é a oferta de diversos materiais na hora da elaboração dos desenhos. No caso desta escola, a professora oferta geralmente os mesmos suportes, como podemos notar na exposição dos desenhos mostrados ao longo deste trabalho. Embora a professora demonstrasse muito interesse no desenho das crianças no ano de 2013, oferecendo diversos materiais para sua realização, suportes diferentes, vários tipos e diversos recursos, no ano de 2014 os materiais foram sempre os mesmos: folha A4, lápis de cor e caneta hidrocor.

Embora na escola houvesse outros materiais disponíveis, vários tipos de suporte, as tintas (que eram utilizadas com mínima frequência), pode-se utilizar outros materiais baratos que possibilitem que as crianças possam explorar um universo de possibilidades, como por exemplo: carvão, batom, tintas diversas, diversos tipos de suportes, desenhos no corpo, etc. Contudo, o acesso a esses recursos foi bastante restrito. Pelos limites e objetivos dessa pesquisa não se procurou maior aprofundamento sobre o uso de tais recursos e metodologias em arte pelas professoras com as crianças, mas, vale ressaltar que se trata de temática fecunda a ser explorada em outras pesquisas, ao mesmo tempo em que se reconhece que os recursos materiais são importantes como agentes no processo de criação, ora a alimentá-lo, ora a limitá-lo entre crianças e adultos. Ainda assim, saber o que usar e como disponibiliza-los é algo que requer formação de professores e professoras e amplas discussões entre todos.

No dia 13 de outubro de 2014, pude acompanhar uma atividade diferenciada, fora do habitualmente proposto. Crianças de duas turmas distintas (turma observada e turma de outra professora) participaram dessa intervenção. No gramado as professoras esticaram diversos pedaços grandes de papel *craft* para que todas as crianças pudessem deixar registradas com tinta guache os pés e as mãos no papel. As tintas foram colocadas em potes vazios de sorvetes, as cores eram: preto, vermelho, amarelo, azul. As professoras deixaram as tintas à disposição das crianças para manipularem da forma que elas achassem mais agradável. No início da atividade, algumas crianças reclamaram que não queriam fazer atividade de pintura, que já eram grandes, que tinham 5 anos e que pintar era coisa de criança.

Quando a brincadeira teve início, notei uma coisa curiosa: as meninas só utilizaram a tinta vermelha, nenhuma menina na primeira pintura utilizou o amarelo nem o azul nem o preto como primeira escolha. Em contraposição os meninos utilizaram as outras 3 cores de maneira equilibrada mas também não escolheram o vermelho como primeira opção.

As meninas só utilizaram as outras cores a partir da segunda rodada da brincadeira bem como os meninos que também só utilizaram o vermelho após a primeira rodada. Eu fui utilizada como tela pelas crianças, quando uma delas chegou até mim e me “pintou” com a mão cheia de guache, a partir daí um grande número de crianças realizou a mesma operação, até que fiquei inteira pintada exceto o rosto. Foi muito prazeroso, as crianças ficaram extremamente felizes e o nosso vínculo estreitou-se ainda mais. A verdade é que sentia necessidade dessa aproximação que foi bastante importante para dar prosseguimento à pesquisa, tanto quanto, fecunda para mim e as necessárias descobertas do que é estar com as crianças, o que, como já mencionado, ainda não havia ocorrido profissionalmente e que, embora essas práticas lúdicas não tenham me alçado em meu atual *status* de profissional da educação infantil, mobilizaram-me a pensar de modo mais aproximado ainda das crianças, trazendo o entendimento empírico que ao realizar uma pesquisa com crianças, como já tanto abordado, exige estar com elas, interagir com elas.

Ao comentar a observação com a professora Iemanjá, ela diz que as crianças não fazem distinção de cores e que elas brincam com todas, porém, pensei ser bastante curioso a primeira escolha dos meninos e a primeira escolha das meninas, não pareceu ser aleatória.

Além desta atividade na área externa, o que podemos reparar na diferença do uso das cores dos desenhos dos meninos e das meninas: enquanto as meninas utilizam as cores rosa, vermelho, fazem desenhos multicoloridos, os meninos adotam desenho sem pintura, apenas com lápis preto, ou nas cores azul e marrom. Poucos desenhos dos meninos aparecem multicoloridos.

O exercício metodológico que fiz foi tentar capturar os elementos que as crianças trazem no dia a dia ao longo da observação através dos desenhos, com a observação da confecção dos mesmos, concomitante com as falas das representações gráficas, inserir a metodologia participativa, e utilizar a vigilância epistemológica em todo o trabalho. Sendo assim, fica a pergunta do início do capítulo 1, em citação: a maldade está na cabeça dos adultos? Ou não conseguimos compreender que cristalizamos algumas verdades? Precisamos rever quais são as culturas produzidas pelas crianças, que criam e recriam a partir das culturas apresentadas pelos adultos, o quanto nós estamos contribuindo para que as culturas infantis sejam produzidas e como nós cooptamos essas culturas. Nós, enquanto adultas e adultos as consideramos? Ou apenas pensamos da maneira confortável que “*a maldade está na cabeça dos adultos*” sem ao menos questionar o que fazer para minimizar esse tipo de “verdade” ou pensamento. Embora não pretenda discutir, dentro dos limites dessa dissertação, sobre os

conceitos de verdade ou maldade, infiro que ambas estão relacionadas às concepções já estabelecidas dentro de culturas escolares também na educação infantil, relacionam-se aos processos de socialização, em que, por vezes, as expectativas dos adultos e das adultas exigem a incorporação de padrões e normas que as próprias crianças têm superado e demonstrado outras possibilidades concernentes a estar e construir mundos. Entre essa construção encontramos as relações raciais e de gênero em que as crianças estão presentes e deixando suas marcas desde que nascem. Muitas mulheres atualmente pensam a relação entre gênero e raça de maneira mais contundente. O cabelo, por exemplo, que é compreendido por um dos símbolos da feminilidade é discutido por mulheres negras em diversos meios de comunicação, um deles são os blogs que possuem larga abrangência nacional e internacional. Um dos sites de maior repercussão é o blogueirasnegras.org, um espaço de discussão sobre feminismo, raça, resistência, entre outros assuntos pertinentes que referem-se a um espaço de referência para mulheres negras, porém, muitas mulheres negras começaram a pensar nas suas representatividades a partir da segunda onda feminista (de 1960 até 1970), algumas mulheres intelectuais negras começaram a questionar o feminismo tradicional (branco), pois não contemplava suas agendas enquanto mulheres negras. Uma das principais referências do feminismo negro é Audre Lorde e Angela Davis e Alice Walker²⁰, esta última inclusive explorando a temática dos cabelos crespos como uma das formas de afirmação positiva da negritude.

2.2- A representação negra como raridade

Os desenhos das crianças podem ser compreendidos sob diferentes pontos de vista: o da psicologia, das artes, da sociologia, da cultura escolar, ou como um “passatempo” que os livros ilustrados apresentam para as crianças pintarem, entre tantos outros modos de pensar este elemento.

Estas áreas do conhecimento, sobretudo a psicologia, nos trouxeram subsídios para compreender, observar e pensar os desenhos infantis. Respeitando todas as perspectivas que se debruçam e se debruçaram sobre tal temática, neste trabalho, elegi a perspectiva da sociologia para a observação dos desenhos.

²⁰ In: "Cabelo oprimido é teto para o cérebro". Vivendo pelas palavras, Rio de Janeiro. Rocco, 1988.



Desenho 5 - Desenho de Oiá, com a representação da pele negra. Papel A4, lápis de cor, 2014.

Oiá apresenta acima um dos únicos desenhos com a representação da pele pintada de marrom, cabelos que não são parecidos com a maioria dos cabelos desenhados pelas crianças, na presente pesquisa (que por sua vez, utilizam os traçados de cabelos lisos). Outro detalhe que chama atenção é que o desenho indica as contas no pescoço das figuras desenhadas. Este foi feito logo após a turma ouvir a história contada por mim chamada *Minhas Contas*, (atividade esta que será detalhada no último capítulo). Este desenho não é o padrão do encontrado na presente pesquisa, mas ele me faz pensar o porquê esta é a exceção e não a regra. Reverter esse quadro é trabalho árduo e penoso, e para isso se faz necessário apresentar à criança suas conexões, sob o subsídio das Leis 10.639/03 e 11.645/08,

2.3- Breve apanhado histórico-social dos desenhos infantis

Falarei agora propriamente dos desenhos recolhidos, a fim de propor uma reflexão sobre como as crianças representam negras e negros em seus traçados. Na estabelecida cultura escrita as ilustrações e os desenhos possuem um lugar secundário em nossa sociedade.

Durante muito tempo, e como bem definiu o historiador Jacques Le Goff (2010), as ciências sociais, de uma maneira geral, viveram do imperialismo dos documentos escritos. O suposto era que a investigação social, sua própria genealogia, seria pautada em manuscritos escritos, como se todas as demais fontes estivessem excluídas da agenda desses profissionais, ou ocupassem papel subalterno e apenas complementar. Sobretudo as imagens funcionariam como “ilustrações”, no sentido de que apenas “adornam” uma tese previamente conhecida; exemplificam conclusões já estabelecidas. (SCHWARCZ, 2014, p. 391)

Os documentos letrados ocupavam até recentemente o auge da hierarquia numa pesquisa na área das ciências humanas, deixando sempre de lado as expressões gráficas. No presente trabalho os desenhos das crianças são compreendidos como elemento chave para abrir conversas com as pequenas e os pequenos sobre quais representações meninas e meninos estão fazendo de negras e negros, utilizando como elemento complementar a oralidade durante o processo de confecção do desenho. Tarefa desafiadora diante de uma configuração de tantos saberes hierarquizados na qual a premência da escrita ainda é a norma.

Para pensar os desenhos das crianças, a psicologia, como já havia citado, nos apresenta uma contribuição teórica sobre esta representação gráfica e seus múltiplos sentidos. O psicólogo Georges Cagnet (2011), decodifica o sentido dos desenhos em diversas esferas.

Assim, o destino do desenho da criança é multiforme: para o psicólogo ou psicanalista, ele surge como um espelho, com reflexos mais ou menos límpidos, da organização, e até dos conflitos intrapsíquicos do sujeito; para o professor, o que se identifica é a sua evolução, em comparação com um desenvolvimento médio (a criança está adiantada ou atrasada?); para as famílias, ele é um presente, repetido de forma quase cotidiana, que evoca o universo interior, a magia da infância, mas também sua capacidade de ficar sozinho face ao seu imaginário, criar, aplicar-se e, para os mais jovens, preparar-se para as tarefas escolares que estão por vir. (COGNET, 2011, p. 11)

Para GOGNET (2011), os desenhos têm múltiplos sentidos, principalmente para os adultos e adultas que estão sempre próximos às crianças. Mas e para as próprias crianças? Como podemos conhecer os desenhos a partir das crianças? O que elas dizem com os seus desenhos e sobre eles? O que elas dizem sobre a confecção de seus artefatos culturais para além da psicologia? Quais são as outras áreas importantes para a compreensão dos desenhos das crianças?

Encontramos respostas em diversas áreas do conhecimento, sobretudo nas mais recentes teorias sobre desenhos infantis no campo das artes. Uma das contribuições para

pensar produção dos desenhos infantis é a da autora Edith Derdyk (2014), segundo quem as pessoas desenham por motivos diferentes do que pensa a psicologia.

O desenho é, sobretudo, construção de pensamento desenho, linguagem tão antiga que permeia a civilização, atravessa todos os tempos, manifestando-se em diversos suportes, instrumentos, materiais, nos ofertando um repertório extenso de possibilidades espaciais, manifestações e atuações. (DERDYK, 2014, p. 129)

Outra importante contribuição para pensarmos os desenhos sob o prisma da sociologia é o trabalho de GOBBI (2002), que compreende os desenhos como artefatos culturais, estes são elementos que estão permeados de cultura.

Misturam-se entre tantos outros artefatos culturais criados por meninos e meninas e passam despercebidos como manifestação da infância. Salvo exceções, raramente nos ocorre que resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores que podem ser definidos também como pesquisas pessoais das crianças. (GOBBI, 2002, p.151):

Enquanto DERDYK (2014) fala sobre construção de pensamento, COGNET (2011) defende os diversos modos que os adultos e adultos observam o desenho, e GOBBI (2002) traz o contributo do contexto social e os entende como artefatos culturais.

Diversos estudiosos nos auxiliam a pensar outras perspectivas sobre os desenhos das crianças. Em um artigo escrito por AMIN & REILY (2008), as autoras retomam como alguns artistas de outros séculos retratavam as crianças. Giovanni Francesco Caroto (1520) e Rembrandt (1652), por exemplo, representavam os pequenos desenhando bonecos palitos em suas obras, o que pode significar que estes artistas não sabiam exatamente como era a produção infantil na vida real, pois utilizavam estereótipos de como as crianças desenhavam a figura humana. No início do século XX, os desenhos das crianças eram colocados como produções semelhantes às dos psicopatas e dos povos considerados primitivos.

Em exposições dos Expressionistas, Cubistas, Futuristas e artistas da vanguarda russa, era comum ver a produção artística das crianças justapostas às obras dos artistas plásticos e de obras naif, trabalhos de povos "primitivos", pacientes psiquiátricos, para travar um processo de comparação sobre os modos de representação de cada grupo. (AMIN & REILY, 2008, p.37)

Diversos artistas, do início do século XX, colecionavam desenhos das crianças como inspiração para seus próprios trabalhos – esses tratavam de ser espontâneos e emotivos. AMIN & REILY (2008) mostram que artistas como Wassily Kandinsky, Paul Klee, Pablo Picasso, Joan Miró, Alexander Calder, Henri Matisse, Jean Dubuffet, Mikhail Larinov e Nataliya Goncharova possuíam coleções de desenhos de crianças.

A defesa da arte infantil como modelo estético foi assumida por alguns artistas de vanguarda, que admiravam os aspectos que tradicionalmente haviam sido considerados negativos no desenho infantil: a espontaneidade, a sensibilidade, a emotividade, a destreza e a agilidade de seu traço, o ver o mundo sem ataduras nem obstáculos estéticos prévios. (AMIN & REILY, 2008, p.38)

Embora estes artistas se inspirassem nos traçados das crianças, eles não faziam cópias fiéis destes desenhos em suas obras. As inspirações serviam para estes artistas observarem as soluções que as crianças davam em seus desenhos – como soluções espaciais, por exemplo, e outros se encantavam com as fases dos desenhos pré figurativos.

No Brasil, Mário de Andrade colecionou desenhos²¹ dos pequenos com idade entre três e dezesseis anos, durante o período de 1926 a 1945, totalizando 2.160 exemplares recolhidos. Outro exemplo contemporâneo à Mario de Andrade, foi Flávio de Carvalho que recolheu desenhos no Abrigo de Menores em Trânsito, no Grupo Escolar Rodrigues Alves e na Escola da Vida.

Junto de Osório César, Flávio de Carvalho organizou o "Mês da criança e dos Loucos"- exposição inaugurada em, 28 de agosto de 1933, em São Paulo, no Clube dos Artistas Modernos (CAM). O evento compreendeu dois polos: a exposição de trabalhos plásticos feitos por crianças e por doentes mentais, e uma série de conferências relacionadas ao assunto. O evento constituiu-se de uma exposição de desenhos, pinturas e esculturas dos internos do Hospital do Juqueri, selecionadas e organizadas por Osório César, e de trabalhos de arte infantil advindos de escolas da cidade de São Paulo. A exposição de desenhos de alienados e de crianças era aberta ao público das 17 horas à uma hora da madrugada. (AMIN & REILY, 2008, p.41)

Os desenhos das crianças constantemente eram associados aos desenhos dos povos considerados primitivos e das pessoas com distúrbios mentais. Havia uma tendência em

²¹ Em sua tese de Doutorado (2004), intitulada "Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade" a Profa. Dra. Marcia Gobbi estudou a coleção dos desenhos recolhidos por Mário de Andrade. Este acervo se encontra no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo- IEB USP.

agrupar esses desenhos com os das crianças, e isso já havia sido realizado por diversos artistas, como Pablo Picasso e Paul Klee.

Outro estudo que nos contempla com a realização de uma retomada dos principais teóricos que pesquisam e escrevem sobre desenhos infantis é o trabalho de Juliana Cassab LOPES (2001), no qual a autora faz um levantamento bibliográfico sobre os principais teóricos da área do desenho infantil. Em sua pesquisa, retoma o primeiro grande nome da área: RICCCI (1887) que publica *L'arte dei bambini* e coloca nesta obra os desenhos das crianças italianas encontradas por ele no centro da cidade de Bologna. No mesmo ano, o alemão LICHEMART (1887) publica *A arte na escola*. Em seguida, SULLY (1895) lança o livro *Studies in Childhood*, em que inaugura o termo *Arte Infantil*. Os desenhos, para estes estudiosos do século XIX, são encarados como meio de observar o desenvolvimento da criança, associando sua produção com o primitivismo, o que deu base para que diversos artistas, posteriormente, também associassem ambas as produções.

Entre 1901 e 1904, Karl Lamprecht realizou a mais vasta investigação sobre desenhos das crianças da Alemanha, Suíça, Bélgica, Inglaterra, Suécia, Romênia, Rússia, Japão, Estados Unidos e África, feita até então, comparando esses desenhos com produções pré-históricas de povos primitivos. (LOPES, 2001, p. 17)

Este estudo realizado por LAMPRECHT (1904), associava o desenho infantil tanto ao primitivismo quanto ao desenvolvimento das crianças. Cerca de quatro décadas depois, READ publica em 1943 o livro *Educação pela arte*, no qual dá início ao movimento da educação através da arte e defende a ideia de que a arte é a comunicação do sentimento infantil. Na primeira metade do século XX, os estudos dos desenhos infantis tomaram tanta importância que a Unesco (1954) editou o álbum *Art et Educacion* sob orientação de Edwin Ziegfeld. LOPES (2001) retoma a importância de tais estudos nesse período:

Em 1949 o pesquisador Pierre Naulle, levando em consideração apenas os países da Europa Ocidental e aos Estados Unidos, enumerou 357 autores que até então estudaram o desenho infantil. Segundo esses dados, 300 deles exploravam questões psicológicas e os outros 57 (20%), tratavam de aspectos estéticos, sociológicos, comparação entre povos de diferentes raças e períodos ou se referiam à pedagogia do desenho na infância. (LOPES, apud. CAMPOS, 2001, p. 51)

No Brasil, RABELLO (1935) lança o livro *Psicologia do desenho infantil*. A obra aborda o desenho como instrumento para medir o desenvolvimento e a racionalidade da

criança. Já RODRIGUES (1948), abre a escolinha de arte no Rio de Janeiro inspirada nas escolas da Europa e EUA. Posteriormente, MARINO (1957) lança o livro *O desenho da criança*, no qual faz um levantamento sobre o panorama das pesquisas acerca dos desenhos no cenário mundial e faz uma relação entre desenho e desenvolvimento infantil, determinando fases do desenho. Para tanto, analisou 1.200 desenhos de crianças com as idades de 2 a 13 anos, sendo eles metade de meninas e a outra de meninos. A partir desta coleta ele analisa os resultados por sexo, faixa etária, fatores socioeconômico, políticos, culturais e afirma que o desenho é a linguagem artística da infância. Já as pesquisas de DI LEO (1983) analisaram 120 desenhos de crianças de variadas faixas etárias e esta análise serviu de base para diagnóstico e terapia, pois, para ele, os desenhos revelam o desenvolvimento psíquico da criança.

Também é relevante, neste panorama a obra de ARNHEIN (1957), lançada nos EUA sobre a obra de arte e a percepção visual, que foi considerado um marco no mundo das artes, em que o autor se baseia nas teorias psicológicas para falar sobre o desenho. Por fim, também relevante, KELLOG (1970) publica o livro *Analysing Children's Art*.

Kellog diz que embora o desenho infantil seja considerado espontâneo, a presença da cultura nesse desenvolvimento pode alterá-lo, mas mantêm-se sempre suas estruturas básicas.

Kellog pesquisou trezentos mil desenhos de crianças de todo o mundo, priorizando os desenhos das crianças entre dois a quatro anos, que segundo ela, após essa idade diminuem sua produção ficando restritas às cópias ensinadas e dirigidas, inseridas em uma imposição social. (LOPES, 2001, p. 94)

Outra obra relevante, ainda é a de COX (1995), que escreve e publica o livro *O desenho da criança*. Como bem sintetizou LOPES:

Através de seu livro tomaremos contato com as mais recentes abordagens feitas sobre o desenho infantil nos anos 80 e 90. Autores que se destacam nesses estudos são as ferramentas de apoio utilizadas por Cox para nos apresentar novas abordagens sobre o tema, onde ela, em combate direto frente à proposta de liberdade que dominou e ainda domina o ensino, e a visão que o adulto tem do papel do desenho, nos mostra sua opinião de que a educação artística da criança deve ser norteadada pela busca do desenvolvimento criativo sim, mas através de um ensino formalizado, onde a proposta se baseie em auxiliá-lo a conquistar essa criatividade através do domínio de uma habilidade técnica, passada à criança pelos seus pais e professores. (LOPES, 2001, p. 115)

Diante dessas perspectivas diferentes sobre desenhos, e ao longo do trabalho de campo da presente pesquisa, elegemos com prioridade a interpretação cultural sobre os desenhos das crianças, embora todas as contribuições de diversas áreas tenham sua importância e legitimidade. Perceber o contexto de produção dos desenhos ao acompanhar o processo de criação e entender o que as crianças estão desenhando, nos dá pistas sobre a construção de pensamento delas e nos leva a compreender a influência dos contextos culturais nos seus traçados.

2.4- Entendendo traços e desenhos

Ao “garimpar” durante os meses de pesquisa a maneira como as crianças desenham, encontrei diversos *modus operandi* em funcionamento na EMEI do CEU Jaguaré, Todas as crianças que durante o trabalho de campo pude acompanhar, tanto na confecção dos desenhos, mas também entender a percepção de mundo das mesmas, segundo o que desenhavam revelaram, aos poucos, valiosas informações

O estudo meticuloso sobre os desenhos criados na infância, quando estes são compreendidos como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância. (GOBBI, 2002, p. 151)

Mais que olhar para os desenhos como manifestações infantis naturalizadas, é preciso investigar as lógicas construídas e constituídas pelas crianças nos desenhos, identificar o que elas compreendem sobre o mundo, as relações entre as pessoas e sobre as diversas temáticas que permeiam suas vidas.

Por isso, os desenhos expostos neste trabalho indicam variadas percepções das crianças sobre as questões étnico-raciais. Por exemplo, os cabelos que aparecem em 92 desenhos como temática principal dos 192 coletados. Entre todos os recolhidos outras temáticas foram identificadas, como a questão de gênero, mesmo que isso não seja o foco principal desta pesquisa, foi inevitável perceber o quanto esta temática está presente nos desenhos Além disso, como veremos adiante, a própria questão dos cabelos é, em si, generificada, ou seja, nela perpassa de um modo inconteste questões de gênero, tais como: diferenças corporais e estéticas entre meninas e meninos, o problema da estética do cabelo das

meninas como parte importante da aprendizagem dos rituais de feminilidade, do devir feminino no contexto de uma sociedade patriarcal e machista como a nossa, onde os papéis e signos de cada gênero estão bem marcados e são apreendidos e reproduzidos desde a primeira infância.

Assim inferimos que os desenhos, como já dito anteriormente, levam consigo diversas interpretações, que nem sempre foram pela via de artefato cultural. O psicólogo e artista Viktor Lowenfeld (1954), por exemplo, importante estudioso sobre arte-educação, e segundo Ana Mae Barbosa: “*O mais importante modernista do ensino da arte*”, pioneiro em um trabalho de criação de artes com cegos e fundador do departamento de artes do Hampton Institute, instituição voltada aos afro-americanos discorre sobre o “espontaneísmo” do desenho infantil, algo que precisa ser visto com cautela, mesmo sendo Lowenfeld grande influência para pensar desenho e artes.

Apesar da presente pesquisa refutar esta questão discutida por LOWENFELD (1954), outras hipóteses lançadas por ele enriquecem o debate, como as experiências vividas pelas crianças que elencam importante referência no trabalho criador, ou seja, as vivências delas refletem-se nos desenhos.



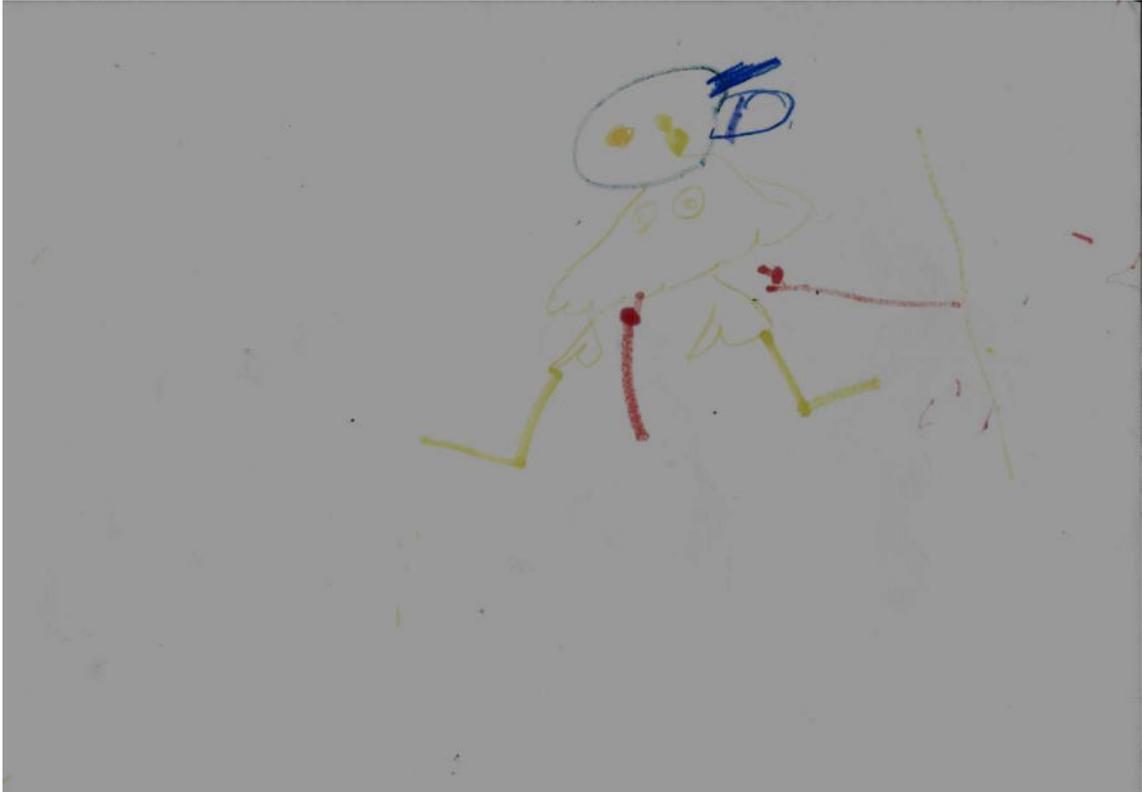
Desenho 6 - Desenho criado por duas meninas sobre eu e minhas irmãs. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.

Nestes traçados, duas meninas criaram um desenho que continha duas pessoas: eu, a pesquisadora, e minhas irmãs, que a desenhista desconhece como são. Mesmo sem conhecê-las, elas perguntaram como eram minhas irmãs e foram desenhando, até que saiu o resultado final. Informei para as crianças que minhas irmãs eram uma loira e uma de cabelos crespos escuros. Elas me inseriram no desenho também (estou de óculos na ponta esquerda) Nesta obra, a capacidade imaginativa / criadora está em alta, uma vez que elas criaram uma imagem somente através da descrição, e pediram que eu entregasse a minhas irmãs.

As crianças também utilizam diversos recursos para explicitar o que estão pensando sobre o mundo, de acordo como este se apresenta a elas. O educador italiano Gianfranco Staccioli é defensor de que o mundo, para ser explicado, não se faz com uma tarefa muito fácil, para isso, as crianças utilizam os recursos que dispõem para tal explicação.

Explicar o mundo não é operação simples, nem mesmo para os adultos. Muitas vezes nos faltam palavras para dizer o que pensamos o que queremos que os outros compreendam. Nesses casos, precisamos de desvios linguísticos, de contornos de palavras, podemos dizer completamente o que gostaríamos de comunicar, conscientes de que o modo com o qual percebemos, pensamos, elaboramos determinado evento é, de qualquer forma, incomunicável, mas que, ao mesmo tempo, esse evento quer ser explicitado, trazido à luz, iluminado. Trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como tomada de consciência do próprio ser no mundo. Por isso podem parecer tão inesperados e interessantes os desenhos das crianças pequenas (entre 2 e 5 anos) que tentam - muitas vezes pela primeira vez- desenhar os próprios pensamentos, suas próprias emoções, sua própria experiência vivida, suas elaborações. (STACCIOLI, 2014, p.97)

No desenho abaixo, por exemplo, Oxóssi quer desenhar uma menina (e faz o traçado da cabeça), ele pede ajuda para Dandara para que este fique o mais explicativo possível (uma vez que seus traçados não são tão figurativos, mas ele queria fazer uma menina completa). Ele pede para Dandara: "desenha o peito e a perereca". Dandara desenha os elementos e ainda acrescenta um vestido, explicando assim em seu traçado, o que é esperado o que é ser uma menina na representação gráfica. Neste contexto o sexo são nossos atributos biológicos que implicam nas diferenças sexuais e capacidades reprodutivas representados aqui pelas crianças simbolizados através do " peito e pereca". O vestido é algo imposto pelo gênero (que é uma ferramenta do patriarcado para controle), algo não natural, socialmente construído. Embora as crianças já tenham incorporado esse símbolo da feminilidade (vestido) como sendo roupa *de* menina.



Desenho 7 - Desenho coletivo realizado por Dandara e Oxóssi. Folha A4 e caneta hidrocor, 2014.

Florence de Meredieu (1974), assim como outros teóricos sobre desenho infantil, discorre sobre as fases do desenho definidas por Henri Luquet (1927). Dentro desta análise, os traçados não figurativos são vistos como algo menor dentro do grafismo infantil, pois os desenhos estão estruturados pelas fases. Os rabiscos, neste contexto, representam uma fase dos bebês, onde estes estão ligados as sensações físicas e ao prazer corporal. Com o aperfeiçoamento motor, na qual o olho orienta o traçado tornando o desenho uma experiência complexa.

Segundo MEREDIEU (1974) depois da fase sensorial (prazer do traçado) a criança está pronta para fazer bonecos (representações da figura humana). Em nossa sociedade isso também ocorre com o processo de escolarização, ou seja, a criança estrutura a figura humana de acordo com o que está presente nos diferentes contextos culturais e históricos em que a criança se encontra presente. Não se trata de acreditar que a mesma seja uma esponja a absorver variados elementos indiscriminadamente, mas, de reconhecer que contextos específicos são determinantes na composição de traçados, assuntos, uso de cores e formas.

MEREDIEU (1974) também classifica o grafismo infantil por etapas do desenho: *boneco batata*, (nascido de um girino de quatro membros), *boneco flor* (prolonga o girino de um só apêndice), *boneco sino*, *boneco casa*, etc. Desta maneira, é possível notar que em todos os autores existe a necessidade de classificar os desenhos infantis em fases, etapas, ou qualquer descrição classificatória. No entanto, a análise classificatória dos desenhos não é o foco deste trabalho.



Desenho 8 - Desenho que Oxóssi apropriou-se e fez sua intervenção. Folha A4 e lápis de cor, 2014

Neste desenho, confeccionado por Oxóssi, ele se apropria do desenho de outra criança (prática comum nos desenhos de Oxóssi e já descrita aqui anteriormente) e com o traço rosa, fez uma intervenção com intuito de desenhar uma outra figura humana (que é ele). Oxóssi é uma criança que habitualmente desenha traçados não figurativos, e se apropria dos desenhos dos colegas que o fazem para demonstrar para as outras crianças que ele também sabe desenhar. Geralmente, as crianças que tem os desenhos "tomados" por Oxóssi ficam chateadas com ele. A professora Iemanjá muitas vezes não toma conhecimento desse comportamento de Oxóssi e eu como pesquisadora não interfiro nesta dinâmica, uma vez que isso se constitui em uma dinâmica das crianças, e por isso não tenho porque interferir em tal dinâmica.

Para realizar uma pesquisa com a infância e mais especificamente com uma das suas produções de artefatos culturais, neste caso, o desenho, é preciso refinamento do olhar na pesquisa, ou seja, olhar e ver, e considerar entrelinhas, cores e formas aparentemente comuns e tendo o cuidado de não forçar a ver o que o desenho não apresenta exatamente. É essencial ter tempo de observação e o deixar-se maravilhar pela poesia das crianças, despindo-se do entendimento do que é um “bom” desenho ou um desenho “ruim”. Ana Angélica Albano traz um relato sobre uma de suas alunas (Caroline) de graduação e o trabalho de estágio.

Ela ia ao ateliê, olhava, mas não via o que estava acontecendo. Eu insistia, pedindo que se deixasse impressionar pelo que as crianças produziam, que permitisse adentrar naquele território desconhecido. Afinal, já havia sido impressionada pelas pinturas de Tápies, que era um desconhecido também. Ela tinha uma visão muito pragmática do que devia ser um bom trabalho, o que a impedia de ver o que estava acontecendo no ateliê. E eu esperava pelo momento que fosse capturada pela poesia que via fluir nas pinturas daquelas crianças.

No momento em que Caroline começou a observar a oficina de pintura, não somente como coordenadora, mas, também, com o olhar de pesquisadora, foi descobrindo como Poletto trabalhava com as crianças, auxiliando-as na procura da própria voz. O que, no início, parecia aos seus olhos apenas uma profusão de borrões estranhos, foi, aos poucos, revelando projetos individuais de pintura, com motivos diferenciados. (ALBANO, 2010, p.32)

A partir dessa afirmação é possível identificar que o maravilhar-se com as criações infantis em conjunção com a observação atenta pode nos ajudar a não encarar os desenhos como apenas aqueles que cabem dentro do padrão "bom" ou "ruim". Por detrás dos grafismos que parecem ser “abstratos” ou “borrões”, existe um sentido do olhar e projeto individuais e o desejo das experimentações que tem como resultado diversos tipos de desenhos.



Desenho 9 - Desenho de Oxóssi, feito integralmente por ele. Folha A4 e caneta hidrocor, 2014

A Antropologia Visual, embora não se atenha ao estudo sobre produções imagéticas infantis, tem apresentado importante contribuição também para refletirmos sobre a infância e suas criações. NOVAES (2009) nos indica mais sobre a hierarquização de tais sentidos, as razões por que as imagens são constituídas dessa maneira, e também são eleitas como importantes, porém, nem todas as imagens são tratadas como relevantes. Os desenhos de crianças estão pouco inseridos no escopo do considerado legítimo dentro da Academia, por se tratar de desenhos de uma categoria menos privilegiada- a categoria dos infantes.

Em todos os sentidos, as imagens antecedem a palavra. John Berger inicia seu livro hoje clássico- *Modos de ver* (1972) - afirmando que não apenas a criança vê e reconhece aquilo que vê antes de começar a falar, como é também a visão e aquilo que vemos que estabelece nossa posição no mundo que nos rodeia. Podemos explicar o mundo com palavras, diz ele, mas as palavras jamais podem dar conta do fato de que estamos rodeados pelo mundo. A relação entre o que vemos e o que conhecemos nunca se estabelece completamente. (NOVAES, 2009, p. 49)

Conforme NOVAES (2009), aquilo que vemos estabelece nossa posição no mundo que nos rodeia. Se as crianças estabelecem relações com aquilo que enxergam e a partir disso reconstruem em seus desenhos, a posição de pesquisadora exige, portanto, observar com afincamento aquilo que as crianças nos dizem, imaginam e criam por meio dos desenhos e de suas representações sobre negras e negros, até mesmo quando ausentes. Como veremos ainda, a ausência de signos e representações negras se dá num país racializado e cujo racismo tem como uma de suas principais características o negacionismo. Ora, numa sociedade em que raças não importam, por que haveria a necessidade de representá-las ou pensar na diversidade das representações? Mais uma vez, a branquitude, se coloca como transparente, como neutra, a-racial. No entanto, como já dito anteriormente, o trabalho de Doutorado de SCHUCMAN (2012) mostra que essa pretensa neutralidade nada mais é do que uma das facetas do próprio racismo paulistano. Desta maneira isso se reflete no ambiente que rodeia as crianças e esse ambiente é mais um dos meios que apontam a elas sobre o que é ser criança, o que é ser negra e negro.



Desenho 10 - Desenho feito por Oxum, menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014.

Ao conversar com Oxum após a elaboração de seu desenho, exposto nessa página, obtenho uma informação, no mínimo curiosa: Oxum afirmou o quanto estava sentindo-se bem, pois é um desenho de como está o cabelo dela no Natal, quando ela passa por sessões de alisamento, escova e chapinha para deixar o cabelo liso. É possível identificar que mais do que um mero elemento, o cabelo liso representa aqui a ausência de características que evidenciem negritude em detrimento daquelas típicas da branquitude, o que é motivo para confecção de um desenho e exposição do mesmo para a pesquisadora.

Os rostos que são partes que contém a pele, não estão pintados de cor alguma. Isso poderia indicar tanto que Oxum preferiu deixar o rosto branco, neutro pois não estava com muita vontade de pintar esta parte, tanto pode indicar que o rosto branco e neutro é encarado como o normal, ou seja, o padrão de cor aceitável e desejável por Oxum.

Ulpiano Bezerra de Menezes (2003), nos traz subsídios importantes sobre como as imagens são tratadas ao longo da história. Na idade antiga e na idade média, por exemplo, as imagens não possuem intenção cognitiva. Elas estavam ligadas a valores afetivos e religiosos. No Renascimento, as imagens indicavam a revolução científica que ali florescia; já na Revolução Francesa, as imagens eram utilizadas como instrumentos de luta política, revolucionária e contrarrevolucionária. Atualmente é chamado de agência constante nas

imagens que nos educa e modifica os espaços e as relações em que se encontram e são produzidas.

Além dos diversos usos das imagens ao longo dos períodos históricos, quando a Antropologia começa a utilizá-las para observar os tipos humanos variados encontrados ao longo das expedições, torna a imagem um registro, por meio de filmes e fotografias atribuindo novo sentido as mesmas.

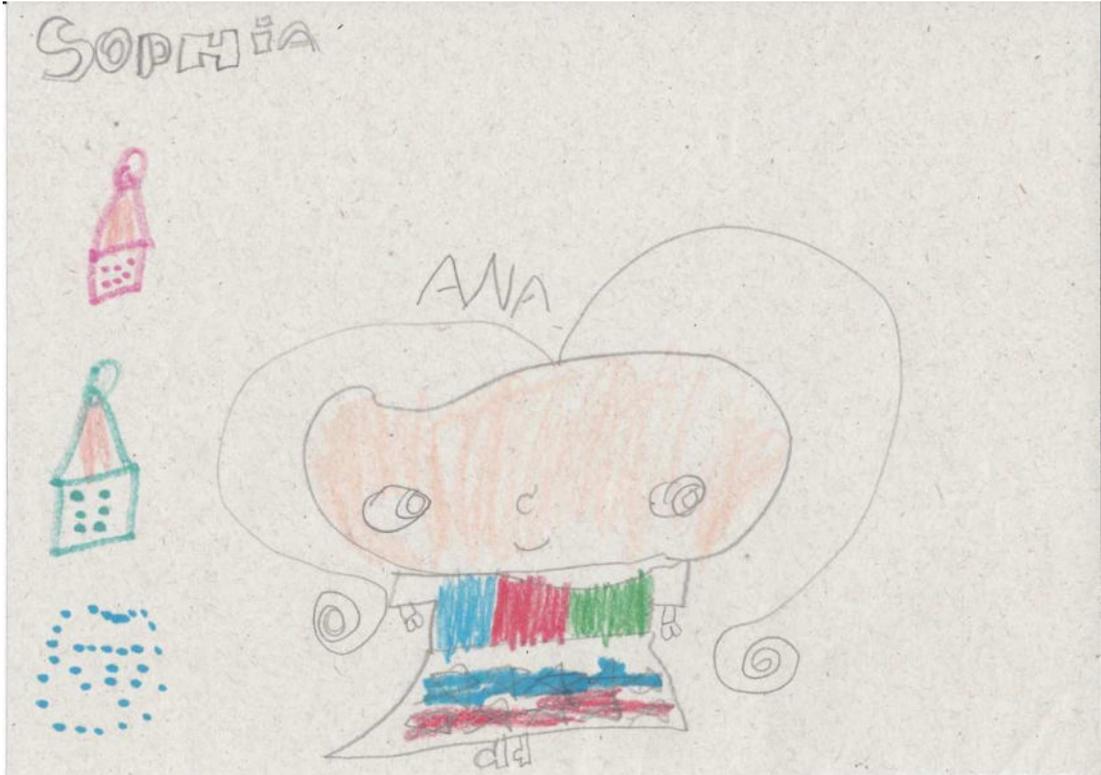
O filme etnográfico também surge cedo: a referência mais antiga é da expedição da Universidade de Cambridge ao Estreito de Torres, capitaneada por A.C.Haddon em 1898. Hoje, as atividades relacionadas ao cinema etnográfico são de alta relevância. (MENEZES, 2003, p. 16)

Seja como for, tais esforços de origem em muito contribuíram, desde a década de 1960 para o reconhecimento de uma dimensão da cultura associada a visualidade. Mas não bastava observar o visível (as cerimônias, hábitos, práticas, artefatos, contextos empíricos) e deles inferir o invisível. Era preciso ir além, e passar do visível para o visual, inspirando uma “antropologia do olhar”.

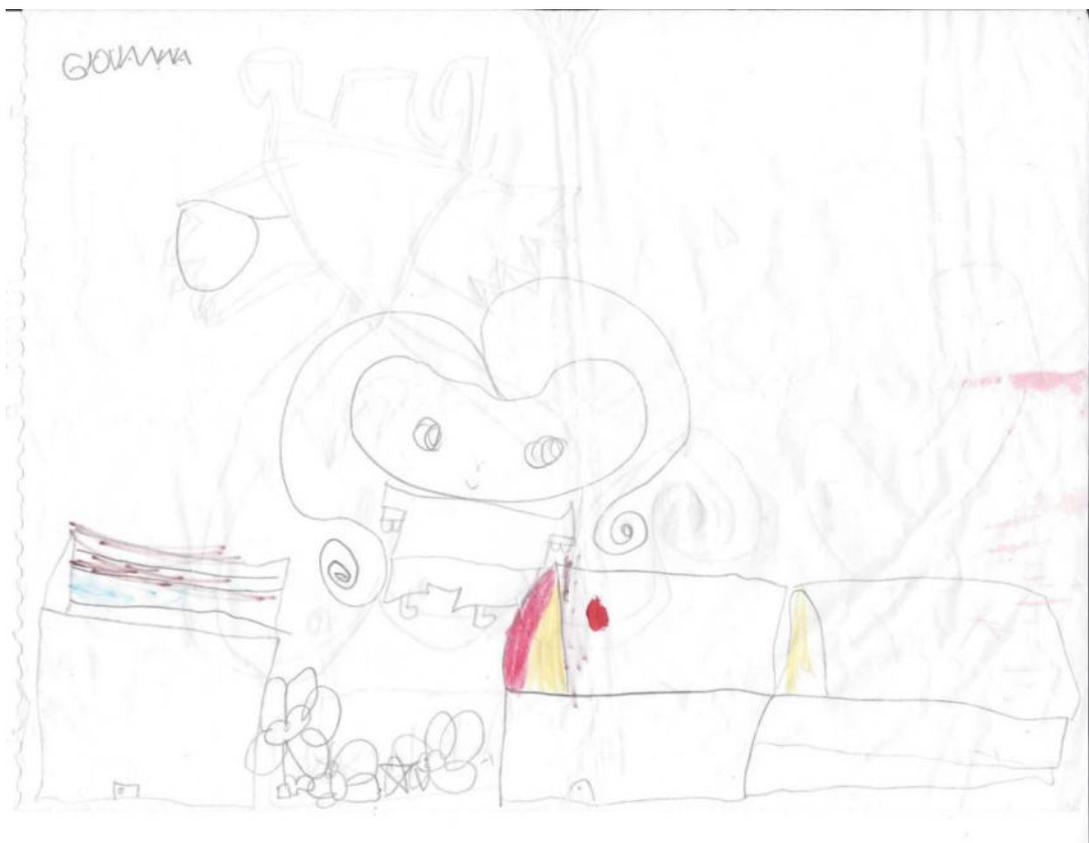
Estamos diante de um desafio tremendo, transferir o olhar do visível para o visual, ou seja, utilizando como referência as ideias de MENEZES (2003), não é possível apenas que possamos inferir o invisível sobre o que as crianças estão pensando em suas representações, é preciso olhar sobre o que essas produções nos dizem, por meio do visual que nos apresentam. Saber como as crianças estão representando negras e negros (que muitas vezes são as representações de si mesmas, uma vez que essa turma tem muitas crianças negras).

Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer e, de certa maneira, integrar três modalidades de tratamento: o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada, e, finalmente, a interação entre observador e observado. (MENEZES, 2003, p. 16)

Desta maneira, é preciso levar em conta o contexto do registro visual, como foi produzido, em qual sociedade foi produzida e que tipo de relação entre observador e observado. É sabido que a escola pesquisada, não sendo isolada do mundo, está devidamente inserida dentro de uma sociedade racista, que sendo assim, impregna valores negativos sobre ser negra ou negro.



Desenho 11 - Desenho de Oxum. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.



Desenho 12 - Desenho de Euá menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014



Desenho 13 - Desenho de Dandara. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.

Nestes desenhos, podemos observar a cor da pele representada com o lápis de cor salmão em dois deles, confeccionado por duas meninas negras. Quando não existe a cor de pele salmão, a ausência da cor da pele no desenho deixa que ele fique branco por dentro, como se o branco fosse o neutro, dando ares de uma cor ou representação padronizadas.

Embora não possamos afirmar com certeza as reais motivações para que as crianças deixem de pintar seus desenhos, existe uma das crianças (Oiá) que transgride a regra, pinta seus desenhos de marrom e diz gostar muito de sua cor. Curiosamente, Oiá é a única que exalta abertamente sua negritude e a representa em seus traçados, que diz gostar de sua cor e da cor de seu pai e seu irmão (quase sempre que nós conversamos, ela fala sobre o quanto gosta de ser negra e ter um pai e um irmão negro). Em relação à identificação de as crianças preferirem desenhar com um determinado traçado, por exemplo, escolherem não pintar o desenho, deixá-lo com fundo branco, neutro ou escolherem o traçado do cabelo liso, Bakke (2011), fala sobre a questão de identidades parecerem neutras, o que pode significar a

naturalização das questões sobre as representações de negras em negros nos desenhos das crianças.

Elementos de negritude podem ser esquecidos ou apagados, em detrimento a branquitude, mas também, a ausência da cor da pele no desenho, como já dito em desenho anterior, sendo assim não apenas uma coincidência, podem ter diversos outros motivos, como a falta de interesse ou de tempo da criança que está desenhando de pintar dentro do contorno do desenho, da falta de materiais (lápis) de outras cores disponíveis no momento da pintura.

Indo além, Silva, afirma que "além de serem independentes, identidade e diferença partilham uma importância característica: elas são resultados de atos de criação linguística (2009:76). E ao dizer isso, nos chama atenção para o fato de que, como criações linguísticas não são dados da natureza, fatos essenciais, colocados na nossa frente para serem vistos, reconhecidos, respeitados ou tolerados. Identidade e diferença são ativamente produzidos nas relações sociais e culturais.

Nessa disputa, muitas vezes, as representações identitárias hegemônicas se colocam no lugar da norma, provocando uma hierarquização entre as diversas identidades e diferenças. Não se pode esquecer, como aponta Silva (2009), que normatizar é um processo de manifestação de poder no campo das identidades e diferenças. Selecionar uma identidade "normal" significa elegê-la como parâmetro positivo, a partir do qual, todas as outras estarão submetidas, geralmente de forma negativa. (BAKKE apud SILVA, 2011, p 19)

Não se trata aqui de querer eleger uma representação positiva ou negativa, ou de colocar a expectativa da pesquisadora nos desenhos das crianças, como por exemplo, que eu esperasse que crianças negras se representassem negras com o cabelo crespo, mas existe a constatação de uma norma em suas representações, que não podemos naturalizá-las, uma vez que foi constatado o mesmo padrão nos desenhos da cor de pele e mesmos traçados para representar o cabelo.

Segundo alguns estudiosos as crianças desenhavam de maneira espontânea, ou sem influências da civilização. Entre esses encontramos em MEREDIEU (1974) uma referência a Paul Klee, sobre os desenhos infantis serem menos infestados de "civilização", o que *a priori* leva a crer que os desenhos infantis não são influenciados pelo meio, que são de alguma forma "puros". Em contrapartida, GOBBI (1997), aponta que o espontaneísmo nos desenhos infantis deve ser repensado.

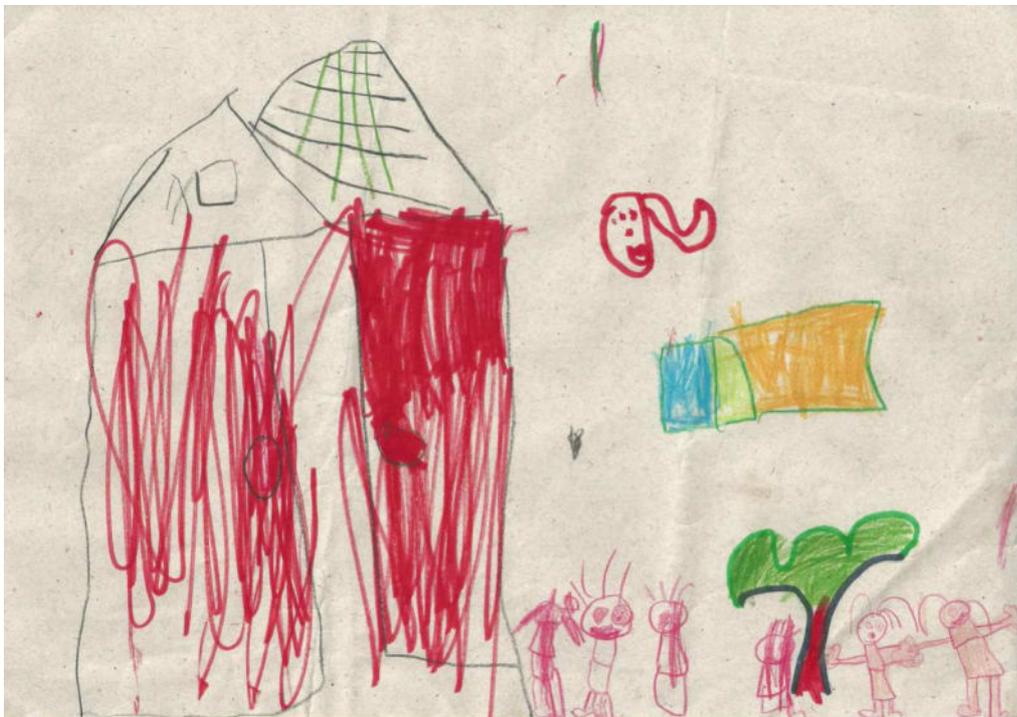
Tais sugestões leva-nos a pensar na possibilidade de um desenho totalmente espontâneo, isento de influências do ambiente no qual se vive e daquelas que possam ter sido estimulada através da socialização que se desenvolve entre as crianças, principalmente no espaço escolar. A ideia defendida é a de uma expressão livre das ideias dos outros. (GOBBI, 1997, p. 10),

O espontaneísmo é a interpretação oposta da concepção da presente pesquisa, que leva em consideração as interpretações culturais dos desenhos. Para MEREDIEU (1974), no desenho infantil, é menos importante o resultado que o processo da escolha das cores, o prazer de manipular materiais para fazer o desenho, o corpo inteiro funciona e a criança sente prazer no gesto.

Doravante os artistas recusam-se a separar a vida da arte e tendem a transformar tudo numa sequência de experiências artísticas. A ‘arte infantil’ situa-se aquém da fronteira que dissocia a vida cotidiana da arte considerada como atividade de luxo; ela ignora esse corte que o adulto estabelece entre a cultura e a vida, corte que a torna um ser mutilado, castrado de uma parte de si mesmo. Real e imaginário indissolúveis, o pensamento mágico da criança evolui à maneira do jogo, que funciona ao mesmo tempo como simulacro e como verdade: tudo é suscetível de se transmutado nesse universo, e intercâmbios perpétuos se produzem nesse meio em que as palavras são coisas, e as coisas maleáveis como não podem ser os signos da linguagem adulta. Esses valores de gratuidade, esse sentido de festa, essa instantaneidade de invenção que caracterizam a infância, a arte contemporânea os redescobre no happening, na pintura gestual e em todas as manifestações de antiarte. Não é de espantar portanto, que o universo infantil lhe apareça como fulgurante de signos. (MEREDIEU, 1974, p.06.)



Desenho 14 - Desenho de menina negra. Folha A 4 e caneta hidrocor - castelo, 2014.



Desenho 15 - Desenho de menina negra - Folha A 4 e caneta hidrocor - Casa e família, 2014

Em ambos os desenhos encontramos não o espontaneísmo, mas, a influência das relações culturais nos traçados. Os dois foram realizados por meninas, negras que apresentam aqui objetos de suas criações que demonstram ambiente bastante propício a investigações e pesquisas acerca de papéis sociais determinados de acordo com o gênero. Esta questão, aliás, já fora objeto de estudo por exemplo, na dissertação de mestrado de GOBBI (1997) que focalizou em sua análise as relações de gênero nos desenhos. Ainda sobre os desenhos, ambos retratam o ambiente da casa, o ambiente privado, onde aparecem predominantemente as figuras femininas. O primeiro desenho retrata o castelo, o que remete para as meninas da EMEI pesquisada à ideia de princesa, e não por acaso, pois elas são muito ligadas às princesas da Disney ®, sendo que elas possuem mochilas das princesas, falam sobre as mesmas durante o dia a dia escolar, entre outros fatores.

No segundo desenho, a menina escolhe as cores rosa para pintar a família e vermelho para pintar a casa. Cores não incomuns que aparecem tanto na dissertação de GOBBI (1997) em que o título diz *Lápis vermelho é de mulherzinha*, na qual um dos meninos pesquisados então designa que a cor vermelha é utilizada pelas meninas. Em um estudo de 2014, a pesquisadora volta a campo para investigar os desenhos das crianças anos depois de sua dissertação e, para sua surpresa, a nova cor das meninas é o rosa, tal qual aparece neste desenho acima exposto. Ou seja, este desenho representa a síntese de ambas as pesquisas sobre desenho e gênero ao acrescentar as cores rosa e vermelho junto ao desenho da casa, elemento central dos desenhos das meninas por representar um ambiente privado destinado as meninas / mulheres segundo pesquisa acima citada.

Os desenhos estão ligados tanto ao repertório infantil quanto ao o que o adultos esperam das crianças. Por isso, muitos desenhos são mutáveis, a mesma criança que indica que determinado desenho representa um sol, por exemplo, no momento seguinte pode dizer que aquilo está representando outra coisa, diante da expectativa que o adulto demonstra e tão logo é percebida pela criança. Diversos estímulos surgem para que uma criança possa fazê-lo.

O adulto encontra dificuldade para distinguir e isola os diversos signos, daí o recurso do comentário verbal, que mostra precisamente o quanto é suspeito o apelo e semiologia neste caso, tanto mais quanto o comentário verbal de um mesmo desenho varia segundo o momento. Para a criança, todas essas questões não têm nenhum sentido. Essencialmente animista e mágica, a mentalidade infantil faz objetos participarem entre si; o signo plástico não escapa a esse processo: para a criança pequena, os diversos signos se

equivalem e se fundem uns nos outros, daí a quase impossibilidade de isolá-los. (MEREDIEU, 1974, p. 16)

ALBANO (2010), ao relatar apresentações de aula com turmas da graduação e estágio, pode-se perceber entre seus alunos como a arte é lembrada dentro da trajetória escolar.

Estamos ouvindo as experiências que aqueles estudantes têm ou tiveram com arte. Os relatos não variam muito: lembranças de desenhos para colorir na educação infantil, enfeites de festa junina, a participação em algum grupo de teatro ou dança fora do currículo; com menos frequência, vêm a memória a visita a uma exposição o envolvimento com um grupo musical ou o coro da igreja. Às vezes traz a lembrança de uma professora.

Apesar dos comentários pouco estimulantes, se questionados sobre a presença da arte na escola, invariavelmente, dizem que é importante porque desenvolve a criatividade e a sensibilidade. E param por aí. Mas, naquela aula, que começou como as outras, uma aluna, Caroline Silvia, trazia uma experiência dissonante: os artistas são suas cruces.

Seu desabafo levou-me a uma escola que atuei como professora, recém saída da Faculdade de Artes Plásticas. Após o primeiro dia de aula, numa 5ª série do ensino fundamental, trabalhando numa sala projetada para aulas de artes, recebo da coordenação pedagógica o seguinte comentário: ‘Quando a senhora for trabalhar com estes materiais rústicos (no caso argila), a senhora poderia trabalhar no porão’. Ao que respondi com a coragem da inexperiência: ‘Mas todas as minhas aulas serão rústicas’. Rústicas, leia-se modelagem com argila.

Naquela ocasião, minha cruz era a pedagoga, que não entendia as atividades de arte. Minha lembranças aproximava-se portanto, daqueles artistas cruces. (ALBANO, 2010, p. 28)

Diante do postulado acima, a arte e a pedagogia ainda precisam definir sua importância uma para a outra, pois por muitas vezes a arte é utilizada na escola de maneira reducionista conferindo fins pedagógicos às manifestações artísticas que denunciam um caráter somente castrador de processos inventivos. Considerar isso pode implicar a observação de que a escola é o lugar do empobrecimento artístico, agente de transmissão de uma cultura redutora e classificatória, a criança apropria-se de símbolos para a socialização por meio dos desenhos. Sabe-se que não se trata somente disso, porém, como já mencionado brevemente nessa dissertação, vale observar certo princípio redutor ou pouco nutritivo às invenções e desenhos infantis. Se encontramos essa problemática no ensino fundamental,

como relatado na citação acima, o que esperar na tecitura de artes com bebês e crianças da educação infantil?

Ainda temos poucos estudos cujo foco é a preocupação com os bebês e suas criações, cujas contribuições são bastante fecundas e originais a partir de diferentes áreas de pesquisa.

Na obra de MEREDIEU (1974) existe uma assertiva de que o ensino da arte recebe influência direta do Renascimento, a tradição do ensino do desenho e a observação do real, o “olhar e copiar”. Com isto, o ensino da arte ficou bastante cristalizado em torno deste conceito. Porque querer que elas sigam no habitual e na percepção convencional? O espaço também é uma noção construída: o espaço do desenho surge com a figuração e com a preocupação de imitar o real. Isso torna-se um problema, na medida de que a escola observada limita os espaços de desenho das crianças (sempre o espaço da sala e com suportes que não variam além da folha A4 e lápis de cor ou canetas hidrocor).



Desenho 16 - Desenho de Obá, menina negra. Folha A4 e lápis de cor, 2014.

Em tempo: o que leva as crianças a avaliarem um desenho como bonito? Pergunta aparentemente incomum ou por demais subjetiva, esta torna-se importante quando se

considera os desenhos como agentes promotores de processos de conhecimento do outro e de elementos culturais. Importa, pois, a depender dos assuntos, traçados e cores, aquilo que é apreciado como belo pode fomentar jeitos, formas e temas entre as crianças, fazendo preponderar uns em detrimento de outros. Este desenho acima é considerado bonito por outras crianças, que sempre consideram esta menina a melhor desenhista da sala. Ele foi confeccionado pela menina que, fazendo coro aos elogios dos colegas, também se considera uma “ótima pintora”. Ou seja, a agência das crianças exercida através do desenho pode provocar mudanças nas relações existentes entre as crianças, sendo capaz de hierarquizá-las.

Os desenhos, em diversos contextos, não são tratados como produção e apropriação das crianças, e sim como instrumento, meio para chegar à alguma conclusão. Na escola também não são vistos como produção infantil ou apropriação da realidade social pela criança, mas sim como uma das linguagens da cultura escolar, pois, nesta unidade, existem diversos desenhos pelas paredes, nos corredores da escola, sem um contexto específico onde estes desenhos estejam inseridos, quais atividades foram realizadas para que eles fossem expostos naquele espaço, etc. Quem observa, não consegue compreender o sentido daqueles desenhos no corredor. Na unidade escolar pesquisada, muitas vezes os desenhos se tornam apenas decorativos, vão para as paredes dos corredores como culminância dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras com as crianças, uma espécie de prestação de contas sobre o que estão fazendo nas turmas. Isso pode acontecer de uma maneira empobrecida, pois os materiais e os suportes não variam muito, na maioria das vezes são folhas brancas A4, papel *craft*, lápis de cor e caneta hidrocor, algumas vezes são pinturas feitas com lápis de cor sobre desenhos xerocados.

Os desenhos na escola também são utilizados para outro fim, para ilustrar algo que é julgado como mais importante dentro de algum conhecimento elencado na escola, com uma finalidade pedagógica, desta maneira, o desenho pode presta-se então, meramente a uma linguagem da escola. Existe também a influência da mídia de massa no desenho das crianças, como podemos observar nas considerações de MEREDIEU

As produções infantis participam dessa ‘cultura pobre’ cuja importância apenas se começa a perceber e que a escola quase sempre ignora, quando não a exclui deliberadamente, desprezando estes modos de expressão ‘selvagem’ que se desenvolvem à margem dos circuitos da cultura tradicional. Despreza e recusa tanto mais graves do que admitir a autenticidade destes novos modos de expressão, isto implica uma revisão do próprio conceito de cultura (e de seu estatuto na civilização de massa): a

cultura não deve ser a salvaguarda manchas do ofício, mas a busca de uma nova consciência em face da civilização industrial que constitui um único meio cultural de uma maioria crescente de população. Essa cultura pobre constitui precisamente o meio onde se desenvolve a mentalidade infantil; ela age sobre a criança mais profundamente que sobre o adulto que já se submeteu às duras provas de escolarização, da tradição e das ideias recebidas. Se quisermos compreender a ‘civilização infantil’ seria preciso, por nossa vez, limpar as portas da percepção, e libertar-nos deste saber livresco e esclerosado que mascara a estrutura do novo mundo onde já vivemos. (MEREDIEU, 1974, p.110)

MEREDIEU (1974) nos traz a importância de entender a “civilização infantil” sem o saber livresco, assim, é importante que façamos um exercício de “descolonização” do nosso olhar adultocêntrico, uma vez que estamos extremamente escolarizados e não compreendemos as lógicas infantis e tão pouco suas produções artísticas.

Outras referências que encontramos para subsidiar os estudos sobre desenhos estão presentes em WILSON & WILSON (1982). Estes estudiosos referem-se ao desenho infantil na perspectiva das fases do desenvolvimento da criança e na classificação dos desenhos por essas fases. Além disso, a importância dos modelos externos para as crianças que desenhavam

Por meio de investigações feitas por um período de vários anos (Wilson e Wilson, 1976), observamos que as crianças mais bem dotadas e produtivas em arte desenhavam primeiramente a partir de imagens derivadas das mídias populares e de ilustrações – este empréstimo e o trabalho em cima das imagens preexistentes em alguns casos começou antes dos seis anos. Crianças que foram observadas trabalhando a partir dessas fontes estavam bastante avançadas em sua habilidade de construir ideias visuais e na sua representação de coisas como esboço, perspectivas, ação dos seus desenhos. Feitas essas observações, passamos a investigar a maneira pela qual os desenhos das crianças são influenciados por fontes externas e a entender qual é o papel que a imitação desempenha no processo de aprendizagem do desenho. Procuramos também aprender como as imagens são desenvolvidas, modificadas e adotadas. Em resumo, esperávamos chegar a uma explicação mais satisfatória das razões pelas quais as crianças – e talvez todos nós – desenhavam e da forma como o fazem. (WILSON & WILSON, 1982, p. 59)

Quando observamos na citação a imitação de fontes externas, podemos entender tal conceito de algumas maneiras. As crianças também imitaram as colegas ao desenhar junto com o grupo. As influências externas são importantes, porém, a imitação não pode ser confundida como cópia, ou como cópia real que quanto mais próximo da obra imitada a

criança executar, melhor desenhista ela será. É necessária atenção com esse tipo de conceito, mas considerá-lo importante para entender como o imaginário coletivo elege como o melhor desenhista aquela ou aquele que sabe “imitar perfeitamente”.

Foi observado no trabalho de campo desta pesquisa uma dinâmica muito semelhante a teoria de WILSON & WILSON (1982). Durante a confecção dos desenhos das crianças, a professora Iemanjá estipulou que as crianças fariam trabalho de “desenho livre”. Assim, elas deveriam desenhar sem uma temática específica. No início da atividade havia 5 meninas em uma mesa. Após 20 minutos, nenhuma delas, exceto Obá, estava desenhando. Ela fazia corações na folha de um menino, por solicitação dele. Iniciei um diálogo com as crianças da mesa²²:

— - *Vocês não vão começar os desenhos?*

— - *Estamos esperando Obá começar o desenho dela, a gente imita ela porque ela saber desenhar melhor.*

Imediatamente Obá diz:

— - *Eu sou uma ótima pintora.*

Obá era uma criança que sabia desenhar de maneira figurativa, talvez desenhasse mais próximo da realidade segundo as outras crianças (observações realizadas em trabalho de campo, pois Obá era sempre solicitada para desenhar coisa mais próximas do “real” pelas outras crianças, como corações, árvores, etc), por isso ela era considerada pelas crianças e por ela mesma *“uma ótima pintora”*. Interessa observar, ainda que brevemente, a consideração sobre si mesma se auto definindo como “ótima pintora”. A partir das observações de campo é possível problematizar com a seguinte questão: por que a garota não atribuía a si mesma a posição de ótima desenhista? Será mesmo que, embora o desenho seja tão frequente no cotidiano das crianças, o mesmo, já naturalizado perdeu seu grau de importância concernente às observações mais acuradas do mesmo, ou ainda, quanto ao ato de desenhar? Muitos teóricos se colocam, neste caso, contrários à ideia de que o desenho é cópia da realidade. Os desenhos nos remetem a noção de representação da realidade e não cópias fiéis das mesmas.

Essas teorias e virtualmente todas as ideias sobre desenho, começam com objetos reais. Acreditamos que essas noções são mal fundamentadas e que não orientam adequadamente a teorização sobre o verdadeiro processo de desenhar. Em nossos estudos começamos admitindo que o desenho de um

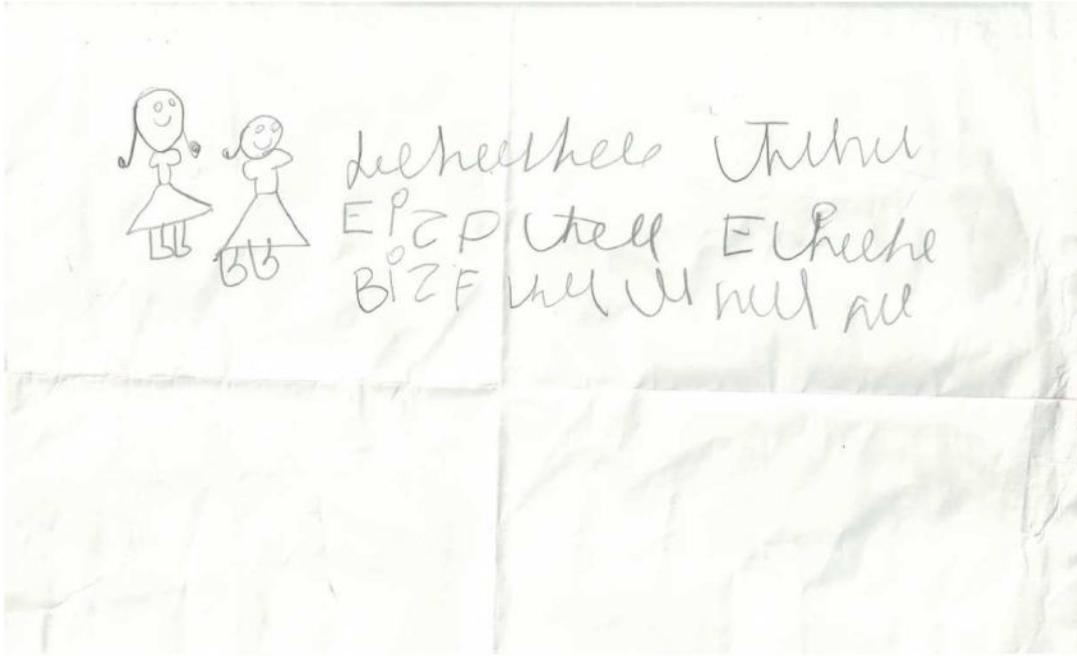
²² Caderno de campo em 10/11/2014.

objeto não é de modo algum uma representação mas um signo. (WILSON & WILSON, 1982, p. 60)



Desenho 17 - Oxum - menina negra - Folha A4 e lápis preto, 2014

Oxum, uma das meninas da turma pesquisada, fez um desenho e me entregou quando cheguei. Para minha surpresa, a professora Iemanjá e eu em sua representação gráfica somos quase iguais: o mesmo padrão de cabelo, de corpo, a ausência da cor da pele – ela não marca se somos brancas ou negras, porém, os traços são de pessoas brancas, sobretudo o cabelo.



Desenho 18 - Oxum - Folha branca A4 e lápis preto, 2014

Os traçados elaborados por Oxum e por outras crianças da turma pesquisada, são um tanto quanto estereotipados, porém os estereótipos permeiam os desenhos, principalmente aqueles que são feitos na escola, e revelam um conforto ao desenhar, as professoras se sentem tranquilas em reproduzir estes traçados, os pais e mães em eventuais visitas a escola ou a feiras culturais conseguem compreender melhor os desenhos estereotipados. Ou seja, é quase um lugar comum onde existe um consenso de comodidades, principalmente em um discurso que vai da escola para as crianças.

Encontramos subsídios a estas práticas em VIANNA (1999) para uma possibilidade de transformação que pesquisa os desenhos estereotipados (com traçados que parecem ser comuns a todas as crianças), como surgem e suas consequências, sobretudo na escola. A autora apresenta um panorama histórico sobre o surgimento do processo de impressão na China há 1000 anos, passando pelo processo de impressão na Europa no século XVIII que recebeu o nome de estereótipo ou clichê – uma forma de trabalho que facilitava a impressão de livros, documentos, entre outras coisas.

Nas escolas, até pouco tempo, os desenhos eram entregues mimeografados (o que reproduz, mesmo em diferente escala ou natureza o processo de impressão da China de 1000 anos atrás ou o de impressão da Europa do século XVIII). Hoje em dia os desenhos não são mais mimeografados, porém, muitos são impressos (cópias reprográficas, conhecidas como *xerox*).

No caso específico da turma pesquisada, não foi observado em momento algum trabalho com desenho impresso, as crianças ficam livres para desenharem o que queriam do modo que desejassem. Porém, isso não exclui a hipótese das crianças já terem passado, em outras turmas, pelo processo de desenho estereotipado. Nas paredes da escola existem muitos desenhos impressos pintados pelas outras turmas, principalmente na época da copa do mundo, momento no qual as crianças coloriram o mascote da copa, e as professoras expuseram esses desenhos nos corredores da escola. No entanto, para além do evento esportivo extraordinário, os desenhos de outras turmas expostos pelos corredores da EMEI mostram a persistência dentro da cultura escolar da reprodução das estereotípias.

Voltemos à pergunta inicial: por que a maioria dos desenhos que se oferecem às crianças são clichês, estereótipos? Para responder, vamos imaginar que a caixa dos tipos móveis, ao invés de conter letras e sinais, contivesse formas para compor desenhos.

Por exemplo, ela poderia conter, entre outros, tipos específicos para se formar desenhos de olhos. Poderíamos então tomar 2 tipos em forma de meia-lua, acrescentar 2 tipos em forma de pupila e colocá-los no canto das meia-luas (canto esquerdo ou direito, nunca no meio, senão não se consegue o efeito estereotipadamente desejado de “gaiatice” ou de “ar maroto”) e por último, acrescentar alguns traços meio curvos sobre cada meia-lua para obter os cílios. Temos aí a composição, a matriz dos olhos. Para facilitar o trabalho, como fazia PI Ching, conservamos este clichê para usá-lo em todos os desenhos em que “necessitamos” colocar olhos: não só nos de pessoas ou bonecos, mas também, no miolo das flores, na bola do sol, no tronco das árvores. Para que seja um verdadeiro estereótipo, é preciso que o clichê seja sempre o mesmo, que “a matriz seja sempre reimpressa”. (VIANNA, 1999, p.30)

A partir deste exemplo, podemos imaginar outros tantos clichês que conhecemos e utilizamos: matrizes manuais e matrizes mentais. Atualmente, nas escolas, as máquinas fotocopadoras ou impressoras fazem estas reproduções muito melhor e em menos tempo.

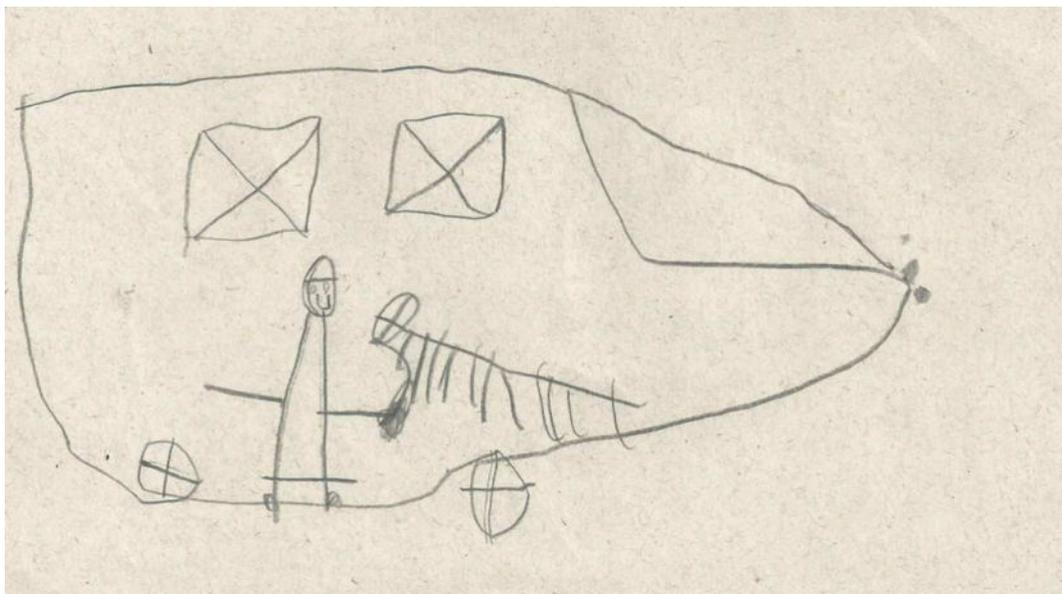
Podemos também simplesmente olhar um molde e copiá-lo, bem como podemos conseguir uma cópia perfeita, ampliada ou reduzida, na fotocopadora. Por serem basicamente os mesmos, os estereótipos de tão reproduzidos, multiplicados e utilizados, se tornaram largamente difundidos e aceitos, constituindo-se já em uma espécie de estereótipos mentais, isto é, os clichês estão armazenados nas gavetas de nosso cérebro e basta querermos para que nossas mãos consigam, sem muito esforço, representá-los.

Também podemos verificar nos desenhos a seguir traçados estereotipados sobre a questão de gênero: o que é esperado do desenho de meninos?

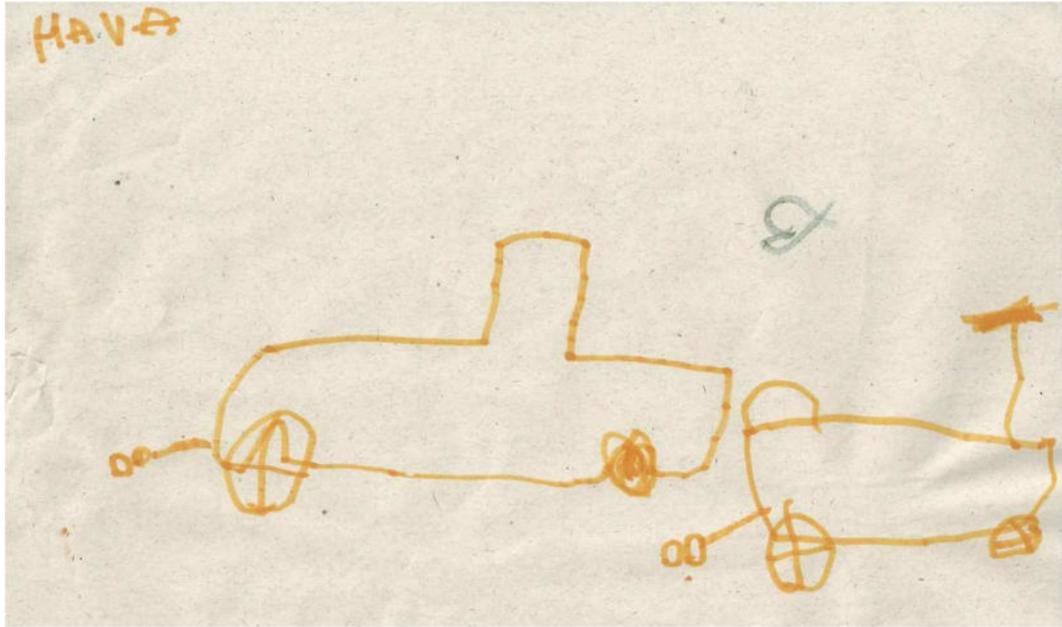
Embora a pesquisa não tenha como objetivo principal o estudo sobre as relações de gênero, não pude descartar as informações importantes que observei durante o trabalho de campo. Em comparação com os desenhos das meninas, que aparecem anteriormente, é possível observar nos desenhos abaixo que são de naturezas diferentes: uma vez que as meninas reproduzem figuras de flores, castelos, casas, corações, os meninos reproduzem basicamente dois elementos: pipa e carro. É importante observar nessa sequência que os estereótipos mentais não são aleatórios: eles trazem apropriação da realidade, do espaço público no qual se encontra “a pipa” ou “o carro” e que também, supostamente, são ocupados pelos meninos (em contraposição ao espaço privado das casas e ambientes domésticos das meninas já mencionados acima)

Muitos dos desenhos entregues foram realizados durante a visita à turma. O contexto de produção foi em uma atividade que a professora chama de “desenho livre”, em que a temática não é previamente definida e foram realizados dentro da sala.

Podemos reparar na diferença do uso das cores dos desenhos dos meninos e das meninas: enquanto as meninas utilizam as cores rosa, vermelho, fazem desenhos multicoloridos, os meninos adotam desenho sem pintura, apenas com lápis preto, ou nas cores azul e marrom.



Desenho 19 - Desenho de Obatalá, menino negro- Folha A 4 e lápis preto. Pipa e carro, 2014.



Desenho 20 - Desenho de Ocô, menino branco - Folha A 4 e caneta hidrocor: carro. 2014

Os modelos mentais que nossos cérebros e os cérebros das crianças estão acostumados a acessar podem revelar inúmeras influências sociais. Por exemplo, qual é o modelo em que as crianças devem desenhar? O que se espera de um desenho de uma menina? O que se espera de um desenho de um menino? Qual tipo de cabelo se espera que existam nos desenhos? E a cor da pele, existe uma cor de pele ideal, ou a cor branca das folhas A4 já revelam uma “neutralidade” da cor da pele? O branco do papel é a cor padrão quando nós falamos da cor da pele representadas nos desenhos? Os desenhos estereotipados podem ser cerceadores da criatividade da criança:

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples. (VIANNA, 1999, p.37)

Um dos desenhos que chama atenção é o de Oiá (menina negra que sempre se destaca nas atividades por ser a única menina da turma a definir cor da pele como marrom nos desenhos) me entrega um desenho que fez em casa: um robô menina. O robô menina é composto das cores rosa e roxo. Quando pergunto a Oiá o porquê ela faz o desenho de um robô menina, ela me diz:

— *É bom um robô menina, porque não gosto de fazer coisas de menino.*

Quando eu pergunto o que são coisas de menino, ela me diz:

— *Jogar bola, brincar de carrinho, eu prefiro coisas de menina, que é brincar de boneca, de coração²³*”.

Embora a pesquisa não tenha o foco de gênero, sou motivada a pensar sobre a questão, uma vez que, as crianças trouxeram essa questão durante o trabalho de campo.



Desenho 21 - Oiá- Robô menina Folha branca A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.

Neste mesmo dia, quando fui embora, Oiá me pergunta porque vou embora mais cedo, com o seguinte discurso: *“Porque você já vai embora? Precisa lavar louça, fazer comida, né? Você tem marido?”*. Quando eu digo que não sou casada (na época ainda era solteira), ela responde: *“Precisa ter marido, senão você não vai conseguir viver sozinha”*. Diante de tal fala e da fala anterior sobre “coisa de menino” / “coisa de menina”, os seus estereótipos mentais oriundos de suas representações sociais (com o robô menina cor de rosa e roxo), indica desde já Oiá qual é o papel que ela acha que deve ser o da mulher e do homem na sociedade. O que as pessoas esperam dela como mulher, o que ela deve reproduzir, qual será seu papel na sociedade. A fala de Oiá, menina de 5 anos de idade se torna significativa, à

²³ Caderno de campo 5/11/2014.

medida que, indica que os papéis sociais de gênero tipicamente femininos em nossa sociedade patriarcal e, portanto, machista já foram tão bem entendidos pela menina à ponto dela mesma se propor à detalhá-los durante a conversa, quais sejam: mulheres não conseguem viver sozinhas, precisam casar(e essa incapacidade não se encerra apenas por conta do aspecto material, socioeconômico, mas, claro, passa por ele.)e também mulheres como cuidadoras exclusivas das tarefas domésticas. Por certo, Oiá também já compreendia que o papel de cuidadora é das mulheres, sempre a responsável por cuidar da casa e de seus moradores – marido, filhos, parentes idosos etc. A escola é um importante local de problematização destes estereótipos construídos desde a infância, seja nos processos de formação de professores e professoras, seja em investigações acadêmicas que busquem compreender as dinâmicas sociais ali reproduzidas. E, ainda, é um locus privilegiado no sentido inverso: um lugar onde, teoricamente, a comunidade escolar, incluindo as crianças e adolescentes como sujeitos ativos, pode refletir sobre estratégias de superação de preconceitos e estereótipos atávicos.

O exercício que realizei buscou capturar os elementos que as crianças trazem no dia a dia ao longo da observação. O que mais consegui identificar nessas observações é a questão do cabelo liso *versus* crespo nas brincadeiras das meninas, em seus desenhos, em suas falas. Procurando por elementos étnico-raciais na pesquisa, me deparo com um dado que se pode afirmar ser eminentemente feminino: a preocupação com os cabelos.

Essa observação se sobrepôs ganhando peso grande entre as demais. Por vezes, as brincadeiras chamadas livres e que ocorrem sem a presença constante da professora como orientadora das temáticas de jogos e brincadeiras, tinham como assunto os cabelos, as conversas resultavam em organização do espaço de brincar em verdadeiros salões de cabelereiros a céu aberto em que meninas se enfileiravam à espera pelo atendimento. Funções eram estipuladas, recursos materiais tais como escova e a chamada chapinha que aqui era forjada a partir dos materiais existentes na EMEI, ganhavam proporção grande e mostravam relações entre as crianças em que a imbricação de questões de raça e gênero fazia-se presente.

Não se pode afirmar que isso fez com que os desenhos perdessem sua importância, contudo, não se pode passar incólume pela existência dessas relações. Elas compõem esta dissertação, e compuseram de modo muito frequente o cotidiano dessas crianças enquanto permaneci em campo.

Acredita-se que isto, em certa medida, revela e constitui também, não só, os desenhos das crianças e seu modo de ver e se relacionar entre brancos e negros. Isso rendeu as reflexões apresentadas no último capítulo dessa pesquisa e a conduziu por entendimentos

diferenciados, não apenas sobre a necessidade de alterar caminhos previamente pensados pela pesquisadora, mas como algo relevante sobre o universo das crianças desde os 4 e 5 anos, e a ausência da cor da pele nos desenhos ou a pintura com o lápis salmão a presença constante do lápis de cor salmão como opção “natural” para colorir a pele das figuras humanas desenhadas, mesmo quando estas eram negras.

CAPÍTULO 3 - "ESTAMOS BRINCANDO DE CHAPINHA QUE DEIXA O CABELO LOIRO E LISO". SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

“Quem te ensinou a odiar a cor da tua pele? Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo? Quem te ensinou a odiar o formato do seu nariz e dos seus lábios? Quem te ensinou a odiar a si mesmo do topo da sua cabeça a sola dos teus pés?”

(Malcolm X, 1962)

“Loira você ficaria muito mais bonita”

(Naná, menina branca, 5 anos²⁴)

“Eu faço chapinha e progressiva para não ficar com cabelo fuá”

(Olocum, menina negra, 5 anos)

Abro este terceiro capítulo com o diálogo na íntegra que foi realizado entre mim e Dandara ao longo da confecção de sua representação gráfica.

— *-Carol, senta aqui na nossa mesa?*

Atendendo à solicitação de Dandara, sentei-me à mesa das crianças. Enquanto conversava com ela, outra menina passou entregando as folhas em branco para as crianças começarem a desenhar. A menina me entrega uma folha e diz:

— *Você vai desenhar também, né?*

Resolvi desenhar com as crianças, quando Dandara me diz:

— *Vamos desenhar, eu te ensino como se faz. Segue tudo o que eu vou fazer no meu desenho. Vou fazer uma menina, faz todo o corpo dela, menos o cabelo, o cabelo é por último.*

Fui desenhando com Dandara, até que ouço:

— *O cabelo é mais fácil, ele é liso é fácil de fazer.*

Digo para Dandara.

— *Vou fazer o meu cabelo de um jeito diferente, pode ser?*

²⁴ Caderno de campo 25/04/2014

— *Tá bom Carol, mas o cabelo liso é mais fácil de fazer e mais bonito.*

— *Dandara, vou fazer um cabelo bem bonito também, o cabelo crespo.*

Dandara ficou olhando enquanto eu desenhava o cabelo crespo, depois disse:

— *É ficou bonito também.*

— *Dandara, você não vai pintar a cor da pele da sua menina?*

— *Vou sim, cadê o lápis cor de pele?*

Dandara pega o lápis cor salmão e pinta o que seria a pele da menina do desenho de salmão. Eu pergunto pra ela:

— *Essa é a cor da pele de quem? Você é dessa cor? Eu sou dessa cor? Vou pintar a minha de uma cor diferente, tudo bem?*

Pintei o meu desenho de marrom e Dandara observa, quando diz:

— *Viu só como você sabe desenhar? A gente pode troca, me dá seu desenho que eu dou o meu desenho pra você.*



Desenho 22 - Dsenho dado de presente, durante a tecitura ao lado de Dandara. Folha A4, lápis de cor, 2014.



Desenho 23 - Desenho dado de presente, quem está desenhada ai é a pesquisadora, de acordo com Nanã. Folha A4, caneta hidrocor e lápis de cor, 2014.

Os desenhos escolhidos para o início do capítulo me chamaram atenção por dois elementos centrais: cor da pele e cabelo. Estes elementos foram eleitos pelas crianças quando, ao me entregarem os desenhos ou durante sua confecção, disseram da importância dos cabelos no momento de desenhar. No primeiro desenho, a criança utilizou a cor salmão para pintar a pele, esta cor aparece, neste contexto, como a melhor opção, segundo Dandara para representar a cor de pele nos desenhos. As representações gráficas foram realizadas como abertura de conversas sobre determinados temas que as crianças gostariam de falar, ou seja, sobre suas demandas.

A cor da pele, como dito anteriormente na presente pesquisa, num primeiro momento, parece tratar-se de uma parte invisível na representação do desenho. Para representá-la, após eu ter lembrado a menina se ela não iria pintar esta parte do desenho, ela imediatamente pede a cor do lápis salmão, como se fosse extremamente natural representar a cor da pele com essa cor de lápis. Naturalizamos isso e pouco ou nada problematizamos este fato. Embora a própria criança não possua a pele branca ou rosada, ela escolhe essa cor como padrão para a sua representação. Talvez ela não tenha sido apresentada a outros modos de

pintar a cor da pele dos seus desenhos, ou ainda, a escassez de materiais para colorir²⁵ imponha à Dandara o lápis salmão como a primeira opção. Quantas de nós (ou pelo menos da minha geração, que vivenciou a infância nos anos 80) nunca nos deparamos com orientações, na nossa infância, das nossas ex-professoras das pré-escolas ou escolas, de utilizar a cor salmão para a mesma finalidade? Ainda assim, as representações sociais que permeiam a hierarquização da cor da pele, podem fazer com que Dandara eleja a cor salmão como importante elemento de representação social. A cor da pele é praticamente escamoteada/invisibilizada nos 192 desenhos recolhidos ao longo da pesquisa, e apenas 3 desenhos indicam cor da pele marrom. Quando digo que a cor da pele é invisibilizada, é importante ressaltar que as crianças, autoras dos desenhos, provavelmente poderiam desenhar representações de pessoas com diversas tonalidades de pele (azul, vermelho, amarelo), mas é algo que não acontece nos desenhos recolhidos.

As evidências de que o papel branco dê um tom de neutralidade aos desenhos das crianças é, em um primeiro momento, vista como natural para quem olha os desenhos de maneira aligeirada, porém, isso pode indicar as escolhas acerca da produção dos modelos apresentados tanto na escola quanto na sociedade. Mesmo sabendo que a escolha da professora da turma pesquisada não seja pela reprodução do modelo vigente, as crianças chegam impregnadas destes modelos desenvolvidas em outras séries ou mesmo dentro de suas casas. Trata-se de mero acaso? Creio que não. Essa afirmação fica reduzida ao lugar confortável daqueles que não problematizam questões raciais nos campos educacionais, ou mesmo, cujos olhares e práticas também sofreram processos que naturalizaram, ou seja, passam como naturais e neutras formas (parciais e enviesadas) de ver e estar no mundo.

Em Frantz Fanon (2008), encontramos subsídios para pensar sobre a cor da pele e sua invisibilidade. Em *Peles Negras, Máscaras Brancas* — tese de doutoramento em psiquiatria que foi recusada pelos membros da comissão julgadora em 1950, e lançada posteriormente em 1952, o autor analisa os processos psicoexistenciais que moldam a personalidade do negro francófono, na Martinica e na França, a partir do estudo de sujeitos advindos da literatura e da própria experiência do autor.

²⁵ Na tentativa de ampliar essa visão “cor de pele” é igual a cor rosada ou branca, giz de cera 12 cores em tons de pele foram produzidos especialmente em parceria com a UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. 2014. No entanto, ao longo da pesquisa de campo a paleta usada pelos alunos ainda não incluía tantas variedades. O fato dessa produção especial da UNIAFRO denota que o tom de pele salmão não é um referencial apenas para os alunos em foco neste estudo.

Assim, a meu irracional, opunham o racional. A meu racional, o “verdadeiro racional”. Eu sempre recomeçava um jogo previamente perdido. Experimentei minha hereditariedade. Fiz um balanço completo de minha doença. Queria ser tipicamente negro- Mas isso não era mais possível. Queria ser branco- era melhor rir. E, quando tentava, no plano das ideias e da atividade intelectual, reivindicar minha negritude, arrancavam-na de mim. Demonstravam-me que minha iniciativa era apenas um polo na dialética. (FANON, 2008, p. 120)

Ou ainda:

Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto, como a virtude é branca. Todos esses brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou miserável. (FANON, 2008, p. 125)

FANON (2008) revela a situação de inexistência do negro perante o mundo que submete os indivíduos e grupos sociais ao referencial branco. Diante disso e em minha percepção no trabalho de campo, notei sinais de tamanha invisibilidade em relação a cor da pele ao observar as crianças. Muitas diziam querer ser loiras, brancas.

A unidade educacional CEU Jaguaré não oferecia estrutura ou ferramentas para que muitas crianças negras pudessem pensar em ser quem são e não desejarem ser brancas, aliás, em que contextos temos essa possibilidade de questionar e problematizar sobre essa questão?

Atualmente, alcançamos muitos avanços no tocante a isso, porém, basta abrir os jornais, assistir a telejornais, olhar para os lados em todos os bairros da cidade e, em especial, nas periferias, que vemos o quanto necessitamos debater, refletir e alterar práticas sociais e políticas públicas, bem como, formação de professores e professoras em todos os níveis de ensino. Enquanto a escola não oferecia referenciais positivos suficientes para o coletivo, as professoras da turma faziam um esforço reverso para que as crianças pudessem ter referências de que elas não precisavam embranquecer-se para continuarem a jornada na escola. Para isso, entre outras práticas, deixavam na sala materiais sobre artistas, ícones de beleza e livros de histórias, todo esse material remetia a uma referência diversa aquela apresentada tanto na escola quanto na mídia. Existe uma tentativa das professoras de que novos modelos sejam expostos para que tal invisibilidade não seja tão presente na vida das crianças, sejam elas crianças negras ou não negras.

A herança do povo brasileiro, na sua grande maioria mestiço e colonizado, é extremamente marcada pela influência do colonizador. Isso pode possibilitar uma influência do colonizado de que para se sentir mais aceito, este pode adquirir hábitos do colonizador, desta maneira, meninas mestiças e negras que foram observadas na EMEI CEU Jaguaré, supostamente podem preferir, de acordo com seu sentimento de pertença social-étnica, serem ou tornarem-se loiras, de cabelo liso ou invisibilizam a cor da pele em seus desenhos.

FANON (2008) nos diz que quem, está mais próximo do colonizador, será considerado mais branco.

Sim, como se vê, fazendo-se apelo à humanidade, ao sentimento de dignidade, ao amor, à caridade, seria fácil provar ou forçar a admissão de que o negro é igual ao branco. Mas nosso objetivo é outro. O que nós queremos, é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial. (FANON, 2008, p. 44)

Um negro considerado branco significa status de cidadania.

Um branco nas colônias, nunca se sentiu inferior ao que quer que seja. O colonizador se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário. (FANON, 2008, p. 60)

Ainda segundo FANON (2008) o racista é aquele que cria o inferiorizado, ou seja, sofrer racismo é condição *sine qua non* para que outra parcela da população sinta-se superior em contrapartida daquela parcela inferiorizada.

O negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. O corpo do negro está em uma atmosfera de incertezas. Ele nega seu corpo no mundo dos brancos, pois o seu corpo está fora do lugar. FANON (2008) diz que queria ser lembrado apenas como um homem e não como alguém que teve seus ancestrais escravizados e chicoteados. Negros, mesmo que médicos, professores universitários, advogados, precisam sempre ter um substantivo a mais acompanhado de sua profissão: um negro cordial, um negro muito inteligente, e assim por diante, pois a visão que se tem da maioria dos negros, segundo muitos brancos, é da pessoa estúpida, selvagem e analfabeta.

FANON (2008) nos faz pensar sobre a relação de inferioridade ou superioridade que se apresenta diante das relações construídas e galgadas durante muitos anos, entre

colonizados e colonizadores. A obra do autor tornou-se um clássico estudo que subsidia diversos outros sobre relações raciais, inclusive alguns que serão apresentados adiante neste capítulo.

Diante das reflexões que FANON (2008) nos traz, podemos utilizar as teorias expostas como um “óculos” para identificar as questões que ocorrem no trabalho de campo do CEU Jaguaré. A importância é a de compreender a construção social e como o mundo branco impõe diversas questões aos negros, sejam elas culturais, comportamentais, ou mesmo corporais. A todo momento é possível identificar, no trabalho de campo, em um pólo as crianças negras que gostariam de embranquecer-se (com as demais professoras e funcionárias do CEU Jaguaré apoiando e aprovando tal embranquecimento) em contraposição às duas professoras da turma propiciando diversos referenciais para as crianças sobre outras possibilidades de manter-se negra ou negro dentro desse turbilhão de referenciais colonialistas.

SCHWARCZ & VAREJÃO (2014) tecem um diálogo entre História, Antropologia e Artes neste sentido, e, em um destes diálogos, falam sobre de como o povo brasileiro encontrou subterfúgios para determinar a cor de sua pele, apesar dos critérios oficiais do IBGE que englobam somente 5 tonalidades de pele: branco, preto, vermelho, amarelo e pardo. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios na década de 1970, foram detectadas 125 denominações que o povo brasileiro determinou para sua cor da pele, algumas como “puxa-pra-branco”; “queimado de praia”; “cor-firme”; entre outras. Estas 125 cores identificadas na pesquisa, inspiraram a obra “Tintas polvo”.

Todos entendem que a cor varia de acordo com a situação social, com a comparação, com o ambiente: não seria, portanto um substantivo, mas uma relação. Além do mais, vários termos rodeiam a cor branca (branca suja, branca queimada, branca pálida, branca pura) e revelam, como o Brasil, até os dias de hoje, branco é um valor simbólico, lembra pureza e ascensão social, como nas castas setecentistas espanholas. (SCHWARCZ & VAREJÃO, 2014, p. 34)

Enquanto a cor da pele nas representações dos desenhos parece invisível, existe ainda outro elemento que chama atenção de maneira explícita entre as meninas pesquisadas: o cabelo. Não foi previsto no trabalho inicial a investigação deste elemento em especial, mas, as crianças conduziram meu olhar para tal foco. A pesquisa muitas vezes nos leva por diversos caminhos não premeditados. Uma vez que o cabelo é entendido como ponto de tensão pelas crianças, principalmente entre as meninas, o tema se torna relevante.

Este capítulo formulado a partir desta demanda que as crianças me trouxeram e que me ensinaram a ver de outras formas a seus próprios desenhos e a elas mesmas, seja nas relações com as demais crianças, seja na vivência em seu bairro. O trabalho de campo, por muitas vezes, assim como revela a obra de José de Souza Martins (1993) acaba por fazer uma “hierarquização das informações” e do informante. Geralmente, o cientista social decide ouvir aquele que mais tem o domínio da cena pesquisada e descartam informações espontâneas e privilegiam coisas que “não são ditas”, como algo que quer revelar-se, mas não se revela.

É que, na verdade, a relação do pesquisador com o pesquisado é, também, uma relação de poder ou, mais comumente, uma relação de autoridade, apoiada na concepção de um mundo hierarquizado e classificado previamente. O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. (MARTINS, 1993, p. 53)

MARTINS (1993) faz a opção por ouvir as crianças como testemunhas da história de dois grupos rurais, mesmo não sendo a proposta inicial de sua pesquisa. Ele as denomina como “*grupo numeroso e atento de um público que, aparentemente, não se sentia no direito de falar ou perguntar. Refiro-me as crianças. Um grupo que não fala, mas ouve muito*”. Diferente de MARTINS (1993), meu objetivo no trabalho de campo era ouvir as crianças, porém, com uma demanda temática previamente delimitada por mim enquanto pesquisadora – a questão étnico-racial entre as crianças da educação infantil num bairro periférico da zona oeste.

O que as crianças me mostraram durante o percurso é que a questão étnico-racial é mais abrangente do que eu imaginava ou poderia supor de início, e que o cabelo, para elas, seria condição necessária para que eu pudesse compreender de modo mais aprofundado o tema étnico-racial dentro do âmbito escolar.. Deixei levar-me por tamanha urgência.

Das muitas conversas que tive com as crianças, e especial as meninas, ao longo do trabalho de campo, pude perceber que elas diziam o quanto odeiam seu cabelo ou recorrem a tratamentos para alisá-los, torná-los o mais parecido com padrão caucasiano de cabelos femininos, conforme constatamos nos salões dos bairros, por exemplo. Acompanhei a elaboração do primeiro desenho, realizado por Dandara, menina negra e sua preferência

(como já dito anteriormente, essa preferência está ligada ao grupo de pertença social, étnica, constituído a partir do grupo social em que esta criança está inserida), pelo traço do cabelo liso, tanto que, a autora deste desenho sugere que eu faça o traçado do cabelo liso e como último elemento (como se fosse a cereja do bolo), a parte principal de sua obra. Esse traçado se mostra, em uma análise mais desatenta, algo sem grande relevância, porém, como bem sabemos, tornou-se necessário problematizar quando o traçado e os discursos das meninas sobre os cabelos, tornam-se recorrentes, a constituição do referencial branco como o belo, o desejável e, invariavelmente, o melhor nesse modelo racista que hierarquiza os tipos e cores de cabelo, sendo o cabelo crespo das negras o que confere menor status no grupo, como se mostrou na grande maioria das conversas e observações em trabalho de campo.

A própria menina que a desenha não possui cabelos lisos, por isso, assim como se sabe sobre a produção de desenhos, este não representa fielmente a realidade, mas a sua representação sobre algo, acrescido dos elementos culturais que permeiam o seu desenho. Como tal foram criados pelas crianças em seu envolvimento com os grupos em que estão inseridas e que constroem, de modo concomitante, os desenhos como artefatos culturais e não cópias fiéis da realidade podem representar, portanto, o meio social onde estão inseridos.

Misturam-se entre tantos outros artefatos culturais criados por meninos e meninas e passam despercebidos como manifestação da infância. Salvo exceções, raramente nos ocorre que resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores que podem ser definidos também como pesquisas pessoais das crianças. (GOBBI, 2002)

Assim como o segundo desenho apresentado por Nanã, em que ela me desenha loira (mesmo eu não sendo) e alega que “*loira eu ficaria muito mais bonita*”. Nanã quis me presentear, com o que ela julga ser a melhor representação que ela faz de mim. Esta ocorrência que foi notada com as crianças da EMEI pesquisada parece não ser novidade e nem somente um mero acaso desconectado de um universo mais e com características sócio-históricas bastante específicas como é o caso do racismo brasileiro. . Em seu doutoramento, Nilma Lino Gomes cujo trabalho foi publicado em livro em 2008, investiga a relação dos cabelos crespos com a identidade negra e como essa relação conflituosa aparece desde a infância.

Neste processo de enraizamento, os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante este período que a relação negro/cabelo

se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o “estilo” do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança enquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça e de etnia. (GOMES, 2008, p. 176)

Segundo GOMES (2008) a infância é um momento crucial para a identificação da autoimagem das crianças, com base na alteridade, nos modelos vislumbrados na sociedade, escola, família entre outros locais em que as crianças negras e não negras circulam. A infância como momento crucial para a construção de sua identidade e para a percepção da cor de sua pele, para as diferenças dos traços dos rostos e texturas de cabelos entre crianças negras e crianças brancas.

Embora seja um momento crucial e de formação de identidade, em todas as crianças, sejam elas brancas ou negras, não foi observado em minha pesquisa que as crianças possuam um conceito de racialização ou racismo plenamente desenvolvidos. Certamente, as crianças negras percebem quando estão sendo preteridas, ou quando desejam ter o cabelo ou a cor da pele de crianças não negras porque associam tais características com o belo, porque atinam o branco como modelo de beleza a ser atingido/perseguido. Entender-se como negra ou negro na sociedade brasileira, passa por conflitos, reflexões ao longo de uma vida inteira. Existem diversos relatos em que algumas mulheres se descobriram negras apenas após décadas, como por exemplo, na matéria publicada no site Geledés²⁶ em 23 de junho de 2014, sobre uma mulher que se descobre negra já na idade adulta, após os seus 30 anos:

Durante 30 anos fui ensinada a ser “morena”, num panorama de sociedade e de conhecimento que vivi. Minha cabeça encheu-se dúvidas, as quais foram sanadas com leituras que me trouxeram uma grande resposta, que antes eu não buscava; afinal, eu não era negra. Eis que as respostas chegaram: a denominação de uma pele morena, no Brasil, é usada para camuflar a pertença à raça negra, de ter o sangue negro no corpo. (GELEDÉS, 2014)

Na presente pesquisa, o exercício analítico constitui em colocar os desenhos e as falas das crianças em conjugação; no intuito de captar a percepção das mesmas sobre a questão racial e, assim, perceber as construções sociais realizadas pelas pequenas e pequenos dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo.

²⁶ Acessível em: <http://www.geledes.org.br/nasci-negra-depois-dos-30/#gs.1f87c0b75dbf4ebbb45c78d86675442e>

O que é importante ser dito e destacado é que as crianças sentem de várias formas que cabelos loiros e lisos são, na visão de muitas delas e de muitas adultas e adultos da escola, “melhores” e “mais fáceis de cuidar” do que outros, porém, quando podemos ouvir as crianças e captar sua insatisfação com sua aparência por conta de serem muito diferentes daquelas socialmente aceitas, nós como adultos responsáveis precisamos intervir de maneira contundente para que essas referências estéticas sejam ampliadas, diversificadas e aproximadas das crianças reais que existem na EMEI.

A sociologia da infância brasileira também nos dá a direção sobre a importância de pensarmos as crianças com o recorte étnico-racial. Na coletânea organizada por BENTO (2011) diversas pesquisadoras e pesquisadores discorrem sobre a questão da infância e o recorte étnico-racial. Especificamente, no artigo de Anete Abramowich e Fabiana de Oliveira (2011), vê-se a busca pela desconstrução de um padrão da infância a tentativa de estabelecer o que é ser criança normal e saudável segundo os parâmetros do século XIX da Psiquiatria, área da medicina em franco desenvolvimento. As crianças que não se encaixavam no padrão eram consideradas desviantes. Vale lembrar que, a Psiquiatria, como ramo da Ciências Médicas, muitas vezes foi influenciada pelos valores das sociedades ocidentais judaico-cristãs para determinar quais eram os padrões comportamentais que definiam os indivíduos considerados normais.

A partir dos anos 90 do século XX, surge a Sociologia da Infância na Europa. Esta privilegiava as crianças como produtoras de sua própria cultura. Pensar as crianças por outros referenciais e colocar outros parâmetros para compreender as crianças era um dos objetivos da sociologia da infância.

Na Sociologia da Infância para que a concepção de criança não se torne universal, ou seja, um modo essencialista de compreender infâncias e crianças é necessário levar em conta gênero, classe, étnico racial, para que ela possa efetivamente ser entendida dentro do contexto em que vive. Constatar no grupo investigado quais são as crianças em que a consciência, pertencimento étnico-racial está desenvolvido é importante em uma pesquisa que considera a criança como produtora de cultura. Ora, na(s) criança(s) em que tal consciência não está nítida ou fortalecida o suficiente é pouco provável que os desenhos, vistos como artefatos culturais, sejam produzidos de modo que a negritude se manifeste.

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada

pela raça, o que significa dizer que a raça também é explicativa da pobreza. (ABRAMOWICH & OLIVEIRA, in BENTO, 2011, p. 50)

Apesar de ser um recorte necessário para a realidade brasileira, a ideia de uma infância estrutural, segundo as autoras, pode desconsiderar as diversas posições sociais da infância. As infâncias são diferentes no Brasil, uma criança indígena não tem a mesma infância que uma criança branca de São Paulo ou uma criança negra do Rio de Janeiro.

Podemos concluir que as crianças de 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força-, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/ assujeitamento e construção da subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, e em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. (ABRAMOWICH & OLIVEIRA, in BENTO, 2011, p. 56)

As autoras destacam a socialização da criança negra como não positiva, sobretudo na escola. A noção de indivíduo que a socialização da infância ocidental preza, não é a mesma, por exemplo da noção africana de indivíduo. Em muitos contextos africanos, a criança – bem como os outros indivíduos daquela sociedade - só é plena de sentido no coletivo, sendo a noção do “eu” diferente daquela do Ocidente. É importante lembrar que, a noção de indivíduo no mundo Ocidental tem como modelo, desde o Renascimento e o Iluminismo o Homem Branco Europeu Heterossexual.

Para o auxílio de tal debate, é necessário explorar um pouco melhor a questão histórica em que todos nós estamos inseridos. GOMES (2008), por exemplo, não dissocia o modo como cada negra e negro lida com suas questões sobre o cabelo crespo, os dados históricos e as influências norte americanas.

As crianças (assim como jovens, adultos e idosos) estão inseridas em processos históricos e sociais. Para iniciar uma reflexão de caráter mais teórico acerca da questão racial no Brasil, encontramos subsídios relevantes na obra de SCHWARCZ (1995). Para compreender a história do racismo no Brasil, a antropóloga retoma debates teóricos importantes que ocorreram no país, a partir do século XIX., quando diversas instituições foram incumbidas na formulação da criação do que seria uma identidade brasileira.

Esta “nova identidade” possui influências das correntes teóricas europeias que versaram sobre eugenia e darwinismo social. As teorias que chegavam do exterior, foram muitas vezes adaptadas à realidade brasileira e, posteriormente, foram criadas por intelectuais brasileiros teorias sobre os povos que aqui viviam. No caso específico do Brasil, o que o diferenciava dos outros países era a miscigenação, entre negros, grupos indígenas e brancos.

Nos jornais nos censos, os dados quantitativos reafirmavam as apreensões teóricas. Enquanto o número de cativos reduzia-se drasticamente- em 1798, a população escrava representava 48,7% ao passo em que 1872 passava a 15,2% -, a população negra e mestiça tendia progressivamente a aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total. Nessa mesma ótica, os dados de 1890 tornava-se ainda mais aterradores. Ou seja, se na Região Sudeste (devido sobretudo, ao movimento imigratório europeu) a população branca predominava – 61%-, já no resto do país a situação se invertia, chegando os mestiços a totalizar 46% da população local. (SCHWARCZ, 1995, p. 13)

Essa miscigenação, para algumas correntes teóricas, era o motivo do atraso do povo brasileiro e diversos cientistas europeus analisavam o caso brasileiro como singular. Entre 1870 e 1930 as teorias racistas ganham muita força no Brasil, inclusive com planos de eliminação dos povos negros no território nacional. A combinação do discurso científico para justificar um “atraso biológico” de negros e índios perante os brancos, toma força em todo o mundo, e também no Brasil.

O termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise. O que se pode dizer é que as elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura como a adotaram de forma original. Diferentes eram os modelos, diversas eram as decorrências teóricas. Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesse que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição de mão- de- obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados da cidadania. (SCHWARCZ, 1995, p. 17)

Para estabelecer critérios diferenciados de cidadania, foi necessário um discurso científico contundente por parte da classe dominante. Os diferenciados socialmente deveriam

garantir a estabilidade de sua cidadania e a privação dos direitos de grupos excluídos como estratégia da manutenção de privilégios seculares, típicos de uma sociedade com forte herança escravista e patriarcal. A partir de 1871, com a lei do ventre livre, a campanha republicana entre os latifundiários cariocas e o fim da guerra do Paraguai, foram fatores determinantes para uma nova separação entre a elite ilustrada e o restante da população. A primeira almejava manter seu *status quo*, sem estender a cidadania para os últimos. Grosso modo, os negros seriam libertados da escravidão sem que isso significasse automaticamente acesso à cidadania para população de negros libertos.

Na pesquisa da EMEI CEU Jaguaré, a professora consciente de que esse histórico desigual no que concerne o acesso à cidadania ainda reverbera nos dias atuais, se preocupa com a maneira de como isso pode refletir dentro da escola e com o grupo de professoras e , por isso se mostrou ao longo do período em que acompanhamos seu trabalho, preocupada em fomentar discussões e inflexões dentro da unidade escolar.

Profa. Iemanjá se mostra muito interessada e motivada a fazer um projeto para discutir as diferenças, as questões étnico-raciais na escola e quer fazer um projeto para círculo de palestras para Emei e no CEU. Ela quer levar especialistas para fazer os debates sobre essas questões na escola. A profa insiste em dizer que a academia está muito apartada da realidade da escola. O que se produz na academia deveria ir para a escola e vice e versa. Ela tentará, através de projetos, aproximar estes dois universos. (FARIAS, 2014, Carderno de Campo, 18/07/2014)

A professora Iemanjá, ao se preocupar com tal debate dentro da escola, pode propiciar às crianças que frequentam a EMEI sejam nutridas com referências étnico-diversas, não somente aquelas que valorizam a branquitude. Em relação a preocupação da professora acerca da relação entre a Academia e a escola, Iemanjá é uma docente que sempre busca referências em artigos científicos e que se preocupa em relacionar ambas as esferas: escola pública e universidade pública, para que ambas estejam imbuídas tanto da prática da EMEI, quanto das teorias da Universidade.

Em importante e original pesquisa sobre infância e raça Eliane Cavalleiro (2000), teoriza sobre como a socialização das crianças em ambientes coletivos torna possível a compreensão do mundo pelas experiências vividas; nesse início de vida, a família e a escola são mediadores primordiais apresentando significados do mundo social. Neste caso, se as perspectivas das crianças forem ampliadas pelos adultos responsáveis, as chances das crianças possuírem referências positivas da negritude, aumentam.

Voltando à perspectiva histórica, a partir de 1870, foram introduzidas no Brasil as teorias positivistas, evolucionistas e darwinistas, o que ajudou os programas científicas e higienistas a manter o discurso de cidadania diferenciada. As categorias do modelo científico eram aplicadas também ao modelo social. O conceito de raça não foi utilizado de maneira isolada, mas conjuntamente com outros métodos de justificativa de inferioridade das raças. Uma dessas metodologias empregadas era a técnica da frenologia, que serviu de base para estudar a inferioridade e a superioridade das raças através das medições dos crânios.

A versão poligenista permitia, por outro lado, o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentes encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais. Esse tipo de viés foi encorajado sobretudo pelo nascimento simultâneo da frenologia e da antropometria, teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e a proporção do cérebro dos diferentes povos. Simultaneamente, uma nova cranologia técnica, que incluía a medição do índice cefálico (desenvolvida pelo antropólogo suíço Andrés Ratzius em meados do século XIX), facilitou o desenvolvimento de estudos quantitativos sobre as variedades do cérebro humano. Recrudescia, portanto, uma linha de análise que cada vez mais se afastava dos modelos humanistas, estabelecendo rígidas correlações entre conhecimento exterior e interior, entre a superfície do corpo e a profundidade do seu espírito. (SCHWARCZ, 1995, p. 48)

Ainda segundo SCHWARCZ (1995) O conhecimento científico neste contexto, portanto, naturalizou a inferioridade entre os determinados grupos sociais em detrimento dos outros, hierarquizou os modelos físicos e sociais, estabeleceu um modelo ideal, no qual os indivíduos que pertencem aos grupos naturalmente privilegiados possuem predominância daqueles classificados como incivilizados.

Este tipo de pensamento exposto acima foi tão amplamente divulgado e permeou o imaginário nacional de tal forma que, ao final do século XX e início do XXI, em estudos com crianças sobre questões étnico-raciais, ainda é possível encontrar influência forte deste legado. CAVALLEIRO (2000) demonstra em diversas passagens como crianças negras são vistas pelas professoras da escola de educação infantil pesquisada por ela; por exemplo, quando relata o trecho de uma entrevista realizada com uma das professoras em sua pesquisa:

Esse ano eu tive um aluno negro. Um não, dois. Eu os chamava de filhote de São Benedito, porque eles eram o cão em forma de gente. Eles atormentavam o ano inteiro. E tinha outro que era o contrário, o Rui. O Rui é uma criança negra que caiu do segundo andar e destruiu o palato duro e o

palato mole. Então ele tinha dois agravantes: ele era negro e não falava direito. E o outro era negro e era um capeta. Então, acho que é assim: como o Rui tinha o problema na fala as crianças não enxergavam a negrura dele. Enxergavam o problema dele. ‘O Rui não sabe falar, professora’. (Idalina). (CAVALLEIRO, 2000, p. 57)

Em pesquisa mais recente, Flávio Santiago (2014), relata em sua dissertação de mestrado passagens sobre as crianças negras pequeninhas de 0 a 3 anos e suas problemáticas dentro da instituição escolar pesquisada por ele.

O ideal de embranquecimento circunscrevia todo o Centro de Educação Infantil, estando presentes nas histórias contadas para as crianças- que não retratavam nenhum aspecto da história e cultura da população negra, na escassez de brinquedos que representavam os negros- existindo somente uma boneca negra na sala em que realizei minha pesquisa, e ela não era oferecida para as crianças brincarem.

Dentro deste contexto, as crianças pequeninhas negras aprender a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da educação infantil, ou sequer mencionado, passando somente a ser um desconhecido, um qualquer, um subalterno, o negado. (SANTIAGO, 2014, p. 24)

Na contramão de ambas as pesquisas, na EMEI do CEU Jaguaré, a professora Iemanjá dispõe materiais diversos em sua sala.

Existem muitos livros diferenciados e catálogos tratando dos temas étnico-raciais. Catálogos de artistas famosos negros disponíveis na sala a disposição das crianças, o que propicia diferentes experiências estéticas. (FARIAS, 2014, Caderno de Campo, 24/04/2014)

Devido à presença desses livros que estavam presentes no ambiente, houve uma atividade em que as crianças ouviram estória, as experiências decorridas da contação da estória “Tanto Tanto” e da estória “Minhas Contas”, ambas as estórias tratam das temáticas étnico-raciais: a primeira fala sobre como um bebê negro pode ser muito amado e a segunda narra a relação de amizade entre um menino candomblecista e um menino católico.

Embora eu não seja contadora de estórias e, como já informado, não fui professora de educação infantil, preparei-me lendo antes e tendo domínio da história a ser contada; e, durante o período em que contei as estórias, as crianças ouviram atentamente e mostraram-se animadas. O livro utilizado para a contação de estórias era oriundo da biblioteca particular da professora Iemanjá. Este livro faz parte da safra de livros editados com o intuito de para contemplar as determinações da Lei 10.639/03.

Os livros de literatura infanto-juvenil, a partir de narrativas lúdicas e romanceadas, incluem os mesmos temas dos livros paradidáticos temáticos de cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, a questão da intolerância religiosa é o foco do livro paradidático *Minhas Contas* (Antonio, Luiz, 2008). Além da história, a iconografia desse livro é bastante rica e permite abordar questões da estética com as crianças. (BAKKE, 2011, p. 128):

Na hora da produção dos desenhos, alguns deles chamaram atenção, em especial, os produzidos por Oiá. É dela o único bebê negro que aparece entre os desenhos das crianças. Da mesma maneira, o único desenho em que aparece a cor marrom e as contas no pescoço da personagem da estória “*Minhas Contas*” (desenho que está no capítulo II). Além destes, ela já havia feito, anteriormente, outro desenho no qual o pai, o irmão e ela, foram pintados de marrom. Ao longo de todo o trabalho de campo, Oiá é a única criança que apresenta desenhos com a cor da pele marrom. Embora a contação de estória seja apenas um disparador de conversa com as crianças e uma ferramenta no processo de observação e pesquisa, o fato de Oiá ter desenhado o bebê negro é um indício de seu pertencimento racial e a identificação da menina com os personagens da estória.



Desenho 24 - Oiá - Lápis de cor sobre folha A4. Único desenho de bebê negro após a contação da história “Tanto Tanto”, 2014

Embora os elementos sociais e raciais apareçam nas produções de Oiá e ela retrate a seu modo como enxerga e vivencia sua negritude, não se pode procurar “o real” neste desenho ou em nenhum outro desenho infantil. Esses elementos, observados por mim, são

apenas condutores de reflexões, na busca por entendê-los em uma dimensão social mais ampla, em que as crianças são agentes e estão inseridas. Ela representa de maneira simbólica e lúdica sua realidade nos traços. Seu desenho está repleto de influências das questões étnico-raciais que aparecem, neste caso, de maneira afirmativa. Isso não acontece necessariamente com todas as crianças da turma. Oíá, visivelmente se sente feliz ao expressar o contentamento com sua cor marrom, a cor da sua pele, reforçada pelo seu pai negro e negada pela mãe branca. Tais informações foram cedidas pela professora Iemanjá quando lhe disse sobre a excepcionalidade dos desenhos desta menina serem os únicos que faziam referência a cor de pele marrom nas suas representações gráficas.

Na EMEI do CEU Jaguaré, na turma específica pesquisada, faz-se presente um núcleo de resistência na comparação com as outras literaturas lidas para o desenvolvimento desta pesquisa. O sentido de núcleo de resistência significa que as crianças recebem outras referências (além das brancas / etnocêntricas). Isso pode nos indicar caminhos, possibilidades e limites. Embora haja apenas um núcleo (aquela turma) que pensa na importância de trabalhar a desconstrução do racismo com as criança pequenas, é possível constatar nele avanços no que se refere ao letramento racial dos pequenos e pequenas, ou em outras palavras, a incorporação no cotidiano do grupo do disposto na Lei 10. 639/03. Isso, obviamente não elimina o racismo institucional, presente no CEU Jaguaré enquanto um todo justamente porque a instituição não pensa a temática de modo estrutural e cotidiana.

3.1- *Racismo Institucional: uma herança histórica*

A professora Iemanjá optou deliberadamente , em seu cotidiano docente, por construir no âmbito da sala de aula referenciais afro positivos e que contrariam as teses e estereótipos racistas que surge no século XIX e se fazem presentes até os dias atuais na maioria das instituições brasileiras, inclusive naquelas voltadas ao ensino e pesquisa. Infelizmente, na própria Universidade de São Paulo as denúncias contra práticas racistas são recorrentes no dia a dia universitário. A título ilustrativo citemos um exemplo recente, ocorrido em 22 de abril de 2015. Veremos a seguir um trecho do *Jornal do Campus*²⁷ sobre a atitude de um professor em uma aula dada por ele:

²⁷ Acessível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/05/aula-na-biociencias-acende-debate-sobre-racismo-no-meio-academico/>

No dia 22 de abril, uma aula ministrada para a pós-graduação no Instituto de Biociências da USP foi ocupada por cerca de dez integrantes do movimento negro. O acontecimento se articulou em tempo real, em resposta ao ocorrido, noticiado nas redes sociais como “uma aula racista”. Representantes do grupo Ocupação Preta (OP) consideraram ofensiva a escolha do texto que o professor britânico e colaborador da USP, Peter Lees Pearson, levou para discussão em sala. Em vista disso, segundo fontes procuradas pelo jornal, discussões acaloradas e protestos de ambas as partes se sucederam na sala de aula do edifício André Dreyfus.

O texto gerador da polêmica é o artigo “A mais inconveniente verdade de James Watson: a realidade racial e a falácia moralista”, de autoria de J. Phillippe Rushton e Arthur R. Jensen, publicado em 2008 no editorial da revista científica *Medical Hypotheses*. Nele, o geneticista e ganhador do prêmio Nobel nos anos 1960 pela participação na pesquisa e descoberta da natureza da molécula de DNA, discorre sobre a ideia de que pessoas negras possuem menor capacidade intelectual do que brancas, usando como suporte para sua teoria estudos sobre coeficiente intelectual (QI) severamente criticados no meio acadêmico por seus métodos de realização. Conhecido por declarações gordofóbicas, homofóbicas e racistas, Watson chegou a falar em entrevista, a respeito de seu artigo, que, “apesar de esperar que todos [as “raças”] sejam iguais, qualquer um que já teve de lidar com um empregado negro sabe que não é verdade”. (JORNAL DO CAMPUS – USP, SÃO PAULO, SP – 22/04/2015)

Tanto a postura deste professor citado acima quanto toda a tradição para explicar a teoria das raças foram subsidiadas pela famosa obra de Darwin “A origem das espécies” de 1859 que diversos cientistas apropriaram-se e utilizaram em muitos contextos como uma análise de comportamento das sociedades humanas, aplicando os conceitos presentes na obra, tais como: “competição”, “seleção dos mais fortes”, “evolução”, “hereditariedade”. As ciências que utilizavam esses conceitos como importantes para a classificação social foram : a antropologia, a psicologia, a linguística, pedagogia (com os estudos do desenvolvimento infantil) e a literatura. É possível verificar, portanto, que muitos campos do conhecimento sustentaram e contribuíram para um conhecimento baseado em classificação, evolução, eugenia. Infelizmente, ecos dessas teorias reverberam até a atualidade, como fica evidente no caso denunciado em reportagem do Jornal do Campus.

Ainda sobre as discussões raciais fomentadas há mais de um século atrás, e em relação ao caso particular do Brasil, a figura do mestiço surge como a de indivíduos de menor valor, pois não era pertencente a nenhuma “raça” específica, e que na sua mistura, havia

herdado o pior das duas raças. Desta maneira, o Brasil foi colocado como um caso particular. Em função de sua mestiçagem, o Brasil fora considerado como tendo um povo incivilizável.

Paralelamente ao evolucionismo social, SCHWARCZ (1995) aponta a existência de outras duas escolas influentes: a escola determinista geográfica ao dizer que uma nação seria totalmente influenciada pelo seu meio; e o darwinismo social ou teoria das raças: a perspectiva que via de forma pessimista a miscigenação. A noção de progresso, para o darwinismo social, estava ligada a capacidade de manter as sociedades puras. As raças eram entendidas como resultados imutáveis sendo todo cruzamento um erro.

A visão brasileira sobre a questão racial precisava ser sustentada por instituições que produzissem e reproduzissem o discurso da evolução humana. Para que isso acontecesse, foram criadas diversas instituições, porém, algumas com mais reconhecimento científico tanto no cenário nacional, quanto no cenário internacional do que outras. Entre as instituições mais prestigiadas, estavam: o Museu Nacional do Rio de Janeiro (criado em 1808), o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866) e o Museu Paulista (1894). SCHWARCZ (1995) aponta para o fato de que tais instituições contribuíram com publicações sobre estudos de crânios (frenologia) e sobre a população mestiça do Brasil. Os Institutos Históricos e Geográficos exerciam importante papel na construção de um novo ideal de nação brasileira e as faculdades de direito que foram criadas para pensar um novo Brasil, ao final do período colonial, em pleno Brasil Império. O novo contexto histórico do Brasil exigia uma nova legislação, uma nova elite pensante, autônoma do estrangeirismo francês e português. Em 1828 iniciava-se duas escolas de direito, uma em Olinda e outra em São Paulo.

A Faculdade de Medicina, contudo, afirma SCHWARCZ (1995), contribuiu com a hegemonia do pensamento eugenista. A miscigenação, que representava para alguns teóricos a salvação do Brasil, mas para muitos outros era a origem da criminalidade e da loucura, provenientes do cruzamento de raças. Destarte, o grande projeto médico do Brasil se constituiu como um projeto médico-eugênico. As doenças eram entendidas como desvios e degeneração (sobretudo nas revistas de medicina). As figuras mostradas para ilustrar tais desvios e degenerações retratavam a população pobre e negra.

O conceito de eugenia continha em si um cuidar das raças. Uma parte dos mestiços era enferma, na qual a única solução era o descarte, mas outra parte ainda poderia ser salva. Como em um modelo darwinista social, os mais fracos, desaparecem. A partir dos anos 1930, a medicina começou a pensar por um viés culturalista.

A associação com determinadas moléstias trazidas pelos africanos na chegada ao Brasil estava em pauta; as relações sexuais entre as raças poderiam piorar as epidemias. Algumas soluções encontradas para controlar e exterminar determinadas epidemias, eram, segundo os médicos e higienistas, os casamentos seletivos e o extermínio de grupos doentes.

Os desdobramentos dos movimentos eugenista e darwinista social que surgem no século XIX se estenderam até a primeira metade do século XX, não passariam despercebidos pela população prejudicada diretamente pelos seus efeitos sociais: a população negra.

No Brasil existiam movimentos para a aquisição da cidadania negra desde o final do século XIX. Após a lei áurea em 1888 e a proclamação da república em 1889, a população negra continuaria marginalizada. Para que a situação pudesse ser revertida, libertos, ex-escravos e seus descendentes fizeram movimentos para luta dos direitos desta parcela da população. Por todo o Brasil, surgiam e fundavam-se grêmios, clubes e associações organizadas pelas populações negras.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷ Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de "homens de cor", como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação "determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical". Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. (DOMINGUES, 2007, p.02)

A imprensa negra teve papel importante neste período. Tratava de temas específicos que não circulavam nos demais jornais. Os assuntos discutidos nesta imprensa específica eram as diversas dificuldades que a população negra enfrentava no novo cenário

brasileiro, dificuldade com trabalho, educação, saúde entre outros. Além disso, havia denúncias contra a segregação racial que aconteciam em diversas instituições brasileiras, impedindo a entrada ou circulação da população negra em diversos espaços.

Os movimentos negros organizados no país continuaram a existir e a conquistar espaços legítimos, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo teor de suas reivindicações. É importante ressaltar, uma vez mais, que a luta de espaço que o povo negro ainda continua até os dias de hoje. Em 1931 o movimento negro deu um salto de qualidade com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB). Em 1936 a FNB tornou-se partido político e adotou um discurso nacionalista, influenciado pelo fascismo, defendiam pautas integralistas e conseguiram conquistas para a população negra junto ao presidente Getúlio Vargas como o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil de São Paulo. Com a instauração do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira e todas as demais organizações políticas foram extintas.

Em 1943 foi fundado por João Cabral Alves em Porto Alegre a União dos Homens de Cor, também conhecido como UHC. A principal pauta de reivindicação desse movimento era: *“elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”*. Em 1944, outro movimento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abadias do Nascimento, no Rio de Janeiro. A ideia inicial era formar grupo de teatro com atores negros, porém, o TEN foi mais longe: promoveu o jornal *O Quilombo*, oficinas de corte e costuras, curso de alfabetização, fundou o Instituto Nacional do Negro, Museu do Negro, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, defendia os direitos civis e sociais dos negros, direitos humanos além de reivindicar uma legislação antidiscriminatória no Brasil. DOMINGUES (2007) aponta, ainda, que vários outros movimentos negros estavam em voga neste período.

Mesmo com o fortalecimento interno dos movimentos de resistência, não houve alterações significativas na realidade da maioria da população negra. A falta de um aparato jurídico-institucional que, de fato, incluísse os negros em todas as esferas da sociedade continuaria a afetar negativamente o avanço dos direitos da população negra. Ainda assim, os movimentos continuaram na luta.

As dificuldades aumentaram no período da ditadura militar, porém, a partir de 1972 em São Paulo foi criado o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). Diversos movimentos surgiram neste bojo inspirados pela luta dos negros estadunidense e seus líderes

como Malcolm X e Martin Luther King e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras e os movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo os de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Junto com as influências políticas estrangeiras principalmente as norte americanas, vieram também as influências estéticas, do *Black is Beautiful*, os cabelos *black power* entre outras influências estéticas e visuais que se somaram à afirmação da população negra como agentes e herdeiros de culturas africanas que precisavam ser conhecidas e valorizadas. . Em 1982, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), que deu mais força à luta.

Algumas dessas reivindicações frutificam até os dias atuais, ensejando por exemplo, na Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História, Literatura e Cultura da África nas escolas de Educação Básica do Brasil.

O movimento negro continua vigoroso na atualidade, e como desdobramento desse vigor, surgem expressões artísticas, como por exemplo o *hip-hop*, que além de pautas e reivindicações comuns àquelas defendidas pelos movimentos negros mais tradicionais, também denunciam as situações de descaso vividas nas periferias de São Paulo e do Brasil. Uma das principais influências do hip-hop no Brasil é estética promovida pelos movimentos do *Black is Beautiful*, e *Black Power*. Vale dizer que, os cabelos são pautas centrais no reconhecimento de negras e negros acerca de seu pertencimento étnico, sua história e identidade.

A exemplo da importância e da transversalidade do tema, destaco o diálogo registrado , em trabalho²⁸ de campo, entre duas meninas e eu, que iniciaram dizendo:

— *Seu cabelo é bom, né?*

— *Como assim bom?*

Quis saber o que queriam dizer com cabelo bom e elas me falaram:

— *Cabelo bom é assim: loiro e liso, igual o seu.*

Assustada com a minha classificação de loira respondi:

— *Mas eu não sou loira.*

Elas deram risada e uma delas disse:

— *Eu queria muito ser loira.*

Passado um tempo, vi as duas brincando e perguntei do que elas estavam brincando, elas me responderam: “*estamos brincando de chapinha que deixa o cabelo loiro e*

²⁸ Caderno de campo, 10/11/2014

liso”. Qual a origem das falas das meninas de 4 e 5 anos? O que nos indicam? Se entendermos a origem histórica e a atualidade racista em que o povo brasileiro está inserido, e conseqüentemente, as crianças da EMEI, não podemos naturalizar tal diálogo, nem tampouco pensar que sejam apenas falas desconectadas; o processo de construção de autoimagem dessas meninas se desenvolve num contexto que, apesar dos avanços das ações afirmativas nos últimos anos, ainda é marcado pela persistência do racismo em todas as esferas da sociedade.

Ainda que a professora Iemanjá apresente diversas referências para as crianças de sua turma, o racismo institucional dentro da unidade escolar se faz presente. As crianças que agora estão na turma da professora Iemanjá já foram, em anos anteriores, acompanhadas por outras professoras. Há, ainda, uma série de relatos, no âmbito da pesquisa de Campo, sobre como algumas crianças de outras salas lidam com a questão racial:

Vinda do recesso escolar por conta da greve a observação passa a ser no período da manhã. No dia de observação estava acontecendo uma festa junina na escola. As professoras preparam uma mesa com diversos tipos de comida em que as crianças levaram para a festa. As crianças estavam muito descontraídas, dançavam, experimentavam novas misturas de comida (como coxinha mergulhada na gelatina). Uma menina negra que não faz parte da turma observada disse para mim que sentia vergonha de dançar com as outras crianças (a menina estava no canto, não interagia com ninguém e se sentia envergonhada). Quando todos nós voltamos para a sala, as crianças começaram a desenhar e a mesma menina negra que dizia sentir vergonha de dançar com os colegas, pede para que eu desenhe uma Barbie, pois ela gostaria muito de ser parecida com a Barbie. (FARIAS, 2014, Caderno de Campo, 27/06/2014)

Diante de tal situação, a menina negra certamente já havia sentido a rejeição dos colegas e das adultas e adultos da EMEI em relação a sua própria cor. Não somente pelo fato de que talvez a timidez poderia encobrir a intenção de isolamento, para que não sofresse de mais rejeição e evitasse momentos constrangedores, assim como quando ela pede para que eu faça um desenho da Barbie, que é loira de cabelos lisos, branca de olhos azuis, com ela gostaria de ser

Neste sentido, GOMES (2008) nos traz subsídios valiosos para pensar a questão racial através dos cabelos. Sua pesquisa foi realizada em quatro salões étnicos na cidade de Belo Horizonte, e identifica pontos comuns e divergentes entre os salões e observa como o cabelo crespo vai muito além da questão estética: ela perpassa a identidade negra, o

pertencimento a um grupo, a sensualidade e as escolhas dos pares afetivos / sexuais, em relações em que o cabelo funciona como “meio de comunicação”.

Betina, uma das proprietárias de um dos salões étnicos estudados por GOMES (2008) é figura central nas discussões étnico raciais de Belo Horizonte e referência na autoestima das mulheres negras de sua cidade. Ela estudou na Duddley University, na Universidade do Cabelo, localizada no estado da Carolina do Norte (EUA). Betina faz parte da vanguarda da discussão da beleza negra e sustenta a discussão sobre o que é ser mulher negra no Brasil no século XXI.

Por ter feito curso de cabeleireiro nos EUA e importado modelos estéticos de lá, se tornou referência na cidade, pois as discussões sobre beleza negra nos EUA graças à luta dos movimentos em busca de direitos civis naquele território passam pela questão do corpo e do cabelo.

Não podemos nos esquecer das mudanças sofridas pelas práticas de transformação e manipulação dos cabelos vividos pelos negros a partir do contexto da escravidão e do racismo. Todavia, também não podemos nos esquecer de que essa prática, assim como outras, é fruto de constantes mudanças no plano histórico e da cultura, o que implica, entre outras coisas, a mistura de padrões estéticos, maior conhecimento da especificidade étnica no corpo e avanços da tecnologia. Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que, no Brasil, o padrão estético do negro, desde aquele que apela para a naturalidade do cabelo crespo até o que adota o visual *fashion*, é forjado no contexto do Novo Mundo, e não da África. (GOMES, 2008, p. 57)

A influência dos EUA nas questões estéticas e nas questões políticas sobre o que é ser uma negra / negro *fashion* ou engajado é retomada por GOMES (2008), uma vez que, as referências não estão diretamente ligadas à África, mas sim, ao EUA. Até mesmo para nomear o tipo dos salões que trabalham com cabelos de pessoas, negras, a África é escamoteada: ao invés de salão afro, usa-se o termo étnico, pois muitas cabeleireiras dizem que colocar a denominação de afro restringe o público frequentador. .

Os salões preferem utilizar o termo “Salão Étnico”, pois assim, acreditam que abrem um leque maior de possibilidades, inclusive de trabalhar com cabelos anelados, não só os crespos, sendo o Brasil um país miscigenado, onde existem muitos tipos de cabelo.

O fato do Brasil ser um país extremamente miscigenado possibilita a existência de uma variação de diferentes texturas de cabelo crespo, que vai do ondulado ao chamado “pixaim”. Essa diversidade é, hoje, objeto de

atenção das indústrias de produtos étnicos que focalizam tanto o negro e o mestiço de classe média quanto dos setores populares. Os cabeleiros étnicos tiram vantagens econômicas desse movimento e, às vezes, de forma consciente e/ou inconsciente, incorporam o discurso da mestiçagem ao falar sobre a ampliação do leque racial do salão e dos serviços oferecidos. (GOMES, 2008, p. 72)

Neste sentido, o discurso sobre a mestiçagem aparece novamente como característica singular brasileira. Em tempos passados, a mestiçagem no século XIX representava o malefício ao povo brasileiro, porém, no século XXI pode ser oportunidade de negócio, reatualizando e fortalecendo o mito da democracia racial.

Porém, muitas vezes o cabelo crespo, ou da mestiçagem, não é bem aceito pelas crianças. Nesta idade de 4 e 5 anos, como pudemos constatar em nosso trabalho de campo, , nota-se que o modelo branco de cabelo liso e loiro é a primeira referência quando se trata de cabelo.

Mesmo em um país mestiço, como no caso do Brasil, o ser loira, talvez tenha maior valor atribuído às adultas e adultos da unidade escolar pesquisada, a EMEI. Mesmo que as funcionárias não percebam elas reforçam os estereótipos em relação a valorização das crianças loiras de cabelos lisos, em detrimento as meninas negras de cabelos crespos. Para essas adultas mencionadas, muitas vezes, esse exercício de valoração entre as crianças e seus estereótipos parecem ser um julgamento naturalizado pelas funcionárias em questão, sem que essas pudessem pensar como estes modelos vigentes foram construídos. Algumas famílias também reforçam que ter o cabelo liso é melhor para a maioria das meninas, uma vez que em nos relatos, ouvi que diversas crianças desde já são submetidas a tratamentos químicos nos cabelos além de utilizar as famosas chapinhas e secadores para manter os cabelos alisados.

Na pesquisa de GOMES (2008), todas as cabeleireiras étnicas relatam passagens na infância sobre experiências negativas de alisamento do cabelo, o sonho de ter os cabelos caídos nos ombros a qualquer custo e a dor física que isso causara os métodos .

Tanto no EUA como no Brasil, a literatura produzida (geralmente por pensadores/acadêmicos ligados às lutas antirracista e feminista) demonstra fartamente que uma experiência bastante comum às pessoas negras, é a rejeição ao cabelo crespo, a introjeção do valor negativo que esta textura, em particular, possui em ambas sociedades. Neste contexto de desvalorização, não é surpreendente que as informantes de GOMES (2008) relatassem que, em algum momento da vida, pensaram na possibilidade de alisá-los e o fizeram.

Isso pode estar ligado a construção da identidade, uma vez que a população negra constrói sua identidade também a partir dos referenciais brancos, e não estão descolados dos contextos culturais da sociedade brasileira e seu racismo *sui generis*.

Porém é possível que negras e negros repensem sobre como lidar com seus cabelos crespos. E aí sim, surge um indicativo importante de que o cabelo está sendo visto, *a posteriori* desta reflexão, como um símbolo de dominação de brancos sobre negros e mestiços. Isso repercute em cada negra e negro de maneira diferente, nem todos terão a possibilidade de afirmar sua negritude por meio dos cabelos.

3.2- Expressões e Relações entre as crianças – desenhos em análise

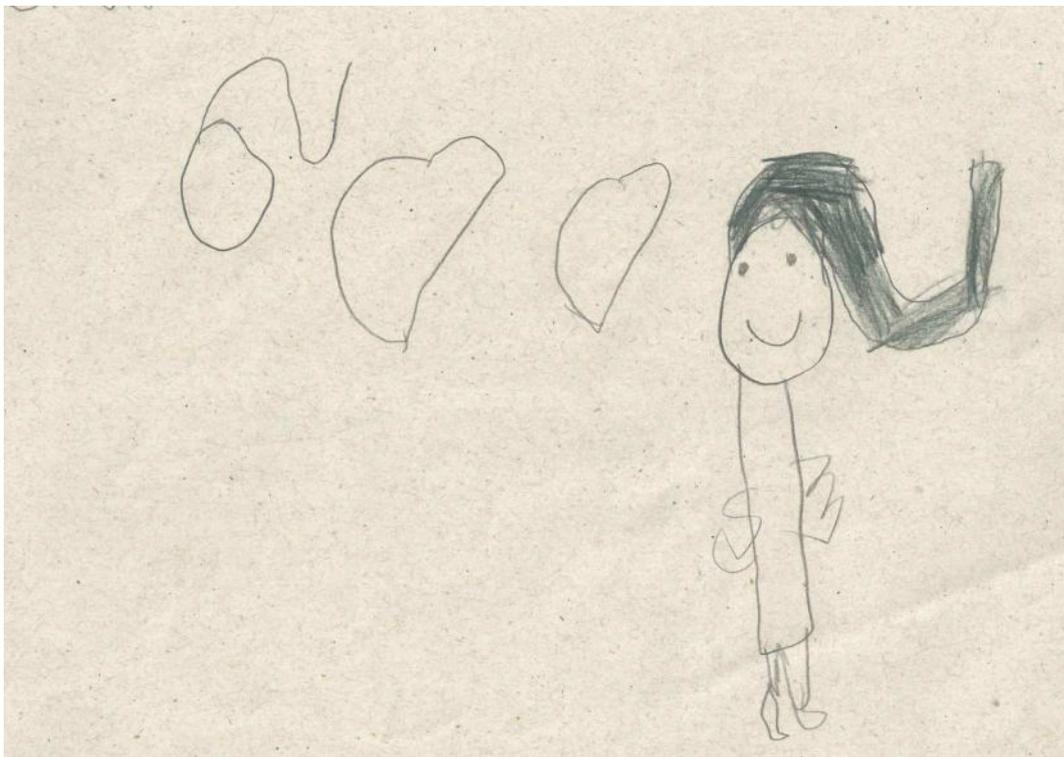
Todos os dias no meu trabalho de campo alguma menina reclamava do seu cabelo, ou dizia com satisfação estar mais bonita quando o alisava. Os desenhos, neste contexto, foram também utilizados como um facilitador de diálogo, entre as crianças e a pesquisadora. Veremos a seguir uma sequência de desenhos com traçados que representam os cabelos lisos, tal como foram mencionados ao longo desse capítulo e que ensejou minhas reflexões.

Durante a confecção destes desenhos, conversando com as meninas elas diziam que desenhavam cabelos lisos, pois julgavam ser muito mais bonitos. Dentre 192 desenhos recolhidos ao longo da pesquisa, com diferentes temáticas, 92 referiam-se a cabelos lisos, desenhos feitos tanto por meninas quanto por meninos. Isso pode significar uma infinidade de coisas, inclusive, o desejo de obedecer aos modelos de cabelos as quais essas meninas são expostas, a modelos embranquecidos, por muitas vezes eurocêntricos cujas características grande parte das meninas brasileiras, por conta da própria origem mestiça simplesmente não possuem.

Os desenhos expostos a seguir mostram-nos como o modelo caucasiano é entendido como ideal pelas crianças. Estes desenhos foram selecionados de acordo com aqueles que demonstram de maneira mais figurativa os cabelos, e também pela impossibilidade de colocar os 92 desenhos apenas neste capítulo²⁹. Com a apresentação de vários desenhos em sequência, pretendemos convidar os leitores para um passeio pelas imagens que propicie uma reflexão acerca deste conjunto.

²⁹ Os 192 desenhos encontram-se anexo em cd.

Diferentes compreensões são suscitadas a partir do olhar que lançamos aos desenhos, essa diversidade de modos de ver resultam das especificidades individuais de cada pessoa: nossas experiências de vida, arcabouços culturais, nossos lugar no geral da sociedade e ao tempo que que efetivamente conseguimos dedicar nosso olhar e atenção a esses artefatos. observar.



Desenho 25 - Desenho de Oxaguiã, menino negro que fez a mãe de cabelo liso. Lápis de cor sobre



Desenho 26 - Cabelos lisos. Desenho feito por uma menina negra. Lápis de cor sobre folha A4. 2014



Desenho 27 - Cabelos lisos realizados por criança menina negra. Lápis de cor e papel A4. 2014.



Desenho 28 - Desenho de Dandara, menina negra que após a leitura da história de “tanto tanto” faz a família do livro em seus traçados de cabelos crespos. Lápis de cor e papel A4. 2014



Desenho 29 - Logo após a confecção dos cabelos crespos no desenho acima, imediatamente Dandara diz que sabia fazer um desenho de cabelo bem mais bonito e me entrega este desenho, ela diz que esse é o cabelo bonito pois é liso. Folha A4 e lápis de cor. 2014.



Desenho 30 - Desenho de cabelo liso realizado por menina negra. Folha A 4 e caneta hidrocor. 2014.



Desenho 31 - Desenho de menina branca. Folha A4 e lápis de cor. 2014.



Desenho 32 - Desenho de menina negra. Folha A4 e caneta hidrocor. 2014.



Desenho 33 - Desenho de Oxaguiã menino negro depois da história “tanto-tanto”. A família toda da história contada (que é uma família negra) desenhada com cabelos lisos. As meninas em rosa e o único homem de amarelo. Folha A 4 e lápis de cor. 2014.

Esses traçados podem parecer uma mera coincidência, uma vez que as crianças desenham de maneira “parecida”. Mas há de se perguntar: de onde surgem as referências para desenhar os cabelos? Além de constatar os traçados recorrentes em 92 desenhos durante a presente pesquisa e no trabalho de campo além de ouvir o relato das meninas, Tudo indica que assumir o cabelo crespo também leva tempo, ora para a aceitação do mesmo e de uma nova aparência, ora para encontrar produtos que amaciem, ressaltem os cachos e o que envolve tratamentos capilares. Não nos pareceu que suas influências tenham chegado às meninas frequentadoras da EMEI do CEU Jaguaré, ou ainda não, até o término da pesquisa de campo. Em todos os lugares que eu estava com as crianças, no parque, no gramado, na sala, ouvindo conversas entre elas muitas diziam que: “*cabelo crespo é cabelo ruim*”, “*odeio ter esse cabelo*” e o quanto o cabelo liso, de preferência loiro, é bonito. Quando estão brincando de cabeleireira elas querem fazer chapinhas, usar o secador e se tornarem “lisas”. Nos primeiros dias de observação (quando ainda não sabia que o assunto viria à tona com o vigor que veio), lembro-me do desenho de um menino que ele disse que era o “*fuuu*”. Quando perguntei do que se tratava, falou que era o secador da mãe. O “*fuuu*” significa o barulho do aparelho. Diante disso, é possível identificar que algumas crianças identificam o processo das mães manipularem os cabelos, alisando, fazendo escova. Em um dos dias de trabalho de campo, me deparei com o seguinte diálogo durante uma brincadeira no gramado da escola.³⁰

— *Professora, olha só, eu queimei meu dedo*

A professora não deu muita atenção, quando eu perguntei:

— *Como você queimou o dedo?*

— *Na chapinha.*

Como eu queria saber mais sobre porque uma menina de 5 anos usa chapinha de maneira constante, pergunto:

— *Porque você usa chapinha?*

— *Eu uso chapinha e faço progressiva. Assim eu fico muito mais bonita.*

Outra menina se aproxima e fala:

— *É mesmo, fica mais bonita de progressiva, senão fica com aquele cabelo de fuá.*

Os cabelos afro / étnicos são pensados em diversas esferas. Aqui vistos como algo negativo, que gera insatisfação e precisa a ser modificado para ser “corrigido”, ser

³⁰ *Caderno de campo, 6/10/2014.*

tornado “bom”. Parece muito natural para essas crianças pesquisadas que os cabelos corretos são os lisos. Ao longo das conversas e escutas não houveram depoimentos em que as meninas e meninos positivassem os cabelos crespos. Recorremos mais uma vez a GOMES (2008), pois suas análises nos ajudam a pensar como os cabelos podem ser símbolos culturais, resignificados, revistos.

Na escola pesquisada, mesmo as professoras da turma que são negras e apresentam cabelos etnicamente corretos, talvez ainda seja pouco para que as crianças que são muitas vezes oriunda de famílias cuja as mães alisam os cabelos das crianças desde muito pequenas.

Desta maneira, ser menina ou mulher negra, pode representar uma necessidade de romper com os modelos de beleza branca estabelecidos socialmente. Uma tarefa nada fácil. Muitas vezes essa aceitação se dá de maneira contraditória, um processo de aceitação / negação. A figura da mulher mestiça dentro dos debates do movimento negro são personagens que geram polêmica.

A ambiguidade do mestiço presente no seu próprio corpo não resulta em uma postura passiva por parte da cabeleireira ou na simples incorporação do ideal do branqueamento. Pelo contrário, as dúvidas, as oscilações, os desejos e as frustrações têm orientado e confirmado a sua escolha profissional e a impulsionado na sua luta. “Quando criança, ficava triste por não ter um cabelo solto, que balançava como o das minhas primas”. Esse processo doloroso e complexo tem possibilitado à cabeleireira a construção de um olhar sensível em relação aos dramas, dilemas, problemas de auto aceitação vividos pelas clientes, sobretudo as mestiças. Assim, ao destacar a necessidade de aceitação do cabelo crespo. Dora sempre diz para essas mulheres que elas devem aceitar-se como negras e se reconhecer conquanto sujeitos de beleza. Os homens também escutam o mesmo discurso, já que eles também apresentam dilemas em relação ao cabelo. Muitas vezes ela os convence a não raspar a cabeça e a realizar cortes no estilo afro ou texturização, valorizando o comprimento dos fios. (GOMES, 2008, p. 99)

Segundo a autora, parece que toda pessoa negra, sobretudo a mestiça, carrega em si o dilema da negação do seu próprio corpo e do cabelo, e dependendo das referências que recebe, principalmente na infância, pode gerar o processo de aceitação e posteriormente, de politização sobre seu próprio corpo e cabelo.

Ao pensarmos sobre o aporte teórico que GOMES (2008) nos traz sobre a contradição em que os mestiços encontram no seu próprio corpo na idade adulta, na infância a experiência pode ser ainda mais aterradora. As meninas da escola pesquisada que

provavelmente não foram inseridas em debates mais politizados ou ainda possuem pouca referência para pensar o seu próprio corpo, ou senti-lo de maneira diferente do que vem sendo feito até agora, ainda encaram como natural o modo de negar seu próprio corpo em nome de um padrão de beleza inalcançável: a pele branca e os cabelos naturalmente lisos.

Mesmo não sendo foco central da pesquisa, algumas perguntas surgem com a observação do trabalho de campo: como as professoras se colocam diante de tal questão? Como elas encaram a queixa das crianças em relação aos cabelos? Como a questão da negritude é trabalhada na escola no âmbito coletivo?

Durante o período observado, apenas as duas professoras da turma – as Professoras Oxumarê e Iemanjá – pensam sobre isso dentro da EMEI do CEU Jaguaré. Contudo, a pauta negritude não fez – durante o trabalho de campo – parte, por exemplo, da gestão ou do planejamento para todas as professoras desde o início do ano, foi somente a iniciativa de duas professoras, as quais incentivavam as outras – e a gestão do CEU Jaguaré – a pensar que estavam diante de uma questão relevante.

Face ao exposto faz-se necessário retomar a experiência vivida na visita realizada no dia 17 de novembro de 2014, quando da participação de uma formação na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) da Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF do CEU Jaguaré. Naquela ocasião, as atividades estavam todas voltadas para o calendário da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo sobre o “Novembro Negro” – mês de comemorações e ações aludindo ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Dentro deste contexto fui convidada pela professora Iemanjá e outra professora, que coordenava a EMEF, para falar sobre esta pesquisa.

Após a apresentação da tarde, os professores e professoras manifestaram a opinião de que viam o cabelo liso como o cabelo prático. Muitas professoras afirmaram que faziam escova progressiva no cabelo por conta da praticidade, e que acreditavam que as crianças também o faziam pelo mesmo motivo. Ao chamar sobre a questão do que estaria por trás daquele discurso de praticidade as professoras expuseram, entre outros argumentos, o de que o cabelo crespo da criança é muito difícil de cuidar.

Na discussão do período da noite, também surgiu o mesmo debate do cabelo prático. Uma das professoras disse que fazia a progressiva, pois, de manhã ao acordar, era só lavar o cabelo e estava pronto, não precisava fazer mais nada. Todavia, uma professora negra, que usava o cabelo crespo, disse o mesmo: acordava, lavava o cabelo e saía com ele molhado, sem precisar de grande tempo para arrumá-lo. Deste jeito, o discurso da praticidade ruiu, pois,

tanto as professoras de cabelos alisados quanto a professora de cabelo crespo saiam de casa sem precisar perder muito tempo com os cabelos.

A questão do combate ao racismo entra no território do corpo das professoras, das crianças. O trabalho de campo revelou que os corpos das crianças negras não encontram lugar de expressão e valorização fora da turma. Nos corredores da escola, na diferenciação do tratamento de uma criança negra e de uma criança loira pelas funcionárias da escola. Tudo parece revelar que é preciso branquear-se para que a escola aceite as crianças. Em conversa com a professora Iemanjá, ela revela como percebe isso no cotidiano:

“Quando passa a menina da outra sala que é loira de cabelo liso, todas as funcionárias e as professoras param a menina para dizer que ela é linda. Quando Oxum passou de cabelo crespo e solto, todos olharam com olhar de espanto ou desprezo”. (FARIAS, 2014, Caderno de Campo, 17/11/2014)

A seguir, veremos o relato de campo na íntegra sobre o episódio vivido por Oxum e seus cabelos crespos.

Oxum, menina negra de 5 anos da sala pesquisada, decide ir de cabelo solto na escola. Chegando lá, as meninas do mesmo grupo começam a chamá-la de cabelo de bruxa, cabelo de vassoura, entre outros apelidos ofensivos. A professora (que é negra) observando a situação, chama na hora a turma toda para conversar sobre o cabelo de Oxum. Ela discursa para sala e principalmente para Oiá, outra menina negra que começou com as ofensas. A professora pergunta: como uma menina negra pode ofender outra criança negra?

Oiá fica tocada e para de chamar a colega desse jeito. Todos na sala parecem ter ficado mais calmos e Oxum decide que vai deixar o cabelo solto. Quando saem para o almoço, as meninas das outras salas recomeçam as ofensas e as funcionárias e professoras também olham de modo a recriminar a menina. Quando a professora da tarde e eu chegamos, a professora da manhã relata a situação, diz que infelizmente parece que somente naquela sala existe um trabalho diferenciado e que mesmo que as crianças sejam aceitas naquele espaço é muito complicado que elas sejam aceitas na escola, pelas outras colegas, pelas outras professoras e pelas funcionárias e funcionários da escola.

Essa professora diz que ela só se descobriu negra anos depois de trabalhar na educação infantil, e que assim que descobriu sua negritude, o primeiro ato foi deixar de alisar o cabelo e deixá-lo natural.

Diante dessa situação de constrangimento de Oxum, que passou o resto do período indecisa se prendia ou soltava o cabelo e diante de uma fala que ela

fez direcionada a mim: “eu queria que você fosse minha mãe, você ia querer uma filha igual eu”? Eu disse que gostaria de ter uma filha como ela e com um cabelo igual ao dela. Quando ela retruca: “se você fosse minha mãe, eu teria cabelo liso”. (FARIAS, 2014, Caderno de Campo, 07/10/2014)

Quando as pessoas da unidade escolar reagiram de maneira negativa em reação ao cabelo de Oxum, elas, além de deixarem marcas profundas que serão lembradas pela menina até a idade adulta, ainda cometeram o reforço do racismo cuja origem talvez nem imaginem. Ou reproduziram algo que muitas vezes também já passaram – muitas funcionárias que recriminaram o cabelo de Oxum são negras. É sabido que o racismo se constitui como fundante em nossa sociedade, portanto, ele está internalizado, como nos explica FANON (2008), muitas vezes pelas mesmas pessoas que sofrem com ele.

Como contatado por GOMES (2008), o cabelo, além do símbolo de resistência é também encarado com símbolo de sensualidade e ascensão profissional, por isso, o alongamento pode ser utilizado como uma saída viável para “solucionar” questões desta natureza.

Durante a pesquisa de campo, observei que o universo masculino estava sempre presente no salão, embora não tenha encontrado muitos homens naquele espaço. A referencia masculina ocupa o lugar central nos discursos das garotas/clientes., na sua intenção de se sentir bela, no seu desejo de sedução. Elas dizem se arrumar para conquistar os rapazes, falam sobre a beleza dos homens, comentam sobre a sua própria vida afetiva e sexual, criticam o cabelo de outras mulheres e dizem que o fato de não arrumar o cabelo acarreta muitas perdas, inclusive afetivas e profissionais. (GOMES, 2008, p. 108)

O alongamento é o tipo de penteado mais solicitado para resolver esse problema. A maioria dos jovens prefere, então, colocar longos cabelos anelados e pretos até a altura dos quadris. Outras tingem de tonalidades mais claras ou colocam cabelos loiros.

Tanto na pesquisa de GOMES (2008) quanto na presente pesquisa, podemos presenciar a vontade de ter cabelos lisos. O cabelo, no caso de Oxum, que sofreu por causa do cabelo crespo, parece ter despertado em algumas adultas que trabalham na escola uma representação de mulher (com cabelo crespo), que além de ser muito incomum entre as crianças, pode significar toda a representação da imagem de como não ser para arrumar um emprego, para arrumar um parceiro afetivo / sexual. Desta maneira, a questão problemática não está no cabelo de Oxum, mas sim no olhar das adultas que remetem aquele cabelo com uma representação *inadequada*. Não podemos esquecer que estas adultas (assim como as

crianças) estão inseridas em uma sociedade onde o racismo é estrutural, sendo assim, difícil de conseguir desvincular de certas noções de pré julgamentos em relação aos cabelos que muitas das mulheres nunca souberam como lidar. E, como estrutura que é, não será realmente eliminado sem que seja combatido ativamente, por meio de políticas públicas coordenadas pelo Estado.

Mesmo que existam locais onde seja possível pensar neste cabelo de maneiras diferentes, como por exemplo, os salões étnicos, ainda que frequentar um salão étnico não significa necessariamente uma aceitação do corpo e cabelo negro. Os sujeitos da pesquisa de GOMES (2008) vivem o conflito no seu processo de reconhecimento na qualidade de negros. O processo de rejeição/ aceitação é diferente da negação de ser negro, é um processo mais complexo.

O destaque dado á beleza negra para para pensar a construção da identidade é um tema um tanto quanto complexo. Para entender esse processo, somos convidados a abrir mão de radicalismos político-ideológicos que tendem a ver a ênfase na beleza como um desvio da luta anti-racista como uma despolitização. Para avançarmos nessa discussão, é importante ponderar que, para o negro, o estético é indissociável do político. A eficácia política desse debate está não para aquilo que ele aparenta ser, mas ao que ele nos remete. A beleza negra nos leva ao enraizamento dos negros no seu grupo social e racial. Ela coloca o negro e a negra no mesmo território do branco e da branca, a saber, o da existência humana. A produção de um sentimento diante de objetos que tocam a nossa sensibilidade faz parte da história de todos os grupos étnicos/ raciais e, por isso, a busca da beleza e o sentimento do belo podem ser considerados como dados universais do humano. (GOMES, 2008, p. 130)

Ser negro é ter uma estética ligada diretamente a questões políticas, ora ele pode se aceitar e se afirmar mostrando seus cabelos afro, ora eles procuram salões étnicos para se distanciar da marca da negritude e colocar apliques no cabelo. O corpo negro e sua representação passam diretamente pela escolha afetivo-sexual.

Mas, e nos casos das crianças pesquisadas na EMEI? A forma que uma das professoras problematizou a questão de Oxum perante o grupo pode ser referência pontual, mas há de ir além, uma vez que as crianças compõem o grupo que se encontram mais vulneráveis as referências estéticas nas quais estão submetidas, seja socialmente, seja pela mídia ou por algumas famílias.

A prática da manipulação do cabelo crespo é antiga. Trazida pelos povos negros escravizados e remonta uma época da África pré-colonial. Os principais povos que vieram da

África para o Brasil foram os Bantu, do Congo, Angola na região da África Centro-Occidental e Moçambique, na Centro-oriental . do continente africano, e os Iorubá e Nagô na região da África Occidental. Cada uma dessas civilizações possuía uma estética própria, inclusive no que se refere aos cabelos existiram uma variedade de técnicas e penteados femininos e masculinos .Além disso, a relação que se estabelece com o corpo e o cabelo crespo dependem de alguns fatores, como por exemplo, morar no interior ou em uma capital, a influência da mídia, o modo de como a família entende este cabelo. Para entender como negras e negros lidam com seu cabelo é preciso inseri-lo em um contexto social, político e histórico, no qual a análise da “lida” com o cabelo não pode ser realizada de modo descolado de sua realidade.

A identidade do negro escravizado foi subtraída e, segundo GOMES (2008), o escravo vivia entre a coisificação e sua própria humanidade, pois ele próprio se via como humano, o que alimentava um processo de tensão e reação por parte dos escravos. O cerne da questão atual vivida por negras e negros e seu processo de rejeição e aceitação possui raízes mais profundas. O processo de rejeição / aceitação está ligado à coisificação dos povos escravizados e alimentado pelas condições econômicas, políticas e sociais e a questão das formas de dominação no pós abolição, fazendo desta maneira, a situação da rejeição do próprio corpo / cabelo.

A falta de aceitação e a falta de construção de uma identidade própria se deu pela afirmação dos estereótipos construídas dos negros a não inserção após a abolição da escravatura. O corpo, portanto, é local onde se remonta ideologias, resistência, e discursos racistas. Este está ligado a “boa aparência” e a limpeza, que conseqüentemente, são cobrados com maior veemência do corpo negro. A apresentação de homem negro está ligada a apropriação social da higiene e da moral.

Com a invisibilidade do corpo negro, a brancura se tornou universal e um verdadeiro fetiche. Desde as épocas das idades mais tenras, é possível identificar como essa brancura é entendida como padrão a ser seguido, caso a criança não queira ser passada por desapercibida, o quando vista, ridicularizada por sua aparência.

Ou seja, alongar ou alisar o cabelo pode ser entendido como uma prática cultural (mas não necessariamente sempre), presente em um cenário de diáspora negra no novo continente perante a dominação branca. Isso não significa, necessariamente, negar sua negritude.

Segundo GOMES (2008) o processo de rejeição / aceitação, passa a ser um processo de rejeição / aceitação / ressignificação / reinterpretção. O corpo mestiço traz

marcas mais conflituosas, onde o cabelo crespo pode aproximar da negritude, ou alisá-los, distanciar de tal condição.

Kabengele Munanga (1996) nos traz uma importante reflexão sobre a origem do racismo e suas transmutações ao longo do tempo.

A identidade e o racismo não são fenômenos estáticos. Eles se renovam, se reestruturam e mudam de fisionomia, de acordo com a evolução das sociedades, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos.

[...] Os conflitos tornam-se maiores quando as identidades não são separadas como as dos grupos étnicos ou das nações que vivem em territórios geograficamente separados, mas quando convivem no mesmo território, numa situação de contatos multiraciais e multiétnicos, a exemplo de países como Estados Unidos, Brasil, África do Sul, ou ainda, no caso da maioria dos países europeus que receberam ex- colonizados e imigrantes de outros países. (MUNANGA, 1996, p. 17)

Viver em um país multiétnico não significa que todas as culturas que coexistem no mesmo território serão respeitadas. No caso do Brasil, por exemplo, o trabalho de campo – e mesmo na vivência cotidiana – é possível observar que a cultura entendida como legítima importante e considerada é do legado cultural do colonizador, tornando os colonizados submetidos a essa cultura – e que muitas vezes a reproduzem e legitimam – por não ter sua própria cultura reconhecida como legítima.

Os riscos desse acontecimento implicam em uma naturalização da cultura branca. Sem questionar os modelos vigentes as pessoas começam a reproduzir os padrões eurocêntricos sem mesmo questioná-los, haja vista toda a situação de constrangimento sofrida por Oxum e por outras meninas negras durante a presente pesquisa.

A luta de resistência sempre existiu e continua presente em diversas esferas sociais, até mesmo na escola. No caso da escola pesquisada, na figura das duas professoras negras que atuam na mesma turma. A forma como o racismo é visto e disseminado assume vários modelos e discursos.

Até os anos 70, os debates sobre o racismo e o antirracismo eram dominados pelas ciências biológicas. A partir dos anos 80, assiste-se a uma mudança tanto no cenário como dos atores que antes dominavam o terreno. Surgem em cena os políticos e os jornalistas com o poder da mídia para se colocarem nos espaços antigamente ocupados pelos cientistas. Essa invasão é acompanhada de uma racialização dos léxicos da cultura, da religião, das tradições e das mentalidades, até mesmo dos imaginários específicos,

produzindo assim, o surgimento de uma grande diversidade de reformulações não expressamente biologizantes do racismo. (MUNANGA, 1996, p. 17)

Tomada em consideração esta citação, podemos observar que a maneira de sustentar o racismo muda de acordo com os novos discursos ou novos contextos sociais. Quando não é mais possível sustentar o racismo pela via biológica (herança das teorias racistas de eugenia do final do século XIX) se faz por outras vias. Dessa maneira, sustenta-se o racismo e apenas se modernizam os discursos para que a manutenção do fenômeno que por muitos é visto como natural. Quando MUNANGA (1996) nos adverte que “o racismo brasileiro é um crime perfeito” ele se refere também a isso, a sua capacidade histórica de se reconfigurar para adequar-se a um determinado contexto histórico. Ora, com o desenvolvimento da Genética, desde as últimas décadas do século XX, não foi mais possível argumentar acerca da inferioridade negra pela via biológica. O mapeamento genético de diversas populações ao redor do globo demonstrou quão falaciosas eram as teorias racistas da Ciência positivista fundada no século XIX (i.e. atualmente sabemos que a semelhança genética entre um africano e um norueguês invalidam as medições cranianas que, no passado, haviam afirmados que o segundo é superior ao primeiro, em termos cognitivos). MUNANGA chama a atenção para o fato de que, a partir desse momento, o “lastro científico” da inferioridade dos afrodescendentes não é mais válido, como discurso. No entanto, a ideologia racista se sustenta para além dessas novas descobertas da Genética. Em suma, o racismo, enquanto ideologia vitoriosa e hegemônica, é vigoroso o suficiente para se manter e atualizar-se, agora, apesar das Ciências Naturais e suas descobertas mais recentes.

Não é à toa que há algum tempo uma pauta importante dentro dos movimentos negros no Brasil seja a representação midiática.. A grande mídia brasileira há décadas tem o papel de reproduzir e reforçar o negacionismo do racismo, ou seja, interdita o debate sobre a questão, ao mesmo tempo em que o atualiza por meio de diversos estereótipos que subalternizam a população negra nos diversos programas de sua grade (i.e. atrizes negras no porte de Ruth de Souza³¹ não são celebradas como suas colegas brancas Marília Pera e Fernanda Montenegro. Muitas vezes passam a vida inteira representando apenas poucos papéis na teledramaturgia: o de empregada doméstica é um exemplo clássico. Ao limitar todas

³¹ Entre outros aspectos de sua formação profissional, destaque-se o fato de ter sido aluna bolsista na prestigiada Universidade Harvard, em Washington, e na Academia Nacional do Teatro Americano, em Nova York. Cf: <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/biografia-de-ruth-de-souza/>

as mulheres negras a determinados papéis subalternos e excluí-las de modo sistemático do lugar de protagonistas (que inspiram), a mídia reforça a ideia de subalternidade da mulher negra. Elas são retratadas amiúde pela grande mídia da mesma forma: com seus uniformes, cabelos presos, alisados, suas falas são monossilábicas, afinal, o que haveriam de falar se estão unicamente servindo às brancas? Essas, sim, com histórias e dilemas complexos, dignos de novela. A vida das mulheres negras, na dramaturgia brasileira, é uma vida cuja história se desenrola como prolongamento de uma muito mais interessante.... Ao mesmo tempo em que apresenta a mulher branca como sendo a única detentora de atributos estéticos e intelectuais corretos; o modelo único a ser imitado é o branco. Não é difícil concluir quem será eleita como modelo de beleza. Obviamente, o problema não está em retratar uma pessoa negra, uma mulher negra – para continuarmos no mesmo exemplo – como empregada doméstica. O problema, como bem indicou Chimamanda Adiche, é quando temos uma única representação, quando uma história se torna *a única*.³²

Na dissertação de mestrado de Fabiana de Oliveira (2004) encontramos subsídios teóricos para entender um pouco mais a padronização do ideal de beleza construído desde a educação infantil.

Souza (2002) também aponta em seus estudos que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança faz de si evidenciando a negação de sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil segundo Souza (2002), se depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 44)

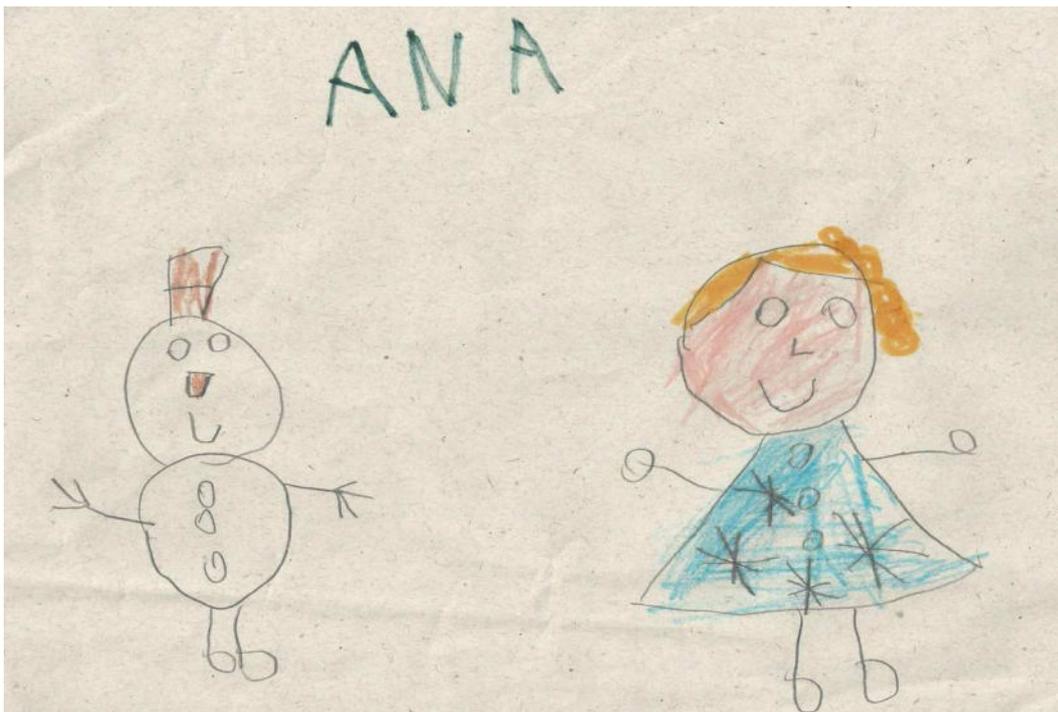
O desejo das crianças corresponderem ao padrão socialmente imposto não é novidade e nem foi extirpado, como podemos observar na citação acima e nas observações de trabalho de campo no ano de 2014. O que pode ter melhorado em relação ao estudo realizado por SOUZA (2002) apud OLIVEIRA (2004) é que algumas professoras negras e conscientes da importância da falta de modelos afirmativos para as crianças foram para a escola e puderam servir como referência para as crianças negras. Seja na mídia ou nos desenhos infantis, principalmente as personagens negras ainda são estereotipadas.

³² ADICHE, Chimamanda. *Op. Cit.*

Os modelos que as meninas levam ultimamente até a escola é do desenho da Disney chamado *Frozen*. A história de duas irmãs, princesas, e que uma, a mais velha, possui poderes mágicos de manipulação do gelo. As meninas ultimamente andam desenhando as personagens da *Frozen* que são loiras, vejamos no exemplo.



Desenho 34 - Desenho dado de presente por Oiá menina negra. Aqui ela faz o desenho do “Frozen”. A personagem de cabelo preto e encaracolado é chamada de “bruxa” pelas crianças que estão perto e veem o desenho e a personagem loira é chamada de “princesa”.



Desenho 35 - Desenho da “Frozen”, em sala, por Oiá, menina negra. Oiá é a criança que costuma fazer representações positivas de sua negritude nos desenhos, porém, ela não o faz em todos eles, como neste caso que ela representa a personagem com cor de pele salmão e cabelos loiros.

Desta maneira, os personagens loiros, como do desenho “Frozen” parecem perpetuar como modelos ideais para as crianças. Outros desenhos muito famosos são *Princesas* da Disney® reforçam e positivam essa imagem de como devem ser, a estética ideal, especialmente para as meninas.³³

Quando se fala, por exemplo, sobre a construção da autoestima das crianças negras em relação a sua própria figura, é preciso considerar quais são os modelos midiáticos (incluindo o mundo virtual), sociais, culturais que as rodeiam. Durante muito tempo associou-se a imagem da criança negra com aquela que tem baixa-estima, como se fosse possível construir uma estima cercado de modelos inalcançáveis por todos os lados.

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas raciais a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa-

³³ Embora eu não ignore que a idealização de uma estética caucasiana afete também os meninos. Um caso recente e que se tornou famoso no Brasil foi o do menino que ficou muito feliz ao ganhar um boneco negro da série *Star Wars* – o único personagem de pele negra, aliás (ver reportagem completa em <http://www.geledes.org.br/por-que-a-foto-deste-garoto-negro-com-um-boneco-de-star-wars-foi-censurada-no-facebook-por-cidinha-da-silva/>). Ele sequer conhecia a franquia de filmes, mas havia ficado visivelmente satisfeito ao encontrar na loja de brinquedos um boneco que fosse parecido consigo. A mãe publicou a foto do menino numa rede social, no momento em que ganhara o boneco. Infelizmente, o garoto foi alvo de ataques racistas vindos de comentaristas no mundo virtual. O ator cujo papel inspirou o boneco soube eventualmente do ataque racista e se solidarizou com o menino, por isso, o caso tornou-se público.

estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura.

No entanto, esses trabalhos utilizados para a realização da síntese teórica são de suma importância e ao fazê-lo denuncia a clausura de sentido do qual a escola faz parte e a produção hegemônica de modelos.

As discussões enfocadas nos trabalhos levantam questões a respeito da escola, do livro didático, da cultura negra silenciada na escola, as famílias negras, a socialização da criança negra, o seu rendimento escolar, as comunidades quilombolas e os aspectos históricos a respeito destas crianças. (OLIVEIRA, 2004, p. 45)

Se pensarmos a questão racial no âmbito federal, surgem iniciativas para proteção e promoção da igualdade racial desde os anos de 2000. Não só a Lei 10.639/03, supramencionada em diversos momentos, veio contribuir com o cenário de políticas afirmativas, mas também, no mesmo ano, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). GOMES (2011), a pesquisadora citada diversas vezes na presente pesquisa, é nomeada Ministra da SEPPIR no ano de 2013 pela presidente da República Dilma Rousseff. A SEPPIR foi estabelecida por meio da medida provisória n.111 (21/03/2003), convertida na Lei n. 10.678 de 28/05/2003. As suas principais medidas, são, conforme divulgado na página eletrônica³⁴ da SEPPIR:

Assessorar a Presidenta da República na execução de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; coordenar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; promover a execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados; formular, coordenar e acompanhar as políticas transversais de governo; acompanhar a implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos assinados pelo Brasil. (BRASIL, 2003, Divulgação Eletrônica)

No ano de 2010, surgia mais uma lei para a promoção da igualdade racial. A lei n. 12.288 de 20 de julho de 2010 Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e

³⁴ Acessível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/estrutura-1>. Acesso em 19/12/2015.

10.778, de 24 de novembro de 2003. A lei 12.288, determina que, segundo o artigo 1º da mesma:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (BRASIL, 2010, Divulgação Eletrônica)

Não só a União teve a iniciativa de fortalecer os movimentos de ação afirmativa, mas também os movimentos sociais já existentes a tempos e a sociedade civil se mobilizou bastante.

No ano de 2015, diversas campanhas midiáticas que circulam tanto na internet como na televisão colocaram as meninas de cabelos crespos como protagonistas. As crianças aparecem de maneira positiva nas campanhas, e parecem apresentar um auto estima elevada. Tais campanhas podem ajudar na construção de uma imagem do cabelo crespo como possível, bonito e possibilitar uma referência positiva para as crianças de cabelo crespo.

O fator de preocupação a respeito dessas campanhas é que elas podem ter uma sobrevida pequena, ou seja, aparecem por uma necessidade mercadológica e desaparecem com a mesma rapidez que surgiram. Ente essas campanhas aparecem vídeos, reportagens, campanhas publicitárias estão nas redes sociais o tempo, vejamos algumas notícias: *Menina de 7 anos cria Quadrinhos sobre Cabelo Afro Mágico*, publicado no site Geledés em 27 de abril de 2015; *Mãe cria boneca com cabelo cacheado para melhorar autoestima da filha*, publicado no site Geledés em 22 de maio de 2015; *Em vídeo, menina de 8 anos combate preconceito sobre seu cabelo*, publicado no site Geledés em 20 de março de 2015; *Eu amo meu cabelo: livro fala para os pequenos de autoestima, respeito e beleza*, publicado no site Geledés em 02 Setembro 2013; *Projeto Meninas Black Power incentiva beleza natural das mulheres negras*, publicado no Geledés em 19 de novembro de 2014; entre tantas outras notícias veiculadas na internet / redes sociais. As referidas notícias são oriundas do Site Geledés, um site afrocentrado que discute os diversos temas que permeiam questões pertencentes a esta temática.

Agora, também, já existe um conjunto de giz de cera com lápis “cor da pele” com 12 tonalidades diferentes. A iniciativa é da empresa gaúcha PintKor. A fotógrafa Carolina Castro constatou que 6 entre 10 meninas ouvidas por ela não gostavam de seus cabelos cacheados, foi ai que surgiu a iniciativa da fotógrafa de iniciar o projeto *Alisa não, mãe*. O

objetivo é fotografar meninas de 9 meses a 16 anos exibindo os seus cachos e a partir daí fazer com que as meninas se sintam belas com seus cachos. Os resultados das fotografias foram amplamente divulgados tanto nas redes sociais quanto na mídia em geral.

Diante de movimentos tanto do poder público, quanto das Organizações não governamentais, sociedade civil e do esforço da professora Iemanjá em apresentar-se como alternativa ao racismo institucional do CEU Jaguaré, cenário esse que compõem pano de fundo para estudar as representações de negras e negros nos desenhos das crianças, foi possível identificar na pesquisa é que as crianças constroem suas culturas com seus pares, com as adultas e adultos da escola, com as mães, os pais ou responsáveis, inclusive a maneira que lidam com seus corpos e cabelos, o modo como representam seus corpos e desenhos.

A questão racial, para muitas crianças está sendo percebida provavelmente pela primeira vez. Ora de maneira dolorosa, como por exemplo, a experiência vivida por Oxum e seus cabelos crespos, ora está sendo tratada como uma brincadeira lúdica, como por exemplo, quando as meninas dizem brincar de “chapinha que deixam o cabelo loiro e liso” e por vezes sendo positivadas como os desenhos de Oiá. Muitas vezes, durante o trabalho de campo, as meninas pegavam os acessórios para brincar de cabeleireira e geralmente me faziam de “cobaia”. Todas elas queriam mexer no meu cabelo e manipulá-los. Isso demonstra a minha proximidade com as crianças pesquisadas além da visão que elas possuíam do meu cabelo “ser mais liso” do que o delas ou o da professora Iemanjá. Seja pelo sofrimento, pelas brincadeiras, desenhos e diálogos, o mundo dessas crianças esteve permeado pela questão do cabelo, seja pela aceitação do seu próprio cabelo e sua ressignificação, ou a rejeição do mesmo, gerando sofrimento.

O cabelo, portanto, pode ser um elemento importante sobre a questão do reconhecimento de um indivíduo e sua negritude, mas, pelo racismo reiterado cotidianamente este elemento pode ser negado / rejeitado / aceito / resignificado. No caso específico das crianças, ganha uma dimensão ainda maior, pode significar, como observamos ao longo da pesquisa, que é um elemento de aceitação ou rejeição das crianças perante o grupo, está ligado ao olhar de reprovação ou aprovação das crianças, seus pares, adultas e adultos.

3.3- *O entendimento sobre o trabalho desenvolvido dentro da escola*

“Eu nem imaginava qual era o trabalho que você estava realizando dentro da escola.”

(Diretor da unidade, em reunião de formação)

Dentro da metodologia de pesquisa existia um compromisso da minha parte de retornar a pesquisa a comunidade, fato esse que se tornou concreto após a pesquisa de campo — embora com os estudos ainda em andamento, a devolutiva ainda será realizada quando, após o término da escrita e defesa de mestrado eu entregar um exemplar para a EMEI em que pesquisei.

A professora Iemanjá e eu sempre mantivemos contato, mesmo após o término do trabalho de observação. Como professora propositiva dentro da escola, ela sugeriu à direção e as professoras a formação de um grupo de mães negras que pudessem se reunir na escola e discutir problemas específicos de vulnerabilidade de ser mulher negra. Essa proposta gerou polêmica, uma vez em que muitas professoras ficaram contra a proposta, alegando que o grupo de mães é homogêneo e que as mães brancas possuem as mesmas problemáticas das mães negras e que tal proposta seria uma forma de exclusão das mães brancas.

Iemanjá argumentou dizendo que as mães brancas não possuem as mesmas agendas das mães negras e que o grupo de crianças mais vulneráveis, que são acompanhadas pelas professoras em um projeto proposto pela escola desde o início de 2015 são oriundas, em sua maioria de mães negras.

Foram realizadas algumas JEIF'S em 2015 para que o projeto pudesse ser elaborado pelo coletivo, em uma dessas reuniões, no dia 14 de agosto de 2015, fui chamada para que pudesse dar minha contribuição como pesquisadora das crianças do CEU Jaguaré. Apresentei os resultados parciais para o grupo de professoras, que tinha por objetivo, segundo a professora Iemanjá, ajudar na sustentação da argumentação da questão racial como o fio condutor para a ação com as mães negras, por se tratar de uma pesquisa sobre como as crianças lidam e representam a questão racial em seus desenhos. Em suma, o objetivo era de sustentar a questão racial como importante para a discussão dentro da escola.

Nesta JEIF, o grupo de professoras se mostrou disposto a acolher grupo de mães negras para debater dentro da escola. Aparentemente, ou pelo menos na minha frente, não houve oposição, porém, quando saímos da reunião, a professora Iemanjá afirmou que estava

sendo muito difícil convencer as mesmas professoras presentes na JEIF da importância do trabalho com o grupo de mães negras.

Nesta reunião, ficou decidido que no dia 29 de agosto, no período da manhã seriam convocadas as mães negras, para que pudessem se reunir e iniciar assim um grupo de discussão específica. Na pauta estariam a apresentação com os resultados preliminares da minha pesquisa e a palestra de uma médica negra, amiga pessoal da professora Iemanjá que se formou médica em Cuba saindo de uma situação de pobreza no Brasil para poder realizar o sonho de estudar medicina. Hoje em dia esta médica atua no programa *Mais Médicos* do Governo Federal. Com a convocação feita, data marcada, dia 29 de agosto de 2015 nós estávamos lá, dispostas a iniciar um grupo de debate, fomentar questões com as mães negras convidadas. Estavam ali presentes um grupo de sete professoras, o diretor da unidade, a médica convidada para palestrar e eu. Para nossa surpresa, nenhuma mãe apareceu.

A formação foi realizada entre nós, e apresentada para o grupo de professoras e diretor da unidade. Eu iniciei com os resultados preliminares da pesquisa, e quando comecei a falar sobre a parte dos cabelos e das crianças, fez-se a polêmica. O diretor da unidade disse que “*se preocupar com o cabelo é coisa de mulher, menina, ele não dava importância para isso, pois nunca havia pensado nisso*”. A professora Iemanjá e a médica convidada e eu fomos a defesa do cabelo como um importante elemento de pertencimento étnico, identidade, não poderíamos compreender a violência sofrida por Oxum (caso citado no capítulo cabelos) como algo natural ou sem importância.

A apresentação seguiu até o final, e o diretor da unidade ficou surpreso da maneira que as crianças do CEU Jaguaré aparecem na pesquisa. Ele disse “*eu nem imaginava qual era o trabalho que você estava realizando dentro da escola*” e que ele nunca tinha parado para pensar nesta questão étnico-racial com as crianças pequenas. Seguiu-se a apresentação da médica convidada, que contou sua história de superação da pobreza e o quanto a questão étnico racial influenciou nas dificuldades de tornar-se médica, negra, formada em Cuba. Ao final da reunião o diretor solicitou mais formações como estas para o grupo de professoras de todos os períodos da EMEI, solicitou que eu pudesse participar de algumas JEIFs para que a informação sobre as crianças do CEU Jaguaré pudesse circular entre toda a escola e que as questões que são vistas por muitas pessoas como naturais pudessem sair deste patamar e serem vistas como questões a serem problematizadas e refletidas por todos.

É curiosa a maneira como o diretor da unidade nunca tinha percebido a dimensão de que estava ocorrendo uma pesquisa de mestrado dentro da sua unidade. A maioria das

professoras também não perceberam e das poucas vezes em que eu era notada na escola, as pessoas achavam que se tratava de uma estagiária, ou algo do gênero, sem ter exatamente a dimensão para que serve uma pesquisa científica. Está claro que não têm essa obrigação. A dinâmica escolar é intensa e, por vezes, impede que conheçamos toda sua complexidade. Tal desconhecimento é uma das consequências da tão propalada distância entre universidade e escola pública e com isso, todas as suas dimensões, sobretudo, de pesquisa.

Este trabalho configura-se, assim, uma primeira aproximação no tão necessário mergulho realizado na EMEI pesquisada, nesse campo, ora tão conhecido, ora tão estranho: a escola de educação infantil. As imagens apresentadas ao longo de todo este trabalho foram convites e, ao mesmo tempo, provocações que visavam à composição de olhares para dentro e fora da escola pesquisada, para deste modo, ressaltando a defesa de que pesquisar crianças e suas criações implica colocá-las em contexto social, histórico, cultural, já que como agentes estão mergulhadas em contextos diversos a nos provocar para vê-las e ao mundo de modo singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial de investigação era compreender como as crianças representavam negras e negros em seus desenhos. Eleger as crianças como informantes legítimos já estava previsto, porém, a direção que elas apontaram nos colocaram frente à temáticas específicas, definindo assim, os rumos desta pesquisa. Seguindo na direção em que as crianças apontavam, foi possível identificar o bairro do Jaguaré por ângulos inéditos para mim como moradora do bairro: o que existia no caminho, entre a residência e o CEU, da maioria das crianças da turma pesquisada? A resposta a essa pergunta levou então a descoberta de como os salões de cabeleireiros poderiam, entre diversos outros símbolos e referências, se constituir como um dos modos a partir dos quais as crianças acessam a beleza branca como normativa.

As conversas sobre os cabelos com as meninas se toraram tão importantes para pensar e escrever sobre a questão étnico-racial que não poderiam passar "em branco", mereceram um capítulo para que a questão fosse problematizada de modo mais aprofundado. Os desenhos, compreendidos como artefatos culturais, indicaram de maneira incisiva como as representações de negras e negros ainda merecem mais atenção sejam em posteriores pesquisas ou com o olhar atento de professoras e professores em suas práticas cotidianas, sendo necessário sua inclusão nas escolas de educação infantil para serem pensadas de maneira transversal e cotidiana. Apenas se eleita pauta prioritária podemos começar a pensar em superar o caráter racista de tão importante instituição.

Embora muitos pensem que discutir questões étnico-raciais no Brasil esteja superado (devido à persistência do mito da democracia racial na atualidade), realizar uma pesquisa cuja proposta investigativa esteve centrada nas crianças de 4 e 5 evidenciou que questões étnico-raciais não se constituíram como temática relevante e generalizada na EMEI em tela: seja nas relações entre elas, ou ainda na observação sobre o que elas desenhavam. Modificar esse quadro atual, no Brasil, torna-se indispensável pelo racismo estrutural com o qual convivemos diariamente.

Neste trabalho diversas questões se entrelaçam, e algumas delas ganharam destaque pela forma em que aparecem ao longo desta dissertação. De forma mais evidenciada citamos três, a saber, o racismo institucional, o qual se reflete nas representações dos desenhos das

crianças; o modo como o cabelo crespo das crianças negras são compreendidos dentro e fora da turma pesquisada e a maneira como a Lei 10.639\ 2003 foi, ou não, efetivada dentro da EMEI. As questões colocadas neste estudo remete, portanto, ao tripé (patriarcal, racista e capitalista) no qual nossa sociedade foi fundada e cuja ordem atual está assente.

Numa tentativa de subverter esta ordem essencialmente desigual, ao longo da pesquisa, filiei-me às lógicas que buscam a contestação e superação de tais estruturas. As crianças foram ouvidas como informantes legítimas, a partir das quais seria possível identificar como a socialização infantil acontece *dentro* de uma sociedade racista, patriarcal e capitalista. As crianças, sujeitos que oficialmente não estão inseridas no sistema capitalista de maneira rígida (por não produzirem), além de estarem sob cuidados constantes - na maioria das vezes de mulheres, sejam elas mães e no caso do ambiente escolar de professoras mulheres e especificamente da turma pesquisada professoras negras.

As práticas pedagógicas afrocentradas realizadas pela professora Iemanjá se constituem em uma pedagogia antirracista que no contexto da EMEI é também solitária, uma vez que, apenas ela e a professora do período da manhã estavam atentas e comprometidas com a efetivação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Desta maneira, ela não trabalha apenas em datas especiais dedicadas ao combate ao racismo (como por exemplo o 20 de novembro), e sim em todos os dias, inclusive levando sua biblioteca particular para dentro da sala.

Essa figura de professora heroína, se por um lado, mostra o quanto iniciativas simples e individuais podem questionar/modificar dinâmicas fundadas em preconceitos atávicos, por outro, denota que a lei não é efetiva, pois não se tornou (ainda) norma, diretriz geral na escola inteira. Por isso, é importante que nossa análise não se limite apenas a um tom celebrativo dessas iniciativas criativas e transformadoras de poucos professores, pois, no fim das contas, tal viés responsabiliza única e individualmente os professores no combate ao racismo no âmbito escolar, tanto no que se refere aos conteúdos e também a socialização de crianças negras e brancas. Ora, se a escola se constituiu historicamente como uma instituição racista e na qual apenas a epistemologia eurocêntrica era e é valorizada, cabe também à escola combater o racismo institucional e contribuir ativamente na formação de cidadãos cuja ética engloba, de maneira central, valores antirracistas e feministas. Não é justo, nem tampouco eficaz, que a

responsabilidade dessas mudanças profundas dependam unicamente da ação de docentes conscientes e engajados na luta antirracista.

Como vimos, no cotidiano escolar mais amplo, ou seja, no restante do corpo docente e discente, o diretor e funcionários da EMEI CEU Jaguaré não encontramos indícios de efetivação da proposta da referida lei. Neste sentido, no contexto da não aplicação da lei 10.639\2003 na unidade escolar, mesmo iniciativas isoladas como da professora Iemanjá são prejudicadas. O racismo institucional prejudica iniciativas individuais, pois estas acabam tornando-se “ilhas” antirracistas numa instituição racista. Como o exemplo de Oxum tão bem demonstrou: após conseguir o respeito a seus cabelos crespos, dentro da turma, Oxum (ao pisar para fora da sala)foi hostilizada por funcionárias e pelas outras crianças. Assim, esta "ilha" que se faz presente na turma da professora Iemanjá, tende a submergir aos poucos, desaparecendo eventualmente, pois, a falta de apoio e incentivo por parte da gestão escolar tende a gerar desânimo e frustração ou mesmo um certo isolamento no que se refere à relação da professora com o restante do corpo docente porque, na maioria das vezes, ela é vista como uma das "professoras chatas", que só falam do mesmo assunto. Vale ressaltar que esse aspecto nada mais é do que outro sintoma de que o problema do racismo não é visto como um problema coletivo o qual deveria interessar a toda comunidade escolar.

Considerando que atualmente existe farto material que auxiliam os profissionais da educação no processo de seu próprio letramento racial e indicam variadas estratégias para a efetivação da Lei 10.639, concluímos que não é por falta de suporte pedagógico ou acesso à conteúdos concernentes à África e ao afro. No âmbito da escola investigada, constatamos que a omissão dos gestores da EMEI foi a principal causa para que a temática étnico-racial fosse escamoteada naquela comunidade escolar.

No tocante à infância esse estudo também desvendou certas formas de compreender o mundo a partir de uma suposta neutralidade que, por muitas vezes, pautam tanto a ideia de infância pura, que não está conectada ao que acontece na sociedade, quanto para perceber que o racismo institucional pode impactar e condicionar a vida social desde muito cedo. Impondo lugares a serem ocupados hierarquicamente por crianças e adultos, negros e brancos. Mesmo assim, as crianças buscam, no seu dia a dia, saídas para compreender tal realidade, transgridem e reagem de diversas maneiras quando o mundo oferece espelhos nos quais muitas não conseguem se enxergar. A partir do uso de certos termos, de comportamentos que

apontam para padrões estéticos únicos que aprisionam e violentam crianças cujos processos de subjetividade a partir de uma auto-imagem desvalorizada considerada *errada, falhada* são impactados de modo violento e cruel desde a primeira infância. Embora atualmente possamos ver movimentações em coletivos de mulheres negras que têm promovido deslocamentos no tocante à compreensão do que é ser mulher negra no Brasil, o caso da EMEI analisada é um indício de que tal compreensão ainda não perpassa as diferentes esferas e setores sociais brasileiros a ponto de atingir as meninas da referida escola.

Dentre diversos desenhos coletados e conversas com as crianças foi possível compreender que ainda não existe uma representatividade da figura negra que seja satisfatória para meninos e meninas de 4 e 5 anos - as exceções citadas neste estudo, confirmam tal assertiva. Este trabalho que valoriza a observação, o olhar e os relatos das crianças como informantes legítimos para tecer o panorama de como as questões étnico-raciais estão sendo tratadas dentro da instituição educacional, revela que para além de boas práticas exercidas por docentes como a professora Iemanjá, elas não devem ser isoladas da instituição, pois não consolidam, a Lei 10.639\ 2003 na primeira etapa da educação básica, falhando, portanto, na superação do racismo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. Vídeo publicado em TED Ideas Worth Spreading- Julho de 2009
- ALBANO, A.A. **Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados**. Cadernos Cedes. Volume 30, n. 80. Campinas, 2010.
- AMIN, R.C.& REILY, L. **Artistas colecionadores de desenhos infantis**. In: *Anais do IV encontro de História da Arte - IFCH Unicamp*. 2008.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os Orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese.FFLCH, departamento de Antropologia.
- BARBOSA, CUNHA, HIKIJI (Orgs) - **Imagem- Conhecimento. Antropologia, cinema e outros diálogos**. Papirus, 2009.
- BENTO, M.A.S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. CEERT, 2012.
- BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON - **O ofício do Sociólogo. Metodologia da Pesquisa na Sociologia**. Editora Vozes.
- CAVALLEIRO, E.S., (2000). **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto.
- COGNET, G. **Compreender e interpretar os desenhos infantis**. Vozes, 2013.
- CORSARO, W.A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: *Educação & Sociedade*, Campinas CIEDES v. 26, n. 91, p. 443-464. 2005b.
- DA MATTA, R.O **Ofício do Etnólogo ou como Ter**. In: *Anthropological Blues*. 1975.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho. O desenvolvimento do grafismo infantil**. Zouk, 2010.
- DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo (artigo online) 2007.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43). 2004 (1944).
- FIORAVANTI, L.M. **Da periferia a centralidade: reestruturação do espaço e valorização imobiliária no bairro do Jaguaré**, São Paulo. FFLCH 2013

FLORENTINO, M. **Tráfico, cativo e liberdade: Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX**. Editora Civilização Brasileira, 2005.

GELEDÉS: <http://www.geledes.org.br/>. Acesso em 23/06/2014.

GOBBI, M. **Crianças nos parques: imagens de infância**. In: *Pro-Posições*, Campinas, Revista FEUSP- UNICAMP v. 13, n. 2 (38), p. 143-159. 2002.

GOBBI, M. **Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011. v. 01. 154 p.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, educação infantil e desenho infantil**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

GOBBI, M.. In: GOBBI & PINAZZA (Orgs). **Infâncias e suas linguagens**. Cortez, 2014.

GOMES, N.L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica 2008.

GUSMÃO, N. M. M. (1996) **Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília: MINC/Fundação Cultural Palmares.

GUSMÃO, N. M. M. **Linguagem, cultura e alteridade: Imagem do outro**. Cadernos de Pesquisa, n. 107. 1999.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado na criança: prática e formação de educadores**. Zouk, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 19/12/2015.

JORNAL DO CAMPUS ONLINE: **Aula na Biociências acende debate sobre racismo no meio acadêmico**. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/05/aula-na-biociencias-acende-debate-sobre-racismo-no-meio-academico>. Acesso em 19/12/2015.

KRAMER, S. **Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa. n.116. Junho\2002.

LOPES, J. K.. **O desenvolvimento histórico do processo do estudo do desenho da criança**. Monografia Lato Sensu. Universidade de Franca. 2001.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Editora Mestre, 1954.

MARTINS, J. S. **O Massacre dos inocentes: a criança sem Infância no Brasil**. São Paulo Hucitec 1991.

MENESES, U. T. B. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História, São Paulo, V. 25, n. 45. 2003.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo, Cultrix, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** 2012.

MULLER, F. & SALGADO, M.M. **A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da Etnografia sensorial.** In: *Currículo sem fronteiras*. Volume 15, n. 1 jan/Vabr: 2015.

MUNANGA, K. **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** Artigos e Ensaios, 1996.

NOVAES, S. **Imagem, Magia e Imaginação: desafios ao texto antropológico.** Revista eletrônica Mana 14 (2). 2008.

O ESTADO DE SÃO PAULO, Jornal. Edição 20 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre as creches: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação UFSCAR 2004.

PIRES, F.F. **Roteiro sentimental para o trabalho de campo.** São Paulo, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Casa Civil; Lei n. 10639 de 9 de janeiro de 2003.

QUINTERO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, julho/dezembro 2002.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2 p.631-643 maio/agosto 2010.

ROCHA, R. M. C. **Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira.** Editora Nandyala. 2009.

ROSEMBERG, F. **Raça e educação inicial: Cadernos de Pesquisa, 77.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 1991.

SANTIAGO, F. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.** Dissertação. UNICAMP, 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância, definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra. 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** In: *Estudos da infância, educações e práticas sociais*. SARMENTO, M. & GOUVEA, M. (Org). 2009.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: *Infância (In) visível*, SARMENTO & VASCONCELOS (Orgs) 2010.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo". Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese departamento de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, L. K. M. **Lendo e agenciando imagens: o rei a natureza e seus belos naturais.** In: *Revista Sociologia e Antropologia*. Rio de Janeiro vol.04-02. Outubro de 2014.

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças- cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930.** São Paulo. Companhia das letras.

SCHWARCZ, L. K. M. & VAREJÃO, A. **Pérola Imperfeita. A história e as histórias na obra de Adriana Varejão.** Companhia das Letras. 2014.

SCHWARCZ, L. K. M. **Nem preto, nem branco muito pelo contrário; cor e raça na sociabilidade brasileira.** 1. ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

SERRANO .C. & WALDMAN. M. **Memória D'África: A temática Africana em sala de aula.** Cortez, 2007.

SILVA JR. H & BENTO, M.A.S. (orgs). **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil.** Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2011.

Site SEPPPIR: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/estrutura-1>. Acesso em 19/12/2015.

SOARES, N.F. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Revista on-line- currículo sem fronteiras. 2006.

SOUZA, E.F. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs.** In: CAVALLEIRO, E. (org), *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus.

VAZ, S. **Literatura, Pão e Poesia.** Global editora. 2011.

VIANNA, M. L. R. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com esse mal?** 2012, Blog (página de internet).

WILSON & WILSON, B. & M.. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças.** In: *Revista Arte*, ano 1, 1982.