

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



1290002763



FE

TCC/UNICAMP An24m

AS MENINAS NEGRAS NA TRAMA DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

BEATRIZ GRACIOLI ANDRADE

CAMPINAS
2005

2005/06/15/2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

AS MENINAS NEGRAS NA TRAMA DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Graduação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas.

Autor: BEATRIZ GRACIOLI ANDRADE

Orientador: Profa. Dra. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

CAMPINAS
2005

UNIDADE	F.E
Nº CHAM	7001011610
Ala	24m
V:	
TOM	2463
PROG	12312006
C:	X
PREÇO	
DATA	24.03.06
Nº CPD	241311

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

An24m Andrade, Beatriz Gracioli.
As meninas negras na trama das relações no contexto pré-escolar /
Beatriz Gracioli Andrade. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Perspectiva – História. 2. Discriminação racial. 3. Pré - escola. 4.
Personalidade. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-313-BFE

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Luiza, pela dedicação e pelas orientações.

Ao professor Sérgio, pela atenção e pelos ensinamentos.

À professora da turma observada e à pré-escola onde se deu o trabalho empírico, pela possibilidade de realização desta pesquisa.

Às crianças da pré-escola, por terem me ensinado tanto.

SUMÁRIO

1- Resumo	p. 06
2- Introdução	p. 07
3- Objetivos	p. 08
4- Justificativa	p. 09
5- Metodologia	p. 10
6- Aprofundamento teórico	p. 13
6.1- A discriminação racial no Brasil	p. 13
A origem do racismo e sua manifestação no Brasil	p. 13
A discriminação racial no contexto educacional	p. 17
Uma pesquisa sobre a discriminação racial na educação infantil	p. 20
6.2- A perspectiva histórico-cultural	p. 25
Contribuições de Vygotsky	p.25
O homem como produto sócio-histórico e a mediação	p. 25
Os signos	p. 25
A influência do meio social	p. 27
A construção da personalidade	p. 27
O papel do brinquedo	p. 29
Contribuições de Wallon	p. 29
O indivíduo e o meio	p. 29
Os domínios funcionais	p. 30
As fases do desenvolvimento	p. 31
A construção do eu	p. 33
O papel da escola na constituição da personalidade	p. 36
7- O trabalho empírico	p. 38
A busca pelo campo	p. 38

O campo de pesquisa	p. 38
A classe	p. 38
A professora da classe	p. 40
Os modos de participação da pesquisadora no campo	p. 41
7.1- O trabalho realizado	p. 42
Primeira etapa	p. 42
Segunda etapa	p. 43
Leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”	p. 43
Os modos de denominação da cor de pele	p. 46
Pintura	p. 48
Recorte	p. 49
Terceira etapa: retorno ao campo de pesquisa	p. 50
8- Análise dos dados coletados	p. 52
8.1- Apurando as análises: as meninas negras em destaque	p. 53
Alba	p. 53
Jane	p. 54
Maquiagem só para brancos	p. 55
Barbie morena?	p. 58
Leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”	p. 59
Giovana	p. 62
Ana	p. 63
Sandra	p. 64
9- Conclusão	p. 65
10- Bibliografia	p. 67

1- RESUMO

A presente pesquisa enfoca a constituição da personalidade das meninas negras no contexto da educação pré-escolar. Considerando que as crianças vão se constituindo nas relações sociais, propusemo-nos a investigar como as interações vivenciadas no interior da (pré)escola contribuem para a constituição da personalidade das meninas negras.

A abordagem do problema inclui a questão da discriminação racial no Brasil e no contexto educacional e os estudos sobre a constituição da personalidade e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

O aprofundamento teórico foi se dando articulado ao trabalho de campo, fornecendo-nos modos de olhar e possibilidades de análise da prática. O trabalho empírico, realizado durante o período de agosto a novembro de 2004, incluía observações participantes, registradas em diário de campo e em vídeo, em uma sala de uma pré-escola pública do município de Campinas. As interações entre as meninas negras e as outras crianças e entre as primeiras e os adultos foram o foco de nossas análises.

2- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu das indagações e preocupações que me mobilizaram com relação às questões de identidade e sexualidade humana. Durante o curso de Pedagogia, o contato com muitas perspectivas teóricas e várias outras temáticas ligadas ao campo da Educação levaram-me a ensaiar uma proposta de investigação que incluía a questão da negritude articulada às questões de gênero. As preocupações e indagações iniciais foram sendo trabalhadas e redimensionadas no processo de estudo e leituras, resultando na formulação de um projeto de pesquisa apresentado e aprovado pelo PIBIC. A pesquisa ocorreu durante o período de 01/08/04 a 31/07/05 e enfocava a construção da identidade de meninas negras na (pré)escola. O presente estudo consiste em um aprofundamento e expansão de tal projeto.

Durante o período de realização dessa pesquisa, a problemática foi sendo reformulada. As questões inicialmente colocadas emergiram de uma preocupação com o caráter reprodutivo das instituições educacionais, tal como problematizado por autores das teorias reprodutivistas (Bourdieu e Passeron). Tinha-se como questão central, portanto, a análise da instituição escolar como reprodutora ou transformadora das relações sociais.

Entretanto, tais teorias não bastaram para nos ajudar a compreender como as meninas negras constituíam sua personalidade¹. Como estas crianças ressignificavam e interiorizavam as relações com o outro? Como o outro contribuía para a construção de sua personalidade? Como este processo se dá na fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram?

Diante desses questionamentos, a problemática da pesquisa foi sendo redimensionada no decorrer do trabalho empírico e das leituras realizados desde agosto/2004. Houve a necessidade de refinar o olhar para a dinâmica das relações e de um aprofundamento em estudos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a constituição da personalidade.

Levando-se em conta que *“a teoria serve de instrumento ao pensamento, aprimora nosso olhar e nos ajuda a interpretar o que vemos”* (p. 120, Almeida, 2004), ampliaram-se as leituras em autores no referencial histórico-cultural, como Vygotsky e Wallon. Esta perspectiva teórica compreende o homem como um produto sócio-histórico que se desenvolve na relação com o outro. Concebendo a constituição da personalidade como um processo dialético e que se dá através das

¹ Iniciamos o projeto utilizando o conceito de identidade. Os termos identidade, personalidade e subjetividade são bastante complexos e envolvem uma ampla discussão. Com base nos autores de referência, optamos por utilizar o conceito de personalidade por estar mais de acordo com o referencial teórico dessa pesquisa.

interações sociais, tornou-se necessário um estudo mais cuidadoso e aprofundado da dinâmica interna da pré-escola pesquisada e dos modos de funcionamento da mesma, de forma a analisar como a trama de relações estabelecidas entre as meninas negras e as outras crianças e entre as primeiras e os adultos influencia na construção da personalidade dessas meninas. Também buscamos compreender como o racismo poderia estar se manifestando através destas relações.

Assim, de acordo com este referencial, as observações realizadas durante o trabalho de campo tiveram como foco as interações envolvendo as meninas negras e seus comportamentos, expressões, falas, pensamentos, sentimentos, olhares.

O foco da pesquisa, portanto, não sofreu modificações, pois continuou sendo as meninas negras. Entretanto, o que foi redimensionado, a partir do aprofundamento teórico e do trabalho de campo, foi o modo de olhar: da análise da escola através de seu caráter reprodutivo ou transformador, tornou-se mais relevante a compreensão do caráter formador/constitutivo das relações.

A partir de então, algumas questões foram colocadas: como as meninas negras se relacionam com as outras crianças e com os adultos da pré-escola? Como essas relações influenciam na constituição da personalidade? O racismo se manifesta por trás dessas relações sociais? Como a escola trabalha com a questão do preconceito e da discriminação? Quais as possibilidades de transformação que a escola, como instituição social, apresenta?

3- OBJETIVOS

Compreender como um grupo de meninas negras de uma classe de educação infantil vão constituindo sua personalidade a partir das interações com as outras crianças e com os adultos e analisar o papel da escola nesse processo, identificando, nas relações sociais que ocorrem neste ambiente, não só as condições de reprodução da discriminação racial como também as possibilidades de transformação.

4- JUSTIFICATIVA

No levantamento bibliográfico que fizemos inicialmente, encontramos inúmeros trabalhos que tematizam a questão racial, da negritude, da condição do negro na sociedade, da mulher negra, envolvendo os mais diversos aspectos e áreas de conhecimento (antropologia, história, sociologia). No âmbito da Educação e do desenvolvimento humano, são poucos os estudos que problematizam a questão da criança negra. Encontramos estudos que discutiam o papel da escola como integrante dos mecanismos de reprodução da discriminação e desigualdade social, e estudos que falavam do desenvolvimento infantil em geral. Esse fato nos deu elementos para destacar como núcleo da presente pesquisa a questão da personalidade de meninas negras no contexto pré-escolar.

A pesquisa articula, assim, três problemas significativos que se entrelaçam: a questão da negritude, a questão do desenvolvimento humano e a questão da instituição escolar. O foco empírico das investigações é a dinâmica das relações que acontecem no interior da pré-escola, envolvendo adultos e crianças.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que os profissionais da educação desenvolvam um olhar atento e crítico sobre as relações que ocorrem no interior da (pré)escola e seus efeitos positivos ou negativos na constituição da personalidade dos sujeitos envolvidos. Esperamos que esta pesquisa também possa dar visibilidade a aspectos não imediatamente visíveis no cotidiano das relações escolares, como atitudes e valores preconceituosos que podem se manifestar por trás de relações sociais aparentemente pacíficas.

A compreensão do papel essencial que a escola exerce na constituição da personalidade das crianças, em específico das meninas negras, pode contribuir para uma mudança nas relações de ensino, de forma que os profissionais passem a enfrentar o problema da discriminação racial, refletindo sobre os modos como sua prática e as formas como se relacionam com as crianças contribuem para a (re)produção ou não de preconceitos.

5- METODOLOGIA

A partir do problema da pesquisa - a constituição da personalidade de meninas negras na dinâmica das relações - e do referencial teórico, a metodologia foi sendo delineada.

O aprofundamento teórico ocorreu concomitantemente ao trabalho empírico. Este incluiu observações participantes, registradas em diário de campo e algumas em vídeo, em uma sala de pré-escola pública do município de Campinas. A classe escolhida foi o maternal, com crianças de 3 a 4 anos, e apresentava uma boa composição de acordo com alguns critérios definidos para a realização da pesquisa, uma vez que cinco meninas negras faziam parte desta turma. Levando em consideração o referencial teórico da pesquisa, enfocamos as interações entre as meninas negras e as outras crianças e entre as primeiras e os adultos.

Essa pesquisa teve caráter qualitativo e pode ser definida como um estudo de caso etnográfico (Lüdke e André, 1986). Houve interesse em uma instância em particular, no caso uma pré-escola de Campinas. Buscamos compreender sua dinâmica interna, as interações que nela aconteciam e como. Dada a complexidade do fenômeno educacional, a pesquisa qualitativa se faz necessária, já que possibilita abordar aspectos que não são privilegiados na pesquisa quantitativa.

Além disso, a pesquisadora esteve em intenso contato com os sujeitos de sua pesquisa – o trabalho empírico foi realizado durante o período de agosto a dezembro/2004, sendo que as visitas ocorriam duas vezes por semana. A presença viva do pesquisador no campo exige, além de tempo e recursos no preparo, análise e relato dos casos, um esforço deliberado de estranhamento, de distanciamento da situação para observá-la através do papel de pesquisador. Isso não significa que acreditamos na neutralidade do pesquisador já que, de acordo com o referencial teórico adotado nesse estudo, a visão que o sujeito tem do mundo está impregnada de valores, pensamentos, opiniões e experiências que o sujeito vivenciou, ou seja, de sua história de vida. Assim, o pesquisador observa a realidade como um ser sócio-histórico que é, que se constitui historicamente através das relações. Porém, deve ter sensibilidade para controlar seus pré-conceitos, sua visão pré-concebida do mundo, fazendo uma constante autocritica de si mesmo.

Nesse sentido, as videograções foram importantes pois possibilitaram o distanciamento necessário à pesquisadora, de modo que esta pudesse se ver na relação, analisando como a sua intervenção influenciava na atitude e no comportamento das crianças. “O uso do vídeo, nessa perspectiva, permite um estranhamento, que diz respeito ao distanciamento em relação ao que se

demonstra como evidência” (Salgado, 2005, p. 19). Além disso, as videogravações dão visibilidade a atividades, interações, falas, expressões que talvez não pudessem ser apreendidas pela pesquisadora apenas através do recurso do diário de campo.

No diário de campo consta a descrição do ambiente escolar, a análise do material utilizado com as crianças – livros, brinquedos, filmes, etc – e observações, realizadas tanto dentro da sala de aula como fora desse espaço, das diversas interações entre crianças e entre essas e os adultos. As anotações foram feitas de duas maneiras: durante o período de contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, ou seja, a pesquisadora fazia o registro assim que observava; ou em um momento posterior, quando a pesquisadora já se encontrava fora do campo. No primeiro caso, a vantagem é que nenhuma informação seria esquecida, mas ao mesmo tempo outras poderiam deixar de ser apreendidas pelo fato da pesquisadora estar fazendo o registro. Além disso, as professoras da sala também poderiam ficar incomodadas, mas notei que isso só ocorreu no início do trabalho empírico, pois depois as profissionais se acostumaram com a minha presença parecendo não se importar com isso. Quando o registro é realizado num momento posterior, estes problemas não acontecem, mas corre-se o risco de esquecer alguma informação ou então de registrá-la de forma distorcida. Assim, nessa pesquisa co-existiram as duas formas de registro, de acordo com o que seria mais adequado em cada situação.

Além disso, apesar da metodologia não incluir entrevistas, muitas informações foram obtidas a partir de conversas informais entre a pesquisadora e a professora, sobretudo com relação ao projeto de pesquisa. A forma como a professora acolheu a pesquisadora e interessou-se pelo projeto enriqueceu o trabalho empírico.

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso etnográfico se caracteriza por um esquema teórico aberto e flexível. A metodologia, os instrumentos, os questionamentos não são definidos de forma definitiva a priori, mas são esboçados e vão sendo refinados no decorrer da pesquisa. Deste modo, as mudanças que foram realizadas no decorrer deste estudo justificam-se pela flexibilidade do tipo de pesquisa, que possibilita modificações e requer do pesquisador habilidade e criatividade para tomar decisões e realizar as mudanças e os ajustes necessários. Isto torna o pesquisador o maior instrumento da pesquisa, podendo enriquecê-la e trazendo à tona novas questões.

Quanto à análise dos resultados, esta foi realizada a partir do referencial teórico histórico-cultural e consistiu de recortes do conjunto de eventos observados que ofereceram elementos para se compreender a constituição da personalidade das meninas negras. As videogravações foram

assistidas diversas vezes e alguns trechos foram transcritos e analisados. O diário de campo também foi lido muitas vezes, sendo que alguns episódios foram selecionados para uma análise mais detida.

6- APROFUNDAMENTO TEÓRICO

6.1- A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

▪ *A origem do racismo e sua manifestação no Brasil*

Para podermos compreender o racismo e suas causas, fizemos uma revisão sobre a história da inserção dos negros na sociedade brasileira.

O racismo tem origem séculos atrás, na época em que os negros eram utilizados como mão de obra escrava. Esse tipo de relação de trabalho não se deu apenas na época Moderna, mas também na Antiguidade, como a Grega ou a Romana. Porém, de acordo com Souza (1996, apud Souza, 2002), há uma diferença essencial entre esses dois tipos de escravidão: enquanto na Antiguidade o homem se tornava escravo por dívidas, por nascimento de ventre escravo ou por ser prisioneiro de guerra, na época Moderna o que determinava quem era escravo era a sua etnia. A condição para ser escravo era ser negro ou africano, dando origem a uma forma específica de escravidão: a escravidão racial.

Assim, por vários séculos, os negros foram vistos como objetos, como mercadorias e de raça inferior. Como escravos, serviam de mão de obra nas produções açucareira, aurífera, de café, algodão e tabaco e às mulheres negras, particularmente, cabiam os afazeres domésticos da casa do patrão e muitas vezes também tinham que o servir sexualmente, satisfazendo seus desejos. Por isso a negra era relacionada ao trabalho doméstico e à prostituição; *“era vista como obstáculo à construção da família nuclear branca, sendo acusada de haver contaminado a família brasileira com toda a espécie de imoralidades”* (Pinto, 1993, p. 113). Visando à exclusão da mulher negra, padrões rígidos de comportamento sexual foram estabelecidos, e a sua cultura, que não lidava com o corpo e com a sexualidade do mesmo modo que o modelo ocidental cristão (e branco), era citada apenas para enunciar o que não se deveria fazer.

Os negros, entretanto, apresentavam atitudes de resistência a essa exploração, cometendo, a nível individual, suicídios, abortos (para que o filho não fosse escravizado) e assassinatos a senhores de escravos. Na forma coletiva, a resistência se manifestou através da capoeira, que constitui uma luta; da macumba, religião que resiste à crença num deus branco e europeu; e dos

quilombos, onde os negros escravos conviviam pacificamente com brancos pobres, mulatos livres e índios (Souza, 2002).

Após a abolição da escravidão, nenhuma atitude foi tomada pelo governo a fim de integrar essa parcela da população à sociedade, contribuindo para a marginalização e exclusão dos negros.

Como coloca Schwarcz (1993), teorias raciais também foram criadas para justificar, legitimar e manter uma hierarquia social rígida, estabelecer diferenças sociais e comprovar biologicamente a inferioridade do negro em relação ao branco. Tais teorias vieram sobretudo da Europa e foram bem acolhidas aqui, servindo de instrumento para a construção da identidade nacional e para a sustentação da hierarquia.

Muitos campos da ciência - como a frenologia, antropometria, craniologia, que acreditavam ser possível fazer descobertas sobre a capacidade do indivíduo através da medição do tamanho do seu cérebro – desenvolveram-se para justificar, biologicamente, a superioridade de certas raças em relação a outras. Partiam do pressuposto de que *“as diversidades humanas observáveis eram um produto direto das diferenças na estrutura racial”* (Schwarcz, 1993, p. 54) e que havia íntimas relações entre o externo e o interno, entre a *“superfície do corpo e a profundidade de seu espírito”* (idem, p.49). Isto é, pela análise das características físicas do indivíduo, acreditava-se que poderia se saber sobre sua personalidade, seus defeitos e qualidades.

Alguns teóricos consideravam que os mestiços herdavam as piores características de cada raça em cruzamento e, assim, a mestiçagem deveria ser evitada. Trechos de comentários de estrangeiros que visitaram o país ilustram a concepção estrangeira que se tinha da população brasileira. Louis Agassiz, um reconhecido pesquisador suíço, disse que a mestiçagem *“vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental”* (idem, p. 13). Essa posição assemelha-se à do conde Arthur de Gobineu, enviado francês, segundo o qual *“trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”* (ibidem).

Portanto, as teorias raciais estrangeiras viam a mestiçagem de forma negativa, como degeneração – racial e social. Aplicadas ao contexto brasileiro, tais teorias colocavam na mestiçagem a culpa pelo atraso ou por uma possível inviabilidade da nação.

Apesar de no Brasil, no final do século XIX, os chamados “homens de ciência” assumirem essa ciência positiva, evolucionista e determinista, importada da Europa, viam-se na complicada situação de aceitação das teorias estrangeiras que condenavam o cruzamento racial e da adaptação das mesmas a uma população em grande parte mestiça. Assim, ao mesmo tempo em que tais teorias

tranqüilizavam por representarem uma proximidade com o contexto europeu e por sustentarem uma crença na inevitabilidade do progresso, também incomodavam por compreenderem a miscigenação como degeneração, num país mestiço como o Brasil.

Deste modo, as teorias raciais foram adaptadas ao contexto brasileiro, de forma que se utilizava o que era positivo e, como afirma Schwarcz (1993), *“descartava-se o que era problemático para a construção de um argumento racial no país”* (p.19). Assim, os homens da ciência buscavam encontrar soluções para o destino da nação.

Após 1930, houve no Brasil uma mudança radical na concepção de mestiçagem. As teorias raciais que fizeram tanto sucesso no Brasil no final do século XIX enfraquecem-se e são combatidas pelas teses culturalistas de Gilberto Freyre, que valorizava a mestiçagem. Porém, é importante ressaltarmos que, apesar de combatida, tais teorias se mantiveram no senso comum e na representação popular. O racismo continua a se manifestar no nosso país, mas agora por trás do mito da democracia racial.

Ainda de acordo com Schwarcz (1998), o processo de abolição da escravidão no Brasil conta com algumas particularidades. A primeira é a aposta no branqueamento da população: a miscigenação passou a ser encarada de forma positiva, uma vez que, através dela, acreditava-se que a nação se tornaria cada vez mais branca. Outro aspecto diz respeito à ausência de lutas e conflitos, fazendo da abolição uma dádiva. A própria imagem que se fazia da escravidão era de uma escravidão benigna, na qual os escravos seriam leais aos seus senhores, estes severos mas paternais.

Estes aspectos contribuíram para criar o mito da democracia racial no Brasil, como se o país fosse um verdadeiro paraíso racial, no qual atitudes racistas fossem excepcionais e minoritárias e a desigualdade das posições sociais fosse natural.

Nos anos 30, como já foi dito, houve uma grande valorização da mistura das três raças brasileiras, e o mestiço tornou-se símbolo da identidade nacional. Elementos da cultura dos negros, como a feijoada, o samba, a capoeira, foram tomados como parte da cultura nacional, num processo que Schwarcz (1998) chamou de “desafricanização de elementos culturais”.

Apesar do mito, havia o reconhecimento da existência da discriminação racial no país, mas este reconhecimento não se dava oficialmente, pela lei ou a nível público; o racismo era sempre jogado para o plano pessoal, para a intimidade, e estava sempre no outro.

“Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara, que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da

igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação” (Schwarcz, 1998, p. 182).

Neste “racismo à brasileira”, não se pode esquecer da influência de fatores econômicos e sociais na “determinação” da cor de pele. Aqui, o dinheiro e posições sociais valorizadas embranquecem, e a cor torna-se uma condição passageira e relativa.

Na década de 50, aproximadamente, a tese da democracia racial começou a ser desmistificada, sobretudo pelo sociólogo Florestan Fernandez, que questionava se a ausência de conflitos permanentes e explícitos significava uma harmonia nas relações raciais.

Apesar da igualdade prevista na lei, a discriminação é evidente no cotidiano: os negros vivem em regiões mais precárias, têm menos acesso à educação, apresentam uma renda menor e a taxa de mortalidade mais alta e casam-se mais tarde, principalmente entre si.

Mas como podemos determinar quem é negro e quem é branco nesse país, se aqui se embranquece por dinheiro ou posição social e se empretece por queda social? Uma pesquisa realizada pelo IBGE, na qual os brasileiros é que denominavam sua cor de pele, mostrou que 136 cores diferentes foram mencionadas, evidenciando a complexidade na definição da cor de pele. Esta pesquisa também revelou que *“no Brasil, raça é uma questão de marca. Pouco se fala de origem (...), a descendência não é sequer mencionada, isso para não insistir no evidente branqueamento geral presente nas respostas*” (Schwarcz, 1998, p. 228).

Nogueira (1979, apud Souza, 2002) nos ajuda a esclarecer a diferença entre o preconceito racial de *marca* e o de *origem*, citados por Schwarcz. Segundo Nogueira, o primeiro diz respeito ao preconceito em relação à aparência, aos traços físicos, fisionomia, gestos e sotaques do indivíduo; enquanto o preconceito de origem diz respeito ao fato do sujeito descender de certo grupo étnico. Assim, no Brasil, o preconceito racial se dá em relação aos traços físicos do negro, e não à sua afro-descendência.

Hoje, apesar do mito da democracia racial ter sido desconstruído, está internalizado e faz parte do senso comum e do cotidiano – assim como as teorias raciais de fins do século XIX que viam a mestiçagem como erro e degeneração e os negros como pertencentes a uma raça inferior. Portanto, ao mesmo tempo em que se mantém a descoberta dos anos 30, de que o Brasil é um país mestiçado em suas crenças e costumes, também co-existe um racismo dissimulado que se dá na intimidade.

É assim que podemos notar atualmente, mesmo após anos da abolição da escravidão, as conseqüências de séculos de exploração e humilhação aos quais os negros foram submetidos. Essa parcela da população é vista como desonesta, imoral, promíscua e lasciva, e a figura da mulher negra está sempre associada ao trabalho doméstico e à sensualidade, ao prazer sexual.

Essa revisão sobre a história da inserção dos negros na sociedade nos ajuda a compreender o processo de construção de um argumento racial no país, que supunha a existência de raças humanas e a inferioridade ou superioridade de algumas delas a fim de se manter a hierarquia social. Assim, buscando apoio nas ciências e nos estudos das características físicas do sujeito, o argumento racial foi construído política e historicamente, de acordo com os interesses de uma parcela da população. Essa ideologia teve um impacto tão profundo que, apesar da valorização da mestiçagem nos anos 30, foi interiorizada de tal forma pelos sujeitos que continuou viva entre as pessoas, mas de forma dissimulada, no nível privado. Isso explica porque o racismo não se mostra visível, explícito, mas camuflado na rede das relações sociais, nos comentários, atitudes, expressões e falas; o que pode nos levar, de forma ingênua, a concluir que a discriminação racial não exista.

▪ *A discriminação racial no contexto educacional*

Depois de analisar como se apresenta a discriminação racial no Brasil, alguns autores nos ajudaram a enxergar como o racismo se manifesta particularmente no âmbito da educação. Foi consenso entre todos eles que, na escola, a discriminação racial assume presença marcante.

Fúlvia Rosenberg afirma que o preconceito racial se dá tanto no interior das escolas, comprometendo o desempenho escolar dos alunos negros (pretos e pardos), como também nas oportunidades de acesso às creches, pré-escolas e escolas.

Segundo Rosenberg (1998), de acordo com pesquisas que relacionam raça e educação, brancos, pretos e pardos apresentam trajetórias escolares bastante diversas. Os negros enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência nas escolas e instituições de educação infantil – todas de pior qualidade – e apresentam uma maior taxa de reprovação.

Há uma tendência em explicar tais desigualdades pelas diferenças socioeconômicas, relacionando o negro à pobreza e deixando de abordar a especificidade da cor de pele. Rosenberg (idem) afirma que tal argumento é simplista, já que pesquisas comparando alunos negros e brancos

de condições financeiras semelhantes mostram que os negros continuam em desvantagem, apresentando uma maior proporção de atraso escolar entre estes do que entre brancos.

Assim, *“não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre”* (Rosemberg, 1991, p. 31).

Cabe, então, entendermos porque as trajetórias escolares entre negros e brancos é tão desigual mesmo quando a variável rendimento familiar foi controlada. Rosemberg explica que os negros freqüentam creches, pré-escolas e escolas de baixa qualidade, e isto ocorre devido à segregação espacial. Mesmo que uma família negra tenha uma condição econômica privilegiada, normalmente prefere residir em bairros mais pobres, a fim de evitar atitudes discriminatórias. Como sabemos, é paradoxalmente nos locais mais precários em que as escolas e instituições de educação infantil são de pior qualidade.

Outros autores nos ajudam a compreender a discriminação que o negro sofre dentro da escola. De acordo com Soligo e Wechsler (2002), um fator que contribui para a discriminação racial na escola é a precária formação de professores: *“(...) os cursos de formação não preparam para o manejo de conhecimentos da História do negro, na África e no Brasil, ou seja, apontam para a própria deformação educacional do professor, no sentido dos conteúdos e dos preconceitos que ele próprio carrega”* (p.20). Lopes (1995) complementa afirmando que os cursos de formação de professores são baseados tendo em vista o modelo de aluno inteligente, disciplinado, típico de classe média ou alta - ou tipicamente *branco* -, que difere muito do perfil de aluno encontrado na realidade, a qual o professor está despreparado para enfrentar. Além disso, as crianças negras normalmente se deparam com a total ausência de professores negros mas, mesmo quando esses existem, é comum que tomem atitudes racistas, ainda que de forma inconsciente.

Além dos problemas com a formação profissional, o currículo e o livro didático também desqualificam o negro na escola. O currículo não leva em conta a diversidade racial existente entre os alunos, e o livro didático não ilustra a realidade e as vivências das crianças negras, retratando apenas a minoria branca e dominante. Ilustrações de negros só estão presentes para representar os tradicionais estereótipos raciais, ou seja, têm a função de retratar escravos, pobres ou profissionais desvalorizados, como empregada doméstica, gari, etc. Deste modo, enquanto evidencia a raça branca como modelo, o livro didático reforça estereótipos e imagens negativas em relação aos negros e contribuiu para a conscientização da inferioridade do negro, que não quer se identificar

com tais imagens. A identificação da criança negra com esses livros, portanto, favorece a construção de uma auto-estima negativa e um sentimento de desvalorização de si (Lopes, 1995, Cavalleiro, 2003).

Assim, diante de professores mal formados, livros didáticos e currículo que desqualificam tal segmento da população, Lopes (idem) coloca que a escola não atribui a devida relevância à história dos negros, trabalhando este conteúdo de forma superficial, minimizando as contribuições da cultura negra na constituição da mestiça raça brasileira.

Se assumirmos, como os autores abordados aqui, que a instituição escolar - os agentes que nela atuam, o material didático escolhido por esses agentes, o currículo e toda sua organização - reproduz uma ideologia racista, poderíamos nos indagar como os alunos recebem, interiorizam ou reagem a essa ideologia. Isto é possível? Como?

Oliveira (1994) realizou uma pesquisa de campo em uma escola pública de Campinas e verificou uma grande frequência de linguagens e atitudes racistas entre os colegas, que envolviam tanto o aspecto da cor de pele como o gênero e a classe social, mostrando como uma criança - menina, negra e pobre - experencia um triplo preconceito na dinâmica das relações sociais.

De acordo com Lopes (1995), essa opressão da cultura, religião e costumes negros pela escola tem como consequência a criação de mecanismos de resistência por parte da criança negra. Estes mecanismos podem consistir em agressão, isolamento (tentativa de "se apagar" neste contexto discriminatório), fracasso escolar, evasão e indisciplina.

Outra consequência gravíssima, ressaltada por Lopes (idem) e Oliveira (1994), que afeta negativamente a construção da identidade de criança negra, é a negação de si próprio, como sujeito pertencente ao grupo negro. Visto que "*o processo de constituição da consciência se faz com base numa progressiva apreensão/transformação das palavras alheias em palavras próprias*" (Oliveira, 1994, p.48), as linguagens preconceituosas de colegas, professores e outros agentes da escola são interiorizadas pelo aluno discriminado, que passa a sentir vergonha de seu corpo negro num processo de negação de si mesmo. Desta forma, em função da pressão do contexto, virar branco parece ser a única saída. Esse desejo de embranquecer mostra-se evidente na pesquisa realizada por Oliveira (idem), na qual as meninas negras sonhavam em se tornar brancas a fim de atingir o modelo de menina valorizada e desejada pelos meninos.

▪ *Uma pesquisa sobre a discriminação racial na Educação Infantil*

Eliane Cavalleiro, autora de *“Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”* (2003), discute em sua obra sobre a discriminação racial no âmbito específico da Educação Infantil e conclui que o racismo e o preconceito também estão presentes neste nível de ensino. A autora realizou uma pesquisa em uma pré-escola municipal de São Paulo, que atendia crianças de quatro a seis anos. Teve como objetivo compreender o processo de socialização das crianças, na escola e na família, em relação ao fator étnico.

Cavalleiro discute sobre a socialização primária, referente à socialização do zero aos sete anos. A autora destaca o papel da família e da escola, nesta etapa fundamental do desenvolvimento, ao afirmar que ambas as instituições serão *“os mediadores primordiais, apresentando/modificando o mundo social”* (Cavalleiro, 2003, p. 16). Quanto à experiência escolar, esta enriquece a socialização da criança, uma vez que proporciona o contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos e conhecimentos, além daqueles vivenciados no círculo familiar.

A autora também reflete sobre a constituição da personalidade. No final do processo de socialização, a criança já se apropriou das características fundamentais de sua identidade, que diz respeito à visão que temos de nós mesmos, visão esta resultante de como achamos que outros nos enxergam.

Se levarmos em conta a sociedade em que vivemos, preconceituosa em relação ao negro e que valoriza o branco, percebemos que a personalidade do negro será constituída em um contexto repleto de estereótipos negativos sobre seu grupo étnico e a falta de modelos positivos. Assim, a desvalorização desse grupo e a valorização dos brancos podem ser interiorizadas não só pelo sujeito negro, mas por todos, e muitas vezes sem que estes tenham consciência desse processo. Dentre essas pessoas, podem estar membros familiares e profissionais que trabalham na escola.

De acordo com Cavalleiro (2003), a família tende a proteger a criança de estereótipos e da discriminação, mas quando a criança passa a frequentar a escola, fica desprotegida do filtro familiar e passa a ter consciência de seu estigma através de atitudes como xingamentos e ofensas ligados ao seu pertencimento étnico. Assim, como diz Barbosa (1987, p. 54, apud Cavalleiro, 2003, p. 25), *“é o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiverem cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais, uma vez que representam a fonte do preconceito que aparecerá*

nos momentos em que foram confrontados com os brancos e que, agora, passam para um nível consciente”.

Cavalleiro fez uma revisão das pesquisas realizadas sobre a questão étnica na educação infantil brasileira. Tais estudos apontam para a existência de discriminação nas relações adulto/adulto e adulto/criança, mas não nas relações entre as crianças. Na pesquisa realizada por Godoy (1996, apud Cavalleiro, 2003), esta afirma que as crianças negras em idade pré-escolar já demonstram uma interiorização negativa em relação ao seu pertencimento étnico, sentindo-se desconfortáveis ao falar sobre isso e desejando ter a cor branca.

Já Cavalleiro, durante o período de trabalho de campo em uma pré-escola municipal de São Paulo, vivenciou inúmeras atitudes de preconceito e discriminação em relação ao negro, tanto nas interações adulto/adulto e adulto/criança quanto nas interações entre as crianças.

A maioria das professoras da instituição pesquisada sabem que o preconceito racial existe na nossa sociedade, mas negam a existência do mesmo na pré-escola em que trabalham. Segundo elas, atitudes de discriminação racial e conflitos em relação ao fator ético não ocorrem naquele ambiente. Acreditam que as crianças, nesta idade, não percebem as diferenças étnicas e, se percebem, não se importam com isso. Segundo elas, as crianças pequenas ainda não interiorizam atitudes de discriminação, o que só ocorre quando estas ficam mais velhas. Portanto, as professoras sentem que não há necessidade de tratar essa temática na (pré)escola; não há reflexão sobre a presença de crianças negras na instituição, o que deixa em evidência o desinteresse em incluí-las de forma positiva no ambiente escolar.

Para algumas professoras, Cavalleiro notou que a negação da existência da discriminação racial na escola constitui uma saída para um problema que sentem não poder combater, como se o fechar dos olhos fizesse o problema desaparecer. As professoras não sabem como lidar com a questão da discriminação racial (apesar de se considerarem aptas para tal) e se calam, deixando de tomar providências frente a uma situação de preconceito. Essa atitude acaba por reforçar a discriminação e por valorizar a reação das crianças negras de silenciar, de fugir dos conflitos e de tentar se ocultar nesse contexto.

Algumas professoras também compreendem o conflito étnico como algo individual, e não coletivo e social. Acreditam que a mudança depende simplesmente do desejo da vítima e da sua família. Cavalleiro presenciou uma situação na qual uma criança negra havia explicitado à professora o desejo de se tornar branca, e a profissional atribuiu o problema à família, como se este fosse um caso único e individual. Afirmou não haver conflitos étnicos na pré-escola, deixando de

perceber que muitas outras crianças negras daquela instituição possam ter o mesmo desejo de embranquecimento daquela criança. Assim, a professora ignora a parcela de responsabilidade da escola na construção de desejo de embranquecimento das crianças, o que só contribui para a manutenção da reprodução da discriminação racial por essa instituição. Como afirma Cavalleiro (2003), *“isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E a família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima do preconceito, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito”* (p. 68).

As professoras pesquisadas também não reconhecem a influência dos livros didáticos na construção da personalidade das crianças nem a importância delas se verem representadas nos mesmos.

Além disso, Cavalleiro notou que as próprias professoras apresentam comportamentos preconceituosos, uma vez que tendem a dar mais atenção, elogiar e ter contato físico mais afetivo com as crianças brancas do que com as negras. Essas, por sua vez, também evitam um contato físico mais próximo com as professoras, guardando uma certa distância das mesmas como se receassem serem rejeitadas.

Alguns comentários das professoras também deixam em evidência a desvalorização das características físicas negras, o que influencia de forma negativa a auto-estima das crianças negras. Um exemplo disso é a atitude de algumas professoras de obrigar as meninas negras a manterem seus cabelos “armados” presos.

As crianças brancas, portanto, são privilegiadas na relação com as professoras. Por receberem mais elogios e carinhos, têm mais oportunidades de se identificarem de forma positiva. Quanto às crianças negras, a identificação pode se dar de forma negativa, prejudicando a auto-estima das mesmas, ou pode haver uma falta de identificação. Como coloca Leite (1986, p. 242, apud Cavalleiro, 2003, p. 76), *“poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: destes não recebem, de volta, a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são”*.

Assim, a falta de elogios dirigidos às crianças negras e a falta de contato físico próximo com as professoras dificultam a construção da personalidade desse grupo de crianças, já que esse processo relaciona-se ao modo como achamos que o outro nos vê.

Cavalleiro também observou inúmeros comentários e comportamentos de discriminação racial na interação entre crianças, sobretudo no local do parque, quando as crianças usufruíam de

mais liberdade para escolher os colegas com quem queriam brincar e por quanto tempo. De acordo com a autora, *“o preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima”* (p.53). Deste modo, em situações de conflitos entre as crianças, muitas vezes as brancas dirigiam ofensas relacionadas à questão étnica às crianças negras, que quase sempre ficavam sem reação, calando-se e desistindo do conflito, dando-se por vencidas.

A inação das crianças negras representa uma mistura de sentimentos de dor, medo e impotência. Elas não sabem como se defender diante de ofensas em relação ao pertencimento étnico. Podemos relacionar esse fato à atitude das próprias professoras que também não tomam providências diante de situações de discriminação, e que valorizam a atitude das crianças negras de silenciarem-se diante de tais situações. O silêncio das crianças negras e das professoras parece representar uma permissão às crianças brancas para tomarem atitudes preconceituosas.

De acordo com Cavalleiro, a ausência de reflexão e questionamento na escola a respeito das diferenças étnicas contribui para que as crianças aprendam as diferenças de forma preconceituosa, considerando os negros como inferiores e os brancos como superiores. As crianças têm, no espaço escolar, muitas possibilidades de interiorização de comportamentos preconceituosos em relação aos negros. Ao contrário do que as professoras afirmam, as crianças brancas e negras, desde pequenas, já incorporam idéias preconceituosas e estereótipos em relação aos negros, explicitando-os de forma livre no dia-a-dia da pré-escola.

Cavalleiro também realizou entrevistas com as famílias das crianças a fim de compreender como as relações multiétnicas são vivenciadas por elas. Segundo a autora, os depoimentos das famílias negras e os das famílias brancas diferem bastante. Os negros sentem o preconceito “na pele”, de forma concreta. Nas entrevistas, lembravam situações em que sofreram discriminação, como na procura por emprego ou na experiência escolar. Já os membros das famílias brancas apenas vêem o preconceito, não sofrendo diretamente seus danos.

Os entrevistados reconhecem a existência da discriminação racial na sociedade. Porém, apesar de afirmarem a necessidade de conversar sobre essa temática com as crianças, ela não é discutida no ambiente familiar, de forma que as crianças não são educadas para aprender a conviver com as diversidades étnicas. Além disso, nos depoimentos das famílias, a autora notou uma falta de questionamento sobre a questão e uma certa insegurança para falar sobre o preconceito.

A ausência de informação pode contribuir para que as crianças, tanto brancas como negras, acreditem na superioridade branca e na inferioridade do grupo negro, concepção esta bastante

difundida na nossa sociedade. O silêncio no lar também pode favorecer a ausência de reação das crianças negras diante de uma situação de discriminação, o que mostra que elas não sabem como lidar com esse problema nem se defender.

Cavalleiro também notou que as crianças negras não contam para suas famílias as situações de discriminação que vivenciaram. Isso talvez se deva ao silêncio que paira no ambiente familiar em relação à diversidade étnica, dando a idéia de que esse assunto deva ser escondido. Algumas famílias negras apontam o silêncio das crianças como justificativa pelo seu silêncio, como se o fato de as crianças não verbalizarem situações de conflitos étnicos significasse a ausência dos mesmos.

Outro fato que Cavalleiro pôde constatar nas entrevistas foi a existência, dentro das famílias negras, de brincadeiras e piadas em relação às ofensas étnicas. De acordo com Chagas (1996, p. 35, apud Cavalleiro, 2003, p. 88), tais brincadeiras são aliadas *“ao posicionamento subliminar da sociedade discriminatória, uma fonte poderosa de formar no seio das famílias condições para a facilitação de introjeções sobre supremacia e supervalorização da raça branca”*.

Quanto à opinião das famílias sobre a escola, não há um consenso: alguns se sentem acolhidos pela instituição, outros acham que seus profissionais só reclamam e criticam as crianças. Entretanto, tanto as famílias brancas como as negras afirmam não ter percebido discriminação na escola e a presença de tratamentos diferenciados, dizendo que as crianças são tratadas de forma igual pelos profissionais.

A pesquisa de Cavalleiro nos mostra, portanto, que o preconceito e a discriminação racial são reproduzidos nas instituições de educação infantil. No espaço escolar, as crianças internalizam estereótipos e atitudes preconceituosas em relação ao negro. Além disso, a ausência de uma discussão e reflexão a respeito da questão étnica, tanto na escola como na família, também pode contribuir para a formação de sujeitos preconceituosos e para o desenvolvimento de um sentimento de superioridade nos brancos e inferioridade nos negros. Isso, obviamente, tem consequências drásticas para a constituição da personalidade da criança negra e para sua auto-estima, fazendo com que esta sinta vergonha de seu corpo, desejando se tornar branca. Assim, é essencial que a escola rompa com o silêncio que envolve esta temática e aja visando a um reconhecimento positivo das diferenças étnicas, de forma a contribuir para a construção de uma imagem positiva sobre os negros.

6.2- A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A leitura de estudos na perspectiva histórico-cultural, sobretudo dos autores L. S. Vygotsky e Henry Wallon, se fez necessária nessa pesquisa pois nos forneceu embasamento teórico para se compreenderem o desenvolvimento infantil e o processo de constituição da personalidade através das interações sociais.

As contribuições de Vygotsky

▪ *O homem como produto sócio-histórico e a mediação*

O pensamento de Vygotsky foi bastante influenciado pela teoria marxista, segunda a qual a consciência humana é determinada pelas relações de produção, pela vida material da sociedade, isto é, a maneira como a sociedade produz riqueza determina a consciência dos indivíduos (Cole e Scribner, 1998).

Relacionada a essa concepção, Vygotsky compreende o homem como um produto sócio-histórico que se constitui a partir das relações que estabelece com o meio social e com outros homens. Essa relação do homem com o meio é fundamentalmente mediada.

A mediação ocorre por instrumentos, que se orientam externamente e permitem ao sujeito transformar e controlar a natureza, e por signos, que se orientam para o sujeito e, quando internalizados, permitem o controle do comportamento e das atividades psicológicas pelo próprio sujeito.

▪ *Os signos*

Os signos são os principais mediadores na relação do homem com o mundo. No processo de internalização, as marcas externas vão se tornando signos internos, ou seja, representações mentais que substituem os objetos da realidade, libertando o homem da necessidade da presença física, concreta dos objetos (Oliveira, 1993).

O sistema simbólico básico é a linguagem. Segundo Vygotsky, esta assume duas funções básicas: a comunicação e o pensamento generalizante. A necessidade de intercâmbio social é que faz com que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem ocorra. Quanto à segunda função, esta diz respeito à capacidade da linguagem de ordenar o real, de classificar e agrupar os objetos e situações da realidade. Desta forma, um mesmo signo é compreendido por todos da mesma forma, independente das experiências pessoais de cada um.

É esta última função da linguagem que a torna um instrumento do pensamento: a linguagem organiza o pensamento. Entretanto, o pensamento e a linguagem possuem raízes (origens) diferentes. Inicialmente, o pensamento é não-verbal e a linguagem não-intelectual. Num determinado momento do desenvolvimento, pelas necessidades de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho (no plano filogenético, ou seja, na história da espécie) e pela própria inserção da criança numa dada cultura (na ontogênese, isto, na história do indivíduo), ocorre a fusão entre o pensamento e a linguagem: o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual. É aí que a linguagem se torna um instrumento do pensamento, que passa a existir por meio de palavras (Vygotsky, 1991).

A linguagem, além de *“fornecer os conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento”* (Cotta, 2005, p. 28), é o principal meio de comunicação, construído histórica e socialmente. Através da linguagem, nos apropriamos dos conhecimentos, dos comportamentos sociais e da cultura.

Se a constituição da personalidade está ligada às interações com o meio social e à assimilação da cultura, é pela linguagem também, dentre outros aspectos, que a personalidade se constitui. A linguagem é um meio de conduta da personalidade, já que possibilita a comunicação e a internalização da história humana.

Portanto, a linguagem assume um papel central *“no desenvolvimento da consciência e nas relações estabelecidas entre o homem e o mundo, já que ela traz a informação, o conhecimento, os diferentes comportamentos culturais (...). Reorganiza os processos de percepção do mundo, modifica os processos de atenção e memória do homem, amplia a sua informação, assegura o surgimento da imaginação; reorganiza as vivências emocionais e se processa de forma interdependente com o pensamento”* (Cotta, 2005, p. 29). *interdependente com o pensamento”* (Cotta, 2005, p. 29).

▪ *A influência do meio social*

Como foi discutido, Vygotsky enfoca a relevância do meio cultural e das interações sociais no desenvolvimento da pessoa humana. Segundo o autor, o homem é incapaz de atingir o desenvolvimento pleno sozinho, uma vez que precisa da intervenção de um membro mais maduro de sua cultura. Assim, o grupo fornece ao indivíduo a matéria prima para o desenvolvimento humano, compreendido como o processo de apropriação das formas culturais que se dá de fora para dentro, do nível intersíquico para o intrapsíquico, do social para o individual (Oliveira, M., 2005; Vygotsky, 1991).

É nesse processo que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O sujeito já nasce equipado com funções elementares, naturais, como sugar e chorar. Mas na interação com o grupo, outras funções se desenvolvem, funções que o diferenciam do animal. Essas funções dizem respeito à atividade consciente do homem, ao controle do corpo, à ação intencional, à capacidade de planejar, de prever. (Oliveira, M. K., 1993).

Assim, as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico, desenvolvendo-se a partir das funções elementares do homem. O desenvolvimento, entretanto, ocorre com a imersão do sujeito na cultura.

Portanto, Vygotsky não nega o determinante biológico na constituição do sujeito. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os fatores sociais e culturais assumem maior relevância no desenvolvimento do sujeito do que os determinantes biológicos, pois se acredita que estes são predominantes apenas nos primeiros anos de vida da criança. É com a inserção na sociedade e na cultura que o sujeito biológico se torna sócio-histórico.

▪ *A construção da personalidade*

Como colocam Carvalho e Rubiano (2001, p. 115), *“o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesma enquanto sujeito”*.

A personalidade é, assim, uma construção social e cultural, que ocorre na relação com o outro. Esse processo nunca se acaba, está em constante formação. Tal forma de entendimento abre

possibilidades para a transformação do sujeito, que não *é*, mas *está*, ou seja, o indivíduo pode ir transformando sua personalidade a partir das relações que vai vivenciando. (Ângelo, 2003; Betioli, 2004).

Entretanto, a formação da personalidade não se dá de forma passiva. Como coloca Oliveira (1996), Vygotsky não fala de um “determinismo cultural”, mas do papel ativo do sujeito na interpretação e reelaboração dos significados que o grupo social lhe transmite:

“O mundo cultural [...] apresenta-se ao sujeito como outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Se, por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem” (Oliveira, M., 1992, p. 68 apud Oliveira, M., 1996, p.69).

O sujeito segue uma trajetória particular na qual ressignifica e reconstrói à sua maneira o material que o meio lhe proporciona. Essa dinâmica individual possibilita a constante recriação da cultura e é considerada por Vygotsky essencial no desenvolvimento da pessoa e dos processos psicológicos superiores.

Portanto, no processo de constituição da personalidade, o sujeito não faz uma simples cópia de sua realidade, mas vai construindo sua individualidade. Ele reelabora, reconstitui e ressignifica, de seu modo, suas relações com o outro e assim as internaliza. Não é a relação em si que é internalizada, mas o significado que o indivíduo atribui a ela. Como afirma Ângelo (2003, p 19), *“a personalidade estará baseada na re-elaboração interna das relações que [os sujeitos] viveram, e não nas próprias relações, e esta re-elaboração é única, pessoal e intransferível”*.

É justamente o caráter único e pessoal da re-elaboração das relações que faz com que toda relação social tenha conflitos e contradições, já que cada indivíduo atribui diferentes significações à interação vivenciada. A partir desses conflitos é que a personalidade vai se definindo. São essas relações e experiências que vivenciamos, ressignificamos e internalizamos que vão nos indicando o modo como agimos e o modo como interpretamos o mundo à nossa volta.

A escola e as instituições de educação infantil tem um papel essencial na construção da personalidade dos sujeitos uma vez que é um espaço de interação social e cultural, possibilitando um leque maior e mais diferenciado de relações e de culturas. A partir de então, a criança passa a elaborar de forma diferente o entendimento do mundo; há uma re-elaboração, uma mudança na forma de pensar e de sentir.

- *O papel do brinquedo*

Outro aspecto bastante discutido por Vygotsky é o papel do brinquedo, especificamente a brincadeira de “faz de conta”. De acordo com o autor, o brinquedo proporciona o desenvolvimento da criança, por diversos motivos.

O comportamento das crianças pequenas opera no nível do concreto. Nas brincadeiras de “faz de conta”, entretanto, a criança se envolve num mundo imaginário, que não corresponde à realidade imediata. A brincadeira se relaciona ao *significado* que um objeto representa naquele momento, e não com o objeto concreto em si. Assim, quando a criança brinca com uma vassoura como se fosse um cavalo, ela se envolve com o significado que a vassoura representa – cavalo -, e não com a vassoura em si. Essa atividade favorece o desenvolvimento da criança no sentido de capacitá-la a operar no nível abstrato, desvinculando-se das situações concretas e distinguindo objeto e significado (Oliveira, 1993).

A brincadeira de “faz de conta” também é importante para o desenvolvimento da criança por ser uma atividade regida por regras. A criança representa papéis se apropriando de características do contexto cultural na qual ela vive. Quando ela assume o papel de mãe em uma brincadeira, por exemplo, esforça-se para imitar um comportamento semelhante ao de mãe, de acordo com as características que observou nas mães da sua realidade. Assim, as condições concretas de vida da criança são refletidas na brincadeira e se tornam regras. Por isso, na brincadeira, ao apropriar-se do mundo real, a criança também incorpora elementos de sua cultura (Cotta, 2005).

Uma das grandes contribuições de Vygotsky foi considerar o papel das condições históricas, culturais e sociais na constituição do sujeito. É na interação com o outro que o indivíduo se torna homem e que passa a dar significado à sua realidade. Portanto, é assim que o sujeito deve ser compreendido, como um ser sócio-histórico que se constrói e se reconstrói constantemente em relação ao contexto em que vive.

As contribuições de Wallon

- *O indivíduo e o meio*

Wallon também compreende o homem como produto sócio-histórico, que se constitui através das interações sociais. Segundo o autor, existe uma integração entre o indivíduo e o meio, ou seja, *“entre o potencial herdado geneticamente (genótipo) e sua realização no indivíduo particular (fenótipo)”* (Prandini, 2004, p. 29). Há uma relação entre as funções potenciais que o homem traz como suporte e os limites e possibilidades que a cultura oferece ao desenvolvimento do sujeito. Assim, por mais que uma criança seja incentivada pelos membros de sua cultura a andar, não vai consegui-lo se não possuir equipamento orgânico para tal, se seu organismo não estiver maduro o suficiente para isso; da mesma forma que a realização do potencial genético depende das condições que o meio oferece.

Como coloca Wallon (1998, p. 14), *“nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue irreduzíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma das suas relações recíprocas”*.

O desenvolvimento da criança, portanto, se dá a partir do entrelaçamento entre as condições orgânicas e os fatores externos, do meio.

▪ *Os domínios funcionais*

Além da integração entre organismo e meio, Wallon discute sobre a integração entre os diversos domínios funcionais da pessoa - o ato motor, a afetividade e o conhecimento.

O domínio do ato motor é a base através da qual se dá o desenvolvimento da pessoa. O bebê nasce com um conjunto de reflexos e movimento impulsivos. Os estados orgânicos de bem e mal-estar vão dar origem às emoções, *“processos orgânicos que motivam atividades do organismo”* (Prandini, 2004, p. 33) e à afetividade. Assim, manifestações resultantes de estados físicos vão se tornando afetivas e sociais.

O ato motor também é a base da função cognitiva, uma vez que os movimentos impulsivos do bebê vão sendo interpretados pelos adultos e assim adquirem significado. A criança vai percebendo a relação entre os seus movimentos e os efeitos que provocam nos adultos, o que torna a sua ação intencional. As funções cognitivas surgem, assim, de uma necessidade de comunicação, a partir do movimento (Der, 2005; Mahoney, 2004).

No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, todos os domínios funcionais estão presentes de forma integrada na pessoa- considerada por Wallon o quarto conjunto funcional. Entretanto, há

alternância de preponderância dessas funções. Nos primeiros anos de vida, o ato motor é preponderante. Depois, os domínios da afetividade e do conhecimento se alternam de acordo com as fases de desenvolvimento, como será discutido a seguir.

▪ *As fases do desenvolvimento*

Wallon identifica cinco fases do desenvolvimento do indivíduo: *impulsivo-emocional*, *sensorio-motor e projetivo*, *personalismo*, *categorial* e *adolescência*. De acordo com Zilma de Oliveira (2005), cada fase representa a preponderância de um sistema de comportamento, uma forma específica de se relacionar com o meio. A passagem de uma fase para a outra não segue uma linearidade, mas é marcado por retrocessos, rupturas e crises que podem afetar visivelmente o comportamento da criança. Além disso, essa passagem não consiste na adição de capacidades e habilidades cada vez mais complexas: há toda uma reestruturação qualitativa.

No decorrer das fases, há a predominância ora da afetividade, quando há o acúmulo de energia, ora do cognitivo, quando há dispêndio de energia – a isso Wallon chama de *predominância funcional*. Além disso, ocorre também *alternância funcional*, que diz respeito à orientação da atividade e do interesse da criança. A cada fase, inverte-se a orientação da criança, que ora se volta para o mundo exterior e para as coisas e ora se volta para si e para as pessoas (Galvão, 2004; Mahoney, 2004).

O estágio *impulsivo-emocional* corresponde ao primeiro ano de vida da criança. Segundo Gulassa (2004), a interação desta com o meio se dá pela emoção e pela afetividade. A fusão entre a criança e seu meio familiar é tão intensa que esta não consegue se distinguir dele: a criança pertence antes ao seu grupo e meio do que a si própria.

O estágio *sensorio-motor e projetivo*, que vai até o terceiro ano de vida, caracteriza-se pela exploração sensorio-motora do mundo, ampliada pela aquisição das capacidades de andar e de pegar objetos. A criança ainda não é capaz de se distinguir do outro de forma coerente, mas tem a consciência de que ela é diferente dos objetos. Encontra-se bastante dependente das situações presentes e concretas e desenvolve o que Wallon denomina como “*inteligência prática*” (Mahoney, 2004; Der, 2004; Amaral, 2004).

O estágio *personalista*, dos 3 aos 6 anos, é o que mais nos interessa, já que os sujeitos desta pesquisa encontram-se nesta fase – têm entre 3 e 4 anos. Esse é um estágio muito importante para a constituição da personalidade, uma vez que as crianças estão voltadas para a construção do eu.

Segundo Galvão (2004, p. 44), *“no estágio personalista (...), a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas”*.

O processo de afirmação do eu e de distinção entre o eu e o outro se dá através da *oposição* ao outro. A criança testa a independência de sua personalidade opondo-se àquele que é diferente dela, expulsando o eu do não-eu. A criança se opõe a tudo para marcar sua posição.

É nesta fase que a criança começa a usar os pronomes *eu* e *me*, deixando de se designar na terceira pessoa. Também há um uso constante do pronome *meu*, o que mostra o intenso desejo de propriedade das coisas. A criança faz de tudo para transformar o *teu* em *meu*, num processo de afirmação do eu. *“A propriedade para ela não é apenas um objeto que usa ou o que quereria usar mas é parte de si própria”* (Gulassa, 2004, p. 107). Segundo Galvão (2004), com a posse de um objeto, a criança busca se apossar de sua personalidade, mesclando o eu com o meu. Assim, se um objeto que lhe pertença é dado para outra pessoa sem ela deixar, a criança se sente atingida.

A criança quer ser o centro das atenções, podendo cometer erros de forma intencional e ser repreendida para chamar atenção. O ciúme também é característico desta fase, devido à falta de clareza na diferenciação entre ela e outro. O ciúme surge pela *“impossibilidade de atribuir aos outros o que pertence aos outros e a ela própria o que lhe pertence”* (Wallon, 1975, p. 211).

Passada essa fase de oposição, inicia-se a fase da graça e da timidez. A criança se exhibe a fim de conseguir a aprovação e a admiração do adulto. Levando-se em consideração que a distinção eu-outro ainda não está clara, a criança só se admira se o outro a admirar, ou seja, a admiração do outro representa a admiração por si própria. Quando o sucesso esperado pelas exhibições não é atingido, ou seja, quando a aprovação e a admiração desejada não acontecem, decepções, inquietações e conflitos surgem na criança (Der, 2004; Gulassa, 2004).

Depois da fase da graça, um último momento da fase personalista se instaura. A criança passa a se identificar com o outro, tomando-o como modelo. A criança imita aquele que admira, apropriando-se *“das instruções, dos questionamentos e dos recortes que outrem lhe oferecia, podendo assim fazer indicações a si mesmo”* (Oliveira, Z. 2005, p. 52). Através da imitação, a criança procura absorver as qualidades do outro que a atraem, o que é importante para o enriquecimento e diferenciação do eu.

Essa atitude de imitação representa, ao mesmo tempo, admiração e oposição, uma vez que *“imitar alguém é, primeiro, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituí-lo”*

(Wallon, 1975, p. 67). Ao imitar, a criança também coloca o seu jeito de ser, transformando em si própria e eliminando o outro.

Vygotsky também reflete sobre a importância da imitação, em específico na aprendizagem. De acordo com o autor, a criança imita aquilo que viu sem saber seu significado, mas depois passa a realizar aquele ato de forma consciente. Deste modo, a imitação não é uma atitude mecânica que se reduz à simples cópia de um modelo, *“uma vez que a criança ao realizá-la está construindo em nível individual o que observou nos outros (...) [Deste modo, a imitação] leva a criança a realizar ações que estão além de próprias suas capacidades”* (Cerisara, 2005, p.74).

O estágio personalista também se caracteriza pelo pensamento sincrético: há uma mistura, uma confusão, uma instabilidade mental. Para Amaral (2004), *“o pensamento sincrético vai de um dado singular a outro, relacionando fatos e circunstâncias, cujos traços se misturam, fundem-se sem delimitação precisa entre o que é um e o que é outro”* (Amaral, 2004).

Por volta dos 6 anos, inicia-se o estágio *categorial*, no qual o sincretismo é substituído pela objetividade. O pensamento sincrético dá lugar ao pensamento pré-categorial, que envolve as capacidades de comparar, classificar e ordenar. Nesta etapa, há também um controle maior do corpo, da atenção e da memória voluntária. O domínio cognitivo é predominante e o interesse da criança se dá pelas coisas e pelo mundo exterior, não havendo tantas contribuições para a constituição da personalidade. Entretanto, neste estágio, a criança já é capaz de distinguir a sua personalidade das dos outros e de se classificar entre os outros. O conhecimento que tem de si torna-se mais claro e completo (idem).

Na *adolescência*, de predomínio afetivo, a afirmação do eu e a oposição ao outro voltam a ser características marcantes. O adolescente também adquire a noção de tempo passado e futuro (Der, 2004; Mahoney, 2004).

Na fase adulta, o sujeito tem uma consciência mais nítida de sua personalidade e consegue estar voltado tanto para si como para o outro, sem que haja necessariamente o predomínio de um sob o outro.

▪ *A construção do eu*

O poema de Gulassa (2004, p. 95), transcrito a seguir, ajuda-nos a compreender a concepção de homem na visão de Wallon e o lugar do outro na existência do eu.

Eu não existo sem você

Quem és tu que estás tão próximo de mim mas que de repente te tornas tão distante, estranho, e até indesejável?

Há momentos em que não consigo distinguir onde estás, porque parece estar exatamente onde eu estou, e nos tornamos parte um do outro, numa mesma névoa difusa; não sei onde comesas tu e onde termino eu.

Mas eis que, de repente, sinto forte a minha diferença, e quero me afastar de ti ou que me afastes de mim, para que não me obrigues a ser algo que não sou, que não pertence a mim nem ao meu desejo. Quero que percebas o quanto eu sou na minha marcante diferença, que não te inclui. Eu sou mais eu e é assim que eu quero que seja.

Mas, para minha surpresa, quando te afastas, ainda te sinto presente, cá dentro de mim, dialogando, discutindo, me repartindo. E cá estamos novamente juntos, ora como um só na mesma névoa difusa, ora bifurcados num incessante confronto.

É quando eu me surpreendo falando, discutindo, retrucando, respondendo...sozinha. Sozinha? Só eu sei que não estou só, que na minha distração e ingenuidade entraste no meu íntimo ser, onde eu achei que eu era mais eu, num espaço só meu. E eis que me dou conta de que já fazes parte de mim, e que és como meu complemento – tão companheiro indispensável e igualmente tão estranho e desconfortável.

Tu és aquele que estás comigo sempre presente, embora muitas vezes eu lute por ser só e outras vezes, apesar de sua presença me vejo só, mesmo sem querer.

Como vimos, de acordo como o referencial histórico-cultural, a constituição da personalidade é um processo social que se dá através da relação com o outro. Esse processo é contínuo, isto é, o sujeito está em constante formação, podendo transformar sua personalidade a partir das relações que vai vivenciando (Ângelo, 2003).

A teoria de desenvolvimento de Wallon, discutida acima, permite-nos analisar como se dá a constituição da pessoa nas diversas etapas de sua vida. Essa construção começa no início da vida, quando a criança se relaciona com o meio através da emoção, mas o eu só começa a assumir uma

forma quando a criança é capaz de fazer a distinção entre o eu e o outro. A construção do eu é um processo demorado e engloba três etapas.

Na primeira etapa, referente aos estágios *impulsivo-emocional* e *sensorio-motor e projetivo*, ocorre a constituição da personalidade física, quando a criança *“individualiza as partes corporais, reconhece-as e integra-as no conjunto, o que torna possível a separação do seu ser físico do das outras pessoas, dos objetos e do ambiente que a rodeia”* (Nunes, 1995, p. 108). A segunda etapa diz respeito à tomada de consciência de si, que se dá no estágio *personalista*. Por meio da oposição e da imitação, a criança vai conseguindo dissociar as suas experiências das dos outros, o eu do não-eu. A terceira etapa corresponde à *puberdade*, na qual o sujeito constrói a sua personalidade pela oposição, pela distinção ao adulto, buscando a transformação.

Portanto, de acordo com Wallon, no processo de constituição da personalidade alternam-se e complementam-se condutas de diferenciação e de identificação, de expulsão e de incorporação do outro, que tem um papel fundamental na construção do eu. Há uma íntima relação entre o eu e o outro que é internalizado, relação esta de debate e de diálogo, de oposição e de complementaridade. Assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo necessita do outro e é limitado pelas condições do meio e de outros sujeitos de sua cultura, também deve afastar-se e libertar-se do outro para se afirmar como um ser único, buscando a conquista do seu eu. Segundo Gulassa (2004), *“o eu necessita do outro para as próprias sobrevivência e evolução, mas só se constitui verdadeiramente e se constrói na sua identidade pela oposição e pela libertação desse outro”* (p.97).

É assim que o sujeito vai constituindo sua personalidade através das interações: ora pela imitação, apropriando-se de características do outro, ora pela oposição, diferenciando-se do outro para se afirmar. O outro é necessário à medida que ele representa a cultura do meio, funcionando como referência. Como diz Vygotsky, o homem só se faz homem na interação com um sujeito mais maduro de sua cultura. Por outro lado, o eu só consegue atingir sua individuação e autonomia se romper com as imposições do outro, de forma a criar a si mesmo como algo novo.

Por mais que o homem seja capaz de se distinguir do outro, sempre vai ter o outro na sua interioridade, fazendo parte de si. Afinal, segundo Vygotsky, a forma como interpretamos e compreendemos o mundo a nossa volta, como nos comportamos, como pensamos e vivemos está impregnada de nossas experiências, ou seja, das relações que estabelecemos com o meio e com os outros, o que faz do homem um produto sócio-histórico.

Gulassa (2004), ao discutir a influência do meio na constituição da personalidade, afirma que o meio familiar é de extrema relevância, pois é o primeiro meio social do qual a criança

participa e é nele que a criança inicia suas experiências de relação e aprende as primeiras condutas sociais. Além disso, a família tem uma influência decisiva na construção da personalidade do sujeito. Na trama de relações deste grupo, a família atribui à criança um lugar e um papel definidos, o que delimita sua personalidade.

▪ *O papel da escola na constituição da personalidade*

O meio escolar também assume um papel importante na constituição da personalidade. Ao constituir uma vivência social diferente do ambiente familiar, possibilita um número maior de interações, e estas são mais diferenciadas, já que a criança entra em contato com crianças de diferentes meios sociais e culturas. Galvão (2004) afirma que a diversidade de relações sociais e a participação em grupos diversificados fazem com que a criança assuma diferentes papéis, o que contribui para a consciência de si e é enriquecedor para sua personalidade.

As pré-escolas, em particular, assumem um papel ainda mais decisivo na constituição da personalidade das crianças. A faixa etária na qual estas se encontram - 3 a 6 anos - corresponde, como vimos na teoria de Wallon, à fase personalista, período de fundamental importância para a construção da personalidade e no qual as crianças estão voltadas para si, para a construção e afirmação do eu. Como diz Gulassa (2004), *“as experiências vividas nesse momento terão um lugar importante na constituição da personalidade, na dinâmica interna da criança, e estarão presentes nas dinâmicas posteriores de relação com o mundo”* (p. 108).

Devido à inconstância e instabilidade do eu, Wallon enfatiza a necessidade que as crianças têm de um adulto-referência. Por isso, a constância e a continência dos adultos das escolas de educação infantil é fundamental.

Outra contribuição que Wallon traz para a educação é a questão da integração funcional. As escolas tendem a ignorar o domínio motor e a afetividade como se apenas a função cognitiva fizesse parte da aprendizagem. Entretanto, Wallon compreende a pessoa como um todo no qual as três funções estão integradas de forma que, em todas as fases do desenvolvimento e em todas as nossas atividades, todas essas funções estão presentes, mesmo que uma tenha o predomínio sob as outras. Assim, no processo de aprendizagem, há sempre a participação tanto do conhecimento como das condições orgânicas e afetivas que podem colaborar ou não para que esse processo se efetive. Um exemplo disso é uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem por não se sentir capaz.

Nesse caso, a baixa auto-estima da criança, que pertence ao domínio da afetividade, impede que a aprendizagem ocorra.

Almeida (2004), enfatizando a influência da afetividade na aprendizagem e a relação entre o afetivo e o cognitivo, diz que *“ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala para provocar o interesse do aluno”* (p. 126).

Portanto, como afirma Prandini (2004), é necessário que o professor compreenda o educando como pessoa, considerando seus sentimentos, emoções, medos, expectativas e suas necessidades de se movimentar. Através da observação da criança, o professor pode entender melhor o seu aluno e agir da maneira mais adequada possível a fim de garantir a aprendizagem.

A idéia de integração funcional é relevante para se pensar a constituição da personalidade. É necessário que o professor da (pré)escola compreenda a criança como pessoa, ou seja, como ser constituído de conhecimento, afetividade e ato motor, a fim de contribuir para a formação do eu em todas essas dimensões.

Os estudos de Wallon, portanto, apresentam grandes contribuições para a educação. A teoria do desenvolvimento infantil constitui-se um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que nos ajuda a compreender o indivíduo em cada etapa de sua vida, os seus limites e possibilidades, a forma como se relaciona com o meio e como constrói a sua personalidade. Entender com se dá a constituição da pessoa a partir das interações sociais é imprescindível para que uma intervenção adequada seja feita por parte dos educadores, de acordo com as condições orgânicas da criança naquela fase do desenvolvimento.

7- O TRABALHO EMPÍRICO

▪ *A busca pelo “campo”*

Antes de definirmos o nosso campo de pesquisa, três pré-escolas públicas de Campinas foram visitadas. A quase ausência de meninas negras levou-nos a indagar o motivo disto e onde tais crianças estariam. Essa questão de gênero é um aspecto a ser investigado em estudos posteriores, já que tomamos conhecimento de uma tese defendida recentemente na Faculdade de Educação da Usp a respeito disso, mas infelizmente não conseguimos ter acesso a esse material.

Deste modo, a presença de meninas negras tornou-se um fator relevante na escolha da instituição a ser pesquisada. Depois de conversar com a diretora e com a orientadora pedagógica de uma pré-escola localizada dentro da Unicamp, ficou decidido que o trabalho seria realizado nessa instituição, em uma classe da qual faziam parte cinco meninas negras.

▪ *O campo de pesquisa*

A instituição pesquisada, como já foi dito, localiza-se dentro da Unicamp e, devido a um acordo entre a reitoria da universidade e professoras da rede pública de ensino, a EMEI atende exclusivamente filhos de funcionárias e alunas da Unicamp. Este é um fator que deve ser levado em conta na análise dos resultados da pesquisa, já que todas as crianças têm em comum o fato de serem filhas de alunas ou mães empregadas em uma universidade reconhecida e que possuem um certo status social. Essas mulheres também participam de um universo de práticas de engajamento, militância política e reivindicações, que configuram certos modos de pensar e agir com relação aos problemas e direitos. Apesar desse elemento comum, por outro lado as crianças são de diferentes regiões de Campinas.

A EMEI atende crianças de 3 a 6 anos agrupadas em três níveis: Maternal, Jardim e Pré. A infra-estrutura da pré-escola é boa; há uma área ampla de parque e o prédio é grande, com salas espaçosas.

▪ *A classe*

A classe pesquisada foi uma de Maternal, composta por crianças de 3 a 4 anos (as crianças devem ter quatro anos completos até o final do ano). Essa turma funciona em regime integral, das 8h30 às 17 horas, sendo que há troca de professoras: há uma professora para o período matutino – Odana², sobre a qual estarei me referindo quando falar da professora desta sala - e outra, que eu quase não tive contato, para o vespertino - Malu. A professora auxiliar - Karem - trabalha em período integral, folgando um dia e uma manhã por semana, quando uma estagiária ocupa o seu lugar.

A classe escolhida apresentava uma boa composição devido ao alto número de crianças com traços de negritude, inclusive meninas negras. No total, havia vinte e quatro crianças matriculadas, mas várias raramente apareciam na EMEI - a pesquisadora nem chegou a conhecê-las -, havendo aproximadamente dezessete crianças freqüentando a classe. Das dezessete, nove apresentavam traços de negritude, ou seja, a maioria. Das crianças negras, cinco eram meninas, portanto mais de um quarto da turma era constituído por meninas negras.

A identificação das crianças negras dessa sala esbarra numa questão complexa, discutida por Lilia Schwarcz (1998): como podemos determinar quem é negro e quem é branco? A partir de quais critérios? Segundo a autora, uma pesquisa realizada pelo IBGE demonstrou que, no Brasil, a cor de pele não é relacionada à origem, à descendência, mas é uma questão de marca, ou seja, relaciona-se às características físicas do sujeito. Essa questão se torna ainda mais complexa se considerarmos que no nosso país os fatores econômicos e sociais também influenciam na determinação da cor de pele: aqui se embranquece por dinheiro e posição social e se empretece por queda social. A mesma pesquisa também revelou que 136 termos diferentes foram mencionadas pelos brasileiros para responder qual era a sua cor de pele, o que mostra como essa definição é uma questão complexa.

Entretanto, para a realização desta pesquisa, que tem como foco a constituição da personalidade de meninas negras, foi necessário identificar quem eram as meninas negras daquela sala. Cinco meninas se destacaram, pois possuíam traços de negritude, como a cor de pele, o nariz, o cabelo. Estas são: Ana, Sandra, Giovana, Alba e Jane.

As características do contexto (grande número de crianças negras – tanto meninos como meninas – que freqüentam a pré-escola e a classe pesquisada e o fato de as mães das crianças trabalharem na universidade) devem ser levadas em conta, pois certamente influenciam nos resultados da pesquisa.

² Todos os nomes apresentados neste estudo são fictícios.

▪ *A professora da classe*

A professora do período da manhã dessa classe de maternal, Odana, tinha 52 anos quando o trabalho empírico se iniciou, e 15 anos de experiência na área de educação. Fez magistério e se formou em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) em 1992. Fez especialização em literatura infantil, além de muitos outros cursos. De 1995 a 2001 trabalhou na rede municipal de Campinas - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - como orientadora pedagógica, vice-diretora e diretora. Trabalha na EMEI desde 2001 e há 2 anos é conselheira municipal da educação. Também é conselheira de gestão de avaliação da rede municipal de Campinas.

A professora mostrou-se muito ativa e lutava por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida das crianças da EMEI, realizando eventos para a arrecadação de verbas para a instituição, organizando palestras para os pais, etc. Também demonstrava um grande incômodo com a discriminação racial, recebendo de forma acolhedora a pesquisadora e seu estudo. Antes desse contato, Odana já havia lido um livro para a turma no qual os personagens eram uma família de negros bem sucedidos e felizes. Essa atitude já demonstra uma preocupação da professora de combate ao preconceito racial, dada a quase inexistência de livros que retratam os negros de forma positiva. Como vimos com Lopes (1995) e Cavalleiro (2003), a maioria dos livros representa tradicionais estereótipos raciais, retratando os negros como escravos, pobres ou profissionais desvalorizados, o que contribui para a conscientização da inferioridade desse segmento da população. Assim, o que levou a professora a escolher aquele livro, que apresenta um certo rompimento com os demais livros em que aparecem negros, para ler para sua classe?

A professora se envolveu de forma intensa com o projeto de pesquisa, participando das atividades propostas pela pesquisadora. Em uma conversa informal com a professora, esta elogiou e agradeceu o projeto, dizendo que tem tudo a ver com o que ela sempre pensou. Admitiu já ter uma noção sobre a importância de lutar contra a discriminação, mas não sabia como, e o projeto contribuiu para isso. Passou a conversar, na reunião com os professores, sobre a discriminação racial citando este estudo. Também disse que no ano de 2005 dará continuidade ao trabalho de combate à discriminação e que acredita que a escola tem essa função.

Em seus comentários, Odana também afirmou que todos os professores, inclusive ela, discriminam, mesmo que de forma inconsciente. Ela gostaria de afirmar que não é preconceituosa, porém diz que não pode porque todos tomam atitudes preconceituosas, mas às vezes não vêem – dá

o exemplo do seguinte comentário: “Ela é negrinha mas é bonita”. Deste modo, o que a professora faz é comparar como ela era antes e como ela é agora, e gostaria de dizer que está “um pouquinho menos preconceituosa”.

Quanto à relação com as crianças, a professora sempre participava das brincadeiras e retribuía o afeto que as crianças tinham por ela mostrando-se interessada pelo o que elas contavam, abraçando-as, beijando-as e elogiando-as. Portanto, ao contrário do que foi constatado na pesquisa de Cavalleiro (2003), de que as professoras tinham um contato mais afetuoso e elogiavam mais as crianças brancas do que as negras, não notei no relacionamento da professora com sua turma nenhuma diferença de tratamento com relação a esses dois grupos de crianças.

▪ *Modo de participação da pesquisadora no “campo”*

Durante o período de agosto a dezembro de 2004, minhas visitas à EMEI ocorriam duas vezes por semana, sempre durante o período da manhã. Além dessas visitas, também foi realizado um retorno posterior ao campo, em junho de 2005.

No período de trabalho empírico na EMEI, eu exercia um papel ativo ajudando as professoras na organização da classe e na realização de atividades propostas por elas: freqüentemente servia o café da manhã para os alunos, levava-os para o parque, chamava-lhes a atenção quando estavam brigando ou fazendo algo que poderia ser perigoso e também conversava e brincava com todos eles. Além disso, também propus algumas atividades às crianças visando encontrar elementos para responder às indagações de minha pesquisa.

Esse modo de participação pode ser definido como *observação participante*. Segundo Lüdke e André (1986), a observação participante “é uma estratégia que envolve (...) não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (p 28). Assim, o modo de atuação da pesquisadora possibilitou que, além da observação e da participação, entrevistas informais e espontâneas com as professoras da classe e com as crianças, também fossem incluídas no conjunto de procedimentos de coleta de dados.

É a partir dos objetivos e do referencial teórico adotado na pesquisa que se definem os procedimentos de investigação e análise, já que a escolha dos instrumentos a serem utilizados durante o trabalho de campo e a construção e entendimento dos dados são realizados de acordo com uma determinada concepção de mundo e de sujeito. Neste caso, a perspectiva histórico-cultural

adotada compreende o homem como um sujeito histórico, em transformação e constituído através das relações sociais. É justamente deste modo que esta pesquisa é concebida, como um processo em mudança que envolve as relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Assim, a linearidade, a objetividade e a previsibilidade não são tomados como elementos relevantes para este estudo; ao contrário, as emoções, os sentimentos e os pensamentos do pesquisador na interação com os sujeitos também são tomados como conteúdo para o estudo. A interpretação deste conhecimento produzido conjuntamente, na relação do pesquisador com os sujeitos, também levará em conta a subjetividade do pesquisador, que analisará os resultados obtidos de acordo com as experiências que vivenciou e, obviamente, com os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa (Andriani, 2003).

7.1- O TRABALHO REALIZADO:

Primeira etapa

Durante as seis primeiras visitas à EMEI, a minha atuação, mesmo sendo intensa, limitava-se a ajudar as professoras e as crianças no que precisassem, além de conversar e brincar bastante com as últimas. Porém, após esses encontros, em uma conversa com a professora, decidimos realizar um trabalho com a classe sobre a diversidade racial. Visando retratar diferentes costumes e modos de viver, escolhemos abordar a cultura dos índios e dos negros. Cabe ressaltar que, durante este projeto, a minha participação tornou-se ainda maior, uma vez que passei a propor atividades à classe e a conversar com todos sobre temas relacionados à diversidade racial, sempre em conjunto com a professora.

Demos início ao projeto conversando com as crianças a respeito dos índios. Através de narrativa de histórias, teatros, desenhos, exposição de objetos feitos pelos índios, fomos abordando elementos da cultura deste povo, como vestimenta, alimentação, moradia, educação, organização da tribo, trabalho, etc.

Quanto aos negros, a professora, utilizando o mapa mundi, contou sobre a África, o povo que vive lá e seus costumes. Também localizou o Brasil no mapa, falando da vinda dos negros para o nosso país. Isso serviu de mote para o início de um novo foco de trabalho com as crianças. Queríamos agora ouvir as opiniões e comentários das mesmas a respeito da cor de pele. Visando tal

objetivo, pensei na realização de três atividades que foram desenvolvidas em classe, envolvendo a leitura de um livro, pintura e recorte.

Segunda etapa: realização de atividades relacionadas à temática da pesquisa

Durante a realização das três atividades, a professora me deixou à vontade, intervindo poucas vezes, principalmente para chamar atenção de crianças que estavam brincando ou falando ao mesmo tempo que eu ou seus colegas. A professora auxiliar colaborou aceitando o meu pedido de filmar tais atividades.

O registro em vídeo foi necessário devido ao tipo de pesquisa que estava sendo realizado - pesquisa participante - e ao conseqüente envolvimento da pesquisadora com as crianças. Tal recurso propiciava um distanciamento e um retorno ao material empírico, mudando o lugar de observação da pesquisadora e redimensionando o trabalho de observação, o exercício do olhar, possibilitando que a mesma se visse na relação.

O recurso do vídeo foi utilizado somente nestas três atividades e no retorno à EMEI alguns meses depois, de modo que todas as outras situações presenciadas foram registradas em diário de campo. A partir da transcrição da fita e da leitura do diário de campo, foi se dando a construção dos dados. Segundo Lüdke e André (1986), o processo que vai da análise do material empírico à teorização envolve a classificação e organização dos dados e exige do pesquisador “*um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações*” (p. 48). Estas podem levar a uma nova perspectiva teórica ou ao simples levantamento de novas questões a serem pesquisadas posteriormente.

Nesta pesquisa, o trabalho de aprofundamento teórico e o trabalho empírico, realizados simultaneamente, entrelaçam-se, de modo que um influencia na forma de se olhar o outro. A partir do referencial teórico adotado é que são definidas as perguntas iniciais que o pesquisador levará a campo e é a partir da teoria que ele interpretará o real. O trabalho empírico, por sua vez, possibilita a retomada da teoria através de um novo olhar.

- Atividade 1: Leitura do livro “*Menina Bonita do Laço de Fita*”³

³ Machado, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 1997.

O livro "*Menina Bonita do Laço de Fita*" foi escolhido para ser lido em classe porque rompe com os estereótipos de beleza da nossa sociedade. Uma menina negra, bonita e bem arrumada faz parte dessa história, o que já é um fato surpreendente se levarmos em conta a dificuldade em se encontrarem livros com figuras de negros que não sejam escravos, pobres ou profissionais desvalorizados. Esta dificuldade torna-se ainda maior se pensarmos em pessoas negras do sexo *feminino*, que além da discriminação racial também sofrem preconceito de gênero. Neste livro, uma menina negra não é apenas uma das personagens, mas é a própria personagem principal da história.

O enredo é sobre um coelho branquinho que acha a menina linda, e quer ser pretinho como ela. Assim, ele pergunta diversas vezes o que ela fez para ter essa cor, e como ela não sabe, ela inventa. O coelho faz várias tentativas para se tornar pretinho, de acordo com as histórias que a menina conta - que comera muita jabuticaba, tomara muito café, ...- mas nenhuma dá certo. Até que, um dia, a mãe da menina escuta a pergunta do coelho e lhe explica que a menina é negra por causa de uma avó preta que ela tinha. O coelho entende então que não vai conseguir ficar pretinho, mas quer ter uma filha preta como ela. Para isso, encontra uma coelha pretinha, casa-se com ela e tem muitos filhos, entre eles uma coelhinha preta como a menina do laço de fita.

Portanto, o livro retrata, de maneira bem humorada, a beleza da menina negra e o desejo do coelho de se tornar preto como ela. Assim, este livro torna-se interessante na medida em que, rompendo com estereótipos, mostra uma outra forma de pensar diferente da ideologia do embranquecimento. Como Oliveira (1994) pôde constatar em sua pesquisa, meninas negras sonhavam em se tornar brancas a fim de atingir o modelo de menina valorizada e desejada pelos meninos.

Para a leitura do livro escolhido, as crianças foram organizadas em roda. A leitura foi feita por mim, em dois momentos. O primeiro foi a leitura corrida do livro, sem interrupções para qualquer tipo de comentário ou explicação. As crianças escutaram a história em silêncio, enquanto também observavam as ilustrações. A classe mostrou-se bastante atenta e interessada e, quando finalizei a leitura, algumas crianças pediram para eu ler de novo, dizendo que haviam gostado da história.

No segundo momento, retomei a história com as crianças mostrando, página por página, as ilustrações e fazendo perguntas referentes ao enredo. Nesse momento, as crianças participaram bastante e ficaram mais agitadas – tivemos que interromper algumas vezes para reorganizá-las na roda novamente, já que iam se aproximando para ver o livro mais de perto.

As meninas negras foram as que participaram mais ativamente, fazendo comentários sobre a história e respondendo às minhas perguntas. Notei, através do que falavam e do modo entusiasmado como se expressavam, que houve uma intensa identificação de três meninas negras da sala - Jane, Giovana e Ana - com a personagem do livro. Uma outra menina negra da sala - Sandra - mostrou identificar apenas sua irmã com a personagem. Sandra tinha cabelos lisos, enquanto sua irmã tinha cabelos enrolados e cheio de trancinhas, como a personagem. Quanto à outra menina negra da classe, esta não estava presente durante esta atividade.

A identificação das três meninas negras com a personagem da história pôde ser percebida através das respostas que davam às minhas perguntas. Quando perguntei à classe como era o cabelo da menina da história, Jane, Giovana e Ana disseram que era igual ao delas, com trancinhas, enquanto orgulhosamente passavam a mão pelos cabelos e os balançavam. Em seguida, Sandra comentou que sua irmã também tinha tranças no cabelo.

Ao perguntar sobre os olhos da personagem, novamente Jane, Giovana e Ana disseram que era preto igual ao delas e, ao serem indagadas sobre quem se achava parecida com a personagem, novamente as três se manifestaram, levantando suas mãos e se aproximando de mim. Chegou até a haver uma discussão entre elas sobre com quem a personagem do livro se parecia:

Pesq: O que o coelho achava da menina?

João: Bonita.

Jane: Parece eu.

Odana: Parece quem?

Giovana: Eu!

Ana: Parece eu, ó!

Jane: Parece eu!

E assim, as três começam a discutir, cada uma falando que a personagem se parecia com si própria. Até que Giovana, rindo e pulando em cima de Jane, diz: “[parece] nós duas!!!”, finalizando com a discussão.

As meninas negras se sentiram valorizadas pois, ao contrário dos livros que retratam os negros de forma negativa, na história lida não só uma menina negra, parecida fisicamente com elas, era a personagem principal, como também sua beleza era o tema da história. Assim, quando o

coelho dizia que a menina era linda, era como se ele estivesse falando que as meninas negras daquela sala eram lindas.

Sandra, entretanto, como já foi dito, não demonstrou estabelecer semelhanças entre si e a personagem do livro; apenas entre sua irmã e a menina do laço de fita.

Portanto, através da atividade de leitura, pude perceber que três meninas negras da sala - Ana, Jane e Giovana - se vêem e se assumem como negras e, no episódio relatado, não demonstraram nenhuma vergonha ou embaraço por isso. Enquanto na pesquisa de Godoy (1996, apud Cavalleiro, 2003), a autora concluiu que as crianças negras em idade pré-escolar já interiorizavam idéias em relação ao seu pertencimento étnico, demonstrando um desconforto ao falar sobre isso, no momento da leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” notei que as meninas negras pareciam sentir orgulho de serem negras pois, de forma entusiasmada, estabeleciam semelhanças entre si e a personagem negra da história..

Os modos de denominação da cor de pele

A atividade realizada com o livro “Menina bonita do laço de fita” também contribuiu para a pesquisa pelo fato de ter incitado as crianças a se referirem à cor de pele. De acordo com Vygotsky, através da linguagem ocorre a apropriação da história humana e da cultura. Se levarmos em conta as concepções e os valores construídos histórico e socialmente a respeito dos negros, considerados de raça inferior, torna-se interessante a análise dos modos de denominação da cor de pele e dos sujeitos afrodescendentes, a fim de se compreender quais sentidos a respeito dos negros estão por trás dos termos utilizados. A desvalorização deste grupo está imbricada nas palavras usadas para denominá-lo?

Na turma de crianças pesquisada, foram notados alguns termos para se referir à cor de pele ou à pessoa negra. Para isso, serão transcritos a seguir alguns trechos da atividade sobre o livro “Menina bonita do laço de fita”:

Situação 1:

Pesq: “Qual era a cor de pele dela (da menina bonita do laço de fita)?”.

Crianças: “Preta”.

Pesq: “Então ela era...”.

Crianças: “Negra”.

Situação 2:

Prof: "E como ela (a namorada do coelho) era?"

Jane: "Pretinha, igual eu".

Situação 3:

Pesq: "Quem tem alguém na família parecido com a menina bonita do laço de fita?"

Jane: "Eu tenho uma amiga que é preta".

Giovana: "Meu vô é preto".

Situação 4:

Em um momento posterior à leitura, em que eu e Jane explicávamos a história para Alba, Ana disse, referindo-se à personagem: "*Ela é pretinha que nem eu*".

Podemos perceber, então, que três palavras foram usadas para designar a cor de pele ou a pessoa negra - "preta(o)", "pretinha" e "negro". O termo "negro", entretanto, foi mencionado apenas uma vez, e parece que foi somente devido à orientação da pesquisadora, que acabou induzindo a resposta das crianças. Estas já tinham respondido que a cor de pele da personagem era preta, e quando a professora deu continuidade à conversa, referindo-se agora à menina negra (e não a sua cor), deu a impressão de que, neste momento, deveriam dar uma resposta diferente da anterior. Além disso, o fato de as crianças não terem repetido essa palavra em outras situações nos leva a concluir que a utilização do termo foi apenas induzida pela pesquisadora.

Portanto, as crianças falam "preta(o)" ou "pretinha" para denominar a cor de pele (situação 1) ou a pessoa que tem aquela cor (situações 2, 3 e 4). Tanto Jane quanto Ana usaram o termo "pretinha", mas enquanto a última se referiu a uma pessoa – a menina do laço de fita –, Jane se referiu a um animal – a namorada do coelho. Porém, a menina também se refere a si própria como "pretinha", comparando-se à cor do animal. Ana também se identifica, mas a comparação é feita em relação à personagem do livro.

Os dois modos de se denominarem a cor de pele e o negro – "preta(o)" e "pretinha" –, nos contextos em que foram mencionados, não representam uma concepção preconceituosa em relação ao negro. Os termos não foram utilizados de forma debochada e não implicavam em nenhum tipo de associação negativa com outro elemento (exemplo: carvão, cabelo bombril). Portanto, na análise da linguagem utilizada pelas crianças para designar o negro e a sua cor não foram encontrados indícios de preconceito.

- Atividade 2: Pintura

Neste mesmo dia, propus uma outra atividade à classe. Com o objetivo de perceber como as crianças, especialmente as meninas negras, se vêem em relação à sua cor e como se consideram e se denominam - brancas, mulatas ou negras -, propus que desenhassem e pintassem seus pais, irmãos e elas mesmas em uma folha em branco, utilizando apenas três cores de tinta disponíveis: marrom escuro (negro), marrom claro (mulato) e rosa claro (branco). Expliquei que elas deveriam pensar na tinta que iriam utilizar para cada pessoa, pois a cor da tinta deveria ser a mais parecida com a cor da pele da pessoa desenhada.

A minha falta de experiência com crianças de quatro anos fez com que eu elaborasse uma proposta através da qual não conseguiria atingir meu objetivo de pesquisa. Ao observar as crianças pintando, notei que elas não estavam preocupadas em usar a cor de tinta “certa”, de acordo com o que eu havia proposto. Isto se deu por vários motivos.

O primeiro foi que, ao organizar as mesinhas, formando uma mesa grande e comprida, tive a preocupação em deixar três potes, cada um com uma cor de tinta, em cada mesinha, de modo que todos tivessem a possibilidade de utilizar sempre qualquer uma das três cores. Porém, a quantidade de potes com tintas ainda não foi suficiente para o número de crianças (aproximadamente dezesseis), sendo que nem sempre todas as cores ficavam disponíveis a todos, que para isso recorriam ao pote de tinta que estivesse mais perto. Assim, diversas vezes durante esta atividade eu lembrava às crianças o critério de escolha das tintas, e elas diziam que iriam se pintar da cor de tinta “adequada”, segundo a minha proposta e expectativa; entretanto, se o pote com esta tinta não estivesse ao seu alcance ou estivesse sendo utilizado por outra criança, elas não tinham paciência para esperar e logo começavam a pintar com a tinta que estivesse mais próxima.

O outro motivo foi que algumas crianças, principalmente as que demonstraram mais empenho e dedicação na realização da atividade, gostavam de fazer pinturas coloridas, usando várias cores para pintar uma só pessoa.

As respostas das crianças à atividade proposta fizeram-me refletir sobre inúmeros aspectos que eu não havia considerado anteriormente: a formulação da própria proposta, que implicou a utilização de apenas três cores, correspondendo a padrões estereotipados de cor de pele; a quantidade e disposição dos materiais (potes de tinta e pincéis); a forma de organização das crianças em uma mesa comprida, comum a todas; o modo de conceber o desenho e a representação/imaginação das crianças; dentre outros.

A atitude das crianças durante a atividade não significou que estas não tenham entendido a minha proposta, que expliquei tantas vezes para que ficasse bem clara; significa apenas que para elas havia elementos mais importantes a serem considerados nesta atividade que não o critério proposto por mim de qual cor utilizar. A resposta das crianças de quatro anos quanto à minha proposta não é algo que possa ser considerado realista - sou negra, portanto vou me pintar de marrom escuro -, pois envolve os sentidos, a subjetividade. Naquele momento, o mais importante era pintar, colorir, desenhar, se divertir.

Além disso, as crianças teriam que se “classificar” ou se reconhecer de acordo com apenas três cores de tinta, que foram utilizadas para representar as inúmeras tonalidades de cores de pele. Como vimos com Schwarcz (1998), o IBGE realizou uma pesquisa na qual os brasileiros deveriam designar a sua cor de pele. Para isso, 136 nomes foram mencionados. Diante dessa variedade de cores de pele, como pedir para que as crianças se reconhecessem de acordo com três tonalidades?

- Atividade 3: Recorte

Na visita seguinte, realizei outra atividade com as crianças. Organizando as mesas da mesma forma que na atividade de pintura, espalhei sob elas páginas de revistas. Neste material, havia figuras de meninas e meninos negros e brancos, loiros, morenos, de olhos claros e olhos escuros. A quantidade de figuras de meninas e meninos negros era aproximadamente a mesma de meninas e meninos brancos; o mesmo ocorria com a quantidade de figuras de loiros e morenos e de figuras de crianças com olhos claros e escuros. Tais recortes ficaram espalhados pela mesa de modo que em cada canto houvesse uma variedade de crianças, umas bem diferentes das outras. Quando as crianças entraram na sala, expliquei-lhes a proposta: elas deveriam dar uma volta ao redor da mesa observando as figuras, e então escolheriam neste material a figura de alguém que achassem parecida com elas – o cabelo, a cor de pele, os olhos, o corpo, ... Sentariam então perto da figura e, como não sabiam recortar direito – a professora nunca havia proposto uma atividade de recorte com eles -, eu iria fazer um círculo em volta da figura e então eles recortariam em cima do círculo, e colariam em uma folha em branco. Quem tivesse terminado esta tarefa deveria dar outra volta na mesa, escolhendo outra figura e repetindo todo o procedimento.

Ao transcrever a fita e analisar os trabalhos, notamos que algumas crianças recortaram figuras de pessoas que se pareciam com elas. Entretanto, outras recortaram figuras de pessoas que admiravam, que achavam bonita, independente da existência de semelhanças físicas. Isso nos levou

a refletir sobre algumas questões: o que, para essas crianças, é ser parecido com alguém? Quais relações foram feitas na identificação da criança com a figura?

Wallon nos ajuda a compreender tais indagações. Na fase personalista, referente à faixa etária desse grupo, a criança está voltada para si, para a construção e afirmação do eu. Porém, a distinção entre o eu e o outro ainda não está clara, e assim o conhecimento que a criança tem de si não é nítido. Na atividade proposta, para a criança saber o que era parecido com ela, deveria, antes de tudo, conhecer a si própria, ter uma imagem de si, para então poder comparar-se ao outro.

Assim, para essas crianças que ainda não haviam construído uma imagem clara de si, o ser parecido (fisicamente) com alguém assume diversos significados: pode ser alguém que eu admire, alguém que eu gostaria de ser, alguém que faz coisas que eu gosto. A identificação das crianças com as figuras recortadas, portanto, não se deu apenas pelas semelhanças físicas, como havia sido proposto, mas por diversas associações e relações que as crianças fizeram.

Por isso, apesar de levantar novas reflexões e indagações, essa atividade não nos forneceu elementos que pudessem nos ajudar a compreender como as meninas negras se enxergavam.

Terceira etapa: retorno ao campo de pesquisa

Com o objetivo de mostrar às crianças as videograções realizadas durante o período de trabalho empírico, retornamos ao campo. Por diversos motivos, só houve a possibilidade de visitarmos a pré-escola no final do mês de junho de 2005.

O contato com a professora Odana, responsável pela turma no ano passado, foi necessário para que esta pedisse permissão à atual professora das crianças, que no ano de 2005 estavam no Jardim. Expliquei à Odana que gostaria de mostrar às crianças o vídeo que havia gravado no ano passado, e ela nos acompanhou nesta atividade. Esse momento foi videogravado por uma pesquisadora do grupo de pesquisa ao qual eu faço parte.

Antes de passar o vídeo, as crianças contaram o que lembravam de mim e do que tínhamos feito juntos. O que ficou marcante para a turma foi o trabalho realizado sobre os índios e a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”. A primeira criança a lembrar do livro foi Jane, talvez porque a história tenha sido bastante significativa para ela, de modo que ela não tenha esquecido. O livro foi designado pelas crianças como “a história do coelhinho” ou “da fita”. Nenhuma referência foi feita à cor da menina.

O vídeo era referente às atividades propostas por mim mencionadas acima, mas foram mostrados às crianças apenas trechos da leitura do livro e da atividade da pintura. Esse momento durou aproximadamente 15 minutos, quando as crianças começaram a se dispersar.

Enquanto o vídeo foi sendo exibido, a maioria das crianças assistiu atentamente, fazendo comentários sobre o que viam. Eu interfei fazendo poucas perguntas sobre o que elas lembravam.

Alba chorou durante o vídeo, dizendo que estava muito barulho, que não dava para ouvir. Odana pediu para que a classe falasse mais baixo, mas não adiantou. Alba continuou chorando por um tempo, mas ninguém lhe deu atenção.

Jane também chorou, mas o motivo foi outro: queria ver a sua pintura. Eu voltei a fita e lhe mostrei, e então ela parou de chorar e comentou que havia desenhado seu pai, sua família, como havia sido proposto. Jane, assim como as outras crianças, não fez referência à cor das tintas que deveria usar - de acordo com a cor de pele da pessoa que seria pintada-, confirmando que a cor não teve relevância nesta atividade de pintura.

Após assistirem à fita, as crianças fizeram um desenho do que elas lembravam do ano passado. Foram comuns os desenhos em que apareciam eu e a Odana e também desenhos sobre a história “Menina bonita do laço de fita”. Com relação a esses últimos, o desenho de apenas um menino, Renato, destacou a cor negra da personagem, fazendo referência explícita ao fato: desenhou o coelho branco e a menina pintada inteira de preto.

Enquanto a classe desenhava, houve um conflito entre Jane e Alba, sentadas uma de frente para a outra. O motivo foi a posição do pote de lápis colorido que elas estavam dividindo. Uma queria que o pote estivesse mais perto de si. Depois disso, Alba alegou que Jane a teria xingado de chata e esta negou, chamando Alba de mentirosa. As duas foram as últimas a terminarem o desenho.

8- ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Na transcrição da fita desse retorno à EMEI, não foram encontrados indícios de discriminação. A professora Odana, querendo ajudar na pesquisa, fez muitas interferências em todos os momentos: na conversa antes de passar o vídeo, durante o vídeo e durante o desenho. Entretanto, o fato de eu não ter lhe explicitado o objetivo de minha visita nos leva a concluir que a professora agiu naturalmente, e não de maneira dissimulada por estar sendo filmada. Além disso, após meses de trabalho empírico acompanhando sua prática na sala de aula, posso afirmar que sua atitude mostrou-se sempre bastante coerente. Quanto à questão da cor de pele, notamos que nenhuma referência, com exceção do desenho de Renato, foi feita em relação a isso: nem quando as crianças lembraram da atividade de pintura, nem quando lembraram da história da menina negra. A cor de pele pareceu ser irrelevante para essa turma.

Em relação ao choro de Jane e o choro de Alba no momento em que o filme estava sendo exibido, estes assumem significados diferentes. Enquanto o choro de Jane representa um modo de pedir, uma demanda específica (desejo de se ver no vídeo), o choro de Alba mostra o seu modo de agir diante de um desconforto. Sua reação foi condizente com o que havia sido observado no ano anterior, durante a realização do trabalho empírico, quando os choros da menina eram muito frequentes. Por isso, além da atitude de Odana de pedir para que as crianças falassem mais baixo, ninguém se mobilizou diante do choro: o barulho continuou alto e a menina continuou, por um certo tempo, chorando sozinha.

Assim, o choro dessas duas crianças representa dois modos diferentes de reagir, de conviver e de estar no grupo. As relações que as duas meninas estabeleciam com as outras crianças eram diferentes: enquanto uma assumia características de líder da turma, a outra era rejeitada e não estabelecia vínculos consistentes de amizade com outras crianças.

O conflito entre as duas meninas, de comportamentos tão diferentes, ficou evidente no momento do desenho. O confronto pela posse de objetos é comum na fase personalista em que as crianças se encontram, quando a criança apropria-se de um objeto como se apropriasse de sua própria personalidade. Confunde o *meu* com o *eu*, o que faz desse conflito pela posse do pote de lápis um exemplo de afirmação do eu. As crianças vão terminando os desenhos e as duas meninas, uma de frente para a outra, resistem, sendo as últimas a finalizar.

O significado do choro de Alba, que representa o seu modo de reagir, de estar no grupo, leva-nos a indagar sobre o motivo da menina se comportar dessa forma. Por que as crianças deram

pouca atenção ao choro de Alba? Como a menina se relacionava com as outras crianças? Para isso, tornou-se necessário uma retomada da fita gravada no 2º semestre de 2004 e do diário de campo, de forma a apurar as análises com elementos que nos indicassem como a personalidade dessa menina foi sendo constituída na dinâmica das relações desta criança com o grupo e com a professora.

Nessa re-análise, as outras meninas negras também foram focadas. Todas elas demonstravam afeto pela professora abraçando-a, beijando-a e contando para a mesma acontecimentos de suas vidas. Na pesquisa de Cavalleiro (2003), a autora notou que as crianças negras evitavam ter um contato mais próximo com a professora, guardando sempre uma certa distância desta. Isto se devia ao fato de terem medo de serem rejeitadas pela professora, já que esta também não estabelecia um contato próximo com esse grupo de crianças. Na classe que eu pesquisei, entretanto, as meninas negras beijavam e abraçavam a professora, que sempre retribuía o carinho a todas. As meninas também procuravam a professora para mostrar-lhe brinquedos e roupas novas, e sempre recebiam elogios. De acordo com Wallon, a criança nessa fase se exhibe buscando a admiração e aprovação do adulto, pois como a distinção eu/outro ainda não está clara, para a criança se admirar é necessário que o outro a admire. Assim, a atitude da professora de elogiar as meninas é essencial para que estas também se admirem, construindo uma imagem positiva de si próprias.

Outro comportamento comum às meninas negras é que todas participavam, cada uma à sua maneira, das atividades, realizando as tarefas propostas pela professora. Com exceção de Alba, todas apresentavam uma boa convivência no grupo, brincavam e conversavam com a maioria das crianças da sala, riam bastante e pareciam se sentir felizes e à vontade naquele espaço com aquelas pessoas. Mas por que a convivência de Alba nessa classe não se dava de forma positiva como com as outras meninas? O que isso influencia na constituição de sua personalidade?

Retomamos, assim, a transcrição da primeira fita gravada e o diário de campo, fazendo uma re-análise de acordo, sobretudo, com as leituras no referencial histórico-cultural.

8.1- APURANDO AS ANÁLISES: AS MENINAS NEGRAS EM DESTAQUE

Alba:

Alba é negra com cabelos enrolados, sempre bem arrumados em diversos tipos de penteados e tranças. No início do trabalho empírico, Alba brincava com seus colegas e com frequência procurava a pesquisadora para conversar, para abraçar, para sentar-se perto. Ao longo do semestre,

entretanto, atitudes da menina fizeram com que as crianças fossem se afastando dela e que professoras e monitoras da EMEI passassem a reclamar da mesma.

Alba chorava e batia nos colegas constantemente. Os conflitos são comuns na fase personalista, quando ocorre a afirmação do eu através da oposição do outro, da expulsão do eu do não-eu. Entretanto, Alba brigava e chorava com muito mais frequência do que as outras crianças da sala. Segundo a professora auxiliar, Karen, isso se devia ao fato de que a mãe de Alba a mimava muito. Assim, a menina estava acostumada a ter tudo o que queria, e quando era contrariada fazia um escândalo e agredia os colegas.

Como pude observar nas brincadeiras, Alba de fato não suportava que as coisas ocorressem de um jeito diferente do que desejava e não conseguia lidar com as frustrações e derrotas. Provocava-lhe muita dor quando era contrariada, e a menina reagia chorando muito e, às vezes, batendo em outras crianças.

A professora da classe procurava ter paciência com Alba. Em diversas situações em que a menina estava chateada, emburrada ou chorando, Odana conversou com ela calmamente de forma a ajudá-la.

Entretanto, as freqüentes atitudes de birra, manha, choro e agressão aos colegas levantaram comentários críticos de professores, monitores e crianças. Estas passaram a se afastar de Alba, proibindo-a de participar de algumas brincadeiras. Assim, a menina foi se tornando solitária e deixou de ter uma boa convivência com os colegas da classe.

As atitudes e comentários das professoras, da monitora e das crianças em relação à Alba, de acordo com minhas observações, não representam indícios de discriminação. A conturbada relação da Alba com seus colegas e a desaprovação das professoras e da monitora pareciam dizer respeito ao comportamento da menina, e não à sua cor de pele.

Jane:

Jane é negra e, assim, como Alba, sempre vinha com o cabelo todo arrumado com tranças, fitas e fivelas. Jane era vaidosa, participava ativamente das atividades e brincadeiras, falava bastante, dançava na frente das outras crianças, mostrando-se totalmente desinibida.

Também era muito agitada e ansiosa, realizando as atividades antes do tempo ou no lugar de outras crianças, o que fazia com que a professora e a auxiliar constantemente lhe chamassem a atenção para que ela se acalmasse.

Jane queria ser prestativa e tinha um grande apego pelas professoras e pela pesquisadora. Queria sempre se sentar próximo a nós, ser a primeira da fila para nos dar a mão, carregar nossas bolsas.

Tais atitudes constantemente provocavam conflitos com outras crianças, que também desejavam fazer o que mesmo que Jane. A menina, porém, queria exclusividade, queria ser o centro das atenções e tinha muito ciúmes da relação das outras crianças com as professoras e comigo. De acordo com Wallon, o ciúme e o desejo de exclusividade são característicos desta faixa etária. Jane talvez ainda não tivesse clareza da distinção entre si e os outros e, assim, não conseguia atribuir aos outros o que era dos outros e a si o que era seu. Deste modo, incomodava-se ao ver outras crianças sendo abraçadas e beijadas pelas professoras e por mim, pois ela deveria ser o centro das atenções, e não os outros, como se estes não tivessem este direito. Ainda segundo Wallon, os conflitos também são comuns nesta etapa do desenvolvimento, quando a constituição da personalidade se dá ou por imitação ou por oposição ao outro.

Maquiagem é só para brancos

Um exemplo de conflito envolvendo Jane ocorreu logo na minha primeira visita à EMEI, num momento em que a classe estava realizando uma atividade de desenho, sentados em mesinhas com quatro crianças cada. Uma certa inquietação ocorreu na mesa de Jane, que parecia bastante irritada discutindo com Isadora, uma menina branca. A professora se aproximou para saber o que estava acontecendo, e Jane reclamou que Isadora havia lhe falado que ela não poderia passar maquiagem porque não apareceria em sua pele, de cor preta. Isadora se defendeu repetindo que, como Jane era preta, a maquiagem não apareceria, e Jane ficou irritada dizendo que apareceria sim. A professora interferiu dizendo à Isadora que ela estava enganada, pois há maquiagem para todo tipo de pele: negra como a da Jane, branca como a dela. Disse que sempre passa maquiagem em Jane e esta sempre fica linda. Para provar, a professora imediatamente chamou Jane em sua mesa e a maquiou, passando batom e sombra. Em seguida, voltou com a menina para a mesinha onde a discussão se iniciara e mostrou para Isadora como Jane havia ficado bonita de maquiagem. Jane sentou e continuou seu trabalho, mas por um tempo ainda continuou com uma expressão de irritação, afirmando à colega que a maquiagem aparecia nela.

A forte reação de Jane talvez se deva ao fato de a menina já ter sofrido preconceito antes, e ter interpretado o comentário de sua colega como uma ofensa. Para Jane, o comentário de Isadora

pode ter representado uma atitude preconceituosa em relação à sua cor, como se as pessoas negras não pudessem ser bonitas, se cuidar, se destacar, tendo que manter a concepção construída historicamente de que ser negro é ser feio.

O estudo de Andriani (2003) pode nos ajudar a analisar o episódio relatado. A autora realizou uma pesquisa com crianças da quarta série do ensino fundamental com o objetivo de compreender o que estas pensavam e sentiam e como agiam em relação à cor de pele. Um dos aspectos constatados pela autora foi que, segundo o grupo de crianças com o qual ela trabalhou (composto por crianças brancas e negras), só o branco poderia ter destaque social. Em uma atividade na qual o grupo de crianças observava revistas, as modelos negras foram alvos de críticas, principalmente por parte das crianças negras que demonstraram uma certa agressividade em relação ao que viam. Criticaram a utilização de maquiagem de tonalidade escura nas modelos negras, dizendo que elas ficavam feias e deveriam usar maquiagem de tom claro, que não chamasse atenção. Por outro lado, as crianças afirmaram que as pessoas brancas ficam melhor de maquiagem escura:

“Paula (menina negra): ‘Porque se o negro for usar uma cor assim bem forte, para branco até combina, agora, com nego, fica muito forte, então, fica muito cheguei.’” (Andriani, 2003, p. 76).

A mesma menina afirmou que o negro deve ter limites ao se maquiar, senão fica feio. Quanto ao branco, parece que nenhum limite lhe é imposto.

De acordo com Andriani, esses limites ligados à estética da qual Paula faz referência relacionam-se aos limites sociais impostos aos negros, ou seja, aos comportamentos e atitudes que a sociedade espera dos mesmos. A posição social atribuída ao negro não é de destaque. Como o próprio grupo de crianças pesquisado parece pensar, o negro não pode chamar atenção, mas deve se manter numa posição oculta pois, caso se destaque, sofrerá discriminações.

Portanto, Jane pode ter identificado, no comentário de sua colega, a concepção partilhada pelas crianças pesquisadas por Andriani e pela sociedade no geral de que o negro não pode se destacar e chamar atenção. Assim, Jane não poderia usar maquiagem pois, por ser negra, deveria assumir o papel que lhe foi atribuído socialmente de ocultação e discrição.

A menina, que demonstrava ser muito vaidosa - constantemente exibia suas roupas e acessórios para as professoras e para as outras crianças -, apresentou uma reação de grande irritação em relação à fala da colega. De acordo com Lopes (1995), a discriminação do negro na escola tem

como consequência a criação de mecanismos de resistência por parte da criança negra. Esses mecanismos podem ser: agressão, isolamento (tentativa de se apagar), fracasso escolar, evasão e indisciplina.

Longe de considerar o comentário de Isadora como uma atitude preconceituosa, Jane a interpretou como uma ofensa e assim também criou um mecanismo de resistência, que foi defender-se bravamente, afirmando que a maquiagem apareceria em sua pele. É interessante notar que o comportamento defensivo da menina difere do comportamento das crianças negras pesquisadas por Cavalleiro (2003). Em seu estudo, a autora notou um silêncio por parte desse grupo de crianças diante de situações de discriminação. As crianças geralmente calavam-se e ficavam sem reação, não sabendo como se defender. De acordo com a autora, alguns fatores podem favorecer essa inação. Um deles é o comportamento das professoras, que não tomam atitudes diante de situações de discriminação e que valorizam o silêncio das crianças negras. O outro fator é o silêncio existente no ambiente familiar a respeito de questões étnicas.

Assim, o que pode ter levado Jane a se defender bravamente quando sua amiga afirmou que a maquiagem não apareceria nela? Onde a menina adquiriu esses valores de resistência ao que ela pode ter interpretado como preconceito, ou pelo menos como uma ofensa? Como aprendeu a se defender desse modo?

Além da própria pré-escola se constituir como um lugar de confronto, onde as crianças têm a oportunidade de criar resistências, a pesquisa de Cavalleiro (2003) nos indica que a atitude da professora também pode ter contribuído para que a menina apresentasse tal comportamento. Como foi relatado, a professora, percebendo o conflito entre as duas crianças e a grande irritação de uma delas, interveio na situação. A preocupação da professora em deixar claro que Jane, por ser negra, também poderia se maquiar, foi evidente. Para isso, imediatamente maquiou a menina mostrando a outra criança como ela havia ficado bonita. Assim, ao invés de silenciar, a professora agiu no sentido de esclarecer uma questão relacionada ao pertencimento étnico. Além desse episódio, durante o trabalho empírico foram observadas inúmeras situações nas quais a professora intervinha nos conflitos entre as crianças, preocupando-se com o bem estar das mesmas, o que nos leva a afirmar que este era um comportamento freqüente da professora e que pode ter favorecido a reação de defesa de Jane.

Outro aspecto que pode ter colaborado para isso é a família da menina. Presenciei uma situação na qual Jane estava brigando com outra criança, e perguntei o que estava acontecendo. Jane disse: *"Ela me bateu e minha mãe disse que quando alguém me bater é para eu bater também"*.

A fala da mãe de Jane nos indica que ela também possa ser responsável por criar na menina valores de resistência, provavelmente pelo fato de já ter sido vítima de preconceito e por isso querer preparar sua filha para se defender diante de qualquer ofensa que lhe façam. Segundo Cavalleiro (2003), a discussão a respeito da discriminação e das relações étnicas na família pode colaborar para que a criança saiba se defender diante de ofensas. Assim, o silêncio no lar, constatado por Cavalleiro em sua pesquisa, teria sido rompido na família de Jane?

Outro episódio, envolvendo a mãe de Jane, demonstra sua preocupação em defender a filha de atitudes preconceituosas. No meu retorno à EMEI, contaram-me que a mãe de Jane havia ido à pré-escola reclamar que a professora atual deste grupo de crianças apresentava atitudes de repulsa à menina. Entretanto, durante o período em que realizei o trabalho empírico, com outra professora, não pude notar nenhuma atitude de discriminação em relação às crianças negras. Nesse caso, a denúncia de preconceito racial surgiu da mãe da menina em relação à nova professora.

Quanto à integração de Jane no grupo, a menina convivia muito bem com as crianças da sala, apesar dos conflitos. Vale ressaltar que, com exceção do episódio sobre a maquiagem relatado acima, nenhum dos conflitos presenciados durante o trabalho de campo, envolvendo Jane ou qualquer outra criança da turma, abordou questões ligadas à cor de pele ou ao pertencimento étnico.

Jane tinha espírito de liderança, parecendo muitas vezes querer assumir o papel da professora, dando ordens, broncas e desaprovando a atitude de algumas crianças. Podemos retomar a pesquisa realizada por Andriani (2003), na qual as crianças achavam que o negro não poderia chamar atenção e se destacar, e caso isso ocorresse, seria vítima de discriminação. Na minha pesquisa, constatamos o oposto: uma menina negra assumia uma posição de liderança no grupo e era bem recebida por ele, mantendo relações positivas com as crianças.

Em uma conversa com Jane, esta me disse: *"Estou namorando o Caio. Todos os meninos da classe querem me namorar porque eles dizem que eu sou muito gata!"*. Esta fala de Jane nos indica que ela tem uma auto-imagem bastante positiva; e se vê como uma menina bonita.

Leitura do livro "Menina bonita do laço de fita"

A transcrição da fita no momento de leitura do livro “Menina bonita do laço de fita” nos trouxe mais elementos para compreender como Jane se vê. O comentário de Jane de que ela se achava parecida com a menina, logo depois da discussão de que o coelho a achava bonita - *Pesq: “o que o coelho achava da menina?” / João: “Bonita” / Jane: “Parece eu”* -, também significa que ela se acha bonita. Como Jane se achava parecida com a personagem, quando o coelho da história dizia que a menina do laço de fita era linda, Jane atribuía os elogios para si própria. Por isso, mostrou bastante entusiasmo durante a discussão sobre o livro, participando intensamente e estabelecendo constantemente semelhanças entre si e a personagem.

Além de Jane se identificar com a personagem do livro, quando Odana perguntou como era a namorada do coelho (uma coelha preta), Jane respondeu, movimentando as mãos, entusiasmada: *“Pretinha, igual eu”*. Seus comentários nos levam a concluir que Jane se vê e se assume como uma criança negra, parecendo nesse momento estar orgulhosa disso.

Barbie morena?

Porém, um episódio que presenciei nos traz novas indagações sobre a constituição da personalidade de Jane, mostrando que esse é um processo complexo, dialético e contraditório. Essa situação se passou no parque; eu estava sentada em uma cadeira e Jane estava atrás de mim, passando a mão no meu cabelo e conversando comigo:

Jane: “Seu cabelo é lindo! É liso”.

Pesq: “E o seu é lindo também, cheio de trancinhas!”.

Jane: “A minha mãe vai colocar trancinhas bem compridas no meu cabelo. Mas ela ainda está pagando”.

Conversamos mais um pouco, até que Jane, cochichando em meu ouvido, me diz:

Jane: “Vou te contar um segredo, ninguém pode ouvir, só você, a Kareem e a Odana. Minha mãe vai comprar um vestido da Barbie pra mim, cheio de brilho no braço, na saia (passando a mão pelo seu corpo), e também tem o sapatinho”.

Pesq: “Nossa, que lindo! Você vai ficar igual a Barbie, igual a uma princesa!”.

Jane: “E também tem brinco rosa, tudo rosa! E maquiagem, eu vou passar!”.

Pesq: “Nossa, vai ficar uma Barbie linda, uma Barbie morena!”.

Jane: “Não, vou ser branca. Eu vou me pintar toda de branco (passando a mão pelo seu rosto)”.

Pesq: “Por que branco? Você tem uma pele tão bonita, morena assim, e esse cabelo cheio de trancinhas...”.

Jane: “Não, ninguém vai gostar”.

Pesq: “Como não? Vão sim!”.

Jane começa a olhar para o lado e depois de um tempo diz:

Jane: "Olha, a Giovana sentada no colo da Sandra".

Ao analisar este episódio, notamos o desejo de Jane de tornar-se branca. Tal desejo nos aponta para o fato de que a menina já tenha sofrido situações de discriminação e tenha consciência de que suas características físicas negras são desvalorizadas pela sociedade.

Um indício de desejo de embranquecimento de Jane é o comentário que faz sobre cabelo. A fala da menina de que meu cabelo "é lindo, é liso", sugere uma interpretação de que meu cabelo é lindo *porque* é liso, e que o cabelo que não é liso não é bonito. Assim, a menina deseja fazer trancinhas bem compridas no seu cabelo, como se essa fosse uma solução para alisá-lo.

O desejo de tornar-se branca fica explícito quando Jane diz que vai se pintar toda de branco. Como vimos, Jane é uma menina que quer chamar atenção, destacar-se, ser admirada, e é isso o que ela busca vestindo-se de Barbie. A menina demonstra se preocupar com o que os outros vão achar dela, e pensa que, para conseguir a aprovação dos outros, é preciso se pintar de branco; se não fizer isso, as pessoas não irão gostar dela.

Assim, tornar-se branca revela-se, para Jane, ao menos neste episódio, uma condição para que os outros a admirem. Mais que isso, tornar-se branca é a condição para ela própria se admirar. Wallon nos ajuda a compreender esse movimento dialético que aqui se torna visível: a tensão entre admirar-se e ser admirada. Ele nos dá elementos para interpretar o significado dessa tensão na fase personalista na qual a menina se encontra. Como a distinção eu /outro ainda não está completa, o que o outro pensa de Jane é também o que ela pensa de si mesma, é como ela se enxerga. Além disso, como coloca Oliveira (1994), "*o processo de constituição da consciência se faz com base numa progressiva apreensão/trans formação das palavras alheias em palavras próprias*" (p. 48), evidenciando o impacto que a palavra - como também o olhar, a expressão - do outro causa na constituição de nossa personalidade.

Ao vestir-se como a Barbie, usar seu vestido, seu sapato, maquiar-se e pintar-se de branco, Jane queria se tornar idêntica à boneca, apoderando-se de suas características. Como diz Wallon, a construção da personalidade se dá por oposição ao outro e, em um momento posterior, por imitação. Nesse momento, a criança passa a imitar um adulto, um personagem, alguém que admire, buscando apropriar-se de suas características. Como o desejo de Jane de ser igual à Barbie é impossível de se realizar, a menina tenta tornar-se igual a ela vestindo-se com suas roupas e acessórios, maquiando-se e pintando-se de branco. Os objetos passam a ser, assim, indispensáveis para a constituição da personalidade.

A boneca Barbie, tão admirada por Jane, representa um parâmetro beleza: é branca, loira, de olhos azuis. É interessante notar, como coloca Salgado (2005), como os signos culturais - anúncios publicitários, moda - modelam nossos sonhos, nossos desejos e se tornam *"fragmentos que compõem o mosaico de nossa identidade social"* (p.67).

De acordo com Vygotsky, através da brincadeira de "faz de conta", a criança incorpora elementos de seu contexto cultural. Ao brincar de se fantasiar de Barbie, Jane expressa seu desejo de ser igual à boneca e ao mesmo tempo apropria-se da cultura do meio em que vive, cultura esta que impõe parâmetros, modelos a serem perseguidos e imitados. Os "objetos culturais" transmitem esses valores e ideologias, construídos historicamente e socialmente, que são apreendidos pelas crianças, mesmo que de forma inconsciente. O objeto em questão, a Barbie, parece transmitir a idéia de que pessoas brancas, loiras e magras são bonitas, como se o oposto não fosse; ou seja, a boneca parece contribuir para a construção e manutenção desse parâmetro de beleza. Elementos que caracterizam fisicamente o negro, como o cabelo crespo, a pele escura e os lábios grandes, não fazem parte do que a sociedade elegeu como padrão de beleza. Isto contribui para que o negro se considere feio, tendo vergonha de seu corpo e desejando se tornar branco. Portanto, ao brincar de se fantasiar de Barbie, Jane apreende valores de sua cultura: o padrão de beleza e a conseqüente desvalorização das características físicas do negro.

O desejo de se tornar branca causa um certo desconforto/desconcerto para a Jane que, no início de nossa conversa, mostrava-se entusiasmada contando sobre seu vestido. A partir do momento em que eu falei sobre a Barbie ser morena, seu entusiasmo sumiu, e ela desviou seu olhar do meu, como se estivesse buscando no parque um outro assunto para conversar. Então, de repente, mudou o rumo de nossa conversa comentando sobre suas colegas.

Retomando a pesquisa realizada por Andriani (2003), a autora constatou que a dor causada pela discriminação levava muitos negros a negarem a sua cor e a existência de atitudes preconceituosas em relação a eles. Neste caso analisado, Jane também pareceu não se sentir à vontade conversando sobre a cor de pele, preferindo fugir da conversa.

Esta mesma pesquisa também apontou para o dilema sofrido pelas crianças negras pesquisadas: ao mesmo tempo em que sentiam o desejo de se libertar, de se destacar, também sentiam o peso do discurso social que desqualifica os negros. Jane demonstrou, não só neste episódio como em muitos outros, a necessidade de aparecer, de se destacar, e constantemente recebia elogios de mim, da professora e de sua família. Se Jane é uma criança querida, admirada,

por que neste episódio temeu que os outros não gostassem dela por ser negra - “*Não, ninguém vai gostar (de uma Barbie negra)*” - , encontrando a solução de se pintar de branco?

Essa atitude se opõe ao modo como a menina se comportou durante a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”. Como já foi dito, Jane estabelecia semelhanças entre ela e a personagem negra como se sentisse orgulho disso: falava alto, para o grupo todo ouvir, gesticulava com as mãos, balançava suas tranças dizendo que o cabelo da personagem era igual ao seu.

Esses episódios nos mostram como a constituição da personalidade é um processo dialético, de forma que uma mesma menina possa se identificar com uma personagem negra de um livro, orgulhando-se de tal semelhança, ao mesmo tempo em que se identifica com uma Barbie branca, desejando ter a sua cor - condição para ser admirada pelos outros e conseqüentemente por si mesma. É preciso reconhecer, entretanto, o contexto dos dois episódios. Enquanto uma atividade envolve a leitura de um livro no qual a personagem principal é uma menina negra e esta estava sendo elogiada pela sua beleza, a boneca Barbie é considerada bonita justamente por ser branca, loira, de olhos azuis, características valorizadas na nossa cultura e que representam um padrão de beleza, que se diferencia drasticamente da aparência das pessoas negras. Assim, como pensou Jane, torna-se praticamente impossível alguém gostar de uma Barbie negra. Portanto, a análise do livro e da boneca e dos valores e concepções imbricados nesses objetos culturais, nos ajuda a compreender a contradição presente nos comportamentos de Jane.

A personalidade constitui-se como um mosaico, como uma colcha de retalhos, composta por fragmentos diversificados e até mesmo contraditórios.

Giovana:

Giovana foi adotada por uma mulher branca, a quem a menina parecia ser muito apegada, pois a beijava bastante na entrada, antes das crianças irem para a sala e chorava várias vezes na classe de saudade da mãe (adotiva).

Giovana tinha a pele escura e o cabelo enrolado. O penteado de seu cabelo consistia em tranças menos trabalhosas e mais simples do que as outras meninas negras. Além disso, ao contrário das meninas negras que tinham o cabelo enrolado, Giovana às vezes ia à EMEI com o cabelo solto.

Na pesquisa realizada por Cavalleiro (2003), a autora observou uma desvalorização das características físicas dos negros por parte das professoras, o que afeta de forma prejudicial a auto-estima das crianças negras. Essa desvalorização se revelava, por exemplo, na atitude das professoras de obrigar as meninas negras a manterem seus cabelos “armados” presos. Durante o período de

trabalho empírico na EMEI, não presenciei nenhum comentário da professora em relação ao cabelo solto de Giovana nem algum tipo de solicitação para que a menina prendesse seu cabelo. Isso só chegou a causar problemas quando a menina pegou piolho. Apesar do aviso das professoras, a mãe de Giovana continuou levando a filha à pré-escola, muitas vezes sem prender seu cabelo. Como consequência, muitas crianças pegaram piolho. Odana conversou com a mãe de Giovana novamente para que ela tratasse da doença da filha, mas a situação se prolongou por várias semanas, nas quais a menina ia à creche com piolho e ficava irritada de tanto se coçar.

Assim, enquanto as outras meninas negras sempre iam à pré-escola com os cabelos bem cuidados e penteados de várias maneiras, parecia não haver tanto cuidado com o cabelo de Giovana.

Outro fator que a diferenciava das outras meninas negras da classe era a sua timidez. Apesar de Giovana brincar e conversar bastante com as crianças, parecendo se sentir solta, à vontade com sua turma, em atividades e brincadeiras que exigiam uma maior exposição da criança, a menina parecia tímida e recusava-se a participar. Nas aulas de capoeira, por exemplo, Giovana normalmente não participava, por mais que Odana, a pesquisadora e os professores desta aula a incentivassem. Um comportamento semelhante foi observado em alguns momentos de brincadeiras.

Como já foi dito, durante a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”, Giovana se identificou com a personagem negra, dizendo que se achava parecida com ela. Na atividade de recorte, Giovana também recortou figuras de duas meninas negras dizendo que eram parecidas com ela. Entretanto, em uma das figuras havia um bebê negro e sua mãe, também negra, dando-lhe banho. Giovana disse que era ela e sua mãe, porque sua mãe também dá banho nela. Assim, parece que o que fez a menina identificar a figura de uma mulher negra com a sua mãe não foi a aparência física, como havia sido proposto, mas a atitude comum às duas de dar banho nas filhas. Portanto, o fato de Giovana ter recortado duas meninas negras, dizendo parecer-se com elas, não significa que esta se veja como uma criança negra, afinal não sabemos qual relação Giovana estabeleceu entre si e as figuras.

Sandra:

Sandra tinha os cabelos lisos e pele morena. Assemelhava-se mais a uma indiana do que a uma negra, já que a composição da negritude envolve um conjunto de fatores dos quais apenas a cor de pele se encontrava em Sandra. Também não encontramos nenhum indício do modo como a menina se enxergava em relação à sua cor, pois durante a atividade de leitura, Sandra não fez

comentários ou gestos que demonstrassem identificação com a personagem negra; apenas estabeleceu semelhanças entre esta e sua irmã.

Ana:

Ana tinha os cabelos lisos mas a cor de pele e o nariz levaram-nos a considerá-la negra. Suas falas também sugerem que a própria menina se via como negra, identificando-se a personagem do livro “Menina bonita do laço de fita”. Além disso, num momento posterior à leitura, em que eu e Jane explicávamos a história para Alba, Ana disse, referindo-se à personagem: “Ela é pretinha que nem eu”.

Ana raramente entrava em conflito com outras crianças ou chorava. Era atenta ao que as professoras ou a pesquisadora falavam, aos filmes que eram passados, às histórias que eram contadas, apresentando uma boa compreensão de tudo. Realizava as atividades propostas pela professora com empenho, dedicação e capricho.

9- CONCLUSÃO

Durante o período de realização do trabalho de campo, atitudes discriminatórias explícitas em relação às meninas negras, como repulsa e xingamentos, não foram observadas ou não se tornaram evidentes. A classe funcionava como um grupo, no qual cada indivíduo assumia uma determinada posição e uma forma própria de estar no grupo. Os modos de convivência e as interações entre as crianças e entre essas e os adultos indicaram movimentos de acolhimento e integração, e não exclusão.

Essa conclusão nos faz indagar sobre as análises de Rosemberg (1998), segundo as quais o preconceito racial ocorre dentro das (pré)escolas, o que traz conseqüências negativas ao desempenho dos alunos negros. No contato com um contexto específico, uma sala de maternal de uma pré-escola pública de Campinas, tal teoria não pôde ser constatada. As crianças negras daquela classe não foram discriminadas e as meninas negras apresentavam um bom rendimento escolar, participando, cada uma a seu modo, das atividades e brincadeiras.

Um fator a ser levado em conta é a característica do contexto estudado: pré-escola municipal, funcionando em uma universidade pública e acolhendo filhos de funcionários desta instituição; além da grande quantidade de crianças negras nesta classe e na instituição como um todo, o que pode ter contribuído para que estas se sentissem à vontade. Certamente tais questões nos apontam para a necessidade de um aprofundamento.

Entretanto, o fato de não termos encontrado indícios de discriminação não significa que ela não exista. Os episódios referentes à maquiagem e à Barbie, envolvendo Jane, nos indicam como o problema da discriminação está latente, mas que transcende a situação pesquisada e as relações vivenciadas na pré-escola.

A idéia da inferioridade do negro e sua desvalorização é incorporada de forma tão profunda, inclusive pelas crianças, que não se torna visível na trama das relações sociais, funcionando no nível privado, de forma dissimulada e camuflada. Devemos nos indagar, assim como fez o sociólogo Florestan Fernandez ao desmistificar a tese da democracia racial no Brasil (Schwarcz, 1998), se a ausência de conflitos explícitos e permanentes demonstra uma harmonia nas relações sociais.

O que podemos concluir, portanto, é que, ao menos na faixa etária das crianças pesquisadas e no local escolhido, indícios de discriminação não foram evidentes. A qualidade da mediação da professora também deve ser levada em conta, uma vez que a profissional atuou de forma a superar o

preconceito racial, visando a valorização das crianças negras. O estudo com esse grupo, na instituição pré-escolar, apontou, portanto, para algumas possibilidades de transformação de valores e de (pré) conceitos construídos socialmente.

Através da análise da convivência das crianças no grupo apreendemos aspectos da constituição da personalidade na dinâmica das interações sociais. A relação das meninas negras com as outras crianças e com os adultos parece contribuir de forma positiva para a constituição da personalidade das primeiras.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Laurinda R. Ser professor: um diálogo com Henry Wallon. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- AMARAL, Suely. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- ANDRIANI, Ana G. P. *A cor da pele: significações constituídas nas relações*. Campinas, tese de mestrado/unicamp, FE, 2003.
- ANGELO, Miriam V. B. *Algumas considerações sobre a participação do outro na formação da personalidade de sujeito*. Campinas, TCC/unicamp, FE, 2003.
- BETIOLI, Priscila. *Personalidade infantil: reflexões sobre as múltiplas possibilidades de ser*. Campinas, TCC/unicamp, FE, 2004.
- CARVALHO, Mara I. C. & RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CERISARA, Ana B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Caderno Cedes*, Campinas: n 35, abril, 2005, 65-78.
- COLE e SCRIBER. Introdução. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- COTTA, Maria A.C. *O brincar de meninas órfãos institucionalizadas*. Piracicaba, tese de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- DER, Leila C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GULASSA, M. Lúcia C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail A e ALMEIDA, Laurinda R. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- LOPES, Ademil. *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: EDUFScar, 1995.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHONEY, Abigail A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- NUNES, Nadir N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. *A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Ivone M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed Scipione, 1993.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In OLIVEIRA, M. K., Castorina, J. A., Ferreiro, E., Lerner, D. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para a debate*. São Paulo: Ed Ática, 1996.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, Campinas: n 35, abril, 2005, 9-14.

OLIVEIRA, Zilma. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica. *Caderno Cedes*, Campinas: n 35, abril, 2005, 51-63.

PINTO, Elisabete A. *Etnicidade, gênero e educação*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (77): 25-34, maio, 1991.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SALGADO, Raquel G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese de Doutorado, PUC- RJ, 2005.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOLIGO, Ângela F. e WECHSLER, Solange M. “Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes” In: *Escritos sobre educação*. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n. 1, dez/2002.

SOUZA, Yvone C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação na infância*. Porto: Estampa, 1975.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.