

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e**  
**pré-escolas.**

**Carolline Ferreira Sotero de Oliveira**

**“(...) minha mãe tirou meus cachinhos”. Tornar-se criança negra:  
processos identitários na infância**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Carvalho**

**Rio de Janeiro**

**Setembro de 2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas.**

**Carolline Ferreira Sotero de Oliveira**

**“(...) minha mãe tirou meus cachinhos”. Tornar-se criança negra: processos identitários na infância**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Carvalho

Rio de Janeiro,

Setembro de 2014

## **Agradecimentos**

À minha família pela preocupação da casa estar em “ordem” para receber esse novo desafio, pelas madrugadas em claro a minha espera ao retornar da PUC nas quartas e sextas durante a Pós-Graduação e por tudo que eu sou hoje, mãe, pai e Caio (irmão), estamos aqui novamente.

Ao meu companheiro, amor, amigo, Diego, por nossas escolhas para que um incentive a pesquisa do outro, pela escuta atenta a cada suspiro deste trabalho e por me inspirar a buscar cada dia mais.

A minha orientadora Cristina Carvalho, pela paciência e muito afeto a cada email trocado, pelas contribuições, sugestões e sinceridades.

A Luena Nunes, eterna orientadora e amiga que me impulsionou na vida acadêmica na graduação e que sabe tanto quanto eu que a realização dessa escrita sobre crianças negras sempre foi um sonho.

A turma do Curso de Especialização em Educação Infantil, por me acolher com sorrisos e alegrias, aos professores pela paciência dos meus atrasos, afinal eram 3 horas de viagens de Santa Cruz até a Gávea! Pelas trocas de conhecimento e por me fazer entender as crianças diante das suas complexidades e produtoras de cultura.

À Escola Municipal Ronald de Carvalho, que trabalho atualmente, pela paciência nas buscas de estratégias para que eu conseguisse realizar esta tarefa, e à Escola Municipal Júlio Cesário de Mello, um espaço rico de muitos desafios e onde conheci a Lu (aluna protagonista neste trabalho) querida aluna.

As crianças do EI – 11 (turma que observei), sem dúvidas vocês marcaram esse meu início profissional. Questionadores, bagunceiros e acima de tudo desafiadores, que experiência maravilhosa que vocês me proporcionaram, obrigada!

Enfim, aos meus ancestrais que me deixaram a herança da cultura negra, e me sinto no dever de buscar caminhos para que essa seja respeita e valorizada.

## **Resumo**

A presente pesquisa busca entender os processos identitários que as crianças negras estão inseridas, compreendendo que esses contextos são reflexos de questões históricas, políticas e sociais. A lei 10.639/2003 deixa um legado para a educação, mas essa não menciona a educação infantil em seu texto, o que torna mais complexo a formação da identidade negra na infância por meio da escola e seus profissionais. Tal proposta de estudo tem como campo um evento vivido por uma criança negra que questiona a mudança do seu cabelo e instiga a pensar em uma educação outra que contemple as necessidades também das crianças negras. À Luz de Deleuze, Guattari e Noguera, abordo respectivamente o devir-criança e os devires negros, com o objetivo de pensarmos na afrocentricidade como possibilidade de teoria-metodológica para pesquisarmos as especificidades das crianças negras.

Palavras-chaves: criança negra; educação infantil; afrocentricidade; devir

## SUMÁRIO

Introdução .....	5
<b>Capítulo I: “<i>minha mãe tirou os meus cachinhos</i>” – identidade étnica, conflitos na infância negra.....</b>	<b>7</b>
1.1 Conceito identidade na infância negra.....	7
1.2 Cabelo crespo e autoafirmação.....	11
1.3 Corpo negro, rejeição e aceitação no processo torna-se criança negra.....	12
<b>Capítulo II: a escola como espaço de construção da identidade afro-brasileira.....</b>	<b>16</b>
2.1 uma breve história da criança negra no Brasil e as primeiras aparições das creches.....	16
2.2. As relações raciais e a educação infantil.....	24
2.3. Por uma educação antirracista desde a infância.....	27
<b>Capítulo III: devir- criança outra perspectiva para olhar a infância.....</b>	<b>31</b>
3.1 devir-criança pelo olhar de Deleuze .....	31
3.2 Afrocentricidade perspectiva “outra” para a infância negra.....	35
Considerações finais .....	40
Referências bibliográficas .....	42

## Introdução

Ser criança e negra foi um processo muito marcante na minha vida, um longo caminho até encontrar algumas respostas e outras perguntas para as angústias e alegrias desse momento. Ser criança e negra me possibilitou querer mais, saber mais sobre esse processo identitário e quiçá achar nesses caminhos possibilidades para que outras crianças possam com o e, tornar-se criança negra.

A busca pela pesquisa “(...) *minha mãe tirou meus cachinhos Tornar-se criança negra: processos identitários na infância*”, em que tomo emprestado tornar-se negra diante da leitura do livro “tornar-se negro” de Neusa Souza (1983), parte de um interesse de aprofundamento teórico sobre os caminhos para a construção da identidade na infância, sobretudo considerando a diversidade dessa aquisição.

Partindo do princípio que as crianças estão imersas nessa diversidade, busco estudo que provoque reflexões sobre os processos sociais, filosóficos e políticos que a criança e negra atualmente vem enfrentando após o período de escravização e abandono.

Diante disso, aportes teóricos que discutem a temática nessas dimensões são fundamentais para a construção da monografia. Por esta razão as contribuições de Gomes (2003, 2008), Cavaleiro (2000), Munanga (2008), Abramowicz (2010, 2012, 2013), Rosemberg (2009, 2012), Deleuze (1992) e Nogueira (2011, 2012) serão destacadas, pois possibilitará um debate diante de diferentes perspectivas que constituem a formação identitária das crianças e especificamente negra.

Algumas perguntas se tornam essenciais para iniciarmos essa busca: Quais são os processos que as crianças (0- 6 anos) enfrentam que contribuem na formação da sua identidade? Quais as especificidades das crianças negras? Imagens negras, bonecas negras e outros materiais de “afirmação negra” na escola, somente estes possibilitam a formação da identidade negra? Quais os caminhos teórico-metodológicos para estas discussões na perspectiva da sociologia e na filosofia da infância?

A educação escolar assume um papel importante na construção da identidade numa função de fortalecimento ou recriação identitária do ser negro (Pinto 1993, Gonçalves e Dias, 2000 apud, Rosemberg, 2012).

Nesse contexto, alguns documentos balizam essa afirmação como a lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade dos conteúdos que contemplem a história da África e da cultura negra na escola. Sobretudo, essas leis não mencionam a educação infantil como uma etapa a ser trabalhada essa temática como obrigatoriedade.

Essas leis são resultados da luta dos movimentos negros e outros movimentos sociais que se agregavam, o que interfere na discussão sobre a visão desses para infância, já que, como afirma Rosemberg (2012), esses movimentos possuem uma visão adultocêntrica em relação à infância.

Por esses caminhos, Fazzi (2000, apud Rosemberg, 2012), em um mesmo artigo, demonstra também que: “algumas pesquisas norte-americanas vêm demonstrando de modo recorrente que em torno de 4-5 anos as crianças já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial” (p. 34).

Nesse sentido, a pesquisa proposta pode oferecer caminhos e reflexões sobre a construção de identidade negra na infância, que recorrentemente é invisibilizada nos estudos sobre etnia e identidades, assim como chamar atenção tanto desses movimentos sociais quanto de outras políticas que contemplem a discussão étnica e que não menciona a categoria infância nos seus estudos.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo, I optei por apresentar os conceitos sobre identidades e os conflitos gerados em busca de processo pelas crianças negras e a experiência de uma criança negra diante de seus questionamentos sobre seu cabelo e corpo na escola.

No capítulo II, lanço o olhar para a escola como espaço de ressignificação da cultura negra, história do surgimento da creche, as relações raciais na educação infantil, enfrentamentos na prática e formação dos professores que atendem essas crianças.

Para finalizar este trabalho, trago propostas de perspectivas teóricas possíveis para se pensar em pesquisas com as crianças negras e olhar para as relações que essas estabelecem com seus pares no objetivo de entender o sentido das falas e percepções das crianças negra e branca diante das suas concepções identitárias.

## **CAPÍTULO I – “MINHA MÃE TIROU OS MEUS CACHINHOS” – IDENTIDADE ÉTNICA, CONFLITOS NA INFÂNCIA NEGRA**

Neste primeiro capítulo, apresento, inicialmente, o conceito de identidade atribuído à temática da infância na psicologia, sociologia e antropologia com o objetivo de dialogar com esses campos do conhecimento para entendermos alguns aspectos importantes desse processo.

Reflexões e estudos realizados nessas áreas do conhecimento fornecem subsídios para chegarmos à especificidade da criança negra e, por esta razão, propositalmente, o título do primeiro item é “*conceito identidade na infância negra*” e não “*identidade negra na infância*”. A intenção nesse primeiro momento é apresentar vivências, conceitos e historicidade de uma infância negra. A construção da identidade, com todas as apropriações de Vygotsky (1994), Wallon (1989) e Corsaro (2011), não são suficientes para dar conta da amplitude de conflitos vivenciados pelas crianças negras e toda sua história na educação.

Ampliando esse diálogo, ao final deste capítulo apresento um evento que ocorreu em uma escola municipal no Rio de Janeiro que trabalhei por um ano e que adicionam nessa discussão de identidade os conflitos de aceitação e rejeição do cabelo/ corpo negro vivido por uma criança negra de quatro anos.

Busco, ainda, autores que justificam e fazem refletir sobre esse processo de aquisição de identidade vivido por essa criança.

### **1.1 Conceito identidade na infância negra**

Identidade exprime, acima de tudo, o sentido de pertinência dos membros do grupo étnico ao seu grupo específico e reflete a forma pela qual um grupo social, com mais poder, define aqueles grupos com menos poder, colocando-os à parte e limitando sua participação.  
(Bento, 1992)

Dissertar sobre identidades talvez seja um dos conceitos mais complexos de ser explicado atualmente pelas ciências humanas, pois vivemos cercados por diversas culturas que influenciam de forma direta e indireta em nossa apropriação identitária.

O fragmento destacado na obra de Maria Aparecida Bento instiga a pensar identidade em um âmbito social, nesse em que a disputa de poder e padrões de culturas se sobrepõem às características individuais, essas que a psicologia da infância e estudos sobre processos de construção de identidade perseguiu por muitos anos.

Nessa mesma linha de pensamento, Bento (2003), em outra obra, nos escurece<sup>1</sup> que a identidade está fortemente marcada pela relação que estabelecemos com nosso grupo, com o out-group - o grupo “de fora”- e particularmente com o nosso próprio corpo, já que a nossa psique existe dentro de um corpo e nesse processo vamos construindo representações sobre nós e sobre o outro.

O objetivo desse primeiro capítulo não é contrapor ou polarizar qual teoria está certa ou errada: tanto a psicologia quanto a sociologia e a antropologia estão intimamente ligadas quando falamos em construção da identidade de indivíduos, crianças ou adultos.

Vygotsky (1994), Wallon (1989) e Willian Corsaro (2011) são autores que contribuem com visões diferentes sobre o desenvolvimento da criança e a relação delas com seus pares e construção do seu eu. Mesmo com as diferentes perspectivas, o que tem em comum nas teorias é o objetivo de pensar crianças em sua plenitude sem que as diferenças de pertencimentos étnicos sejam destacadas.

Proponho, então, a discussão por esses caminhos da psicologia e sociologia da infância para que possamos avançar no conhecimento com o recorte étnico racial, com olhar especificamente para as crianças negras Gomes (2003, 2008); Bento (1992, 2003), Cavaleiro (2000), Silva (2002).

Segundo Silva (2002, p.10):

A perspectiva sócio-histórica, cultural, nos possibilita encontrar “espaços” de investigação do processo de internalização de aprendizagens de práticas sociais racistas e estereotipadas sobre a população negra no processo de constituição do sujeito humano, nos remetendo para os significados e os sentidos deste aprendizado na vida e na formação humana da criança negra. Este pressuposto possibilita também compreender a importância de se ter atenção à qualidade das interações sociais na formação da subjetividade da criança negra.

Esses “espaços” destacados por Silva (2002) são reflexões acerca das teorias de Vygotsky e Wallon que resgatam a importância de se compreender o desenvolvimento da criança através das interações, emoções e experienciais culturais nas quais elas estão inseridas. Por esta razão, os “espaços” encontrados nessas teorias são relevantes para o estudo

---

<sup>1</sup>Ao longo deste trabalho, utilizarei algumas expressões que “naturalmente” verbalizamos como conotação inferior, que foram utilizadas para menosprezar, diminuir e discriminar, nós negros, por décadas. Escurecer, no sentido de não visível, não compreendido, passa a ser utilizado de forma contrária; assim como, Denegrir, tornar negro alguém (denegrir a imagem de alguém) é utilizado hoje como símbolo de grupos que representam movimentos negros e visto em artigos científicos que abordam estudos sobre palavras ressignificadas. No capítulo III, trago algumas reflexões sobre o artigo “*Denegrindo a Filosofia...*” Noguera (2011).

da formação identitária da criança negra, este é primeiro passo que daremos para a investigação deste trabalho.

Algumas perguntas se tornam essenciais nesse momento: Acerca de quais vivências as crianças negras se apropriam do seu eu? Em que meios elas podem se ver como protagonistas, princesas e rainhas no mundo da fantasia? Como os meios de comunicação, livros, colegas de turma, família estabelecem relações com a formação de identidade da criança?

Ressalto que nem todas as crianças negras vivenciam as mesmas trajetórias, sejam elas afirmativas ou não, mas o que revelamos aqui são as evidências de racismos encontrados na sociedade, bem como é possível perceber nas relações com os adultos.

Nem sempre é possível encontrar nas mídias, revistas e livros o protagonismo negro, ou nas profissões mais bem sucedidas socialmente, a não valorização estética de beleza a não ser de forma sexualizada e demais manifestações que rotulam a descendência africana.

De acordo com Oliveira e Abramowicz (2010), o racismo na pequena infância incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual é construído, acariciado ou repugnado, atingindo sua subjetividade e influenciando nas primeiras experimentações fortes de rejeição e auto-rejeição.

Nessa perspectiva, Wallon (1989) ressalta o quanto a emoção é a primeira forma de comunicação e interação com o outro, e essas manifestações de afeto e de emoção são destinadas por cada cultura de formas diversificadas.

O propósito de Wallon (1989) para tal definição da emoção como comunicação e interação é utilizado também para afirmar as citações acima. O toque, o corpo, o olhar e gestos são os primeiros contatos com os outros nas creches e escolas com crianças pequenas que ainda não utilizam a fala como recurso de comunicação.

Nesse contexto, Silva (2002, p. 13) destaca que:

Se a criança, para Wallon (1989), é um ser que já nasce num mundo estruturado pela cultura e pela linguagem, podemos então, a partir de suas reflexões sobre o desenvolvimento infantil, buscar compreender como se dá o processo de construção da auto-imagem da criança negra numa sociedade ideologicamente embranquecida. Ao nascer num mundo cultural e simbólico, até os três anos de idade, dependerá completamente da interpretação dos seus outros sociais para compreender as coisas do mundo. São esses outros que darão formato e expressões às suas ações e aos seus movimentos, estando então, desde cedo, sensível à disposição dos que a cuidam.

As reflexões destacadas indicam que é necessário investir no campo afetivo principalmente nos primeiros contatos e interação com o outro nesse processo de construção

da identidade. Por esta razão, Silva (2002) ressalta que as crianças pequenas são, “*desde cedo, sensível à disposição dos que a cuidam*”, ou seja, dependentes dos cuidados do outro na formação da sua identidade no primeiro momento de vida e interação.

É justamente nesse início do processo que Oliveira e Abramowicz (2010), em seu texto “*Infância, raça e paparicação*”, denunciam que as crianças negras nas creches pesquisadas eram tratadas de formas diferenciadas das crianças brancas, nos momentos de banho, de higiene e paparicações.

Essas evidências também são encontradas na obra de Eliane Cavaleiro (2000) em observações com crianças maiores de 4 -5 anos - as rejeições implícitas pelas professoras e os silêncios dos racismos nas famílias foram constatadas pelas pesquisadoras. As rejeições e conflitos na apropriação da identidade da criança negra perduram por muitos anos escolares, chegando a ser verbalizadas ou fisicamente marcadas.

Para Vygotsky (1994, p. 40): :

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Partindo desse fragmento podemos afirmar que as experiências vividas pelas crianças negras são determinantes para pensarmos em processos identitários e apropriação do eu. Historicamente, essas trajetórias também nos mostram as diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira.

A herança da escravidão reflete objetivamente nas condições de vida de nós negros e, subjetivamente, ora na maneira de como se identificam ou são vistos por outros, ora como se sentem em relação a si próprios e aos outros.

Acima de tudo, identidade exprime sentimentos de pertença, esse que são determinados por grupo sociais que compartilham signos e significados comuns, todavia, reflete a forma pela qual um grupo com mais poder define aqueles grupos com menos poder, limitando a sua participação (Bento, 1992).

## 1.2 Cabelo crespo e autoafirmação

Lu entra na sala com o cabelo “alisado” causando um espanto na turma. Todos a olham com uma expressão questionadora. Tha, outra aluna negra ,diz para Lu que seu cabelo está lindo! Enfatizando que ficou grande e liso.

A aluna Lu olha para mim com olhar de choro, olhos fixos para meu cabelo crespo, aparenta ficar confusa pelo que vê em mim e o que vê em si própria com o cabelo “alisado”.

Eu finalmente pergunto: O que você fez no seu cabelo?

Lu responde com lágrimas correndo nos olhos: Minha mãe tirou meus cachinhos, ela gosta de cabelo liso!”(Caderno de campo- 2013).

O evento narrado acima ocorreu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro que atuava como professora, numa turma de educação infantil com alunos (as) de 4 a 5 anos. A protagonista da história (Lu) tem 4 anos , é negra e convive em uma família que utiliza o fazer das tranças africanas como seu instrumento de trabalho e fonte de renda entre as mulheres da casa ( Lu, convive com a tia e a mãe).

Ressalto que o trabalho desenvolvido com essa turma tinha como base referências de livros com protagonismo negro, uso de instrumentos africanos, debates, conversas sobre racismo, contatos com bonecas e imagens negras de forma afirmativa.

Esses materiais disponíveis e a extensão desse fortalecimento de imagens negras e cabelos afros como beleza na família de Lu, influenciam na sua construção identitária e quiçá na reação apresentada por ela perante a um processo químico que modificou a estrutura do seu cabelo e conseqüentemente na sua autoestima.

A dificuldade da aluna em entender esse contexto de cabelos, opções, afirmações e rejeições passa por inúmeras questões atreladas à negação do diálogo que torna a criança sujeito da história na sua formação, confusão e não entendimento dos seus conflitos emocionais e estruturais advinda desse afastamento do seu pertencimento étnico através do cabelo, entre outros conceitos que serão elucidados ao logo do trabalho.

Segundo Bento (1992), essa contradição entre grupos étnicos visto como um ser que é superior ao outro não se configura no que podemos considerar um bom caminho para assegurar o pleno desenvolvimento das crianças. Para a construção da estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja pensado e vivido como local de vida e prazer. As situações que o corpo impõe a cada pessoa precisam ser reelaboradas e esquecidas.

A experiência vivida por Lu na “rejeição e aceitação” do seu cabelo perante a sociedade é uma das formas como o racismo incide no corpo negro e essa criança, depois do evento ocorrido, apresentou regressões no aprendizado, na escrita do seu nome e no processo de socialização com os demais alunos.

Por outro lado, a reação de Lu perante o processo químico (alisamento) do seu cabelo demonstra uma atitude contrária às discussões teóricas sobre a construção da identidade.

A ideia da dependência direta da família e de outras que convivem na apropriação do seu eu, parece não ser a única explicação para tal atitude. O evento ocorrido demonstra que. Para além dessa dependência, Lu define a sua posição contrária à opção de alisamento da mãe.

Nesse contexto, Corsaro (2011, p. 31) nos diz que:

“As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pare quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.”

Ou seja, o entendimento de que a criança reproduz de maneira fiel a cultura daqueles que os conduzem na primeira infância é questionada e ressignificada por Corsaro (2011) para a formação da identidade e interação delas com seus pares.

A atitude de Lu no evento apresentado trata-se de uma das relações que as crianças estabelecem com seus pares, bem como, o sentido da identidade interpretada por ela.

O reflexo dessas atitudes demonstradas por Lu só podem ser vistas por profissionais comprometidos com o desenvolvimento da criança e que permitam que essas sejam sujeitos das suas histórias e construção da sua identidade.

Por esta razão, é necessário, para além dos estudos pedagógicos sobre educação infantil, que esses profissionais possam, na sua formação, embarcar nos conhecimentos que visam a criança como sujeito – histórico, e que cada grupo étnico, classe e outras categorias determinam infâncias diversas, certificados que as condições de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças.

### **1.3 Corpo Negro, rejeição e aceitação no processo torna-se criança negra.**

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse

processo são estabelecidos padrões de inferioridade/ superioridade, beleza/ feiura. O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar de beleza.  
(Gomes, 2003, p.80)

Processos marcantes de definição da identidade negra são o cabelo e a cor de pele, e esses definidores também estabelecem valores negativos e positivos diante de uma sociedade construída da colonização dos portugueses que detinham interpretações sobre os negros trazidos da África que no Brasil habitavam.

As diretrizes para a formação brasileira, conseqüentemente os artifícios utilizados para o processo de embranquecimento<sup>2</sup>, foram as primeiras reações pós-abolição que definiam características que pudessem “suavizar” a marca da escravidão. Esse ideário, portanto, era construído com base na cor de pele e cabelo como marcador de inferioridade/ superioridade.

Nesse sentido, Viana (1933) apud Gomes (2008, p. 245) destaca que, desde as literaturas remotas, os cabelos são determinantes na caracterização étnica:

Os mamelucos cruzados de branco e índio, tem sobre os mulatos, cruzados do branco e negro, uma dupla superioridade: não descedem de uma raça escrava: aproximam-se mais do *typo* somático do homem branco, não só pela pigmentação, como, principalmente, pelos *cabellos*, nitidamente negros e corredios. Ora, para o juízo empírico do vulgo, são os cabelos lisos e *atez* clara os *signaes* indicativos de raça pura.

É possível perceber nesse destaque que o cabelo do índio e cabelo do negro eram apropriados nas diferenciações entre o puro e o impuro - os índios por terem cabelos lisos eram considerados mais próximos da “raça pura”, branca europeia dotada de um bom desenvolvimento intelectual e poderiam compor a sociedade ideal brasileira, mesmo que ainda fossem exploradas e tomadas suas terras.

Todo esse “ideário” permaneceu no imaginário social de forma tão enraizada que somente depois de muitos séculos, na década de 90, a instituição brasileira se considerou um país racista, o que culminou em discussões e políticas de ações afirmativas com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais marcadas pela cor de pele.

Diante do padrão branco, o negro encontra dificuldades de atribuir qualidades valorativas para seu corpo, conforme destaca Gomes (2008, p. 149),:

“Há uma complexidade envolvendo o processo de “tornar-se negro” na sociedade brasileira. A Violência é a pedra de toque, o núcleo central do processo identificatório dos negros. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa

---

<sup>2</sup> Embranquecimento- teoria que define o processo de tornar o país branco, marcada pelas vindas de imigrantes branco da Europa com a propaganda de doações de terras pela Colônia Portuguesa.

ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”.

O corpo negro é marcado pela violência, pela inexistência de referências para valorização do seu todo, o ideal branco x negro acompanham subjetivamente esse grupo, atingindo seu ego e maneiras de sobreviver a esse caos.

Para Souza (1983, p. 19), tal violência demarcou também estratégias em que negros (as) possam se perceber socialmente aceitos:

“Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco com modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior”.

A concepção de raça que Neusa Santos Souza (1983) traz em seu livro “Tornar-se Negro” é entendida como: “noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes” (p. 20). É importante destacar que a discussão de “raça” desde finais do século XX consolidou, no campo biológico, que raça só existe como Raça Humana. Não obstante, a autora retifica que nas sociedades de classes multirraciais e racistas como no Brasil a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras).

Na mesma pesquisa relatada anteriormente, Gomes (2008) evidencia que mesmo em salões étnicos, com propostas estéticas negras, a relação cabelo/ cor/ corpo/ negro escapam da tensão racial e as relações que as famílias negra e mestiça expressam de cuidar do cabelo crespo dos filhos e filhas. Destaca que *“as situações apresentadas nessa pesquisa demonstram que desde muito cedo, as crianças negras e mestiças, principalmente as meninas, aprendem a construir na família uma imagem distorcida de si mesmas”* (p. 151).

O evento apresentado pela aluna Lu parece caracterizar justamente o que Gomes (2008) evidencia - por mais que a família trabalhe com a estética negra nos penteados afros e tranças, não necessariamente esses artifícios são incorporados à valorização da cultura negra.

Nessa perspectiva, o livro *“Silêncio do lar ao silêncio escolar”* de Eliane Cavaleiro (2000), vem alertando que a escola, ao silenciar o racismo, grita inferioridade e desprezo à criança negra, essa que representa suas emoções através de gestos e falas que são despercebidas, alegando assim que a escola não é o espaço dela.

Para além desse debate, Cavalheiro (2000) também retrata, nessa mesma pesquisa, que as famílias responsáveis pelas crianças negras também são vítimas do racismo e que muitas vezes não sabem argumentar contra esses tipos de violências, pois estão encobertas pelo ideário da democracia racial<sup>3</sup>, tal mito que impede vários avanços na discussão étnicorracial e apropriação para o combate ao racismo.

Tornar-se criança negra trata-se de um processo conflituoso que, sobretudo, é incorporado às questões históricas em que o corpo e o cabelo são marcas que identificam esse grupo, mas que ao mesmo tempo o desqualifica diante de uma padronização de beleza eurocêntrica/ branca.

Para Gomes (2003, p. 87), “ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo”.

Ressignificar é necessário para avançarmos do polo da rejeição para aceitação do corpo negro e, em um plano coletivo, a escola tem um papel fundamental: um espaço que contemple esses debates e conflitos e possa oferecer para as crianças negras e brancas conhecimentos que valorizem a cultura negra.

Com o salto das políticas públicas e a adoção da lei 10.639/2003<sup>4</sup> posteriormente atribuída como 11.645/2005 que altera a LDB, as escolas passam a ser “obrigadas” a desenvolver trabalhos relacionados à cultura negra e indígena; contudo, essas leis não mencionam a educação infantil como espaço a ser trabalhado. Ficou então a cargo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atribuir nos seus currículos conhecimentos acerca dessas culturas.

---

<sup>3</sup> “Democracia racial é como se traduz a idéia de que o Brasil seria uma sociedade de tolerância e convivência racial sem graves conflitos ou ódios raciais. Essa construção por vezes é vista como uma realidade, por vezes, como uma aspiração positiva que demonstra a recusa brasileira ao racismo, que estaria restrito apenas a manifestações pontuais. Todavia ela é percebida pelos movimentos negros como uma ideologia, construída e reforçada pelas elites brasileiras com o objetivo de mascarar uma realidade generalizada de opressão e discriminação racial cujo combate se torna mais difícil pelo seu aspecto não declarado e dissimulado”. PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639*. Lechini, Gladys (org) Los Estudios Afro Americanos Y Africanos na America Latina: herencia, presencia e visiones del otro. Clacso, 2010

<sup>4</sup> A lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares e depois alterada para 11.645/2008 (que inclui na mesma perspectiva histórias e culturas indígenas).

Diante disso, é possível que possamos descrever *infâncias*, de acordo com toda a sua historicidade e relações sociais que cada uma estabelece, discussão que aprofundaremos no capítulo II.

## **CAPÍTULO II- A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA**

O objetivo deste capítulo é levantar alguns questionamentos sobre a *criança negra* na educação infantil desde o surgimento das creches às escolas e suas necessidades para se pensar em uma educação antirracista, e teorias que baseiam pesquisas sobre crianças negras, no sentido de ressaltar um breve debate de um assunto ainda não muito estudado nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, alguns questionamentos foram fundamentais para trilhar o caminho neste trabalho: qual é o histórico da entrada das crianças negras no espaço de educação infantil (creches e outros espaços de educação)? Quais os desafios e as perspectivas para promover uma educação antirracista na educação infantil?

Essas perguntas são propulsoras para entender, mesmo que ainda superficialmente, como a história do surgimento das creches e depois espaços de educação infantil têm encontros com a história da escravidão e atendimento majoritário das crianças negras, e como esses espaços foram se constituindo em instituições públicas com outras demandas.

### **2.1- Uma breve história da criança negra no Brasil e as primeiras aparições das creches e as políticas públicas**

#### ***A criança negra na escravidão***

Os Negros trazidos de vários países da África desembarcavam no Valongo, região próxima ao cais do porto no Rio de Janeiro, e lá eram comprados como mercadoria: os negros que viveriam como escravos com seus senhores.

Nessas escolhas, crianças por volta de 12, 13 e 14 anos eram as mais cobiçadas para o trabalho braçal, pois acreditava-se que essas eram mais fortes para o ofício e para sustentar a exploração física e emocional. Já para os serviços domésticos, a preferência era pelas crianças

mulatas, pois eram consideradas mais inteligentes e tinham melhores preços (CIVILETTI, 1991)

Durante o regime escravista era possível perceber as dificuldades de sobrevivência das crianças negras pelas condições que as mães viviam, por causa da escravidão. As escravas parturientes retornavam geralmente ao trabalho em cerca de três dias (CIVILETTI, 1991). O destino dos filhos das escravas escolhidas para servir como amas-de-leite (amamentar os filhos dos seus senhores ou alugadas para outros) era muitas vezes a roda<sup>5</sup>.

Na casa grande, os senhores estabeleciam relações de “afeto” com as crianças filhas e filhos dos seus escravos. Segundo Mott (1979, p. 65):

A relação do senhor com as crianças pequenas de seus escravos foi descrita por vários viajantes como sendo afetuosa. A afetuosidade significa algumas regalias que não questionavam a relação senhor/ escravo e devia esta relacionada à idéia de inocência na infância, pois acreditavam que as crianças negras, assim como as brancas, transformavam-se em anjos após a morte. O que, no entanto o que definia a relação do senhor e da criança escrava era seu valor enquanto mercadoria.

A recompensa em ter uma criança escrava eram benfeitorias tanto num campo econômico, quanto no religioso, já que o Clero era o que determinava as políticas e as sanções da escravidão nesse momento, logo, a afetividade com a criança negra pelos senhores é retratada como um negócio, uma fonte de renda, uma mercadoria.

Nessa perspectiva, Mott (1979, p. 66) ressalta que:

O maior e o menor cuidado do proprietário com as crianças escravas parece estar relacionado à questão econômica. Para aqueles que possuíam poucos escravos e viviam do que eles ganhavam diariamente, a prole das escravas era vista como “benção do céu”. A impossibilidade, por falta de capital, para adquirir um escravo, parece ter levado a um maior cuidado com as crianças nascidas na casa. Para aqueles que possuíam capital maior que precisavam de um escravo como força de trabalho imediata ou dentro do menor prazo possível, o investimento na mãe, pelo afastamento do trabalho por certo tempo, ou no filho, até que estivesse na idade de produzir, era talvez, visto como sendo oneroso.

Para além dessa relação “afetuosa”, as crianças que frequentavam a casa grande desfrutavam de “melhores condições de vida”, os senhores tratavam as crianças negras e

---

<sup>5</sup> O nome roda, pelo qual se tornou mais conhecida, deve-se à assimilação da instituição ao dispositivo onde eram depositadas as crianças. Trata-se de um cilindro aberto cuja a superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica de voltado para a rua uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja entregar um recém-nascido, ela avisa à pessoa de plantão tocando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior. (Civiletti, 1991, p. 33, 34)

escravas como bichos domésticos e quando completavam 6-7 anos eram entregues a “tirania” da escravidão. Já as crianças brancas, iniciavam as primeiras lições de gramática e das boas maneiras nas escolas religiosas Civiletti (1991).

Segundo a pesquisa de Civiletti (1991), o índice de mortalidade na roda era exorbitante: para cada doze mil que entravam só permaneciam mil; Quando pequeno, o escravo não iria para a roda, teria então que adaptar-se ao ritmo do trabalho escravo da mãe; as meninas faziam as atividades domésticas e acima de doze anos eram aliciadas sexualmente pelos colonizadores.

Outra forma de obter a alforria de suas crianças era convidar, muitas vezes, uma pessoa de poder (branco) para serem padrinhos, dessa forma poderia comprar a carta garantindo sua liberdade.

Nesse sentido, a Roda tem o papel fundamental na vida das escravas, pois era a tentativa de livrar seus filhos (as) da escravidão, e quando não havia mais alternativas cometiam infanticídio, as mortes provocadas pelas mães de bebês escravos.

### ***O surgimento da creche***

A roda foi um passo importante para a história das crianças negras, mesmo que o quantitativo- de mortos fossem superior ao das crianças negras vivas nessa instituição, porque, se por um lado as mães perdiam seus filhos para o processo de escravidão, por outro, elas tinham a chance de proporcionar uma vida de “liberdade” através da roda.

A preocupação do próprio funcionamento da roda impulsionou o desenvolvimento das creches no Brasil. O primeiro pensamento que pairava era o que fazer com aquelas crianças que cresciam ali. Nesse momento, os meninos maiores eram destinados ao trabalho militar e as meninas saíam casadas do acolhimento.

O termo “creche” é originário da língua Francesa que designa presépio. A finalidade dessa instituição em seu início ainda filantrópico<sup>6</sup> consistia em “(...) um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as

---

<sup>6</sup> Filantrópica ou filantropia- Os donativos e organizações humanitárias, pessoas, comunidades, ou trabalho para ajudar os demais, direta ou através de organizações não governamentais sem fins lucrativos. Disponível em : <http://pt.m.wikipedia.org/wiki/filantropia>. Acessado em 31/08 às 11:31. Nesse caso a igreja era a instituição filantrópica responsável pelas creches.

crianças de dois anos abaixo cujas mães são pobres, de boa conduta e que trabalham fora do seu domicílio”. (A Mãe de família, jan 1879, p. 3 apud Civiletti 1991).

Nesse período escravista no Brasil Colônia, a creche é idealizada e não concretizada; somente no período da República é que a creche vem de fato a ser construída. Após a independência, a filantropia passa então a “se colocar a serviço do Estado para melhor conduzir o corpo social” (Civiletti, 1991 p. 40).

A idealização da creche foi além, no período da República ela passa a ser vista pelo Estado como meio controlador das classes populares. Segundo Civiletti, (1991 p. 40):

A creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário. Além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela poderia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches as salas de asilo, portanto, com raras exceções, assumirão o caráter controlador que a filantropia delegou à escola.

Partindo dessa concepção a creche, bem como a escola, passam a ser ambiente controlador do Estado, interferindo também na formação dos profissionais que atuariam nessas instituições em defesa de tal ideário. Diante disso, Rosemberg (2012, p. 17 e 18) destaca que:

O primeiro texto sobre creches de que tem notícia no país foi publicado na revista *A mãe de família*, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos (doutor Vinelli), preocupado com o destino das crianças filhas de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem, bem como a identidade de seus profissionais. (p. 17 e 18)

A autora, nesse mesmo texto, alerta que “o silenciamento sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas a dos (as) filhos (as) recém-libertos (as) de mães escravas”.

Por muito tempo as pesquisas sobre creches e demais discussões sobre o acesso à educação eram direcionadas à classe popular, que inclui negros, brancos, índios e outras etnia, o que evitou o avanço nos debates exclusivamente dos negros que tem toda uma trajetória histórica diferenciada dos demais “pobres” que abarcam nesse conjunto de classe popular.

Portanto, a criação das creches foi pensada para as crianças negras, conforme destaca Rosemberg (2012), pois essa ressalva possibilita entender melhor o porquê da creche ser ainda um lugar pouco valorizado na educação brasileira<sup>7</sup>.

O destaque de Rosemberg (2012) para a identidade profissional marcada pela origem das creches nos direciona para a discussão da qualidade desse atendimento às crianças negras diante desse processo histórico. De acordo com os dados estatísticos, em 1975 tínhamos 12% das crianças matriculadas, em 2001 os dados avançam para 45% (DIDONET, 2003), um aumento significativo, mas que não contempla o mesmo avanço na qualificação desse atendimento.

Rosemberg (2012) relata também que a expansão da educação infantil ocorreu por meio de um modelo não-formal, apoiado em baixos salários de professoras leigas com modelos assistenciais, gerenciadas pelas Organizações não-governamentais (ONGs), programas de baixo investimentos que atingem principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas.

Baixos investimentos contribuíram para que a educação infantil fosse um espaço da informalidade também pelos seus profissionais desde sua criação, como apresenta Beatty (1989, p. 47 apud Rosemberg 2012, p.16):

A educação infantil não perdeu seu caráter de atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, tendo sido sempre exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que podem estar, mais ou menos, associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente do cargo de professor(a) de outras etapas da educação básica, que era ocupação masculina e se feminizou, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (...) o impacto dessa particularidade das mulheres com vocações “naturais” e “espirituais” para o cuidado com a criança emocionalmente, resultou em profissionais sem qualificação específica para o trabalho com as crianças e atraiu mulheres de origem econômica inferior, que via no nesse trabalho uma possibilidade de ascensão social. ainda menciona que: “A autora assinala que, por outro lado, o fato de não ter sido necessária uma formação técnico-profissional específica desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessa ocupação”.

---

<sup>7</sup> Em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. A partir de 2009 a mesma lei obriga a matrícula- frequência de crianças de 4-5 na pré-escola o que não procede com a creche.

A expansão das creches e das escolas de educação infantil pelo modelo não-formal como opção do governo brasileiro, foi apoiada por profissionais de baixos salários e sem formação específica para o trabalho com crianças.

Esse conjunto de aspectos na educação infantil construiu a identidade profissional das *crecheiras, recreadoras, cuidadoras, auxiliares de creches e professoras*. É comum, por exemplo, verificar que nesses espaços há muitas funcionárias negras e também refém desses processos da escravidão.

### ***A sociabilidade vista na educação infantil***

Partindo da concepção de criança como cuidado e sociabilidade, novos conceitos e pesquisas na educação para crianças avançaram ao final do século XX, essas contribuições construíram uma nova interpretação da importância da socialização na infância. .

Diante disso, as pesquisas sobre essas interpretações, legitimou que a primeiríssima infância apresentava suas especificidades, o estereótipo de bebês como cuidado meramente fisiológico foi questionado e as evidências encontradas comprovavam que nesse período da vida o bebê possui “capacidade de produzir ações apropriadas, de sustentar e manter trocas significativas com um parceiro adulto, mesmo na ausência de instrumentos refinados de comunicação” (Bandioli e Montovani, 1989, p. 27-28 apud Rosemberg 2012).

Para Rosemberg, (2012, p.13) esse processo motivou inclusive “políticas públicas, mercado consumidor para crianças, mas não pauta dos movimentos sociais que tanto reivindicavam contra o racismo”.

Nessa perspectiva “as instituições de educação infantil passaram, então, a ser consideradas necessárias também para facilitar interações sociais entre coetâneos” (Rosemberg, 2012, p.12), pois havia necessidade que as crianças pequenas com menos irmãos se sociabilizassem com outras crianças através das escolas de educação infantil.

Rosemberg (2012 p.13) destaca que:

No século XX, principalmente no seu final, trouxe novidades: a tendência à extensão progressiva da educação em contexto institucional antes da escolaridade compulsória para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre.

A creche institucionalizada e conquistada pelos movimentos sociais, principalmente de mulheres feministas, proporcionou um maior acesso das crianças a esse espaço, pensado então como educativo, para além do cuidar somente, um direito de toda criança garantido posteriormente no Estatuto da Criança e Adolescente (1990).

Desde então a discussão da democratização do acesso foi tomada pela preocupação da qualidade de ensino para que essas crianças contemplem suas necessidades de formação social e emocional específicas da sua faixa etária. A “democratização” e a obrigatoriedade das crianças frequentarem escolas na educação infantil foram avanços e conquistas importantes para a educação brasileira. Todavia, partindo desse princípio, Rosemberg (2012, p. 12) analisa que:

(...) os rumos que vem tomando a educação infantil brasileira nas últimas décadas, constato a manutenção de certa cisão entre as trajetórias da creche (para crianças de até 3 anos) e as da pré-escola (para crianças maiores), a despeito de sua integração legal. Para a pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental. Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade).

Esse dado analisado por Rosemberg (2012) justifica as aspas da democratização, pois a discussão ultrapassa esses limites de ser somente acesso para todos. A educação infantil hoje nem sempre agrega a creche em seu espaço, mas a institucionalidade da educação infantil, vista como espaço de promoção para o ensino fundamental, também exclui as possibilidades de uma formação social e emocional na infância e a própria sociabilidade das crianças com seus pares.

Essa diferença de educação infantil e creche nas políticas públicas revelam, por exemplo, as diferenças nos dados de frequência de alunos matriculados nessas modalidades. “Em 2008, a taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era 18,1 % e de frequência à escola entre crianças de 4 a 6 anos 79,8 %” (Rosemberg, 2012, p.12.).

Esses dados demonstram a dificuldade de organização da política educacional que inclua da mesma forma que o ensino fundamental e médio no quesito distribuição da renda, sendo considerada a educação infantil de fato como a primeira etapa da educação básica para além da nomenclatura somente.

A distribuição de renda institucional da educação infantil é inferior às demais modalidades educacionais, e conseqüentemente o investimento para que a qualidade (formação continuada dos professores de redes estaduais e municipais) seja superada também segue a mesma decadência. Tal aspecto ocorre particularmente para as crianças de 0 a 3 anos, segundo Rosemberg (2012) apud IPEA (2008).

Esses baixos investimentos atuam de forma mais incisiva nas crianças negras brasileiras, pois são essas que em sua maioria ocupam as vagas das escolas públicas, onde o investimento da qualidade é significativamente menor<sup>8</sup>, comprovado pela análise de Paixão e Carvano (2012): a partir de dados da PNAD 2008, 71,4 % das crianças negras de 0 a 3 anos que frequentavam creches estavam na rede pública e 28,6% na particular.

### ***Políticas públicas possíveis...***

Oliveira et. al (2012, p. 406) chamam atenção para as políticas de caráter universal<sup>9</sup> alegando que podem não ser suficientes para tornar toda a população brasileira alfabetizada, “tornam-se necessárias a realização de investigações para averiguar se a persistência de maiores percentuais de analfabetos pretos e pardos está a exigir políticas reparadoras, paralelamente às políticas universalistas”.

As políticas de ação afirmativa podem ser um caminho para que a educação infantil também democratize seu espaço, bem como conquiste a qualidade de ensino que inclua a valorização do negro na sociedade brasileira, pois essa política pública, segundo Cashmore, 2000, p. 31: “(...) visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais benefícios os membros dos grupos que

---

<sup>8</sup> É importante destacar que muitas escolas públicas possuem acervos e materiais tecnológicos superiores daquelas escolas particulares que atendem à classe média, bem como cursos de formação continuada que são “obrigatórias” por parte dos municípios. O questionamento é a qualificação que esses profissionais adentram à escola, “menos estudos e mais cuidado” que interfere diretamente na relação entre esse adulto com a criança negra. Os concursos do Rio de Janeiro, por exemplo, não exigem nível superior para as professoras de educação infantil.

<sup>9</sup> “as políticas de caráter universal são executadas através de tratamento homogêneo a toda a população, contribuindo para a promoção de todos os grupos. Entretanto, constatada a persistência das desigualdades étnicorraciais, resta, portanto, o recurso às políticas de ação afirmativa ou de discriminação positiva, que afetam diretamente as desigualdades entre grupos em busca da igualdade como princípio universal.” (Oliveira, 2013, p. 237).

enfrentam preconceitos”. Este é um conjunto de políticas públicas essencial para o combate à Discriminação Racial, no Brasil.

Com esse recurso, as Universidades públicas se beneficiaram com as Cotas e contaram mais negros, investimentos para campanhas contra a discriminação, formação continuada para professores para o atendimento da lei 10.639/03, produção de materiais didáticos com a temática igualdade racial, incentivo à pesquisa da população negra brasileira, programas, ações e políticas de terra para a população quilombola entre outros benefícios, com o objetivo de reparar o déficit do governo Brasileiro com a população negra.

Os dados estatísticos vistos aqui comprovam que há uma predominância de dificuldades e precariedades concretas nas condições de vidas das crianças negras, agressões históricas, simbólicas (vistas no capítulo I) e nas políticas na educação infantil brasileira, sobretudo, na creche.

Dito de outro modo, a especificidade da criança *e*<sup>10</sup> negra soma a necessidade da infância não valorizada num plano universal, digo isso porque temos uma política no Brasil de baixo investimento na educação de crianças, contudo, particularmente a criança *e* negra carregam outros repertórios negativos que justificam o *e* como aditivo.

A partir dessas hipóteses, avançamos na discussão com o olhar para as relações que essas crianças estabelecem com seus pares e profissionais de educação infantil, esses que estão imersos na história e das políticas relatadas nesse texto.

## **2.2 - As relações raciais e a educação infantil**

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia.

Kabelenge Munanga

Segundo Leite (1997, p.8), as creches no Brasil possuem dois tipos de inspiração para o trabalho com crianças: “um lado, propostas inspiradas na creche francesa para crianças pobres (assistencial), e de outro, propostas de inspiração alemã, Jardim de Infância para as crianças das camadas mais ricas da população (educação)”.

---

<sup>10</sup> “*e*” será utilizado ao longo do texto para enfatizar quando necessário a adição de ser criança e negra. Essa discussão é pautada em apropriações ao logo do texto sobre a política brasileira para a infância e especificamente para a infância negra que interpreto como mais um contexto de desigualdade para somar a própria infância.

Assim, as creches atualmente muitas chamadas de espaços de educação infantil, carregam em suas práticas todo um histórico de descaso governamental e formação precárias dos profissionais que desenvolvem trabalhos nesses espaços.

Ainda vivemos com os resquícios da escravidão e a desvalorização da cultura negra, e esses tratamentos discriminatórios também são encontrados nas práticas sociais no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, quanto à creche sobre educar e cuidar, as crianças negras são tratadas diferencialmente das brancas trazidas nas pesquisas realizadas por Oliveira e Abramowicz (2010, p. 220):

Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado com “padrão” a ser seguido. Nesse contexto, as práticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de “mal-cheiroso” e do “indisciplinado”.

Essas características do corpo negro são apropriadas “naturalmente” nas relações com os adultos e conseqüentemente nas relações estabelecidas com as crianças negras, sujeitas a discriminações e rotulações. Nos dados apresentados em pesquisas (CAVALHEIRO, 2000), é possível constatar adjetivos como “meninos terríveis”, “agressivos”, entre outros que tendem a menosprezar as personalidades e atitudes das crianças negras, diferentemente quando as atribuições são realizadas com as crianças brancas, conforme vimos no capítulo anterior.

Esses são alguns apontamentos históricos e que levam pensar as características das creches hoje, a qualidade do atendimento, particularmente das crianças negras. São citações minuciosas, de algumas questões que não estão aparentemente expostas, pois o “racismo velado”, como bem explicita Kabelenge Munanga no início do texto, afeta todas as relações ora pelas crianças e seus pares, ora entre adultos.

Quanto à formação de professores LDB 9.394/1996, alterada pela lei 10.639/ 2003<sup>11</sup>, indica que ela se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores. Não obstante, ainda admite que a formação mínima para

---

<sup>11</sup> É importante enfatizar que essa lei foi um resultado de luta do movimento negro por décadas, atendida em 2003, todavia os próprios movimentos não incorporavam as suas pautas à situação social das crianças negras. Somente após a promulgação da lei e a revelação de dados de pesquisa em relação à vulnerabilidade da criança negra e a discussão mais densa sobre sociologia da infância é que começaram a incorporar novos apontamentos e reivindicações da inclusão da educação infantil nesse debate. Segundo Rosemberg (2012), esse afastamento da criança na discussão racial está associada a um intenso desconhecimento dos pesquisadores/ as sobre a creche e a pré-escola e da pequena infância.

o exercício do magistério na educação infantil, seja oferecida em nível médio modalidade normal.

Como vamos garantir que a educação infantil contemple as questões raciais se a formação dos profissionais responsáveis pelo trabalho não tem contempla essas questões?

Cavalheiro (2000) afirma que se os profissionais de educação se calam diante de praticas racistas, colaboram para que as crianças negras, em sua maioria, cresçam tímidas, temerosas e envergonhadas de si mesmas. Por outro lado, esse silêncio também é nocivo para as crianças brancas que crescem acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita.

Cabe então aos profissionais a atenção às Novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI e Resolução CNE/CEB de 17 de dezembro de 2009), que destaca a função sociopolítica e pedagógica do seu trabalho nos seguintes termos:

“[...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.”

(Silva et al., 2011 p.34)

As secretarias municipais também são responsáveis pela formação continuada de seus profissionais, só que fica a cargo delas fornecer esses suportes que muitas vezes não são considerados importantes. Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, citado por Silva et al. (2011, p. 38):

“A criança é concebida como centro do planejamento curricular, sendo considerada sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, ao mesmo tempo em que produz cultura”.

De outro modo, as diretrizes assumem o compromisso de olhar para as relações entre as crianças e os sujeitos envolvidos, através da perspectiva da troca de saberes e interações pautadas na não hierarquização dos saberes. O desejo da criança é destacado como prioridade,

esse que “constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoais e coletivas” (p.38), o respeito e a criança como sujeito da sua própria cultura e também produtora.

Esse documento é fundamental para a concepção de educação desejável, todavia, ainda há lacunas a serem preenchidas na prática docente, mas há um caminho proposto que pode ser incorporado nessas relações com as crianças e dessas apropriações de conhecimento que tornam todas as crianças, negras ou não, capazes de entender sua identidade sem que um padrão cultural seja superior a outro pertencente.

### **2.3 Por uma educação antirracista desde a infância**

“Tenho defendido a posição de que, na educação, todo projeto educacional precisa atuar contra desigualdade, reconhecendo as diferenças: precisamos afirmar a igualdade e combater a desigualdade. Mas contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não-reconhecimento das diferenças. E porque é importante fazer esta distinção? Porque a desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que homens perderam de tal forma a propriedade que sequer são os donos de si. Já o não-reconhecimento das diferenças-étnicas, religiosas, de gênero, de idade, etc- significa a discriminação e a exclusão e no limite, a eliminação. (Kramer, 2011, p. 15.)

Em outras palavras, a invisibilidade das crianças negras nos espaços de educação infantil parte dessa concepção de escola que não reconhece a “diferença” diante do seu todo. Ressalto que a maioria das crianças matriculadas nas escolas públicas são negras, espaço pesquisado por essa autora. Que diferença é essa que ocupa a maioria da escola e ao mesmo tempo estão presentes nos conflitos entre as crianças, seus pares e os adultos que as cercam?

A minoria contemplada com suas culturas, que é a maioria das crianças, não está presente de forma positiva na escola, e, por esta razão, defendo, assim como Kramer (2011), uma escola que priorize o reconhecimento das diferenças, sobretudo, que possa ressignificar toda a trajetória histórica do negro na sociedade brasileira, em que o cabelo, o samba, a comida, a matemática, a biologia e demais ciências possam embarcar nesse conjunto de propostas “outra”, em que os olhares estejam voltados para a contemplação de todos e que fundamentalmente possam identificar as crianças negras nesse espaço.

Nesse contexto, Gomes (2002, p. 46) destaca que:

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão.

Essas representações positivas propostas pela escola conscientizam e apropriam a cultura negra com todos os envolvidos. Os conhecimentos do cotidiano, da vivência dessas crianças em outros espaços também são responsáveis pela formação da identidade (como vimos no capítulo I).

De acordo com (Oliveira et.al, 2013, p.257), uma das formas de ressignificar essas representações negras:

“é tomar a trajetória de vida de referências intelectuais negras como patrimônio cultural a ser utilizado pela educação, no sentido de encorajar a criança negra com trajetórias semelhantes a ter um nível de aspiração elevado, ao mesmo tempo em que tais modelos vão inspirar na criança branca o respeito que é devido à criança negra”.

Outros modelos significativos na literatura infantil, nas artes, na história e em outras ciências, tendo em vista a valorização da população negra, anônimos pertencentes das comunidades onde a escola está inserida, são caminhos que a escola pode propor para a família e os profissionais.

A intenção aqui não é oferecer “receitas eficazes” para que as crianças negras sejam perfeitamente contempladas, acima de tudo é necessário também que a educação infantil seja um espaço de múltiplas experimentações, contrária àquelas encontradas e currículos nacionais unificados que investem em padrões homogêneos do que fazer.

Quando o espaço é pensado nessa perspectiva, propicia para todos os envolvidos melhor desenvolvimento de relações e respeito às especificidades de cada criança. Nesse sentido, a pedagogia da escuta por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 193) “cria uma relação de respeito e condições para um lugar de vida infantil, muito mais do que um lugar institucional concebido e finalizado para os objetivos do tipo didático”.

Educar e cuidar são complementares, constroem ambientes estimulantes que tornam a criança mais segura, e as atitudes positivas auxiliam as crianças a se sentirem fortalecidas, em harmonia com seu corpo, suas culturas e suas singularidades. (Silva et al., 2011).

Diante do exposto, e de acordo com Silveira (2002) apud (SILVA et al., 2011, p.35), um trabalho pedagógico que se preocupa com a diversidade deve contemplar:

1. A ênfase na autorreflexão sobre a atuação na escola, sobre o quanto aprendem com as crianças, ou seja, a pressuposição de que as professoras de instituições de educação infantil podem e devem sentir-se educadoras no sentido amplo das palavras;
2. A atenção pra o fato de que educadores e gestores sempre podem estar posicionados em relação aos grupos discriminados em razão de seus preconceitos e/ ou de seus próprios pertencimentos, inclusive eventuais privilégios simbólicos e materiais decorrentes da condição de ser identificado como branco;
3. O reconhecimento da alienação provocada pela força do mito, ou seja, a possibilidade de que o mito da democracia racial brasileira ainda esteja presente na ideia de diversidade da política curricular para ensino fundamental.
4. O reconhecimento da discriminação institucional como elemento fundamental. Instituições foram feitas para se conservar- resistem a mudanças. Processos de sensibilização e formação sem mudanças. Processos de sensibilização e formação sem mudanças nas estruturas avançam mais lentamente- a criação de regras institucionais para o cotidiano das instituições pode ajudar muito.
5. As possibilidades mobilizadoras de crítica e ação social, por meio de conceitos que ainda guardam esse potencial, tais como igualdade, liberdade, cultura e outros.

Cada item citado compõe uma etapa a ser superada na educação infantil, e para além dessas há questões que somente a educação de fato não contempla. É necessário que a mobilização da escola seja a extensão de combate à discriminação racial, priorizando os conhecimentos e fortalecimento da autoestima negra nas crianças inseridas nesse espaço.

Iolanda de Oliveira (2012, p.413) complementa que há necessidades também de reformas curriculares, num âmbito da legislação da educação Brasileira:

Entre as condições necessárias para o sucesso dos estudantes em questão são extremamente importantes as reformas curriculares com vistas à incorporação de conhecimentos científicos produzidos sobre o negro, em uma perspectiva não colonialista/ imperialista, que em sua dinâmica afasta-se do seu caráter particular, migrando para uma dimensão universal, porque atinge a todos os usuários da educação, independente de seu pertencimento racial.

A reforma curricular e os documentos que promulgam obrigatoriedades só se realizam na prática, quando os profissionais das escolas estão envolvidos nas relações com as crianças e preocupados com a formação de qualidade delas.

Chamo atenção para essa discussão partindo dos seguintes questionamentos – *Como as crianças se apropriam desses conhecimentos e utilizam nas relações com seus pares em momentos de conflitos com etnia? Como Ludi<sup>12</sup> em processo de formação identitária poderia esclarecer para seus colegas que o processo de alisamento do seu cabelo foi provocado pela*

---

<sup>12</sup> Personagem principal do evento apresentado no capítulo I.

*sua mãe e que ela não gostaria que fosse assim, como se expressou comigo? Será que os espaços infantis com imagens negras afirmativas e trabalhos com literatura infantil que contemplem a formação da identidade negra são suficientes para dar conta das relações das crianças com seus pares?*

Essas indagações que fomentam este trabalho advêm da contestação anterior sobre as questões econômicas, políticas e sociais que as crianças e negras estão imersas. Os reflexos desses aspectos estão presentes nas relações estabelecidas pelas crianças negras com as crianças brancas.

Nessa linha de pesquisa, Lima (2006, p. 193-194, apud Kramer, 2006, p.24) evidencia que:

(...) nas observações de brincadeiras de crianças negras, percebeu que essas assumem papéis subalternos nas brincadeiras de faz de conta com seus pares. Explica que onde há relações desiguais de oportunidades de condições e de valorização; um lugar social em que as práticas vivenciadas em diversos contextos reforçam como o único possível. As crianças – conclui-, sujeitos dessas práticas, precisam de condições e instrumentais para desconstruir esse imaginário.

Essa relação construída pelas crianças e os sentidos desse processo oferecem aos profissionais da educação caminhos para que possam criar estratégias e interações que favoreçam modos de ver, sentir, experimentar, estranhar, conhecer o outro através das diferenças étnicas e culturais.

É com esse propósito que trago no próximo capítulo reflexões teóricas sobre perspectivas que ofereçam conhecimentos para se pensar em infância negra, criança negra, em que o e aditivo de diferença , seja aditivo do conhecer , experimentar e ousar a entender uma história “outra”, ou seja, a ressignificação do cabelo crespo, do corpo negro e do olhar para a criança negra.

### **CAPÍTULO III: DEVIR- CRIANÇA OUTRA PERSPECTIVA PARA OLHAR A INFÂNCIA**

As discussões dos capítulos anteriores puderam *escurecer* que a pobreza é atravessada pela cor de pele, raça, e essa por si só explica também a origem da pobreza no mundo. Abramowicz e Oliveira (2012) enfatizam que houve melhoria na educação brasileira nos últimos 35 anos, mas que para negros e pobres permanece quase que inalterada, e alerta que há necessidades de políticas raciais para que tal quadro seja modificado.

Com a intenção de propor reflexões sobre essa imersão política e histórica das crianças negras, nos direcionamos para as propostas teórico-metodológicas que elucidam a importância desses aspectos para considerar as pesquisas com esses grupos minoritários.

Esses são alguns aspectos que justificam a escolha da perspectiva Devir por Deleuze, Guattari (1992) e devir-negro por Noguera (2011), ambos inspirados na filosofia que tem como objetivo principal questionar e pesquisar o pensamento humano.

Ainda nesse caminho, proponho que através desses autores possamos atentar para as relações que as crianças estabelecem com seus pares, tanto na perspectiva macro, proporcionada pelas discussões que envolvem o multiculturalismo, como no olhar micro, voltado para as minorias étnicas.

#### **3.1- Devir-criança pelo olhar de Deleuze**

Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola.

Oliveira e Abramowicz (2010, p. 220)

A reflexão das autoras é essencial para entendermos alguns posicionamentos que muitas escolas brasileiras vêm assumindo: o ideário de que não há diferenças e que todos são iguais é a tentativa de afirmar que a escola não é um espaço de discriminação, ao contrário do que as pesquisas vêm afirmando, como vimos nos capítulos anteriores.

Neste ponto, as relações estabelecidas pelas crianças negras e não-negras, são diferentes e a perspectiva do devir-criança apresenta reflexões que podem apontar caminhos para uma educação antirracista e que respeite, pesquise e questione as crianças de acordo com suas diferenças.

A perspectiva do devir-criança, defendida por Deleuze, pode ser um desses caminhos proposto para se pensar na criança negra como produtora de culturas, rompimentos e resistência à imposição arbitrária da visão dos adultos.

O devir- criança trata-se de uma filosofia em que:

De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário. As maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque é um modelo ao qual há que se conformar. As minorias, ao contrário, são potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos; elas não têm modelo, estão sempre em processo. (Kohan, 2004, p. 5).

É também pensar que essas crianças negras possuem uma história, essa que se insere num contexto discriminatório no Brasil e demonstram que existem outras formas de educar e criar relações com os outros, diferentemente de um “padrão” europeu.

Romper com os “modelos”, pensar na criança como sujeito e produtora de cultura diante da perspectiva da resistência e de forma “outra<sup>13</sup>” de educação, são direções que podem ajudar a pensar em uma educação que inclua/ refaça o currículo, observando o sentido das relações entre pares e os saberes trazidos por essas crianças negras carregadas de história. Olhar a criança diante do devir cria possibilidades da criança negra ser pensada como grupo minoritário.

Categoria minoritária vai além do mero significado de quantidade; a possibilidade enquanto devir representa a possibilidade de potencializar as ideias, culturas das minorias, com o objetivo de fugir da hegemonia, seja ela estética, trabalho, saúde, educação, cultura, entre outras (Oliveira; Abramowicz, 2013).

---

<sup>13</sup> A intenção neste trabalho não é problematizar essa categoria “Outra”, mas se faz necessário explicar o porque chamo de educação outra, mesmo que ainda seja superficialmente nesse momento. Nesse intuito trago as ideias de Carvalho (2011, p. 78) através dessa perspectiva no olhar de Walsh (2009): “interculturalidade como projeto político-epistêmico na construção de uma escola “Outra”, construída “desde baixo”, de e a partir das pessoas que sofreram um histórico processo de submissão e subalternização”. Ver mais em : CARVALHO. Ediléia Carvalho Souza “(...) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ.Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira e Abramowicz (2013, p. 52-53) dizem que:

“ Deleuze nos fala devir-criança enquanto linha molecular e minoritária, não no sentido quantitativo, mas no sentido de força intensiva, de movimento e processualidade, que pode trazer alguma novidade. Esse devir que Deleuze caracterizou enquanto linha molecular pode vir a fazer fugir de ordens hegemônicas, sejam discursivas ou não, bem como de jeitos de ser e de viver, podendo ao mesmo tempo anunciar diferenças e outras coisas”.

Apropriei-me desse conceito para pensar na criança negra como especificidade diante das evidências históricas e políticas que contextualizam os processos de identidade que essas crianças enfrentam, bem como da ideia de Oliveira e Abramowicz (2013) que pensar criança e negra “é um esforço de tornar compatível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias “minoritárias (p. 53).

Percebemos nos capítulos anteriores que a criança negra enfrenta processos diferenciados de socialização das crianças brancas, logo pesquisar crianças negras e seus contextos necessita de aportes teóricos e reflexões que dão conta de todo processo enfrentado por essas crianças.

A busca por entender a criança negra e a relação delas com seus pares parte da concepção de uma geração que é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade<sup>14</sup> (Oliveira; Abramowicz, 2013). Entender a criança e suas relações, escutar e buscar metodologias para avançar em pesquisas que escutem as falas e entendam seus sentidos.

O multiculturalismo<sup>15</sup>, segundo (Oliveira; Abramowicz, 2013), estabelece uma reflexão que não contempla de fato essa discussão da necessidade do olhar para as pesquisas com crianças negras, pois esse debate multicultural parte de uma relação da diversidade e nesse sentido, as autoras escrevem que:

(...) todos falam de diversidade e de diferença. Propõe-se o multiculturalismo como pedagogia possível para compor o diverso. No entanto, a proposta

---

<sup>14</sup> “A alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência”. SARMENTO (2005, p. 372).

<sup>15</sup> Multiculturalismo - trata-se de uma abordagem utilizada para explicar os diversos contextos culturais da sociedade contemporânea, a defesa da não hierarquização de uma cultura sobre a outra, entre outros conceitos. Ver mais em: CANDAU. Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

multicultural é de certa forma um tipo de relação. Na medida do possível consensual que se estabelece entre aqueles que já estão com aqueles que já foram capazes de produzir alguns sentidos e compor cultura, como podemos fazer com aqueles que ainda não estão com aqueles que não entendemos? (p. 59)

É necessário que se entenda o multiculturalismo como um ideal, em que as crianças, por exemplo, possam dialogar, intervir e transformar a dinâmica social, como relata Vera Candau (2008, p. 50):

Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades européias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros.

Se as relações multiculturais só se constroem através de um parâmetro, como a criança negra disponibiliza para a criança branca seu repertório se a sua cultura não foi significada, seja pela sua família ou pela própria escola?

Nas conversas que escuto das crianças, ainda que superficialmente (não com o objetivo de pesquisa propriamente dita), percebo que as falas e práticas das crianças brancas são naturalmente estabelecidas ao conversar sobre cabelos, corpo e referências positivas, preferência dos meninos, o que não acontece com as meninas/ os negros/os, muitas recebem aquelas falas e atitudes de forma passiva e quando questionam esbarram na solidão e no exótico, sendo somente a menina ou o menino que fará papeis em datas festivas na escola.

Criança *e* negra pode ser também possibilidades, quiçá formadoras de conceitos e nos ensinar a vida de modo diferente daquelas que conhecemos do mundo adulto e branco. Nesse sentido, a perspectiva teórico-metodológica do devir-criança por Deleuze pode ser um caminho para se pensar infância negra, partindo de devires-negros (Nogueira, 2011).

O aditivo *e* negra quando me refiro à criança *e* negra, destacado no capítulo II, vem com base nessa proposta de olhar para a especificidade desse grupo. Assim me baseio também na leitura de Hall (2003, p. 347 apud, Oliveira e Abramowicz 2013, p. 53):

“A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Hall (2003) discute negro não como categoria essencializada, “ da qual estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões”. Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para estar sob uma perspectiva digamos, disruptiva, que a perspectiva negra carrega como possibilidade”.

Oliveira e Abramowicz (2013, p. 53) alertam que “(...) pensar em criança negra enquanto atores sociais que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar”.

### **3.2- Afrocentricidade perspectiva “outra” para a infância negra**

A busca por estudos que contemplem a descendência africana no Brasil na perspectiva afrocentrica, e olhar para a cultura negra através dessa, vai além dos estudos propostos nos currículos para as culturas negras sincretizadas aqui na colonização. Esse movimento intelectual foi criado e pesquisado por Molefi Kete Asante, militante de movimento negro nos Estados Unidos, o mesmo define a ideia como:

A idéia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos. (Asante, 2009, p. 39).

Nesse sentido, ressalto a importância de incorporar essas ideias nos estudos e pesquisas sobre infância, sobretudo no espaço da educação infantil, que é o meu foco neste trabalho, e destaco as contribuições de Noguera (2011) nos estudos realizados no contexto brasileiro.

A história da África, como estudo que atravessa as disciplinas de matemática, português, entre outras, já é respaldada pela lei 10.639/2003. Outro objetivo dessa lei é indagar pesquisas sobre racismo, culturas negras, cabelos crespos, entre outros aspectos negros na educação, já que possuímos repertórios limitados de conhecimentos sobre o negro no Brasil. Não obstante, como relatado no capítulo anterior, essa lei não inclui a educação infantil como obrigatoriedade para estudos sobre História da África. De qualquer forma, vimos que as diretrizes curriculares respaldam essa tal discussão.

À luz da teoria de Deleuze e Guattari (1992), Noguera (2011, p. 3) contribui com a releitura do devir / devires-negros: “Em busca de caminhos afroperspectivistas para o pensamento filosófico, propõe a articulação entre ensino de filosofia e elementos das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. O que significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negro”.

Esses “devires negros” são apropriados pelo autor Noguera (2011, p. 3), com o objetivo de explicar que “em outros termos, como necessidade de denegrir, escurecer, tornar o pensamento negro e reativar as forças próprias de um devir negro-africano”.

Diante de tal perspectiva teórico-metodológica de Deleuze e Guattari (1992), Noguera (2011) também estabelece relações fundamentais com a educação, o que denomina filosofia afroperspectivista. Para tal argumento destaca, via Deleuze, que a filosofia não é possível sem os intercessores:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas- para um filósofo, artistas ou cientistas (...) - mas também coisas, plantas, até animais como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiram sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (Deleuze, 1988, p.156 apud Noguera, 2011, p. 4)

A filosofia afroperspectivista no olhar de Noguera (2011, p. 5) tem seus próprios intercessores: “a capoeira, o samba, o zungu, a quilombagem, a vadiagem, o jongo, a congada, o pagode, o candomblé são alguns”. E destaca também que o “devir negro, os afetos africanos e afrodiáspóricos<sup>16</sup> que atravessam seus intercessores da filosofia afroperspectivista apontam para um território, um povo, uma raça” (p. 5).

---

<sup>16</sup> Afrodiáspora, diáspora africana — também chamada de Diáspora Negra — é o nome que se dá ao fenômeno sociocultural e histórico que ocorreu em países além África devido à imigração forçada, por fins escravagistas mercantis que perduraram da Idade Moderna ao final do século XIX, de africanos (em especial africanos de pele escura chamados pela cultura ocidental de negros ou afrodescendentes). Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1spora\\_africana](http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1spora_africana). Acessado em: 07/09/2014 às 11:00.

O autor Oliveira (2012) completa que diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação. OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

A visão dos intercessores permite avançar nas propostas e estratégias que a educação, como pesquisa e prática, pode se apropriar dessas reflexões para a interpretação dos significados das falas nas relações entre as crianças negras e seus pares.

Nessa perspectiva, Noguera (2011, p. 5) reforça que:

O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. Em favor de um povo que permita intercessores inusitados, tal como Exu, orixá capaz de arremessar uma pedra hoje que atingiu um pássaro ontem. Um povo que permita uma imagem do pensamento que se situe totalmente fora dos desígnios da representação. Uma imagem que opere sempre através da diferença.

A diferença aqui tratada por Noguera (2011) tem como princípio o privilégio da “troca cultural”, ou seja, da diferença que proporciona conhecimento de um sobre o outro, no respeito, mas fundamentalmente na possibilidade de que as crianças negras, nesse caso, também sejam algozes desse diálogo.

Com esse intuito, Noguera (2011) também adverte o perigo da interpretação dessa proposta filosófica afroperspectivista, em que os leitores e pesquisadores possam entender erroneamente que se trata de uma visão essencialista, separatista:

(...) vale advertir que não estou falando de nenhum tipo de essencialismo. O que essa raça tem de especial e compartilha com tantas outras é estar fora do centro. A raça que a filosofia afroperspectivista invoca é a mesma que fala através de qualquer filosofia, “ não é a que se pretende ser pura, mas raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade, irremediavelmente menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, P. 141 apud NOGUERA, 2011, p. 5).

Pesquisar e observar as crianças negras partindo dessa concepção afrocentrada, possibilita entender alguns aspectos como cabelo, corpo e identidade das crianças negras contextualizadas com suas histórias de pertencas e ancestralidades. O fato dessa filosofia ter raízes africanas não se trata, por exemplo, de ser beneficiada somente para as crianças negras, pelo contrário, é olhar a diferença, a história, apropriar os sujeitos dessas para que esse também possa dialogar diante de suas experiências, contribuindo também para aqueles que não necessariamente estão nela.

A filosofia afroperspectivista (Noguera, 2011, p. 6) centra-se em três teses básicas:

1ª) Pensar é movimentação, todo pensamento é movimento que ao invés de buscar a verdade e se opor ao falso, busca manutenção do movimento;

2ª) o pensamento é sempre uma incorporação, só é possível pensar através do corpo;

3ª) A coreografia e o dribble são ingredientes que tornam possível alcançar o alvo do pensamento: manter a si mesmo em movimento.

Enfim a afroperspectividade (Noguera, 2011, p. 9):

(...) consiste numa série de perspectivas de matriz africana. *Matriz Africana* deve ser entendida aqui como expressão “ plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica. (...) Um modo para encaminhar a elucidação e enegrecimento do que significa esta matriz africana é a terra. O ponto chave desta terra é a ancestralidade rizomática africana. Para tratar da ancestralidade rizomática africana é importante abordar o sentido da terra na filosofia afroperspectiva. (Noguera, 2011, p. 9-10)

Ampliando a discussão, ressalto que para estudar crianças negras e suas especificidades diante das relações que estabelecem com seus pares, é necessário lançar mão da filosofia afroperspectivista, devir-criança, devires negros com o intuito de entender o sentido do que ainda é obscuro para nós pesquisadores de crianças negras, para que os questionamentos sejam pautados na historicidade e essência dessas crianças.

Noguera (2011, p. 10) conclui, nesse mesmo artigo, que “a afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar”.

Na leitura afroperspectivista, para apropriação de devires negro, o autor utiliza a palavra denegrir, como conceito filosófico que significa:

(...) enegrecer, assumir versões e perspectivas que não são hegemônicas, considerar a relevância das matrizes africanas para o pensamento filosófico, investigar em bases epistêmicas negro-africanas, dialogar, apresentar e comentar trabalhos filosóficos africanos, abordar filosoficamente temáticas como: relações etnicorraciais, epistemicídio dos saberes de matriz negro-africana, racismo anti-negro, branquitude e hegemonia do parâmetros ocidentais no âmbito político e estético.

(Noguera, 2011, p. 15)

No texto “Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da Pluriversalidade”, Noguera (2012) destaca que denegrir é definido como regeneração. “Ou seja, tornar-se negra, tornar-se negro significa revitalizar a existência” (p. 68). A

epistemologia da palavra denegrir vai além de uma mudança simplória de palavras, o sentido utilizado passa então a significar positivamente um termo que socialmente sempre pertenceu à ofensa e xingamentos.

Para tal significado Noguera (2012, p. 69) escreve que:

Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. (...)

Denegrir a educação pode significar um exercício intercultural, uma revitalização existencial aberta à pluriversalidade.

O desejo da educação, visto no capítulo II pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, por um lado, é universalizar as identidades brasileiras e associar essa heterogeneidade à apropriação de conceitos e identidades de cada criança como sujeito. Não obstante, por outro lado, essa universalização é entendida como aspiração de que todas essas crianças aprendam de uma forma, por meio de currículos, rotinas, horários e conteúdos.

Nesse sentido, Noguera (2012, p 70) aborda que:

Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo(...)Denegrir é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc.

Na prática dos professores, denegrir a educação em uma perspectiva pluriversal cabe estudos de disciplinas português, matemática, geografia e história através da África para representar o Brasil e suas diásporas e, para além disso, “a revitalização própria de denegrir a educação pode desfazer limites, permitindo que o corpo e alma possam ser sinônimos. Desfazendo a Clássica cisão cartesiana que se tornou regra a cultura ocidental”. (Noguera, 2012, p. 71- 72).

Denegrir a educação enfim é romper as barreiras dos currículos e trazer para o centro da discussão a criança negra, suas experiências e oferecer para pesquisadores e professores, estratégias que possam decifrar as suas relações com seus pares e caminhos de conduzir uma educação que contemple suas necessidades em toda sua complexidade humana, sobretudo, uma educação antirracista.

## **Considerações finais**

Buscou-se, neste trabalho monográfico, entender as implicações da construção de identidade das crianças negras, o racismo brasileiro e a importância do corpo como fator determinante dessa constituição.

No capítulo II, apresentei algumas reflexões sobre o quanto a história de escravidão no Brasil-colônia contribuiu para a criação das rodas e, conseqüentemente, das creches, bem como delineou o perfil do profissional da creche e as políticas que assistem essa modalidade educacional.

Nesse sentido, percebemos que as políticas universalistas não dão conta da especificidade das crianças negras, pois além do fator econômico, a cor de pele também é um fator que demarca socialmente. É necessário então que as políticas reparatórias, ou seja, de inclusão dos negros e suas complexidades culturais, sejam estabelecidas também na educação infantil.

No capítulo III, abordei alguns aspectos no sentido de percebemos que de fato estamos imersos no multiculturalismo, mas há hipóteses diante das leituras realizadas para esse trabalho, que esse conceito não contempla o olhar para as crianças negras, pois estas necessitam ainda ressignificar culturas para então realizar os diálogos sobre seu pertencimento com seus pares.

Estas considerações levam-nos a entender que tanto a escola quanto os pesquisadores precisam considerar todo esse contexto histórico cultural das crianças negras, por meio de teorias e metodologias que priorizem o devir-criança, na perspectiva não do que virá, mas do que elas já produzem no presente, e o devir negro como contribuição que dá significado para as falas e experiências das crianças negras.

É importante destacar que este trabalho tem como proposta elucidar teorias e alimentar questionamentos acerca das crianças. Não obstante, inicio uma caminhada através do olhar afroperspectivista, filosofia que tem oferecido subsídios para enegrecermos o pensamento das relações entre crianças, diversidade e educação antirracista.

Considero também esse início como busca para encontrarmos subsídios para o tornar-se criança negra: é nesse momento da infância que marcamos os primeiros contatos com o eu e os outros. Para, além disso, é também um “desabafo” de uma adulta que não foi criança

negra e que se descobre assim aos 18 anos, após a entrada na universidade. Quantas e quantos morreram sem essa descoberta ou com a dor de não poder ser/ tornar-se branco?

“Lu”, a protagonista de tantos questionamentos para este trabalho, representa uma “nova geração” de crianças negras imersas em contextos sociais diferentes a da minha época. O cabelo, o corpo e sua cultura negra é apropriada de “outra” forma, mesmo com as barreiras ainda muito cruéis do racismo.

O fato de “Lu” pensar nos seus “cachinhos” retirados pela sua mãe demonstra que os devires negros estão cada vez mais consistentes na memória e na ressignificação de conceitos que subalternamente eram impostos.

Todo esse repertório vivenciado por “Lu” e trazido por mim tem um contexto de intervenções da cultura negra de forma afirmativa no espaço escolar e na família *trançadeira* dela.

Diante disso, penso que essas interferências possibilitaram a formação crítica apresentada no posicionamento da mesma em relação ao seu cabelo, na conversa com sua “amiga” e no questionamento ao me olhar e perceber o meu cabelo crespo.

São esses os significados que preciso ressaltar, com o objetivo de avançar nas pesquisas com crianças negras, que nos ofereçam propostas de perceber essas relações entre as crianças e os impactos do contexto social que vivenciamos atualmente: o direito de ser criança negra não pode ser negligenciado.

## Referências

- ABRAMOWICZ, OLIVEIRA; Anete; Fabiana de. In: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* / BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diane; RODRIGUES; COSENTINO, Tatiane. *Infância em Educação Infantil*. Pro- Posições, Campinas, v. 20, n.3 (60), P. 179-197, set./dez. 2009.
- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. SP: Selo Negro, 2009.
- BEATTY, B. *Child gardenig: the teaching of young children in American schools*. In: WARREN, D. (ed). *American teachers: histories of a profession at work*. New York: Millan, 1988, p. 65-97.
- BENTO; CARONE. Maria Aparecida Silva, Iray (orgs.). *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Resgatando a minha Bisavó- Discriminação racial e resistência na voz dos trabalhadores negros* (dissertação de mestrado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992).
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual crítico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli, 1989.
- CANDAU. Vera. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- CAVALHEIRO. Eliane. *Do silêncio do Lar ao fracasso escolar- racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000, 1ª Ed.
- CASHMORE, Ellis et al. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 31-40, fevereiro 1991.
- CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*; tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2011.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado, Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia ?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIDONET, Vital. *A importância da Educação nos primeiros Anos de vida*. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais- Brasília: UNESCO Brasil, 2003. 260p.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sem perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 376, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação e identidade negra*. Aletria: revista de estudos de literatura, v. 9 n.1, 2002.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KRAMER, Sonia. In: *educação Infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisas*/ Anelise Monteiro do Nascimento Org. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau editora: EDUR, 2011. 240 p.

KOHAN, Walter Omar (org.) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.

LEITE, Aristeo Filho. *Educação Infantil: uma história a ser urdida*. IN: *Educadora de Educadoras: trajetórias e ideias de Heloísa Marinho*. Rio de Janeiro: PUC- RIO, 1997.

LIMA, Maria Batista. *Práticas Cotidianas e identidades étnicas: um estudo com criança no contexto escolar*. 2006. Tese (Doutorado)- PUC, Rio de Janeiro.

MOTT. M.L.B. *A criança escrava na literatura de viagens*. Caderno de pesquisa. São Paulo, fundação Carlos Chagas (31) 57- 68, dez 1979.

NOGUERA, Renato. *Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista*. Griot- Revista de Filosofia, v. 4; n.2, 2011.

\_\_\_\_\_. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio out/2012, p. 62-73.

OLIVEIRA; ABRAMOWICZ. Fabiana de; Anete. *Infância, raça e paparicação*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v.26, n. 2, p. 2009- 226, ago 2010.

OLIVEIRA, Iolanda. In OLIVEIRA, Iolanda (Orgs.). *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

PAIXÃO, M; CARVANO, L. (Orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009- 2010*. Rio e Janeiro: Garamond/ Laeser/ UFRJ, 2012.

ROSEMBERG. Fúlvia. In: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* / BENTO; SILVA JR. Maria Aparecida Silva & Hélio orgs. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SARMENTO. Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em: 10/08/2014 às 00:55.

SILVA, JR. Hédio. In: *Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil / BENTO; SILVA JR. Maria Aparecida Silva & Hédio orgs.* São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SILVA. Vera Lúcia Néri. *As interações sociais e a formação da identidade da criança negra.* Universidade Federal Fluminense, 2002. Disponível no site [27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf) – retirado no dia 12/07 às 13:45.

SOUZA. Neusa Santos. *Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão.* Rio de Janeiro, Graal, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. *Origens do Pensamento na Criança.* São Paulo: Manole, 1989.