



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAFAELA BACELAR SANTOS

**“EU GOSTO MAIS DOS BRANQUINHOS”
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-
RACIAL DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

RAFAELA BACELAR SANTOS

**“EU GOSTO MAIS DOS BRANQUINHOS”
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-
RACIAL DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Teodoro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S238e

Santos, Rafaela Bacelar.

“Eu gosto mais dos branquinhos.” Interações e brincadeiras : a construção da identidade étnico-racial de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental / Rafaela Bacelar Santos. - 2020.

74 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

1. Estudantes do Ensino Fundamental - Identidade racial. 2. Jogos educativos.
3. Negros - Identidade racial. I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 305.8

RAFAELA BACELAR SANTOS

“EU GOSTO MAIS DOS BRANQUINHOS”

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Aprovado em 07/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Teodoro (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dra. Érica Aparecida Kawakami Mattiol

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

É com sentimento de gratidão que começo este texto. Primeiramente, agradeço a Deus por me dar saúde e força, para superar as dificuldades e, me manter firme nesta caminhada. Da mesma forma, agradeço imensamente a minha mãe, Veralice Silva Bacelar, minha heroína, minha base e, meu maior exemplo de persistência.

Agradeço a todas as crianças, por terem me proporcionado a oportunidade de conhecê-las em diferentes momentos e espaços e, pelas trocas, durante do curso de licenciatura em Pedagogia. Em especial, as seis crianças que permitiram que eu as escutassem: Mayana, Riquelme, Ingrid, Agatha, Felipe e Evelly. Elas, com certeza, são responsáveis e contribuíram para eu chegar até aqui, e, permitiram, mesmo em pouco tempo, e de forma ainda prematura, compreender sobre elas e seus mundos, constituindo em mim, a sensibilidade para enxergá-las e escutá-las, como sujeitos sociais ativos e de direitos.

Agradeço à professora Dr. Cristina Teodoro, uma mulher muito significativa, durante o meu ciclo acadêmico. Além de me aproximar do campo da Sociologia da Infância, agradeço, especialmente, por toda troca dentro e fora dos corredores e salas de aula da UNILAB, por toda paciência e por acreditar em mim, enquanto uma pesquisadora negra. Levarei comigo a lição deixada pela senhora, na maioria dos nossos encontros, e que hoje afirmo estar compreendida: “nós, enquanto mulheres pretas, temos como uma das maiores heranças da vida, os conhecimentos adquiridos, então, não se deixe acomodar, e siga”, Obrigada Cristina.

À minha irmã e minha avó, por serem referências de mulheres, nos meus 25 anos de vida. E a toda família, pelo apoio emanado, direta ou indiretamente. Aos meus amigos e amigas, dedico aos que permaneceram comigo desde quando entrei na universidade, e aos que ao longo do caminho, foram ocupando espaços, em especial: Emilly Velloso, Sara Salvaterra, Emanuel Semedo e, Paulo Cardoso. Obrigada pela irmandade, força, puxões de orelhas e, companheirismo.

Agradeço à UNILAB, por abrir portas e fazer com que cada dia, durante o meu percurso, fosse uma aprendizagem. Agradeço, também, a família Unilabiana, em especial, aqueles que me acompanharam de maneira mais direta no andamento do trabalho. E, por fim, a todos e todas que, de alguma maneira, fizeram parte da minha formação. Muito obrigada!!!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, por meio de narrativas, como crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental escolham seus pares, considerando seus pertencimentos étnico-raciais, para o desenvolvimento de brincadeiras e de interações, dentro e fora do contexto escolar. A pesquisa foi realizada com alunos e alunas das séries iniciais de uma escola de Ensino Fundamental, localizada no município de São Francisco do Conde–Ba. No total, 6 (seis) crianças, na faixa-etária de 8 anos de idade, participaram, como sujeitos da pesquisa. Especificamente, o estudo buscou: (1) Perceber como crianças em suas interações e brincadeiras escolham seus pares, considerando seus pertencimentos étnico-raciais; (2) Identificar quais critérios que crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental utilizavam para a escolha de seus pares, em processos de interações e de brincadeiras, dentro e fora do contexto escolar; e (3) Perceber se os critérios utilizados pelas crianças poderiam ser comparados aqueles utilizados por crianças em espaços de Educação Infantil, a partir de pesquisas realizadas com o foco na construção da identidade étnico-racial. O referencial teórico considerou: a) aqueles que se vinculam aos estudos do campo da Sociologia da Infância, compreendendo a criança como sujeito social e de direito b) aqueles que compreendem as interações e as brincadeiras como fundamentais para a construção da identidade e do desenvolvimento das crianças e, ainda, c) aqueles vinculados à compreensão de que a raça é uma construção social, particularmente os Estudos Culturais que entendem a Identidade, também, como uma construção social. Em termos metodológicos, a pesquisa considerou a abordagem qualitativa, nesse sentido, foram utilizados os seguintes procedimentos para a produção de dados: observação, entrevista-conversa, imagens e desenhos, como estratégias de mediação com as crianças. Os resultados demonstraram que crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental conhecem e empregam as categorias étnico-raciais, da mesma forma que as crianças que se encontram em espaços de Educação Infantil, adolescentes e adultos; ainda, por meio dos resultados, foi possível compreender que elas, as crianças, selecionavam seus pares considerando os seus pertencimentos étnico-raciais e, o gênero ao qual pertenciam, reproduzindo, assim, o racismo e o preconceito, presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Estudantes do Ensino Fundamental - Identidade racial. Jogos educativos. Negros - Identidade racial.

ABSTRACT

This research aimed to analyze, through narratives, how children in the early grades of the elementary school chose their peers, considering their ethnic-racial background, during games and interactions, inside and outside the school context. The research was carried out with both male and female students in the first grades of an elementary school, located in São Francisco do Conde – Ba. Six children, aged 8, participated in the research. The study tried specifically to: (1) Understand how children, in their interactions and games, chose their peers, considering their ethnic-racial background; (2) Identify which criteria was used to choose their peers inside and outside the school context; and (3) Realize whether the criteria used by the students could be compared to those used by children in Early Childhood Education spaces, based on the research carried out with focus on the construction of ethnic-racial identity. The theoretical framework considered: a) those who are linked to studies in the field of Sociology of Childhood and that understand the child as a social and legal subject b) those who consider interactions and games fundamental for the construction of children's identity and, c) those who understand that race is a social construction, particularly the Cultural Studies that understand identity, also, as a social construction. In methodological terms, the research considered the qualitative approach. Therefore, the following procedures were used to collect the data: observation, interview-conversation, images, and drawings. Those were used as mediation strategies with children. The results showed that children in the initial grades of the elementary school know and use the ethnic-racial categories, the same way as children who are in places of Early Childhood Education and the same way as adults. It was still possible, through the results, to understand that the children select their peers considering their ethnic-racial backgrounds and the gender to which they belong. Thus, reproducing the racism and prejudice, present in Brazilian society.

Keywords: Black people - Racial identity. Educational games. Elementary school students - Racial identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO I: IDENTIDADE E IDENTIDADE COLETIVA OU ÉTNICA: COMPREENDENDO CONCEITOS	13
2.1	IDENTIDADE	13
2.2	IDENTIDADE COLETIVA OU ÉTNICA	16
2.3	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS	18
3	CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: DENTRO E FORA DOS ESPAÇOS ESCOLARES	21
3.1	A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS	21
3.2	A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	22
3.3	A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	23
4	CAPÍTULO III: METODOLOGIA	25
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA	25
4.2	A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS	26
4.3	O BAIRRO E A ESCOLA PESQUISADA	29
4.4	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	30
4.5	AS CRIANÇAS DA PESQUISA E A ÉTICA COM ELAS	32
4.6	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	33
4.6.1	Observação	33
4.6.2	Entrevista-conversa	34
4.6.3	Codificação dos dados	37
5	CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISES	38
5.1	CRIANÇAS GOSTAM DE BRINCAR: QUAIS SÃO SUAS PREFERÊNCIAS FORA DO ESPAÇO ESCOLAR?	38
5.1.1	A escolha de pares para brincar	40
5.1.2	Critérios para a escolha de pares para brincar: gênero	41
5.2	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
5.2.1	A escolha de pares para brincar: considerando a identidade étnico-racial	45
5.2.2	Preferência racial para brincar: porquê elas gostam mais das crianças brancas?	49

5.3	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR	50
5.3.1	Com quem as crianças brincam na escola: de acordo com o gênero	51
5.3.2	Com quem as crianças brincam na escola: de acordo com a identidade étnico-racial	52
5.4	BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS: DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR	54
5.4.1	Brincadeiras com crianças negras e brancas: dentro e fora do espaço escolar	56
6	CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM AS CRIANÇAS	59
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. Sarmiento, 2004.

Prezado (a) leitor (a), início esta introdução por meio da apresentação do caminho percorrido, para encontrar o objeto de pesquisa. Decidi compartilhar a partir da minha própria história e experiência, como uma pessoa que foi, ao longo do caminho, se constituindo como mulher negra, em uma sociedade cujo o racismo, o preconceito e a discriminação, sempre estiveram presentes.

Quando criança, comecei a frequentar a escola com dois anos de idade, minha mãe me conta, até hoje, que ela precisava ir trabalhar e, eu, aprender. Realidade essa, não apenas minha, mas da maioria da população negra brasileira, cujo os espaços de Educação Infantil, passam a ser o segundo lar de crianças pequenas. Lembro que nos primeiros anos na instituição de Educação Infantil, costumava brincar bastante, mas, quanto mais crescia, as brincadeiras eram substituídas por lições, trabalhos, avaliações, atividades, etc.

Com os anos, estudei em escola pública, durante toda a Educação básica. Em 2014, ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ao adentrar a esse espaço, algo me despertou, de uma forma mais consistente, para ter coragem e questionar os porquês, em minhas lembranças da escola, principalmente àquelas relacionadas ao componente curricular de história, onde os colonizadores eram exaltados, enquanto os outros (negros e indígenas), eram escravizados ou/e explorados. Ou, ainda, as lembranças em relação às representações dos corpos negros nos muros, ou melhor, a sua ausência. Esses eram invisibilizados, e quando apareciam, eram retratados de forma negativa e estereotipada.

Assim, quando adentrei o contexto universitário, as inquietações e, os questionamentos, foram surgindo cada vez mais. No entanto, mesmo com as leituras de textos, a participação em palestras e, as aulas dos(as) docentes, a compreensão e, especialmente as mudanças, não foram de primeira. Já que, as dificuldades para expor o que eu pensava, eram significativas, fruto de um sistema escolar que produz alunos e alunas receptores de conhecimentos e, não, produtores de reflexões. Na

UNILAB, passei a fazer parte de grupos de pesquisa que permitiram entrar em contato com discussões sobre a ausência de representatividade negra e, a constante perpetuação do tipo branco, seja dentro ou fora do espaço da escola.

Dessa maneira foi que compreendi e percebi que durante a educação básica a minha voz, enquanto uma mulher e negra, foi limitada e, por vezes, silenciada. Sim, limitada e silenciada. Das poucas recordações que tenho de quando era criança, lembro-me que era muito comum ser rodeada por representações brancas tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Os brinquedos, por exemplo, das poucas bonecas barbeis que tive, eram todas brancas e de cabelos lisos. As representações estavam, também, nos desenhos animados transmitidos e neles continha, uma predominância de personagens brancos. Um dos resultados desse processo, foi que minhas preferências, sempre eram brancas. Um exemplo era o desenho das “três espãs demais”, composto por três personagens com identidades raciais distintas, sendo duas brancas e, uma negra. Minha preferida, era a personagem branca, dos cabelos lisos e, ruivos. Se me perguntasse quem eu gostaria de ser na brincadeira, respondia que era a San (a personagem branca). Em nenhum momento, até ingressar na academia, me questionava sobre tais escolhas.

Após a graduação no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), escolhi o curso de licenciatura em Pedagogia. Nele tive um contato direto com o campo de Educação. Durante o percurso na Pedagogia, foram dois os momentos que marcaram a minha aproximação com a temática desta pesquisa. O primeiro foi no componente de Educação infantil, momento em que também tive os primeiros contatos com o campo da Sociologia da Infância, que enfatiza a importância de se assegurar os direitos das crianças e, buscar entendê-las como sujeitas(os) de direitos e produtoras de cultura. As vivências durante o desenvolvimento do componente, me despertaram para a vontade de compreender e escutar as crianças como atores sociais ativos, em uma sociedade em que, ainda, são tão desrespeitadas. O segundo momento ocorreu na metade do curso de Pedagogia, quando tive a oportunidade de me tornar bolsista do Projeto de Iniciação Científica intitulado "Práticas Pedagógicas Escolares na Educação das Relações Ético-Raciais", desenvolvido com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

Foi nesse contexto que a presente pesquisa surgiu e foi desenvolvida com o objetivo, entre outros, de analisar, por meio de narrativas, como crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental escolham seus pares, considerando seus

pertencimentos étnico-raciais, para o desenvolvimento de brincadeiras e de interações, dentro e fora do contexto escolar. A pesquisa foi realizada com alunos e alunas das séries iniciais de uma escola de Ensino Fundamental, localizada no município de São Francisco do Conde–BA. No total foram, 6 (seis) crianças, com 8 anos de idade que participaram. Neste estudos, as crianças foram – e são– consideradas como sujeitos protagonistas de suas histórias, produtoras de cultura e, com direito de ter suas vozes escutas e garantidas.

Este trabalho é construído de 4 (quatro) capítulos. O capítulo I, “Identidade e identidade coletiva ou étnica: compreendendo conceitos”, apresenta, em um primeiro momento, o conceito de Identidade em uma perspectiva cultural e social. O capítulo II, “A importância das interações e das brincadeiras para a constituição da identidade: dentro e fora dos espaços escolares” discute o papel das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento da identidade e do desenvolvimento das crianças, ganha destaque, nesse capítulo, o debate acerca do processo de transição de crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e a necessidade de considerar as brincadeiras como um direito e uma prioridade. Já, no capítulo III, é apresentada a “Metodologia”, ou seja, os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo IV, são apresentadas as “análises e resultados”. Por fim, foram realizadas as “Considerações para continuar a conversa... com as crianças”, em que se ressalta a importância de seguirmos com o desenvolvimento e o aprofundamento deste campo de pesquisa, já que, o tempo da graduação propicia os primeiros contatos, com suas complexidades.

2 CAPÍTULO I: IDENTIDADE E IDENTIDADE COLETIVA OU ÉTNICA: COMPREENDENDO CONCEITOS

2.1 IDENTIDADE

Quando somos crianças, é muito comum que nos peçam para desenhar a nossa imagem em um papel, para escrever o nosso nome ou até fazer a chamada "árvore da genealógica". Essas atividades, muitas vezes, são desenvolvidas com o propósito de trabalhar a construção da identidade de cada criança. No entanto, o conceito de Identidade é complexo, não é fixo e é mutável, podendo sofrer múltiplas interferências. Neste tópico, tal conceito considerara a perspectiva cultural e social, para isso, convém salientar este conceito não está livre de diferentes pontos de vista e, de definição. Segundo Stuart Hall (2006), o próprio conceito com o qual estamos lidando, "identidade", é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea. O autor parte do propósito de que as identidades, neste caso; na pós-modernidade, estão sendo "descentradas", ou seja, fragmentadas ou deslocadas. Segundo ele:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Dessa maneira, esse acontecimento está rompendo as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p.9).

Ou seja, pode-se entender que a perda do "sentido de si", anteriormente estável, causa o que o autor nomeia de "duplo deslocamento", isto é, a descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo, assim, uma "crise de identidade". Para explicar, o autor define três concepções distintas de identidade cultural do sujeito, são elas: o primeiro é nomeado de "sujeito do Iluminismo" que é centrado em si (e na figura do "homem"), baseado na ideia de essência. Esse sujeito nasce e desenvolve a mesma identidade, de forma contínua e imutável ao longo da vida. O segundo seria o "sujeito sociológico", que é desenvolvido numa concepção sociológica clássica, e o sujeito é formado por meio da interação entre o "eu" e o "outro", "interior" e "exterior", mas, ainda, essencialista ao pensar este "eu real", que é modificado em sociedade. Já, a figura do

“sujeito pós-moderno” modifica o cenário da identidade, por se apresentar de forma fluída e desessencializada. Nessa, o sujeito é construído historicamente em um contexto social e não biologizado, os sujeitos possuem diferentes identidades e, por vezes, contraditórias e passíveis de releituras, a depender do contexto e da enunciação cultural e social: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente” (Hall, 2015, p.11-12).

“A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 apud HALL, 2006, p.13).

Nesse sentido, a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. Segundo o autor, os seres humanos são constituídos internamente por identidades contraditórias, que podem atuar em diferentes direções.

Já para Tomaz Tadeu da Silva (2000), em uma primeira aproximação, ele argumenta que identidade pode ser conceituada como aquilo “que se é”, ou seja, “sou brasileira”, “sou negra”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou mulher”. Dessa maneira, a identidade assim idealizada parece ser uma característica independente, algo positivo, pois reflete “aquilo que sou”, e até mesmo um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, segundo ele (p.1) “a identidade só terá como referência a si própria.”, ou seja, ela é autossuficiente e autocontida.

Ainda, seguindo a sua linha de argumentação, a diferença é também concebida como uma entidade independente. Com exceção de que apenas nesse momento, em oposição à identidade, a diferença é aquilo “que o outro é” ou seja, “ela é alemã”, “ela é velha”, “ela é branca”, “ela é homossexual” “ela é mulher”. Nesse sentido, a diferença também é concebida como auto-referenciada, como algo ou alguma coisa que remete a si próprio. Sendo assim, ambas carregam em comum o fato de simplesmente existirem. A identidade e a diferença, estão em uma relação de estreita dependência.

A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo "sou brasileiro" parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. "Sou brasileiro"- ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente

homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (SILVA, 2000, p.1).

Assim, a afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidades, de diferenças. A menção sou brasileiro, seria uma afirmação de que não sou alemã, não sou japonês, não sou guineense e, assim por diante. As afirmações sobre as diferenças só tomam um sentido se compreendidas em relação às afirmações sobre a identidade. Dizer que ele é "italiano" significa dizer que ele não é "chinês", que ele não é "brasileiro", ou seja, que ele não é quem eu sou. Nessa perspectiva, é possível compreender que a identidade depende da diferença, e a diferença, depende da identidade, ambas são "inseparáveis".

A identidade e a diferença, além de serem interdependentes, compartilham outro importante aspecto, ambas são resultados de atos de criação linguísticas. Ou seja,

Dizer que é o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença, são criações sociais e culturais." (SILVA, 2000, p.2).

Compreender que identidade e diferença são resultados de atos de criações linguísticas, significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem e, por isso, tem a necessidade de serem nomeadas, pois, só se tornam válidas, quando carregadas por um sentido. A identidade, assim como a diferença, é uma relação social. Segundo o autor, isso significa dizer que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, de relações de poder, ou seja, não são apenas definidas, elas são impostas e têm um propósito. Consequentemente, não convivem em harmonia, lado a lado, em um campo sem hierarquias, mas, são disputadas. Silva explica que:

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem

o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, 2000, p.2).

Para ele, a “diferenciação”, isso é, a existência da identidade e da diferença, é baseada em relações de poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença, são produzidas, por meio, entre outros aspectos, da inclusão/exclusão: aqueles que pertencem, e os que não. Outra maneira de compreendê-la é via a demarcação de fronteiras: como ao indicar quem somos “nós” e quem são “eles”; ainda, por meio da classificação entre “bons” e “maus”, “puros” e “impuros”, “desenvolvidos e “primitivos” e, via normalização, determinando quem são os “normais” e os outros, “anormais”.

2.2 IDENTIDADE COLETIVA OU ÉTNICA

De acordo com Munanga (2012) a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência. Quando a criança nasce, por exemplo, um nome próprio lhe é atribuído por seus responsáveis e é esse nome, que será a sua marca de diferença em relação aos seus irmãos e aos próprios pais. A este nome, além de se acrescentarem sobrenomes de famílias do pai e da mãe, indicam, em um primeiro momento, se somos homens ou mulheres, meninos ou meninas. Este processo pode ser considerado como sendo a identidade individual, formada em composição à identidade pessoal, pelo nome, e da identidade familiar, pela adição dos sobrenomes das duas famílias, do pai e da mãe.

Já, a identidade coletiva é uma definição de um grupo e pode ser realizada através da seleção de alguns atributos contidos no complexo cultural, como, por exemplo, a língua, a religião, o sistema político, a economia, a visão de mundo. Quando realizada pelo próprio indivíduo, é caracterizada como uma autoidentificação ou autoatribuição. Quando realizada por membros de outros grupos, ao selecionar atributos como a histórica e traços psicológicos entendidos como mais significativos, denomina-se de heteroclassificação ou heteroatribuição. Ele, o autor, explica que, por exemplo, quando os europeus entraram em contato pela primeira vez com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, etc., atribuíram a esses povos identidades coletivas, a partir de critérios definidos a partir de uma visão cultural.

Sendo assim, foram impostas identidades que não tinham aproximação àquelas que aqueles povos se autoatribuíam.

É justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças: **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. **Europeu**: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA, 2003, p.9).

Segundo Mendonça (2007), Jacques d'Adesky explica que a passagem da identidade individual para a identidade coletiva, é feita pela noção de pertencimento e pelo processo de identificação. Para ele, a identificação está ligada ao sentimento de pertencimento que, por sua vez, é um fator da identidade coletiva. A identidade coletiva é perceber o “mesmo”, nos “outros”. Nesse sentido, o grupo torna-se uma coletividade cuja estruturação e unificação permitem um acesso a um nível mais seguro de existência. De agregado, o grupo passa a um estado mais consciente de si próprio. Ou seja,

apesar de servir como suporte para a identidade étnica, a identidade coletiva situa-se num nível inferior de intensidade, pois ela não é suficiente para compreender os diversos aspectos de uma realidade complexa que inclui a raça, a religião, a língua, o território e, principalmente, a história como elementos de solidariedade do grupo. A identidade coletiva estabelece um elo entre os elementos que caracterizam a identificação da sociedade abrangente (somos todos brasileiros) com os elementos que caracterizam a reivindicação de uma identidade étnica (de uma negritude, como ser afro-brasileiro), jogando com as percepções, o imaginário e os conceitos antropológicos e culturais (D'ADESKY, 1997 apud MENDONÇA, 2007, p.124).

Nessa perspectiva, é preciso separar a identidade coletiva (ser brasileiro) e a reivindicação de uma identidade étnica (ser negro). Para o autor, no Brasil, apesar do racismo não ser essencialista, ou seja, não negar o tipo negro em sua humanidade, exige, para a sua aceitação social, que ele embranqueça, que compartilhe da

depreciação coletiva da imagem do negro, ou seja, dos credos e das práticas de desvalorização generalizada de suas especificidades, as quais o identificam coletivamente com outras pessoas negras (MENDONÇA, 2007, p.124).

Assim, para se falar em identidade étnica como desejo de reconhecimento, segundo Mendonça (2007) ressalta que é necessário se basear na busca da valorização social das especificidades (da dignidade intrínseca da raça e da herança cultural). Ele continua dizendo que, “a reivindicação da identidade étnica não é, nunca foi e nem será causa do racismo, mas consequência dele.” (p. 125). Pois, essa identidade surge após a tomada de consciência política pelos movimentos negros diante a exigência do reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe restabelecer a sua autoestima rasgada pela alienação racial. Tudo indica que é possível dizer que o autor segue a mesma linha de compreensão de Munanga (2012), já que, para ele, para um processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em nosso “imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva, capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente, na historiografia colonial”. (p. 10)

2.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS

Estudos sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças têm sido desenvolvidos, no Brasil, desde a década de 1950, (Trinidad, 2011, Nunes, 2016). De acordo com Bento (2012), em seu trabalho “A identidade racial em crianças pequenas”, pesquisadores/as sobre o assunto como Carter & Goodwin, (1994); Cavalleiro, (2003); Dias, (1997 e 2007); Fazzi, (2004); Godoy, (1996); Trinidad, (2011), entre outros/as, têm destacado que:

- Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;

- Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia.
- Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Os estudos ainda, em sua maioria, demonstram que as crianças de pouca idade tem conhecimento e entendimento do que ocorre em sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua identidade. De acordo com Gaudio (2005, p.1), os estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil revelam que as crianças negras vivenciam, em seus cotidianos, relações intersubjetivas com as demais crianças e que essas relações, muitas das vezes, são pautadas pelo preconceito e discriminações.

Em relação às crianças na faixa-etária mais velha, segundo Trinidad (2011), estudos de Bicudo (1955), que investigou as atitudes raciais de alunos que frequentavam o terceiro ano primário das escolas públicas da cidade de São Paulo, com o objetivo de evidenciar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas” e a influência da família naquelas atitudes. Os alunos foram identificados com base em sua aparência e em seus traços físicos. A análise das respostas revelou, de maneira geral, uma preferência pelo branco, levantando, ainda, a hipótese de que a cor mais “carregada” do negro seria fator de rejeição, enquanto que o “branqueamento” gradativo da pele, constituiria um atenuante desse fato.

Também, de acordo com a autora, Ginsberg (1955) pesquisou as atitudes em relação à cor por parte de alunos dos quatro primeiros anos escolares – ou seja, na faixa etária entre 7 e 14 anos –, agrupados segundo a cor (brancos, pretos e mulatos). Utilizando como recurso bonecas brancas e negras, os resultados revelaram que tanto as crianças brancas, como as pretas e as mulatas, mostravam preferência pelas

bonecas brancas. Ficou evidente, também, que a maioria das crianças brancas, embora atribuísse um lugar secundário e inferior às crianças pretas, expressava atitudes amigáveis para com elas. Os últimos resultados são particularmente importantes, já que, um dos objetivos da presente pesquisa é analisar como ocorrerem as interações e brincadeiras entre crianças do Ensino Fundamental, ou seja, aquelas que possuem a mesma faixa etária do estudo desenvolvido Ginsberg.

3 CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: DENTRO E FORA DOS ESPAÇOS ESCOLARES

3.1 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

A construção da identidade de crianças é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela própria criança. Segundo consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é por meio das interações sociais que o ser humano se torna humano e aprende, primeiramente, de forma alternada, pela imitação e pela fusão com o outro e, posteriormente, se diferenciando dele. As interações podem ser compreendidas como

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKY apud SOUZA; ORTEGA, 2016, p.3).

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Elas têm o desejo de estar próximas das pessoas e são capazes de interagir e aprender com elas de forma que possam compreender e influenciar no espaço. Ao ampliar suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais confiantes para se expressarem, podendo aprender nas trocas sociais, com outras crianças e adultos. É importante ressaltar que não apenas em uma visão clássica sobre desenvolvimento e aprendizagem humana como a apresentada anteriormente, se destaca o papel do outro como fundamental para a existência humana. Em uma perspectiva africana, por meio da compreensão do conceito de Ubuntu, chega-se a compreensão semelhante. Segundo Desmond Tutu, Prêmio Nobel da Paz e Arcebispo Sul Africano,

“Ubuntu é a essência de ser uma pessoa”, “significa que somos pessoas através de outras pessoas”, “que não podemos ser plenamente humanos sozinhos”, “que somos feitos para a interdependência”. Praticar Ubuntu “é estar aberto e disponível aos outros.” (DESMOND TUTU apud NASCIMENTO, 2014, p. 2).

O ser humano, independente da fase da vida que esteja (infância, adolescência, juventude, fase adulta ou velhice), necessita do contato com outras pessoas para a sua sobrevivência. Para Fantin (apud Cordazzo; Vieira, 2008, p.1) “[...] é através da interação social que se desenvolve a linguagem, reconhecem-se as habilidades e ampliam-se os conhecimentos. [...]”. Especificamente no caso de crianças, o contato social, físico e a comunicação são essenciais para o seu desenvolvimento, sendo que uma das maneiras mais eficazes delas estabelecerem tais contatos é por meio das brincadeiras.

3.2 A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela estimule sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, 1998, p. 2).

Por meio da brincadeira, a criança utiliza seus conhecimentos adquiridos em seu meio social, ou seja, na família ou na sociedade em que vive, além de que ela irá aperfeiçoar esses saberes, fortalecendo seus laços de amizade e, conseqüentemente, aprendendo com o outro no desenrolar da brincadeira. Dessa forma, será uma aprendizagem contínua, onde ambos estarão adquirindo linguagens de mundo. Segundo Cordazzo e Vieira (2008), o termo brincar e brincadeira recebem caracterizações distintas, mas, complementares. Para os autores, o termo “brincar” será utilizado para indicar o comportamento da criança, isto é, o papel que a criança

está desenvolvendo. Enquanto o termo “brincadeira” irá designar a caracterização da atividade, tais como: brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de pega-pega, brincadeira de esconde-esconde, etc. Tudo indica que o brincar possui um fim em si mesmo, é uma busca pelo prazer, uma atividade espontânea e proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Para Kishimoto (apud Cordazzo e Vieira, 2008, p.365) as características que podem definir o brincar resumem-se em uma situação que: gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Ou seja, o brincar é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

3.3 A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

No que se refere ao processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Amaral (2008) afirma que é importante reiterar que as especificidades das crianças devem ser asseguradas independente da etapa da educação básica em que ela se encontra. Nesse aspecto, ainda, na perspectiva da autora:

[...] a ampliação do ensino fundamental pode constituir-se em um privilegiado momento de reflexão que possibilite às boas práticas da educação infantil “invadir” o ensino fundamental, oportunizando, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças, que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança (AMARAL, 2008, p. 49).

Tal ressalva se faz importante particularmente em função da Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que determinou que a partir de 2010, crianças de seis anos de idade, em todas as redes educacionais do país, deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental. A inclusão dessas crianças concretizou o preceito legal de ampliar de oito para nove anos o Ensino Fundamental, único nível de ensino de matrícula obrigatória no país. São muitas as discussões em torno dessa questão, sendo assim, quanto mais cuidadoso for o processo de transição entre a Educação Infantil, especificamente, a pré-escola e os primeiros anos do Ensino Fundamental,

mais condições a criança terá para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Sobre o assunto, Campos (2009) argumenta que,

[...] muitas vezes o acolhimento dos egressos da Educação Infantil não leva em consideração essas experiências educativas anteriores. A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento (CAMPOS, 2009, p.12).

Nessa perspectiva, assim como pontuado pela autora, as estruturas do Ensino Fundamental não levam em consideração as brincadeiras como um direito e uma prioridade e tal feito, tem sido, até então, papel da Educação Infantil. O Ensino Fundamental assumiu, segundo Amaral (2008, p.49), “um trabalho escolar histórico e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade, é preciso ser sisudo.” Isso é, as crianças são direcionadas a aprender a ler e a escrever, e abandonar a brincadeira, a infância e a espontaneidade. No entanto, parece haver um descumprimento do que é apregoado nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, quando estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e trata da questão da brincadeira.

[...] o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006 apud ROCHA; RIBEIRO, 2017, p.239).

Ou seja, pode estar ocorrendo uma controvérsia entre o que é orientado pelo Estado e o que está sendo desenvolvido pelas escolas responsáveis pelo Ensino Fundamental, junto às crianças nele inseridas.

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, considerou-se a abordagem qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009), uma pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que, as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31).

Ainda, para os autores, na pesquisa qualitativa o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é algo que não pode ser descartado, e o conhecimento do cientista é parcial e limitado. Dentre algumas características presentes na pesquisa qualitativa, é possível encontrar: a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Por outro lado, os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem devem apresentar alguns cuidados ao utilizá-la como, por exemplo, a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo, entre outros limites e riscos. A pesquisa qualitativa, portanto, não deve se preocupar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas

deve focar na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Foi com esse intuito que o estudo trilhou os caminhos metodológicos.

4.2 A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS

Por muitos anos, os conceitos de crianças e infâncias passaram por diversas significações. Em um primeiro momento, as crianças eram educadas como cópia comportamental dos adultos em vestuário, gestos, fala. Sarmiento explica que:

as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído (SARMENTO, 2007 apud, ANDRADE, 2010, p.47).

O conceito de criança distingue-se do conceito de infância. A Sociologia da Infância, um dos mais recentes campos de pesquisas dentro da Sociologia, compreende o conceito de criança enquanto uma construção social, variável e contextual. Como pontua Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade:

A Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, a um grupo racial etc (ANDRADE, 2010, p. 52).

Criança, como um conceito social, tem sua construção de acordo com o que é definido por uma dada sociedade. Por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) compreende criança enquanto uma pessoa que possui até 18 anos de idade, quando ela assume um estatuto de direitos e deveres. Já em algumas etnias e comunidades tradicionais, a pessoa é criança até a sua entrada na puberdade, quando se inicia a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 54). É importante ressaltar que, com a ascensão da burguesia, principalmente a partir do século XVIII, surgiu um novo sentido de família, configurando o modelo nuclear como hegemônico e, trazendo também um novo “sentimento de infância”, colocando, assim, a criança, em uma condição diferente do adulto:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja,

aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade e de desenvolvimento (KRAMER, 2003, apud ANDRADE, 2010, p. 51).

Nesse sentido, para Gouvêa (2003) as múltiplas vivências da infância ocorrem de acordo com o pertencimento social, racial e de gênero. Um exemplo seria o período da colonização. Para a autora, quando se analisa a história da criança negra escrava, é necessário considerar que a mesma era iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto a criança branca, da elite, era destinada aos estudos. Dessa maneira, estamos diante de duas infâncias distintas, que foram determinadas pela raça e classe social, não existindo, portanto, “a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (GOUVÊA, 2003, apud ANDRADE, 2010, p. 52).

Sob essa ótica e dentro dos estudos do campo da Sociologia da Infância que a presente pesquisa foi realizada. Assim, é importante compreender que a presença de criança como sujeito de direito e protagonista em pesquisas é algo novo. Conforme afirma Cruz (2008, p. 411), “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”. Por muito tempo as pesquisas tinham por finalidade saber sobre o que as crianças pensavam, expressavam e faziam, por meio de informações oriundas de um adulto. A descrença pela competência da criança ao comunicar-se, resultou em um processo de invisibilização de qualquer tentativa de escuta das mesmas, predominando, assim, a informação e a interpretação de suas vozes, por um adulto.

[...] É nessa perspectiva que se fala do adultocentrismo como acúmulo de obstáculo ao conhecimento da realidade de ser criança. Adultocentrismo que se torna sombra nas pesquisas com a pequena infância, sombras que obscurecem as vozes das crianças (FILHO; BARBOSA, 2010, p.10).

Segundo Sandra Rhoden (2012), atualmente está ocorrendo algumas modificações e várias pesquisas têm considerado as vozes legítimas das crianças. Para Cruz (2008 apud RHODEN, 2012, p.411), é necessário “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens”.

[...] a pesquisa com crianças tem como princípio estabelecer “bases teóricas, epistemológicas e metodológicas,” contemplando a dimensão da sua subjetividade, os fatores sociais e a interpretação das suas ações, com relação à sua maneira de atuar, de acordo com o seu ponto de vista, nas questões do seu cotidiano. Quando colocadas frente a frente, ao desenvolverem atividades comuns, é possível perceber as concepções que trazem do seu cotidiano aliadas às “redes de significação e às conexões de

sentido, que são partilhadas no grupo, para descobrir sentidos comuns no seu saber, fazer e sentir.” (FERREIRA; SARMENTO, 2008 apud RHODEN, 2012, p.411).

Ao considerar as crianças como sujeitos sociais ativos na pesquisa, admite-se que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade. Para isso, é necessário que durante o processo de escutar e de ouvir as mesmas, exista uma sensibilidade. Segundo Rhoden (2012) a base de toda a investigação e da construção de informação deverá incluir a valorização da voz e ação das crianças, as informações da investigação para a criança, o consentimento informado, as estratégias, recursos plurais e criativos e a multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças.

De acordo Filho e Barbosa (2010), as abordagens e tendências seguem estratégias de investigação, optando preferencialmente por metodologias qualitativas e de cunho interpretativo. Nesse sentido, os autores afirmam que nas pesquisas com crianças a escolha da forma de pesquisar crianças tem sido em grande maioria o “estudo de caso”. O qual é caracterizado como:

[...] um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Em síntese, essa forma de pesquisa é definida como sendo um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças (FILHO; BARBOSA, 2010, p.19).

Para Rhoden (2012), do ponto de vista metodológico, a escuta das crianças, em qualquer processo investigativo em que se busca conhecer o seu ponto de vista, deve concentrar nas suas interações com o meio e com as pessoas, nas falas e diálogos presentes no decorrer da pesquisa, isto é, a criança não deve ser analisada isoladamente e é necessário considerar elementos como a inserção social, a cultura, a etnia, a religião, o gênero, o espaço geográfico e a geração (Sarmiento; Pinto, 1997 apud Filho; Barbosa, 2010, p.20.)

Entre os instrumentos mais utilizados para colher a voz das crianças, nos últimos tempos, ganham destaque: a utilização simultânea do registro etnográfico, registro fotográfico, gravações de vídeo e áudio, uso de desenhos das crianças, a observação participante e todo o processo da comunicação dialógica catalogado. Convém salientar, ainda, que em investigação com crianças é necessário lidar com

mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar. Nesse sentido, também para Filho e Barbosa (2010), os trabalhos que têm como foco a escuta de crianças tem intensificado uma diversidade de alternativas metodológicas que ultrapassam as formas tradicionais de pesquisar crianças. Na presente pesquisa, optou-se pelos procedimentos que serão descritos adiante.

Antes de prosseguir é importante registrar que apesar dos avanços tanto em relação à escuta de crianças em pesquisa quanto ao desenvolvimento de metodologia alternativas para isso, as crianças negras, não se encontram no mesmo patamar em relação, principalmente, as brancas. Para Nunes (2016, p. 389),

[...] com algum esforço, as crianças negras podem ser encontradas nas pesquisas acadêmicas numa área que se convencionou chamar de história social da infância (PRIORE, 1999) ou história social da infância brasileira (FREITAS, 2003), incluídas também na chamada história social da infância abandonada (MARCÍLIO, 1998) [...], as crianças negras podem ser encontradas, mas é perceptível que muitas vezes não foram completamente vistas ou muito menos ouvidas (PRIORE, 1999; FREITAS, 2003; MARCÍLIO, 1998 apud NUNES, 2016, p.389).

Sendo assim, a presente pesquisa, apesar do pouco tempo para o seu aprofundamento, visou contribuir para trazer à baila as formas como as crianças, considerando seus pertencimentos étnico-raciais, estão se constituindo diante de suas relações sociais. No entanto, o questionamento permanece: Quais são as estratégias metodológicas mais adequadas para captar vozes e ações, quando os sujeitos são crianças negras?

4.3 O BAIRRO E A ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública situada no bairro de São Bento das Lajes, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, São Francisco do Conde possuía uma população estimada de 39.338, sendo que 90% da população se autodeclara negra.

A comunidade de São Bento das Lajes está em uma região afastada do centro da cidade. Segundo o livro intitulado “São Bento conversando com a sua história” organizado por Pinto (2018), o bairro teve origem em 1655, quando os Monges Beneditinos tomaram posse da Fazenda das Lajes, doada por Catarina Álvares, filha

de Caramuru, onde foi construída a capela, o engenho de São Bento das Lajes e o Convento de Nossa Senhora das Brotas. Em 1859, foi inaugurada a Primeira Escola Agrícola da América Latina por D. Pedro II, com 366 janelas, uma para cada dia do ano. Convém salientar que alguns centros históricos, como a Escola Agrícola, ainda estão presentes na região, mesmo em estado de ruína.

Atualmente, a Comunidade de São Bento possui 46 empresas, com uma população de 3.776 habitantes, 929 imóveis e 285 territórios. Os alunos e alunas que frequentam a escola, em sua maioria, segundo a vice-diretora, são moradores da comunidade, mas, a escola acolhe estudantes de outros bairros que, para chegarem até a instituição, utilizam o transporte escolar ou caminham.

A estrutura da instituição é composta por três blocos, ou seja, no mesmo espaço existem três escolas com nomenclaturas diferentes, mas que são coordenadas por uma única gestão. Naquela que foi pesquisada, contém seis salas de aula, seis banheiros adaptados para crianças, dois banheiros de adultos, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma sala da gestão e uma sala de coordenação e professores (as), uma cozinha, uma sala de almoxarifado e uma área verde frequentada pelos alunos e alunas, algumas vezes durante a aula de educação física ou quando os/as docentes liberam um pouco antes do término da aula, devido à falta de intervalo, fora da sala.

A escola acolhe alunos e alunas que estão entre o segundo ao quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um espaço de Educação de referência na comunidade, a estrutura da escola se destaca, comparada às outras instituições presentes na cidade, a começar pela área verde, apesar de não ser muito utilizada com e pelas crianças, por não ter intervalo entre as aulas. A escola possui também outro aspecto interessante, são as aulas extras como a de informática, dança, libras e inglês, possibilitando às crianças, acesso à outras formas de conhecimentos, que fogem dos modelos tradicionais.

4.4 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

As aproximações iniciais com as crianças durante a pesquisa de campo, é apontada por estudiosos da Sociologia da Infância como um dos principais desafios a serem enfrentando pelo investigador. A princípio, isso se justifica pelo enraizamento do que Delgado e Müller (2005) nomeiam de “lógica adultocêntrica”, ou seja, explicam

que ser adulto implica aceitar a ideia de que, para as crianças, por vezes, “somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos ao seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos”. (p. 354).

[...] o maior desafio dos investigadores das infâncias é o de descobrir: descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é algo difícil quando se trata das crianças, pois a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Os autores (idem, p. 21) ainda escrevem que é muito mais fácil construir uma série de argumentações de como as crianças são, apelando para a autoridade dos adultos ou aos campos do conhecimento que se direcionaram às leis universais, excluindo “os estudos das crianças nos seus contextos”. “Descobrir”, para estes pesquisadores, também tem um significado de desafiar o que a cultura sabe, e o que quer saber, e exige procurar respostas em lugares que geralmente evitamos, por processos pouco conhecidos (GRAUE; WALSH, 2003 apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.354).

Nesse sentido, é necessário que pesquisadores pensem as crianças a partir dos seus contextos, nas suas experiências e em situações da vida real. Em outras palavras, vejam as crianças a partir do ponto de vista do que passa “entre elas” e não “dentro delas”.

Assim que no campo, antes da iniciação da pesquisa com as crianças, primeiramente, foram desenvolvidos alguns procedimentos a fim de garantir a ética em relação à pesquisa com crianças. Inicialmente, foi estabelecido contato com a gestão da escola de Ensino Fundamental, visando realizar a apresentação tanto da pesquisadora quanto do projeto, almejando autorização para o desenvolvimento do estudo, naquele espaço escolar.

Em seguida, ocorreu um encontro com a vice-diretora para fechar a indicação da sala em que a pesquisa seria realizada e para o recolhimento de informações, visando à elaboração de um termo de responsabilidade para ser enviado aos pais e/ou responsáveis das crianças. A partir de então, ocorreu o primeiro contato com as crianças e com a professora regente da sala. Nesse dia, foi realizada uma observação do cotidiano das crianças, em sala. No dia em questão, foi feita, pela vice-diretora, a minha apresentação para a professora e para os alunos. As crianças estavam realizando avaliação. Ao me apresentar, expliquei quem eu era e o porquê estaria acompanhado eles e elas, durante alguns dias dessa semana.

4.5 AS CRIANÇAS DA PESQUISA E A ÉTICA COM ELAS

As crianças pesquisadas, em sua maioria, se diferenciam do perfil de outras crianças do município, já que, a escola está situada fora do centro da cidade de São Francisco do Conde, e as mesmas vão caminhando ou de transporte escolar, para a escola. A sala em que foi desenvolvida a pesquisa era composta por 20 (vinte) crianças do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do período vespertino, com a faixa etária entre 7 a 8 anos.

Entre as 20 (vinte) crianças da sala, foram escolhidas 6 (seis), para a realização de entrevistas-conversas. Essas crianças, em maioria, são residentes da comunidade onde fica a escola, com exceção de uma delas, que se utiliza do transporte escolar para chegar até a instituição. Foram considerados dois critérios para a escolha das crianças: os diferentes grupos étnico-raciais, com o objetivo de compreender, por meio de suas falas, suas interações. Segundo, a indicação, pela professora, de três crianças, das seis crianças selecionadas, o que foi considerado relevante, em função da relação dela com os/as alunos e alunas.

Segundo Delgado e Müller (2005, p. 355), se tratando de pesquisa com crianças, a ética é uma peça-chave, pois, “é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias.” Isto é, a dimensão ética com a criança, garante o seu direito de permitir ou não, se deseja ou não, participar da pesquisa. As autoras explicam que é possível negociar com as crianças todas as etapas e aspectos que irão ocorrer durante a pesquisa, como, por exemplo: a entrada no campo e os objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a produção de dados. Outros autores, presente no texto de Delgado e Müller como Alderson (2000) e Graue e Walsh (2003), compartilham do mesmo ponto de vista, explicando que:

Alderson (2000) convida-nos a entender que crianças também são produtoras de dados, e podemos negociar com elas a divulgação das informações que obtemos nas pesquisas. Igualmente podemos discutir com elas como podemos divulgar os dados e como ofereceremos um retorno a partir dos resultados das pesquisas. Para Graue e Walsh (2003), informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta e não deve parar nunca, assim o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso raramente é feito

com as crianças (ALDERSON, 2000, e GRAUE & WALSH, 2003, apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p.355).

Em relação ao uso do nome verdadeiro das crianças, a questão vem sendo discutida, no Brasil, desde no final dos anos 1970, quando aparece as primeiras pesquisas sobre a história da infância brasileira. Mais recentemente, em 2002, Sônia Kramer retomou o debate, e diz que:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico da pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 47).

Ainda, ressalta que,

[...] o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. Anônimos como vivem nas ruas ou nas instituições totais que os recolhem, fruto de uma situação econômica tão desigual e que impõe tanto sofrimento à população (KRAMER, 2002, p. 50).

Até os dias atuais, a questão não é bem resolvida entre pesquisadores do campo das infâncias. Neste estudo, utilizamos o primeiro nome das crianças, por contemplar em nossa opinião, tanto a necessidade de sigilo quanto a de reconhecimento da condição de sujeitos. Em caso de crianças com nomes semelhantes, foram empregados o primeiro e o segundo nome, como forma de diferenciá-las. A professora regente, a vice-diretora, se mencionadas, foram também identificadas somente por meio do primeiro nome. O nome da escola foi omitido.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

4.6.1 Observação

Para Lüdke e André (1986, p. 25) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, a mesma é utilizada como um dos

principais métodos de investigação, que são eficazes quando são ou não associados a outras técnicas de coleta, já que a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Outro aspecto importante, também levantado pelas autoras, é em relação ao papel do pesquisador. Para elas, o mesmo é

O principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "vida dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

O momento da observação e registro, nesta pesquisa, visou conhecer as crianças que participaram da mesma. Assim como, conhecer, por meio das vozes e gestos, um pouco sobre suas interações, na sala de aula. Ao adentrar a sala de aula me direcionei ao fundo e me sentei, utilizei como suporte para registrar, uma mesa. Neste momento, foi comum notar os olhares de curiosidade e de estranheza, mesmo após as apresentações. Então, enquanto as crianças realizavam a avaliação, como mencionado, busquei memorizar as suas faces. Entre os registros, naquele dia, foi anotado que todos e todas as alunas e alunos estavam em semana de provas, então, era normal alterações referentes à rotina das crianças e suas comunicações com os colegas. Observei, também, que as crianças encontravam-se em filas (uma na frente da outra), numa tentativa, segundo a professora regente, de não consultarem a avaliação uns dos outros e não ocorrer, durante a aplicação da prova, conversas paralelas.

Em aspectos físicos, observei que a sala de aula era ampla, possuía ar condicionado, livros didáticos, cadeiras e mesas adaptadas para crianças de 7 a 8 anos de idade. Painéis e murais com números, alfabetos com algumas produções das crianças e da professora que, no momento, havia decorado a sala com o tema natalino. Havia também 2 (dois) adultos: a professora regente e a professora de libras, que no dia estava auxiliando a professora na confecção das lembranças que seriam entregues no último dia de aula do ano letivo.

4.6.2 Entrevista-conversa

Para a recolha das vozes das crianças, foi utilizada a técnica de entrevista-conversa, durante dois dias em uma sala disponibilizada pela direção da escola. Segundo Saramago (2001), a entrevista-conversa se difere da entrevista não estruturada, por ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis, que permitem a comunicabilidade entre os pontos mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.

A entrevista-conversa singular é apropriada para o aprofundamento de núcleos temáticos do foro pessoal e íntimo, que se entendam particularmente melindrosos e/ou delicados para a criança, sobre os quais esta não se sinta à vontade para falar na presença de pares, mesmo que estes sejam muito próximos em termos de laços familiares e/ou de afectividade (SARAMAGO, 2001, p.17).

Para esta pesquisa, adotamos o modelo de entrevista-conversa singular, posto que foi aliada ao momento de produção de desenho, como mediador para as respostas às perguntas. Nesse sentido, com o objetivo de compreender como se dava, por meio das narrativas e percepções das crianças, suas interações em momentos de brincadeiras, visando compreender a construção de identidades raciais, ao seleccionar seus pares para brincar. Essa modalidade permitiu que as crianças respondessem sem interferências ou sem se sentirem coagidas, enquanto a conversa era desenvolvida. A entrevista conversa, seguiu a seguinte ordem:

Primeiro:

Iniciou-se com uma conversa individual, para a apresentação tanto das crianças quanto minha e da pesquisa, visando solicitar o consentimento/ autorização das crianças para participarem da mesma. A apresentação buscou conhecer um pouco sobre cada um, fazendo com que se sentissem mais à vontade.

Segundo:

Foi narrada uma situação na qual foi sugerido para que as crianças imaginassem que estivessem em seus bairros e que deveriam escolher uma

brincadeira que mais gostassem de realizar. Posteriormente, foram dispostas 10 (dez) imagens de crianças que desejavam participar da brincadeira, com elas. Entre as 10 (dez) imagens dispostas, elas deveriam escolher 5 (cinco) crianças, conforme imagens abaixo. É necessário ressaltar, que a escolha das imagens foi retirada do Google e, o critério para sua seleção foi à escolha de imagens de crianças com a mesma faixa etária das crianças pesquisadas.



Fonte: Quadro de imagens elaborado pela pesquisadora, com base em imagens disponíveis no Google.

Terceiro:

Após a escolha realizada pela criança, foi solicitado que ela desenhasse a brincadeira preferida, com a presença dela e de todos os seus pares escolhidos. Foi acordado com elas que era importante que reproduzissem o desenho como enxergava a brincadeira e do jeito que eram as cinco crianças. O desenho da criança foi valorizado e considerado elemento de grande importância nessa pesquisa. Pois, foi por meio dele que cada criança envolvida expressou como se autoidentificava e como identificava, seus pares.

Anterior à linguagem escrita e oral, o desenho da criança é considerado como uma forma de comunicação, pois, através da expressão simbólica, ela entende e representa o que vive, imagina e sente a partir das suas

experiências pessoais e dos acontecimentos vividos, por ela e pelos outros (RHODEN, 2012, p.414).

Quarto:

Durante o desenvolvimento do desenho, pela criança, foi travada uma conversa com perguntas sobre o processo que estava em desenvolvimento. As perguntas, contemplavam os seguintes conteúdos:

- Porque você escolheu esta brincadeira?
- No seu desenho quem você escolheu para brincar com você? Por quê?
- Qual a cor de cada uma das crianças que você escolheu para brincar?
- Das imagens que você escolheu, qual você prefere? Por quê?
- Elas se diferenciam? Como?
- Quando você brinca na escola, com quem você brinca? Como são os seus amigos e amigas?

4.6.3 Codificação dos dados

Para que fosse possível analisar os dados obtidos, eles foram codificados e organizados por temas, seguindo os seguintes passos:

- Transcrição das conversas realizadas com as crianças.
- Leitura atenta das transcrições feitas, seguida de releitura, destacando trechos, palavras, frases, modos de atuar, de se posicionar diante de algo etc. A identificação desses aspectos permitiu que eles fossem agrupados por semelhança, contraste e presença de aspectos contraditórios, em categorias sintonizadas com o apregoado no referencial teórico e com a bibliografia pesquisada. Em alguns casos, a leitura do material permitiu a construção de categorias, a posteriori.
- As informações obtidas com a leitura dos documentos institucionais foram organizadas, para apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, com foco em aspectos que descreviam o bairro em que a escola se localizava e o que nela acontecia.

5 CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISES

Esta análise considerou, como descrito, a organização dos dados por meio de uma leitura atenta dos resultados obtidos com os diversos procedimentos utilizados para a produção de dados, ou seja, a observação do cotidiano, da entrevista-conversa com as crianças e, do uso das imagens e de desenhos, como estratégias de mediação com as crianças. Assim, surgiram as categorias que serão analisadas.

5.1 CRIANÇAS GOSTAM DE BRINCAR: QUAIS SÃO SUAS PREFERÊNCIAS FORA DO ESPAÇO ESCOLAR?

Tabela 1 - Brincadeiras preferidas das crianças

CRIANÇA	BRINCADEIRAS	JUSTIFICATIVAS
Mayana	Pega-pega	Eu vou pra correr, para sustentar os nossos ossos!
Riquelme	Esconde-esconde	É bom de brincar, de se divertir.
Ingrid	Esconde-esconde	É divertido
Agatha	Esconde-esconde	É de contar, é de correr e de esconder.
Felipe	Bola	Faço alguns gols, corro, divirto e tudo isso.
Evelly	Bola	A gente pode brincar de baleou, de sete pedrinhas e de bola mesmo.

Entre as 6 (seis) crianças pesquisadas, 3 (três) escolheram brincar de esconde-esconde, 2 (duas) de bola e uma de pega-pega. Conforme descrito nos capítulos anteriores, é a partir da brincadeira que a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, e vivencia experiências de tomadas de decisões. Dessa maneira, em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, uma das características mais importantes da brincadeira, pois desenvolve a autonomia, a criatividade e a responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Ao observarmos que as escolhas da maioria das crianças é pela brincadeira de esconde-esconde, também, é possível compreender que há um processo de construção dessa autonomia, já que justificaram suas escolhas em função da intimidade e dos valores atribuídos à brincadeira. Como, por exemplo, quando o Riquelme diz que escolheu esconde-esconde, pois “É bom de brincar, de se divertir”. Também, quando Agatha diz que “É de contar, é de correr e de esconder.” Isso comprova o que Kishimoto (1999 apud Cordazzo e Vieira, 2008, p. 365) argumenta

ao definir o brincar, ou seja, gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos.

Ademais, as crianças narram que desenvolvem suas brincadeiras em contexto de rua, ou seja, aparentemente, de uma forma mais livre. Diferentemente das crianças residentes em zonas urbanas e que, muitas das vezes, residem em apartamentos, com espaços de brincadeiras limitados, onde, atualmente, elas têm sido substituídas pelo uso de aparelhos tecnológicos, como computadores e celulares. De acordo com Silva, Andrade, Torres e Amorim (2017), as brincadeiras coletivas, principalmente as realizadas nos espaços de ruas, trazem grandes contribuições para o desenvolvimento da criança. Para os autores,

Esse tipo de brincadeira pode exercitar várias capacidades, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer, a noção do real e do irreal e, principalmente, os laços afetivos entre as crianças, por meio do desenvolvimento da comunicação e socialização. Pode-se entender, então, que a brincadeira auxilia no desenvolvimento holístico da criança, ou seja, um desenvolvimento conjunto, da totalidade, não apenas em elementos isolados. Assim, a cultura e a sociedade são meios que permitem que a criança interaja com elementos que servirão de base para as suas brincadeiras. O brincar é uma imagem cultural que acompanha o indivíduo por toda a vida. A cultura lúdica se apropria de elementos da cultura da criança, adaptando-os e aplicando-os nas brincadeiras. A cultura lúdica é construída e enraizada através das brincadeiras (SILVA; ANDRADE; TORRES; AMORIM, 2017, p. 65).

Ao realizar uma articulação é possível perceber, conforme mencionado pelas autoras, como a brincadeira pode ser uma forma de prazer, mas, também como pode permitir, ao mesmo tempo, a manipulação do objeto ganhando várias características e formas distintas de brincar. Uma boneca, por exemplo, permite à criança desde a manipulação até a realização de brincadeiras como a de “mamãe e filhinhas”. O mesmo exemplo, temos quando Evely, ao escolher a bola como objeto para brincar diz que “a gente pode brincar de baleou, de sete pedrinhas e de bola mesmo.” Ela, da mesma forma que Kishimoto (1999 apud Cordazzo e Vieira, 2008, p. 365) menciona, relata as várias possibilidades de brincar, com um mesmo e único, objeto.

5.1.1 A escolha de pares para brincar

Tabela 2 - Escolha de imagens de crianças para brincar

CRIANÇAS	PARES ESCOLHIDOS PARA BRINCAR	JUSTIFICATIVAS
Mayana	(1) Branca, (3) Branca, (7) Negra, (8) Branca e (10) Negra.	Gosto de meninas.
Riquelme	(6) Branco, (10) Negra, (9) Negro, (2) Branco e (5) Negro.	Eu achei elas mais alegres, e porque elas estão sorrindo.
Ingrid	(1) Branca, (2) Branco, (3) Branca, (10) Negra, (6) Branco.	Acho elas bonitas. Tem umas pessoas que são simpáticas, umas felizes e umas tristes.
Agatha	(10) Negra, (5) Negro, (7) Negra, (3) branca e (1) Branca.	Acho que elas são bonitas.
Felipe	(6) Branco, (2) Branco, (5) Negro, (9) Negro e (3) Branca.	Gosto de brincar com meninos.
Evelly	(7) Negra, (3) Branca, (8) Branca, (10) Negra e (1) Branca.	Gosto de brincar mais com meninas.

Conforme descrito, as crianças foram orientadas a escolherem 5 (cinco), entre as 10 (dez) imagens apresentadas para elas, para realizarem suas brincadeiras, como analisadas anteriormente. De acordo com a tabela, é interessante observar que há um quantitativo de informações de extrema significância para a compreensão dos critérios estabelecidos pelas crianças, para as escolhas. Em relação ao gênero, temos informações, conforme tabela abaixo:

5.1.2 Critérios para a escolha de pares para brincar: gênero

Tabela 3 - Tabela de gênero

CRIANÇAS	MENINAS	JUSTIFICATIVAS	MENINOS	JUSTIFICATIVAS
Mayana	5	Porque eu gosto de meninas.	_____	Não gosto de meninos, eles são malvados.
Riquelme	1	Quando eu a chamo para brincar de carrinho, de bola ela diz que não, porque ela gosta de brincar de boneca, não gosta de brincar com essas coisas de homem.	4	Porque as meninas só sabem brincar de boneca.
Ingrid	3	Porque eu gosto de brincar mais com meninas.	2	Porque a maioria dos meninos só querem brincar com brincadeira de menino e a gente (as meninas) só querem brincar com as de meninas.
Agatha	4	Porque gosto mais de brincar com meninas.	1	Porque a regra é que menina brinca com menina, e, menino brinca com menino. Ai eu peguei essa regra e brinco só com menina.
Felipe	1	_____	4	Porque eu não tenho nenhuma menina pra mim brincar.
Evelly	5	Gosto de brincar mais com meninas	_____	Brinco mais com meninas.

Apesar da temática de gênero não ter sido foco da pesquisa, nas falas das crianças elas apareceram a partir das respostas sobre suas escolhas e, nesse sentido é, que cabe uma breve análise, com foco na compreensão de meninos e meninas pesquisados. Conforme a tabela, das seis crianças pesquisadas, as 4 (quatro) meninas escolheram mais meninas para brincar, enquanto os 2 (dois) meninos, escolheram mais meninos, que meninas. Grosso modo, é possível compreender que gênero, de acordo com Scott (1995), é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Para a autora, são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido para essas e, conseqüentemente, posicionando-as dentro de relações hierárquicas e de poder.

As pesquisas realizadas nos últimos anos demonstram que a maioria das crianças adota uma identidade de gênero entre os 2 e 3 anos de idade (BUSSEY, 1986, apud JORDAN, 1995; CAHILL, 1986), citado por BUSS-SIMÃO (2012). Compreendemos que não é possível generalizar, considerando as diferentes

realidades das crianças e de suas infâncias, no entanto, tais estudos apontam que nessa idade as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero. Conforme BUSS-SIMÃO (2012) argumenta, os estudos apresentam também que nessa faixa-etária, mesmo tendo adquirido uma “identidade de gênero”, as crianças ainda estão muito longe de terem uma “noção do posicionamento” social que implica pertencer a determinado gênero, o que seria uma segunda etapa do processo. Ou seja, as “negociações de um posicionamento das noções de gênero” envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas, por vezes, podem, ainda, não terem certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo.

Ao realizar um comparativo em relação às crianças pesquisadas, parece que as afirmações estão condizentes com as justificativas realizadas pelas crianças pesquisadas indicando que, diferentemente da faixa etária anterior, em que elas – as crianças - estavam na educação Infantil (idade das crianças apresentadas nos parágrafos que antecedem), aos seus oito anos, é possível verificar que as negociações e as regras em relação às suas identidades de gênero e as justificativas para as suas escolhas, estão definidas e são verbalizadas. Por exemplo, quando Agatha diz: “Porque a regra é que menina brinca com menina e, menino brinca com menino. Ai eu peguei essa regra e brinco só com menina.”

A mesma situação se repete quando Mayana, ao optar por brincar somente com meninas, justifica que é em função dos meninos terem comportamentos “malvados”. Ou, ainda, quando Riquelme diz escolher mais meninos, “porque as meninas só sabem brincar de boneca.” Sendo assim, tudo indica que as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstram ter efetivado mais o “rito de passagem”, com um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas, relacionado diretamente às expectativas que a sociedade e a cultura, determinam. Esse processo reflete nos tipos de brinquedos e de brincadeiras que lhes são permitidos e disponibilizados em idades em que a construção de suas identidades estão se configurando. Como diz Viana e Finco, (2009, p. 274), isso faz com que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas.

5.2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 4 - Identificação étnico-racial das crianças pesquisadas

CRIANÇAS	AUTOIDENTIFICAÇÃO (CRIANÇAS)	HETEROIDENTIFICAÇÃO (PESQUISADORA)
Mayana	Morena	Negra
Riquelme	Branco	Branco
Ingrid	Parda	Negra
Agatha	Negra	Parda
Felipe	Branco	Pardo
Evelly	Negra	Negra

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cinco categorias raciais pelas quais a população brasileira pode ser classificada: branca, preto, pardo, amarelo e indígena. Sobre esse aspecto, é possível afirmar que as crianças na faixa-etária de oito anos, já fazem uso de tais categorias, da mesma forma que os adultos. Na verdade, Bento (2012) em seu trabalho “A identidade racial em crianças pequenas”, destaca alguns elementos apresentados por pesquisadores/as sobre o assunto como, Carter & Goodwin, (1994); Cavalleiro, (2003); Dias, (1997 e 2007); Fazzi, (2004); Godoy, (1996); Trinidad, (2011), entre outros aspectos, destaca que: “muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza” (BENTO, 2012, p. 64).

Ainda, segundo Trinidad (2011), no Brasil, desde a década de 1950 tem sido desenvolvido pesquisas sobre identidade étnico-racial com crianças do Ensino Fundamental. Estudos de Bicudo (1955), citado pela autora, por exemplo, destaca que de maneira geral há, entre os alunos(as), uma preferência pelo branco, levantando, ainda, a hipótese de que a cor mais “carregada” do negro seria fator de rejeição, enquanto que o “branqueamento” gradativo da pele, constituiria um atenuante desse fator. Esses resultados, também são passíveis de serem identificados, conforme Bento (2012) argumenta, em pesquisas realizadas com crianças desde a Educação Infantil, mas especificamente, entre crianças de quatro a cinco anos de idade.

Entre os termos utilizados pelas crianças pesquisadas, o moreno, mencionado por Mayana ganha destaque, já que, ele tem sido um dos termos mais empregados na autoidentificação realizada por adultos. Distintamente do pardo ou do preto,

moreno não implica necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998) citado por Trinidad (2011), não há concordância entre os estudiosos do assunto, dos morenos serem (ou não) brancos. Já que, moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguam-se claramente do branco. Isso justifica a heteroidentificação realizada pela pesquisadora no momento da entrevista-conversa com a criança. Ou seja, a criança que se autoidentificou como morena, ela, a pesquisadora, à identificou como negra, já, aquelas que se autoidentificaram como parda e negra, para ela era negra e parda, respectivamente. No entanto, em situações como essas, estudiosos que vêm trabalhando com a temática sobre identificação étnico-racial e classificação racial, orientam que o importante é considerar o processo de autoidentificação, ou seja, a forma como as crianças estão construindo suas identidades e pertencimentos.

Entre as crianças que se autoidentificaram, Felipe chama à atenção. Ele, conforme é identificado pela pesquisadora, é visivelmente pardo, ou seja, possui uma tez mais parecida com as pessoas negras, no entanto, se autoidentifica como branco:

P: das cinco crianças com qual você mais se identifica?

Felipe: Esse. (Indica para criança número 6 - branca)

P: Você se acha parecido com ele?

Felipe: Hum, hum.

P: E o que vocês têm de parecido?

Felipe: Eu não sei...

P: Mas você gostou mais dele do que das outras crianças?

Felipe: Sim!

P: Se você pudesse escolher das cinco crianças apenas uma para poder brincar, quem seria?

Felipe: Esse. (Indica para criança número 2 - branca)

P: Por que você escolheria apenas ele para brincar?

Felipe: Não responde.

P: Tem algo que você gostou nele?

Felipe: O rosto dele.

P: O rosto?

Felipe: Eu achei bonito

A preferência pela aparência branca, apontada em pesquisas americanas desenvolvidas com crianças pré-escolares desde a década de 1940, reaparece, aqui, entre crianças do Ensino Fundamental. Morland (1958, p. 475) aponta, por exemplo, que:

Tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação

branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social (MORLAND,1958, apud TRINIDAD, 2011, p. 475).

Spencer (2009), também citada por Trinidad (2011), constatou que à medida em que as crianças se desenvolvem e atingem mais idade, a probabilidade de haver mudanças no autoconceito e na identidade cultural, aumenta. Dito de outra forma, crianças mais velhas tornam-se mais hábeis para compreender as várias identificações étnico-raciais e os estereótipos que socialmente à elas, se associam, sendo assim, o “jogo” das identidades se torna mais presente.

5.2.1 A escolha de pares para brincar: considerando a identidade étnico-racial

Imagens das crianças escolhidas

Mayana	Números: 1, 10, 3, 7, 8
--------	-------------------------



Riquelme	Números: 2, 5, 10, 6, 9
----------	-------------------------



Ingrid	Números: 1, 2, 10, 6, 7
--------	-------------------------



Agatha	Números: 10, 3, 5, 7, 1
--------	-------------------------



Felipe	Números: 9, 2, 3, 5, 6
--------	------------------------



Evelly	Números: 7, 8, 3, 10, 1
--------	-------------------------

Tabela 5 - Identificação étnico-racial das imagens

CRIANÇA	FIGURAS	IDENTIFICAÇÃO
Mayana	1, 10, 3, 7, 8	Branca, Pretinha, Branca, Pretinha, Branca
Riquelme	2, 5, 10, 6, 9	Branco, Negro, Negra, Branco, Negro
Ingrid	1, 2, 10, 6, 7	Clara, Clara, Escura, Clara, Clara
Agatha	10, 3, 5, 7, 1	Negra, Branca, Negro, Negra, Branca
Felipe	9, 2, 3, 5, 6	Negro, Moreno/branco, Morena/branca, Negro, Branco
Evelly	7, 8, 3, 10, 1	Negra, Branca, Branca, Negra, Branca

A tabela indica a seleção de imagens dos pares escolhidos pelas crianças pesquisadas, para brincar. As imagens estão apresentadas na mesma ordem escolhidas pelas crianças (da esquerda para a direita). Tais crianças foram identificadas por elas, quando orientadas a selecionar 5 (cinco) imagens de crianças com quais gostariam de realizar as brincadeiras, conforme mencionado anteriormente.

Ao realizar a distribuição dos dados, considerando a identificação étnico-racial das crianças das imagens, identificação estas feitas pelas próprias crianças pesquisadas, temos a seguinte construção:

Tabela 6 - Identificação realizadas pelas crianças

CRIANÇA	IDENTIFICAÇÃO-BRANCA	QUANTIDADE	IDENTIFICAÇÃO - NEGRA	QUANTIDADE
Mayana	Branca, Branca, Branca	3	Pretinha, Pretinha	2
Riquelme	Branco, Branco	2	Negro, Negra, Negro	3
Ingrid	Clara, Clara, Clara, Clara	4	Escura	1
Agatha	Branca, Branca	2	Negra, Negro, Negra	3
Felipe	Moreno/branco, Morena/branca, Branco	3	Negro, Negro	2
Evelly	Branca, Branca, Branca	3	Negra, Negra	2
TOTAL		17		13

Entre as escolhas realizadas pelas crianças pesquisadas, as imagens das crianças brancas foram escolhidas 17 (dezessete) vezes, ao passo que aquelas relacionadas às crianças negras foram por elas selecionadas, apenas 13 (treze) vezes. Os dados, por si só, demonstram o que ocorre na sociedade brasileira em relação à preferência racial relacionada à identidade branca. Apesar das crianças pesquisadas viverem em um contexto social majoritariamente negro, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); indica que o município de São Francisco do Conde, no ano de 2018, possuía uma população estimada em 39.338, sendo que 90% da população se autodeclarou negra (pretos e pardos), elas têm suas preferências por brancos. A preferência pelo grupo racial branco tem sido uma premissa nos resultados de pesquisas realizadas com crianças pequenas inseridas na pré-escola (4-5 anos), tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Segundo Morland (1963 apud, TRINIDAD, 2011) essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças inicialmente com seus pais e, posteriormente com seus professores. No entanto, segundo a autora, essa predisposição somente é desenvolvida pelas crianças quando elas têm o contato com as discriminações raciais. Ginsberg (1955) pesquisou as atitudes em relação à cor por parte de alunos dos quatro primeiros anos escolares – ou seja, na faixa etária entre 7 e 14 anos –, agrupados segundo a cor (brancos, pretos e mulatos). Utilizando como recurso bonecas brancas e negras, os resultados revelaram que tanto as crianças brancas, como as pretas e as mulatas, mostravam preferência pelas bonecas brancas.

Nesse sentido, conforme apresentado anteriormente, por mais que existam pesquisas que busquem compreender a identificação étnico-racial de crianças, há muito trabalho a ser feito, para que suas preferências sejam de acordo com o seu grupo de pertencimento racial. É possível considerar que o meio educacional e o meio, fora dos muros do espaço escolar em que as crianças estão inseridas, faz toda diferença para uma construção positiva de sua identidade. Considerando os seus diferentes aspectos, quando se trata de uma educação antirracista, é necessário valorizar a diversidade cultural dos grupos étnico-raciais e, também, valorizar os diversos corpos, cabelos, rostos e a tonalidade da cor da pele, pois, esses fatores são aspectos essenciais da identidade, e da definição de ser criança.

5.2.2 Preferência racial para brincar: porquê elas gostam mais das crianças brancas?

Outra forma utilizada na pesquisa, visando compreender as preferências das crianças em relação aos seus pares para brincar, foi solicitando para elas escolherem 1 (uma), entre as 5 (cinco) imagens que elas haviam selecionado. Conforme a tabela abaixo:

Tabela 7 - Preferência, entre as 5 crianças escolhidas para brincar

SUJEITO	IMAGEM PREFERIDA	JUSTIFICATIVAS
Mayana	(8) Branca	São branquinhas, porque eu gosto de branquinhas.
Riquelme	(2) Branca	Ele parece que sabe brincar mais.
Ingrid	(1) Branca	Ela parece que é uma menina boa, que faz as coisas boas e melhor.
Agatha	(3) Branca	Ela é bonita.
Felipe	(2) Branca	Achou bonito o rosto dele
Evelly	(3) Branca	A cor dela é bonita

Entre as crianças pesquisadas, 2 (duas) justificam que preferem as crianças brancas em função da cor, outra, em função de valores (é uma menina boa), outra por julgá-la, como a que sabe brincar mais diante das demais crianças, e outra, pela aparência. É possível, para analisar os resultados da tabela, considerar que, conforme Munanga (2003) nos ensina, que foi a partir das teorias poligenistas do século XIX que “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos, em termos físicos e, em termos de capacidade mental”, sendo assim,

Os indivíduos da raça branca foram decretados coletivamente como superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo cientistas, tornaram os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos e mais inventivos (MUNANGA, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, articulando com o que Mendonça (2007, p.124) afirma, “apesar do racismo brasileiro não negar o tipo negro em sua humanidade, exige para a sua aceitação social que ele embranqueça”. Isso é, a aceitação da existência do ser negro nas terras brasileiras foi, e continua, sendo imposta pela depreciação coletiva da sua imagem. Em relação às preferências raciais por brancos, por parte de crianças

negras, Jones (1973) e Goodman (1950), dizem que a justificativa relacionada à cor branca como a mais bonita, a percepção de que a raça negra é “feia e maldosa” já se encontra difundida por volta dos quatro anos de idade.

5.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Conforme mencionado para o desenvolvimento das entrevistas-conversas com as crianças, foi considerado dois contextos distintos e complementares. Ou seja, suas brincadeiras no seus locais de moradia (bairros) e dentro do contexto escolar. Sendo assim, os dados a seguir demonstram a forma como as crianças selecionam seus pares para brincadeiras e interações.

Na escola que foi campo da pesquisa, apesar de possuir uma área verde, as crianças fazem pouco uso dela. Isso parece ocorrer em outras escolas do município. As crianças, normalmente, não têm intervalo, o que as permitiriam utilizar o espaço e, ao mesmo tempo, realizarem suas brincadeiras. De acordo com o observado, o intervalo, era substituído pelo termo “momento do lanche”, o qual mantinha as mesmas em sala de aula, quando, também, tinham permissão para idas ao banheiro. Dessa maneira, apesar de durante o desenvolvimento da pesquisa não ter tido oportunidade de observar as crianças em seus momentos livres, segundo relatos da professora regente, elas desfrutavam do momento de brincar quando estão na aula de Educação Física, que acontece uma vez por semana.

No que tange a saída da criança da Educação Infantil para a inserção no Ensino Fundamental, Amaral (2008) afirma que é importante reiterar que as especificidades das crianças devem ser asseguradas, independente da etapa da educação básica em que ela se encontra. Sobre esse aspecto, ainda na perspectiva da autora, o ensino fundamental deve ser considerado como um privilegiado momento de reflexão que possibilite às boas práticas da educação infantil “adentrarem” o seu segmento, pois, dessa maneira, oportunizaria a efetivação, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças, que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança.

Assim como pontuado anteriormente, as estruturas do ensino fundamental não levam em consideração as brincadeiras como um direito e uma prioridade, cabendo a Educação Infantil esse papel. Dessa maneira, essa etapa muitas vezes assumiu,

segundo Amaral (2008) “um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo.” Isto é, as crianças são direcionadas a aprenderem a ler e a escrever e abandonar a brincadeira, infância e a espontaneidade.

Tabela 8 - Crianças que as crianças brincam na escola

SUJEITO	MENINA	MENINO	BRANCO	NEGRO
Mayana	X	X	X	X
Riquelme	X	X	X	X
Ingrid	X			X
Agatha	X			X
Felipe		X	X	X
Evelly	X	X	X	X

5.3.1 Com quem as crianças brincam na escola: de acordo com o gênero

Tabela 9 - Gênero

SUJEITO	MENINA	MENINO	JUSTIFICATIVAS
Mayana	X	X	“
Riquelme	X	X	“Porque se brinca todo mundo junto.”
Ingrid	X		Porque os meninos a gente fala com eles para brincar e eles não deixam.
Agatha	X		
Felipe		X	Porque as meninas as vezes ficam me abusando.
Evelly	X	X	

Diferentemente da tabela anterior, que considera os dados gerais tanto para a preferência do gênero e de raça, na segunda tabela, é possível analisar que entre as seis crianças pesquisadas, três não têm preferência em relação a meninos e meninas para brincar no espaço escolar, enquanto duas preferem somente meninas e um, prefere apenas meninos. Dentro do espaço escolar, diferentemente do que ocorre fora dele, as crianças brincam, entre elas, de forma sexista, ou seja, as relações entre meninos e meninas, parecem ser mais iguais.

5.3.2 Com quem as crianças brincam na escola: de acordo com a identidade étnico-racial

Tabela 10 - Raça

SUJEITO	NEGRA	BRANCA	JUSTIFICATIVAS
Mayana	X	X	“Negros e branquinhos. Mas, eu prefiro os branquinhos porque são bonitos, e eu gosto de brincar com branquinhos porque eles não têm a cor que eu tenho, aí é por isso que eu gosto de brincar com branquinhos.”
Riquelme	X	X	“Com os dois porque a gente brinca juntos.”
Ingrid	X		“Porque as crianças representam coisa boa e a maioria dos mais claros eu não gosto muito porque tem gente que abusa das cores das pessoas, ficam fazendo bullying”
Agatha	X		“Porque são da minha cor e um monte de coisas. Porque ela tem a mesma cor, a mesma pele e o mesmo sorriso”
Felipe	X	X	“Porque são meus amigos.”
Evelly	X	X	_____

Na terceira tabela, distintamente daquela apresentada com os dados gerais, é possível analisar que entre as seis crianças pesquisadas, 4 (quatro) não tem preferência em relação a brincar com crianças negras e brancas. 2 (duas) têm preferência somente por brincar com crianças negras. O importante a ser destacado na análise desta tabela, são três aspectos: O primeiro refere-se a criança Mayana que, distintamente de suas falas anteriores, fora do espaço escolar, dentro do espaço desse, declara que gosta de brincar com seus colega “branquinhos”, em função deles não terem a sua cor. Historicamente o corpo e, também o cabelo, tem sido elementos de descontentamento. Segundo Gomes (2003):

o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. [...] o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma dessas partes (GOMES, 2003 apud TRIDINAD, 2011, p.123).

Nesse sentido, talvez, a criança pode considerar que brincar com colegas que não tenham a sua cor pode aproximá-la de um corpo ou de uma identidade, que ela gostaria de ter, ou seja, uma identidade e um corpo brancos. A segunda análise

importante a ser destacada, é em relação a criança Agatha. Ela, diferentemente da menina Mayana, opta por brincar com as crianças negras por terem a mesma cor que ela, conforme a narrativa que segue:

P: E na escola, brinca mais com amiguinhos ou amiguinhas?

Aghata: E, brinco mais com meninas.

P: E quando você brinca, são mais com colegas brancos ou negros?

Aghata: Hum... Negros.

P: Por quê?

Aghata: Porque são da minha cor e um monte de coisas.

P: E que monte de coisas, me conta um pouco?

Aghata: Porque ela tem a mesma cor, a mesma pele e o mesmo sorriso.

A narrativa da criança faz parecer que a Agatha demonstra estar construindo uma identidade étnico-racial mais positiva. Talvez, isso pode ser justificado pelo processo de educação familiar e, quiçá, pelas interações estabelecidas com outras crianças e adultos, no espaço escolar. A terceira e última análise nessa direção, é em relação à criança Ingrid. Essa, por sua vez, entre todas as crianças pesquisadas, com suas poucas idades, indica ter uma “consciência racial” mais apurada em relação às demais crianças, como é possível verificar na fala dela:

P: Com quem mais você gosta de brincar na escola com crianças brancas ou negras?

Ingrid: Negras.

P: Por quê?

Ingrid: Porque as crianças representam coisa boa e a maioria dos mais claros eu não gosto muito porque tem gente que abusa das cores das pessoas, ficam fazendo bullying.

P: E na sala de aula você vê as pessoas claras fazendo bullying?

Ingrid: Sim. As pessoas claras fazem bullying com as escuras.

P: E como é que as crianças claras falam com as escuras?

Ingrid: Falam assim: Você é preta, ridícula.

Da mesma forma como citado anteriormente, sobre as análises realizadas por Spencer (2009), aqui, a menina parece que ter uma identidade racial mais consolidada, tornando-se mais hábeis para compreender as várias identificações étnico-raciais e os estereótipos que são socialmente à elas associados. Nessa perspectiva, assim como apontado pela autora, Ingrid parece desenvolver um auto-conceito em relação a si e, ao outro. Possivelmente, essa por não ter uma propriedade em relação ao conceito “racismo”, opta por utilizar o conceito de “bullying” - o mais utilizado recentemente nos espaços escolares - como uma maneira de expor e alertar

as formas desiguais de tratamento nas relações entre os seus colegas brancos e negros.

5.4 BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS: DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

A elaboração desta tabela tem como objetivo analisar as escolhas realizadas pelas crianças de seus pares, em dois momentos diferentes. Primeiro, por meio da seleção de imagens de crianças para participarem de suas brincadeiras, conforme já mencionado e descrito. Segundo, suas escolhas no contexto escolar.

Tabela 11:

FORA DO ESPAÇO ESCOLAR				NO CONTEXTO ESCOLAR			
CRIANÇA	MENINA	JUSTIFICATIVA	MENINO	POR QUÊ?	MENINA	MENINO	JUSTIFICATIVA
Mayana	5	Porque eu gosto de meninas.	_____	Não gosto de meninos, eles são malvados.	X	X	
Riquelme	1	Quando eu a chamo para brincar de carrinho, de bola ela diz que não, porque ela gosta de brincar de boneca, não gosta de brincar com essas coisas de homem.	4	Porque as meninas só sabem brincar de boneca.	X	X	“Porque se brinca todo mundo junto.”
Ingrid	3	Porque eu gosto de brincar mais com meninas.	2	Porque a maioria dos meninos só querem brincar com brincadeira de menino e a gente (as meninas) só querem brincar com as de meninas.	X		Porque os meninos a gente fala com eles para brincar e eles não deixam.
Agatha	4	Porque gosto mais de brincar com meninas.	1	Porque a regra, é que menina brinca com menina e menino brinca com menino. Ai eu peguei essa regra e brinco só com menina.	X		
Felipe	1	_____	4	Porque eu não tenho nenhuma menina pra mim brincar.		X	Porque as meninas as vezes ficam me abusando.
Evelly	5	Gosto de brincar mais com meninas	_____	Brinco mais com meninas.	X	X	Porque eu gosto de brincar mais com meninas.

Das 4 (quatro) meninas entrevistadas, seja no espaço escolar ou fora dele, tem preferências de brincar com meninas. No entanto, é possível constatar que algumas crianças, como a Agatha e a Ingrid, estão construindo suas identidades de gênero pautadas em regras mais definidas sobre papéis de meninos e meninas. Tudo indica que esta forma de ser e agir, pode ser resultado das relações sociais nas quais estão inseridas. Como segue o exemplo abaixo:

P: Porque você escolheu mais meninas do que meninos?

Agatha: Porque eu gosto mais de brincar com meninas.

P: Mas porque você gosta mais de brincar com meninas do que meninos?

Agatha: Porque a regra é que menina brinca com menina e menino brinca com menino. Ai eu peguei essa regra e brinco só com menina.

P: E quem falou dessa regra pra você?

Agatha: Minha avó.

É interessante analisar, como as relações familiares da menina Agatha, especificamente com a sua avó, tem sido base para a construção de suas regras do que é permitido ou não, para meninos e meninas, em relação às suas brincadeiras. Na pesquisa desenvolvida não foi possível observar as crianças participantes em seus diferentes contextos de brincadeiras. No entanto, parece possível considerar que as brincadeiras livres, desenvolvidas fora do espaço escolar, permitem com que as crianças expressem mais a forma como estão construindo suas relações, pautadas em gênero. Sendo assim, os resultados desta pesquisa, não são os mesmos encontrados por Moreno (1999),

O contexto escolar do ensino fundamental é rico em exemplos que demonstram a construção dos comportamentos sexistas. A hora do recreio, em especial, configura-se como um momento em que as crianças encontram maior liberdade para expressar os conceitos que estão se formando. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de 'liberdade' que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse 'plena liberdade' para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para serem índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, 'super-heróis', tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO,1999 apud OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p.108).

5.4.1 Brincadeiras com crianças negras e brancas: dentro e fora do espaço escolar

A construção desta tabela se distingue da anterior, pois essa tem como objetivo analisar as escolhas realizadas pelas crianças pesquisadas de colegas brancos e negros, em dois momentos. Primeiro, por meio da escolha de imagens de crianças brancas e negras para participarem de suas brincadeiras, conforme já mencionado e descrito. Segundo, em suas escolhas, no contexto escolar.

Tabela 12

Criança	Autoidentificação e Heteroidentificação	Escolhas crianças/imagens branca	Escolhas crianças/imagens negra	Preferências para brincar escola negra	Preferências para brincar escola branca	Justificativa
Mayana	Criança-Morena Pesquisadora- Negra	3	2	X	X	"Negros e branquinhos. Mas, eu prefiro os branquinhos porque são bonitos, e eu gosto de brincar com branquinhos porque eles não têm a cor que eu tenho, ai é por isso que eu gosto de brincar com branquinhos."
Riquelme	Branco	2	3	X	X	"Com os dois porque a gente brinca juntos."
Ingrid	Parda	4	1	X		"Porque as crianças representam coisa boa e a maioria dos mais claros eu não gosto muito porque tem gente que abusa das cores das pessoas, ficam fazendo bullying"
Agatha	Negra	2	3	X		"Porque elas têm a minha cor e tem quase os mesmos gostos. Porque ela tem a mesma cor, a mesma pele e o mesmo sorriso"
Felipe	Branco	3	2	X	X	"Porque são meus amigos."
Evelly	Negra	3	2	X	X	_____

Entre as 4 (quatro) crianças pesquisadas, é possível observar que fora do espaço escolar, todas apresentam preferências de brincar mais com crianças brancas. Já, dentro do contexto escolar, das 4 (quatro), apenas 1 (uma) escolhe brincar com crianças negras e, as outras 3 (três), optam brincar com crianças brancas e negras. Outras 2 (duas) crianças pesquisadas, escolhem, para brincar fora do espaço escolar, mais crianças negras. Enquanto no interior da escola 1 (uma) continua escolhendo brincar com crianças negras e, outra, opta por brincar tanto com crianças negras quanto com brancas.

É possível constatar que as crianças mudam suas escolhas de acordo com o espaço e a situação em que estão inseridas, ou seja, é como se elas adequassem suas identidades em construção, de acordo com o espaço e as pessoas com as quais estão interagindo. Para Hall (2006, p.13), a identidade não é fixa, ele afirma que essa “torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia”. Isso é, pode variar de acordo com o contexto social. No caso da menina Mayana, por exemplo, essa escolhe brincar fora do espaço escolar mais com crianças brancas, mas quando está na escola, diz brincar com ambas, brancas e negras, apesar de sua preferência pelas brancas. Em sua narrativa nos conta:

P: E quando você brinca na escola. Brinca mais com amiguinhos negros ou brancos?

Mayana: Brancos e pretinhos.

Mayana: Com os brancos quando eu chego em casa, e troco de roupa e vou para casa dos meus amiguinhos brincar.

P: E eles são que cor?

Mayana: Negros e branquinhos. Mas, eu prefiro os branquinhos porque são bonitos, e eu gosto de brincar com branquinhos porque ele não tem a cor que eu tenho aí é por isso que eu gosto de brincar com branquinhos.

Mayana demonstra certa “coerência” ao justificar sua escolha por gostar mais de brincar com crianças brancas do que, negras, ou seja, fora do espaço escolar, ela faz tal opção e dentro do espaço escolar, ela, em um primeiro momento, diz brincar com ambas, no entanto, ao ter que justificar, reforça sua preferência. Parece que aqui também cabe a análise de que fora do espaço escolar, essa criança tem maior “liberdade” diante de escolhas, em relação a identificação étnico-racial, enquanto que, no espaço escolar, suas opções parecem ser de maneira mais limitada, assumindo uma nova moldura na “trama” das identidades, já que, como o grupo de alunos do

qual ela faz parte na escola é composto, majoritariamente, por crianças negras, suas escolhas, para brincar, são mais restritas.

A segunda análise importante a ser destacada é, em relação à criança Agatha. Ela também apresenta uma “coerência” ao justificar suas escolhas, mas, diferentemente da criança anterior, suas escolhas em relação à identidade étnico-racial de seus pares, permanecem as mesmas, seja no espaço escolar ou fora dele. É bastante elucidativa e positiva a sua postura e resposta, em relação aos seus pares negros: “porque elas têm a minha cor e tem quase os mesmos gostos, porque ela tem a mesma cor, a mesma pele e o mesmo sorriso”

A terceira análise é em relação à criança Igrind. Distintamente das seis crianças pesquisadas, essa não apresenta “coerência” ao justificar suas escolhas. Se quando analisamos no interior da escola, onde ela parece apresentar uma “consciência racial” mais apurada, conforme a tabela, fora do contexto escolar, ela se distancia da sua justificava ao escolher mais crianças brancas do que negras, para brincar. Talvez, assim como Mayana, ela “joga” com as diferentes formas de lidar com as identidades, de acordo com o contexto social em que está inserida e as interações. Outra análise, ainda em relação à menina, é que seja dentro ou fora da escola, ela se autoidentifica como parda.

Eu: Que cor que você acha que é?

Ingrid: Parda.

Eu: Parda?

Ingrid: É. Eu sou branca misturada com escura. Risos.

Eu: Entendi.

Para Silva (2000) a identidade é uma construção de linguagem, ou seja, ela é a noção do que “eu sou” e, a diferença é o que “o outro é”. Então, a depender do contexto, se dá em meio as relações de poder, podendo incluir ou excluir. Se, ao se autoidentificar como parda, por ser uma mistura de branca com escura, talvez, para a criança, isso possa permitir uma maior mobilidade, podendo se associar tanto ao negro quanto ao branco, dependendo de como ela se percebe e, percebe o outro.

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM AS CRIANÇAS

Por meio do desenvolvimento da pesquisa sobre a construção da identidade étnico-raciais através de narrativas das crianças de 8 anos de idade, pertencentes ao segundo ano do Ensino Fundamental, foi possível verificar que as crianças já apresentam habilidades para se identificar e identificar seus pares, da mesma forma que adolescentes e, também, os adultos. Ainda, é possível afirmar que a construção de suas identidades, têm, entre outros aspectos, o impacto de suas interações e brincadeiras tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele.

Foi possível constatar, também, que as crianças selecionam seus pares, considerando os seus pertencimentos étnico-raciais e, ainda, o gênero ao qual pertencem. No entanto, é importante ressaltar que as mesmas reproduzem o racismo, preconceito e as noções diferenciadas entre meninos e meninas, presentes na sociedade brasileira, ou seja, estabelecem suas interações tendo como base uma sociedade cuja a imagem do negro é constantemente posta como negativa e, conseqüentemente, recorrem a um exemplo de “ser humano”, branco. A mesma sociedade mascara, carrega, e impõe modelos cognitivos de meninos e meninas, refletindo nos tipos de brinquedos e de brincadeiras, que são permitidos e disponibilizados para as crianças dentro ou fora do contexto escolar, impactando seus comportamentos a partir das diferenças de gêneros.

Em relação às brincadeiras, merece ser registrado que todas as crianças fizeram escolhas por aquelas desenvolvidas na rua. Assim, como mencionado na análise, esse tipo de brincadeira permite várias capacidades, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o prazer, a noção do real e do irreal e, principalmente, os laços afetivos entre as crianças, por meio do desenvolvimento da comunicação e de suas interações. Infelizmente, as crianças pesquisadas desfrutam de poucos momentos de brincadeiras no ambiente escolar, segundo informações coletadas, a instituição dos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo estudado, parece compreender a importância do brincar, mas, ao mesmo tempo, não direciona a importância devida para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Isso fica evidente ao aderir à ausência do recreio, sendo esse substituído pelo momento do lanche. Dessa maneira, as crianças, quando não estão nas aulas de Educação Física, que ocorrem apenas uma vez por semana, limitam-se por brincar na própria sala de aula, quando há permissão. Nessa perspectiva, para alguns autores como Amaral

(2008) a brincadeira no ensino Fundamental é abandonada e trocada por um trabalho tido como “sério”, não levando em considerações os direitos das crianças enquanto criança, já que, aos 8 anos de idade, não se deixa de **SER CRIANÇA**.

De maneira “prematura” e, saio do campo com a certeza de que há muito o que compreender com e sobre as crianças, seus mundos, suas interações e brincadeiras e, principalmente, sobre a forma como elas constituem suas identidades étnico-raciais, em diferentes contextos. Concluímos, por ora, que as narrativas das crianças pesquisadas, levando em consideração os seus pertencimentos étnico-raciais e, de o gênero, seja dentro ou fora do espaço escolar, carregam o racismo e o preconceito, presentes na sociedade brasileira. No entanto, acreditamos na importância do desenvolvimento de metodologias que enxerguem e escutem as crianças negras, como sujeitos sociais ativos e de direitos.

Na verdade, mais do que isso, acreditamos ser fundamental que as práticas pedagógicas considerem as brincadeiras e interações das, entre, e com as crianças, como fundamentais para as construções de suas identidades, e que, em um futuro próximo, “gostar mais dos branquinhos”, não seja uma necessidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.C.T.D. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Curitiba, 2008.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Tecendo os fios da infância**. Ed. UNESP; São Paulo, 2010.
- JBENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98- 117.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, v.2, 1998.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013b.
- CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MACIEL, Francisca et al; Mendonça, Sara et al; Patrícia CORSINO, Patrícia. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Na Secretaria de Educação a Distância. Ed. Salto para o futuro, set.2009. p.10-16.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.21 n.3 - Porto Alegre, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll ; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.
- FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira, Metodologias De Pesquisas Com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. ed.11.Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARTZ, Aline et al. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. **Revista de conhecimento online**, ano.4, v.1, 2012.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui. [online]**. 2002, n.116, pp.41-59. ISSN 0100- 1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Gustavo Proença S. **Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 de Mar. 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** Departamento de Antropologia – USP, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** USP- São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, A. A. **Ubuntu! Aprendizado de uma visita imaginária** Número XX, Ano XX, 2014. ISSN 9999-9999.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças que estão aqui?: O racismo (não) comeu. **Revista Latitudes**, vol. 10, nº2, pp. 383-423, 2016.

OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p.108). **SOCIAIS E HUMANAS, SANTA MARIA**, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 101-110.

RHODEN, Sandra Mara. A pesquisa com crianças: a criança como objeto de pesquisa. In: 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte, Mediação, Compartilhamentos e Interações, Montenegro/RS, Ed. FUNDARTE, 2012. p.410-417.

ROCHA, M.S.P.D.M.L.D; RIBEIRO, R.B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, 2017.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças.** 2001, p. 9-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** Editora Vozes, Cap.2, 2000.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. *In*: Gerhardt, Tatiana; Silveira, Denise. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2009.

SOUZA, L.A.D; ORTEGA, L.M.R. **O lugar das interações sociais na educação infantil:** contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. PUC- Minas Gerais, p.1-14, 2016.

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

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 12 Ago. 2019.

VARGAS, I.C. S. **Bullying! O que significa?**. Disponível em:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying-que-significa.htm>.
Acesso: 20 de dez. de 2019.

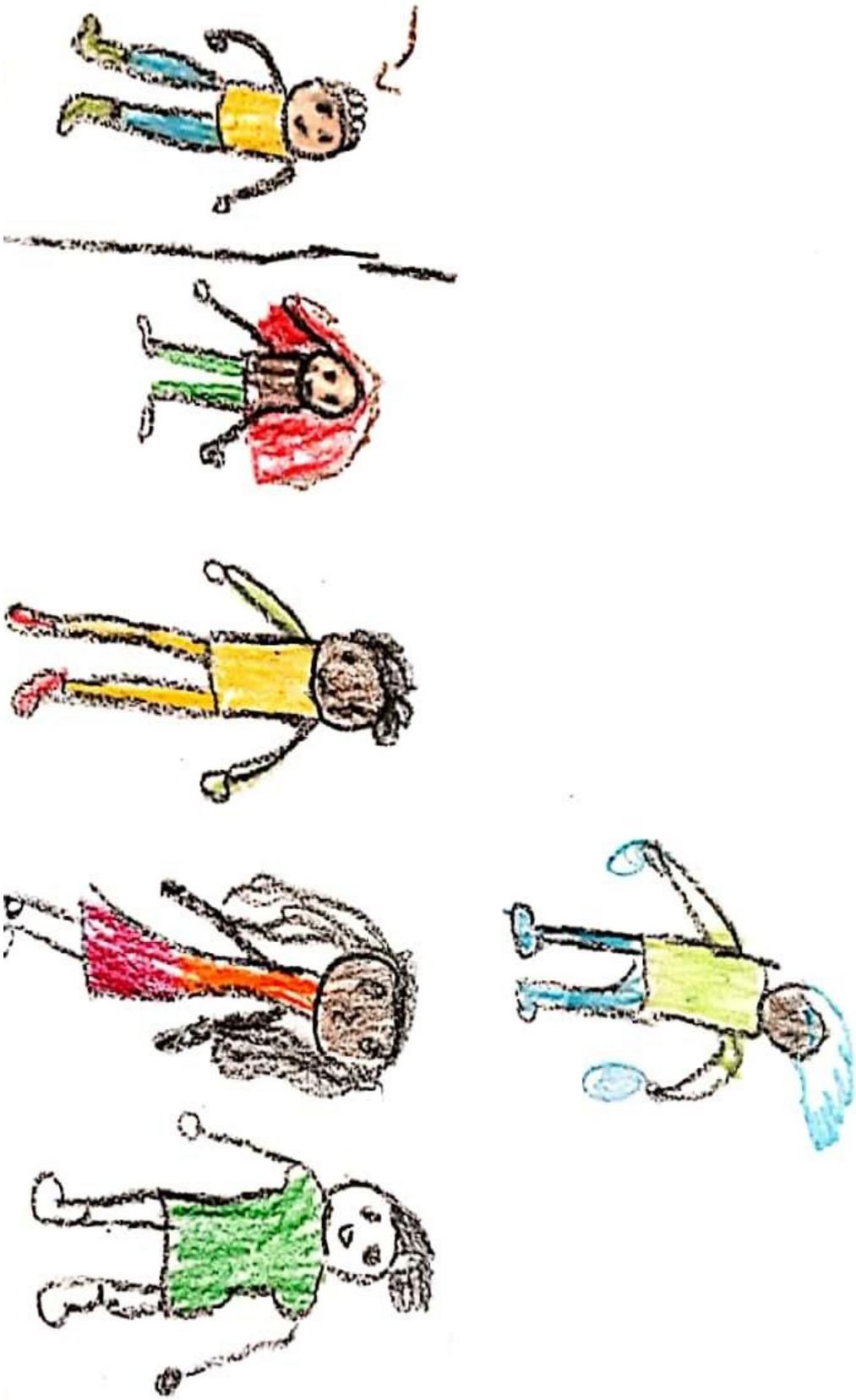
ANEXOS

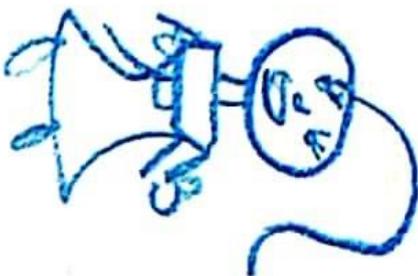
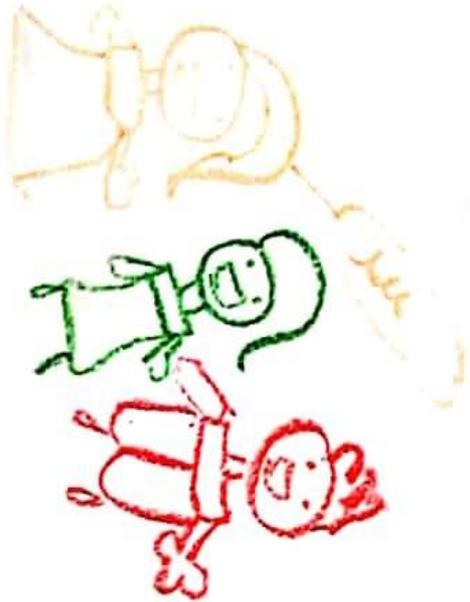
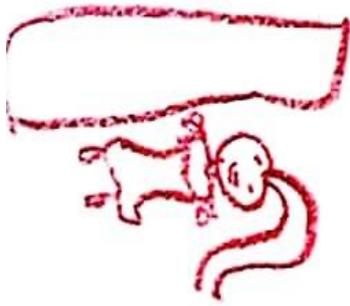
• OS DESENHOS: PRODUÇÃO PELAS CRIANÇAS



MAYANA - 8 ANOS

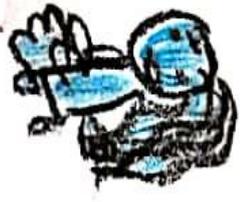
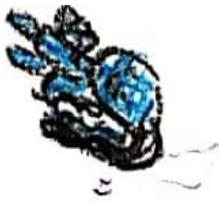
RIQUELME - 8 ANOS



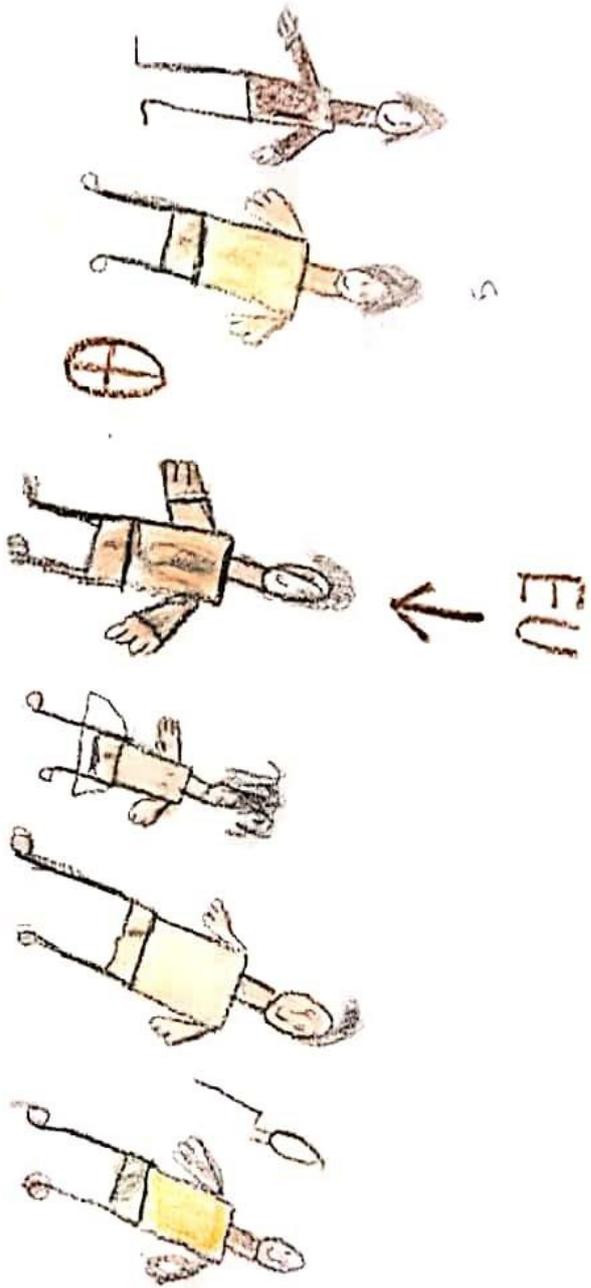


INGRID - 8 ANOS

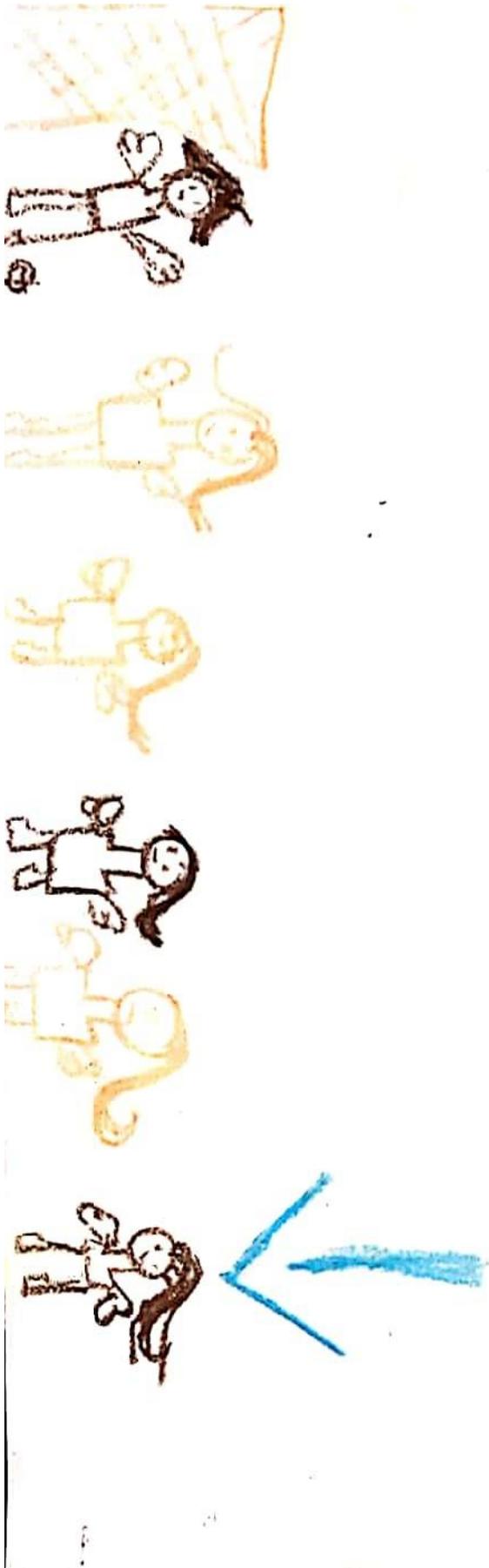
AGATHA - 8 ANOS



FELIPE - 8 ANOS



EVELLY - 8 ANOS



• TERMO DE CONSENTIMENTO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Na condição de pai/mãe e/ou responsável pela criança que estuda nessa sala de aula, compreendo o que, como e porque este estudo está sendo feito. Sei ainda, sem qualquer ônus e a qualquer momento, eu poderei interromper minha participação. Foi-me assegurado que os dados coletados serão mantidos sob sigilo e que receberei uma cópia assinada desde formulário de consentimento.

Assinatura do pai/mãe e/ou responsável

Assinatura do professor e/ou coordenador (a) pedagógica

Assinatura do pesquisador

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Na condição de pai/mãe e/ou responsável pela criança que estuda nessa sala de aula, compreendo o que, como e porque este estudo está sendo feito. Sei ainda, sem qualquer ônus e a qualquer momento, eu poderei interromper minha participação. Foi-me assegurado que os dados coletados serão mantidos sob sigilo e que receberei uma cópia assinada desde formulário de consentimento.

Assinatura do pai/mãe e/ou responsável

Assinatura do professor e/ou coordenador (a) pedagógica

Assinatura do pesquisador

