

Equidade Racial na Educação Básica: Pesquisas e Materiais

PUBLICAÇÃO DIDÁTICA

**A relação entre os aspectos materiais das
culturas infantis e a questão étnico-racial
na infância**

Fabiana de Oliveira
2022/1

A RELAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS MATERIAIS DAS CULTURAS INFANTIS E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA

Fabiana de Oliveira

A educação infantil é um direito fundamental de toda criança e é nessa linha de pensarmos sobre esse direito que devemos lembrar a comemoração dos trinta anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que se constituiu um importante instrumento para a garantia dos direitos das crianças em nosso país ao menos na existência de tal lei, pois sabemos que ainda há muitas crianças, especificamente, as negras e pobres que ainda continuam invisibilizadas no campo dos direitos.

A creche ainda não é um direito reservado a todas as nossas crianças, não é possível exercer esse direito, pois não há vagas para todas. O número de crianças frequentando a creche ainda é baixo, há déficits de vagas, listas de espera. Lembremos que o Plano Nacional de Educação prevê na sua Meta 1: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

O desafio em relação às crianças de 0 a 3 anos é muito maior, pois desde o PNE 2001-2010 já se previa o atendimento de 50% até 2005, e o alcançado, para esse plano, ficou em torno de 15% (FURLETTI, 2017). Quando refletimos sobre essa não-garantia de muitos dos direitos das crianças, é preciso fazer essa reflexão considerando como as questões etárias e de raça, bem como, classe e gênero são marcadores sociais de diferença e constituem-se como categorias de articulação e de interseccionalidades.

O movimento feminista negro nasce com um pressuposto central a questão da interseccionalidade ao compreender a questão de gênero a partir do sexo, da raça e da classe. Segundo Akotirene (2020, p. 20) “há o cruzamento e a coalisão destas estruturas de opressão”. Portanto, não se pode hierarquizar opressões.

Estes fatores criam experiências distintas, pois “determinam a forma e intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos” (hooks, 2019, p. 48). Assim, considera-se que as identidades são forjadas a partir de diferentes tipos de opressões que assolam as mulheres que vivem diferentes experiências de vida em razão de estarmos numa sociedade sexista, racista, classista, patriarcal. Assim, considerar a experiência da infância a partir de uma perspectiva interseccional é importante ao considerarmos os significados de ser criança e negra

no Brasil e o Movimento Feminista Negro nos apresenta as lutas pelas quais devemos considerar na consecução dos direitos das crianças.

Os indicadores nos apontam como as crianças negras são as mais afetadas na garantia de seus direitos, pois estes são violados considerando a exploração do capital e do racismo estrutural que naturalizam essas desigualdades, assim, as crianças negras são as que mais sofrem privações e privações múltiplas quando consideramos acesso à saneamento básico, informação, distribuição de renda, educação etc. O racismo não pode continuar invisibilizado nos discursos e nas práticas ao considerarmos os graves problemas sociais que vivenciam nossas crianças negras e, inclusive as têm matado, já que a necropolítica é justificada por esse racismo fortemente presente na nossa sociedade.

Nesse sentido, pensando na creche e na garantia dos direitos de todas as crianças, trago a publicação de 2009 denominada “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg), gostaria de chamar a atenção para três itens: primeiro, “Nossas crianças têm direito à atenção individual”; segundo: “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”; e, terceiro, “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”.

Estes itens preveem que: devemos chamar sempre as crianças por seu nome; A criança é ouvida; Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho; Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puní-las; Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças; Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas; Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa; Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua auto-estima; Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência.

Assim, precisa ser nossa educação infantil desde a creche que luta contra a exclusão/o racismo e pela luta afirmação dos direitos das crianças. Precisamos de uma educação infantil antirracista e decolonial, na qual as diferenças não sejam vistas como desvio. Uma pedagogia com potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, na multiplicidade, em identidades plurais.

Neste sentido, o objetivo do presente texto é apresentar uma reflexão acerca dos aspectos materiais das culturas infantis a partir de um recorte racial. Assim, é importante definir o que estamos compreendendo por “cultura material da infância”. De acordo com Corsaro (2011), esta cultura compreende “vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização e, mais

especialmente brinquedos” (p. 145).



A partir desta cultura material, as crianças se apropriam e ressignificam estes artefatos em suas brincadeiras e nas interações com seus pares, ou seja, coletivamente, produzem suas culturas infantis. Assim, as concepções atuais sobre socialização, especialmente no campo da Sociologia da Infância, entendem que este processo se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças- crianças) e também com os adultos contribuindo para a construção da identidade do sujeito (PLAISANCE, 2005).

De acordo com Sirota (2001) este novo paradigma ancora-se na perspectiva da sociologia interacionista, na fenomenologia e nas abordagens construcionistas considerando a criança como um ator. Desta forma, propõe-se um outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Esta socialização entre as crianças e seus pares baseia-se nas trocas, nas relações entre si, nas brincadeiras e interações que são estabelecidas e mediadas pelos aspectos materiais da infância. A partir da consideração desta produção das culturas de pares, podemos nos aproximar do modo como as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, a reproduzem e ao mesmo tempo a ressignificam a partir do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

As culturas da infância se configuram de acordo com Sarmiento (2005) como “o campo de ação das crianças dentro da categoria geracional” (p. 373). Desta forma, desde cedo, a partir dos materiais que a sociedade adulta oferece às crianças e das relações que são construídas com seus pares a partir desta cultura simbólica e material, as crianças desde pequenas percebem os estigmas/estereótipos que são associados ao seus grupos étnico-raciais e os negociam entre seus pares.

De acordo com Erin Winkler (2009) “existe um mito na cultura popular que crianças pequenas são "daltônicas" ou não reconhecem as diferenças”, e, de fato, é mito. Assim, em suas culturas infantis encontramos elementos associados ao modo como as crianças ressignificam o

mundo a sua volta e isso inclui o modo de lidar com as diferenças étnico-raciais, demonstrando que identificam as diferenças e em diversas situações podem manifestar formas de exclusão na interação com outras crianças consideradas diferentes.

Neste sentido, o que nos interessa é pensar nesta cultura material destinada às crianças, especificamente a partir de livros e brinquedos que estejam voltados para a questão racial. Assim, a questão que norteia a reflexão é: quais as contribuições da cultura material da infância para a educação das relações étnico-raciais?

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), entendemos a urgência da reeducação as relações entre negros e brancos, ou seja, das relações étnico-raciais no Brasil.

Esta reeducação sendo iniciada desde a infância poderá trazer benefícios para o combate ao racismo trazendo consequências positivas para a formação da criança negra e branca e o desmantelamento da ideia produzida pela modernidade colonial acerca da existência de uma supremacia racial branca gerando um grupo socialmente privilegiado a partir da total desumanização dos negros, tornados “outros”, “primitivos”.

A importância de abordar as crianças, sejam elas negras ou brancas, se faz importante, pois vivemos numa sociedade racializada e nossa subjetividade é produzida a partir desta lógica. Nesta sociedade racializada, quando pensamos na cultura material da infância, é recente encontrarmos produtos/artefatos como livros de literatura infantil contendo personagens negros e/ou trabalhando a temática étnico-racial, bem como, poucas ofertas de brinquedos como bonecas e bonecos negros.

Em pesquisa realizada pela Organização Avante-Educação e Mobilização Social no ano de 2020 a partir do seu projeto denominado “Cadê nossa boneca?”, identificaram que apenas 6% das bonecas/os fabricados pelas principais marcas no Brasil ligados à Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (Abrinq), são negros.

Da mesma forma, quando pensamos nos livros de literatura infantil, na pesquisa realizada por Camilo (2022) pudemos verificar que “houve um crescente de produções lançadas entre o final da década dos anos oitenta e noventa. Entretanto, o mercado demonstra ter se consolidado a partir dos anos 2000”. Esta informação é extremamente relevante ao considerarmos como contexto a aprovação da Lei 10.639 de 2003 e as Diretrizes de 2004 que enormemente contribuíram para esse “boom” no mercado editorial com obras contendo personagens negros e/ou trabalhando em seus enredos a temática étnico-racial.



Estes artefatos que compõem a cultura material da infância podem ser compreendidos como elementos mediadores de construção da cultura simbólica nas culturas de pares, pois contribuem para o desenvolvimento de ideias, opiniões, crenças e valores sobre os diversos grupos étnico-raciais e que influenciará diretamente as formas de socialização entre as crianças negras e brancas.

O movimento que as crianças fazem de interpretação do mundo adulto, se realizaria por meio de duas atividades realizadas pelas crianças que, dizem respeito ao brincar e ao desenho infantil, pois ambos nos dariam pistas sobre seus modos de entendimento e de criação do mundo que as rodeia, bem como as formas que utilizam para dele se apropriar.

O brincar é algo associado exclusivamente às crianças, por ser considerado o oposto do trabalho da mesma forma que a cultura sempre foi vista como algo pertencente ao adulto e as crianças seriam apenas meras reprodutoras dessa cultura, no entanto, a cultura que aparece nas brincadeiras e nos desenhos das crianças representam o modo como se relacionam com o mundo.

Pode-se dizer que há uma forma quase que universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um padrão lúdico, mas existem variações quando consideramos os aspectos sociais, étnicos, de gênero, regionais. Neste sentido, “o jogo simbólico, desenvolvido pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interações grupais e construído coletivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida e favorece a sua apreensão do mundo” (SARMENTO, 2003, p. 15).

A criança possui uma capacidade de adaptação dos objetos às suas brincadeiras e para isso usa sua imaginação, fantasia e criatividade. O objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas é transformado e ressignificado pelo imaginário infantil. As crianças ao brincarem reproduzem e constroem relações de gênero, relações



étnico-raciais, relações de poder, pois ser menina e menino, branco ou negro, é algo aprendido e produzido culturalmente.

De acordo com Brougère (2008, p. 63), o brinquedo “pode ser considerado uma mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. Assim, artefatos infantis como livros e brinquedos carregam em si uma representação de criança, já que produzidos por um adulto.

Assim, é preciso nos atentarmos para as formas de colonialidade que estes artefatos podem trazer para a socialização das crianças. De acordo com Maldonado- Torres (2020), a colonialidade é “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (p. 36). Assim, não nos é permitido esquecer os efeitos e os resquícios ainda vividos pela prática da escravidão, pois isso criou a ideia poderosa de uma supremacia racial branca (a branquidade) que gerou um grupo socialmente privilegiado e que, conseqüentemente, possui um privilégio epistêmico que nos ensina a partir de uma única visão de mundo.

Contribuindo com esta reflexão, apresento uma citação retirada da epígrafe de um texto de Patricia Hill Collins denominado “Epistemologia feminista negra”, que diz assim:

Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com as próprias mãos. A menina parou, olhou intrigada e disse: “Mamãe, alguma coisa está errada com esta estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão”. A mãe respondeu: “Mas querida, lembre-se de que foi o homem quem construiu a estátua”. (Conforme relatado por Katie G. Cannon, 1985) (COLLINS, (2020, p. 139).

Assim, esta reflexão se organiza no sentido de pensar sobre a figura deste homem (este homem genérico/universal que representa a poucos) intersectado por questões de gênero, raça e classe e, conseqüentemente, sua relação com o conhecimento considerado válido/verdadeiro, bem como, a partir disso, a desqualificação dos demais conhecimentos dos grupos considerados marginalizados/excluídos, especificamente, os negros. Desta forma, trata-se de uma epistemologia colonial-moderna-racista que leva ao apagamento de outras epistemologias, afirmando assim as contribuições de uma perspectiva decolonial para fazer esta reflexão.

Estas perspectivas produzidas na modernidade envolvendo a racialização e a normalização afetaram também o nosso modo de olhar para a infância. A produção da ideia de uma natureza

infantil produzindo uma infância moderna, abstrata, universal que desconsidera os determinantes da estrutura social. Então, me pergunto para qual infância? E para qual criança?

Nesse sentido, buscou-se empreender o esforço de pensar a infância apartada do pensamento moderno/dogmático baseada numa concepção universal de criança desconsiderando assim, as suas diferenças. Historicamente e majoritariamente nossas crianças interagiram e criaram suas culturas infantis a partir de artefatos que afirmavam a branquidade como fator constituinte de uma humanidade que tornava os desviantes desta norma “outros”.

Em contraposição a uma concepção uniforme/universal de infância, falamos em infâncias no plural (Sarmiento, 2005 e James & James, 2004). A Sociologia da Infância busca entender a criança e a infância na contramão da:

tripla falácia: a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas do desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“becoming”) e não seres sociais autônomos e completos (“being”) (SARMENTO, 2015, p. 32).

Esta tripla falácia se resume a uma criança e a uma infância universal, e por isso os estudos sociológicos e antropológicos ainda têm um caminho a percorrer, no que diz respeito à contribuição social desses estudos para que a criança seja reconhecida socialmente como sujeito ativo e pleno, e ao mesmo tempo, considerando que existem diferentes realidades socioculturais, isto é, existem diferentes crianças, diferentes infâncias. Somente assim, nossas crianças negras, indígenas, trans, ribeirinhas, etc. também poderão ser consideradas.

Os Estudos Sociais da Infância contribuem para pensarmos a infância como categoria social e estrutural, que vem sendo historicamente construída e as crianças como sujeitos ativos dessa categoria, que a afetam e por ela são afetados. Pensando nesta perspectiva, a criança é o sujeito ativo dessa categoria, e que, sobretudo, não deve ser normatizada, isto é universalizada.

A universalização ou padronização exclui qualquer criança que não esteja de acordo com essas “normas” e deixa de lado qualquer e toda diversidade de experiências. A abordagem aqui apresentada defende a ideia de que cada criança em seu território é uma, que vive sua vida construindo experiências que não são padronizadas.

Assim, reafirmamos a importância de que nossas crianças tenham acesso à livros de literatura infantil e bonecas/os negros que possam positivamente trazer elementos sobre os negros e a cultura afro-brasileira e africana. A partir das reflexões, o objetivo proposto nos levou a reafirmar a importância do trabalho com os aspectos materiais das culturas infantis, especificamente os brinquedos e os livros infantis visando o trabalho com artefatos que fazem parte da infância e que podem potencializar a reeducação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

É urgente que a instituição educativa trate de outros grupos e outras culturas, é preciso positivar as diferenças principalmente por meio do brincar e das interações que são os eixos do trabalho na educação infantil. Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos ensinam que a visão que temos da criança e da infância “determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam



nessas instituições” (p. 64). Ou seja, nossa concepção de criança e infância é produtiva, assim, é preciso refletir sobre a concepção de criança e infância que nos permeia, pois estes se constituem como balizadores do nosso trabalho nas instituições de educação infantil.

Enquanto profissionais que atuam com crianças precisamos nos perguntar: Quais são as imagens de crianças negras, deficientes, indígenas, asiáticas, etc. presentes nas paredes da sua instituição? O espaço deve ser visto como um educador também, mas para isso, preciso refletir sobre como tenho organizado esse espaço? Quais materiais tenho disponibilizado para positivar as diferenças? O que disponibilizei para ser visto? O que coleí nas paredes? Quantas bonecas/ bonecos pretos tem na sua escola?



Você já parou para observar como as crianças brincam ou não brincam com essas bonecas? Quantos/Quais livros de literatura infantil você leu para seus bebês-crianças que tratou das diferenças, e que apareceram personagens negros? Quais projetos você desenvolveu com as crianças envolvendo a questão étnico-racial exceto

algum trabalho realizado envolvendo as datas de 13 de maio e 20 de novembro?

Os adultos precisam proporcionar esses momentos para as crianças, criar ambientes em que as crianças possam brincar e produzir suas culturas de pares. As crianças extraem do mundo dos adultos as ideias para criar suas brincadeiras, reproduzindo com mais criatividade e inovação o que elas absorvem do mundo em que vivem, e, um adulto que se disponha a incentivar o uso da imaginação e da criatividade da criança, estará possibilitando que ela viva sua infância aprendendo a lidar com as diferenças que nos compõem enquanto seres humanos, justificando a importância de possibilitar à criança acesso a variados tipos de brinquedos e materiais.

Chimamanda Ngozi Adichie no seu livro “O perigo de uma história única” publicado em 2019, nos conta que desde cedo, quando ainda tinha por volta dos seus sete anos, ela já começou a escrever e de como ela escrevia a partir de uma perspectiva dos livros que ela lia e eram livros que retratavam histórias, experiências de personagens estrangeiros (americanos e britânicos) que, em nada se pareciam ou faziam referência à sua história de menina negra nigeriana, pois ainda não havia descoberto os livros africanos, que não haviam muitos disponíveis.

A contribuição de Chimamanda é justamente nos fazer refletir sobre o que nos ensinam e sobre qual prisma nos ensinam. A partir da perspectiva de quem? Então, Chimamanda passou a escrever sobre coisas que conhecia desde o momento em que teve contato com livros africanos de literatura infantil.

Assim, ela nos diz “o que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (ADICHIE, 2019, p. 14). Quais outras histórias únicas nos contaram? Ao falar sobre uma história única retornamos na discussão sobre o poder e a força ainda tão atual da colonialidade que a produz como verdade absoluta. Assim,

a partir de um poeta palestino, Mourid Barghouti, Chimamanda nos diz que: “se você quiser espóliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar” (ADICHIE, 2019, p. 23). Junto a esse espólio temos também o roubo da humanidade destas pessoas.

Assim, é preciso descolonizar o conhecimento retirando a marginalidade, a subalternidade e a subjugação dos saberes produzidos pelos homens e mulheres negras brasileiros, bem como, as discussões sobre a África e a diáspora africana.



Neste sentido, Gomes (2020), afirma que:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, das relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (p. 224).

Assim, a decolonialidade nos leva a refletir sobre possibilidades de alteração da realidade enquanto um processo de resistência e que envolve as populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas de acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020).

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CAMILO, Melissa L. **Literatura Infantil e Relações Étnico-Raciais: quais as possibilidades para o trabalho junto às crianças?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. New York: Palgrave Macmillan. 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERBARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; &

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*. N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.361-378.