



## O LÁPIS “COR DA PELE”, QUEM TEM? DESCREVENDO EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÕES RACIAIS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PENCIL " SKIN COLOR", WHO HAS? DESCRIBING EXPERIENCES IN RACIAL RELATIONS WITH CHILDREN IN CHILD EDUCATION

Vilma Aparecida de Pinho<sup>1</sup>  
Francilene de Aguiar Parente<sup>2</sup>  
Oberdan da Silva Medeiros<sup>3</sup>  
Elen Mayara Bezerra de Carvalho<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa realizada no interior dos projetos do GEABI – Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas cujo objetivo de intervenção no cotidiano escolar visa contribuir para a construção e afirmação de identidade das crianças ali inseridas e chamar a atenção das instituições de ensino para práticas pedagógicas que levem as crianças a ter conhecimento da cultura Afro-Brasileira e Africana. A metodologia da pesquisa-ação implementada em uma turma de Educação Infantil calçou-se nas linguagens artísticas como histórias de crianças negras em livros infantis como protagonistas e heróis, assim como materiais didáticos como massa de modelar e lápis de cor. As análises nuançadas pelos desenhos e discursos das crianças indicam que a questão racial trabalhada mediante o ensino comprometido com a diversidade cultural no cotidiano escolar contribui para a afirmação da identidade das crianças negras, e, por outro lado, foi possível observar que a valorização étnico-racial no currículo promove uma sociedade menos racista com possibilidades de reconhecer a diferença como diversidade e potencialidades humanas.

**Palavras-chave:** Identidade Étnico-racial; Educação Infantil; Pesquisa-ação; Práxis pedagógica.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Professora da Universidade Federal do Pará do Campus de Altamira da Faculdade de Educação e do PPGEDUC – Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantis/Cametá. Coordena o GEABI – Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Email: vilmaaparecidapinho@gmail.com

2 Doutora em Antropologia, Docente e Coordenadora do Curso de Etnodesenvolvimento/UFPA e Vicecoordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (GEABI)/UFPA. Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus de Altamira. Email: <faparente@gmail.com>.

3 Mestre em Educação pelo PPGEDUC – Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá e membro do GEABI – Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Docente do Instituto Federal do Pará. Email: oberdanazul@gmail.com

4 Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas GEABI/UFPA-Altamira. Estudante do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar- UFF/PENESB.

**Abstract:** This article is part of a research developed within the projects of GEABI - Group of Afro-Brazilian and Indigenous Studies it has as objective an intervention in the school routine to contribute to the construction and affirmation of the identity of the children inserted therein and to draw the attention of educational institutions for pedagogical practices that lead children to have knowledge of Afro-Brazilian and African culture. The research methodology was to use in an Early Childhood class the artistic languages as stories of black children in children's books as protagonists and heroes, as well as didactic materials such as modeling mass and crayons. The analyzes of the children's drawings and speeches indicate that the racial question worked through the teaching committed to the cultural diversity in the school routine contributes to the affirmation of the identity of the black children, it has also shown that the ethnic-racial valorization in the curriculum promotes a less racist society with possibilities of recognizing difference as diversity and human potentialities.

Keywords: Ethnic-racial identity; Child education; Action research; Pedagogical praxis

## Introdução

A respeito de ser negro, este estudo desenvolveu-se sob duas perspectivas, a saber: de maneira entrelaçada buscamos verificar os impactos e as experiências de vida que levam os sujeitos negros a se identificarem em termos étnicos e raciais, assim como buscamos averiguar as condições socioeconômicas e de acesso aos direitos à educação, como o Ensino Superior, mediante as políticas de Ação Afirmativa e o currículo de ensino mediado por conteúdos sobre raça como uma categoria de poder que interfere nos processos de subjetivação dos sujeitos e na construção de suas identidades étnico-raciais. Neste estudo, especificamente, estamos preocupados com as subjetividades de crianças da Educação Infantil, especialmente após a nossa observação de representação negativa em relação à cor preta expressa pelas crianças. Elas afirmavam que o lápis rosa claro ou salmão era o “cor de pele” e as cores marrom e preto foram manifestadas como as cores feias que jamais poderiam representar a “pele” em seus desenhos. O lápis “cor de pele” é cor vista como bela, que deixará seu desenho bonito e qualquer coisa fora desse padrão é intitulada de borrão, ou sujeira.

Esse dado nos conduz a questões intrínsecas da formação da cultura brasileira, ao imaginário social sobre raça e às criações da dita modernidade em torno da diferença racial. Remetendo a Fanon (1983),

destacamos que há nesse processo de valorização das cores claras pela sociedade contemporânea um poder para inscrição e estratégias de individuação de dominação de significados do branco (do poder autorizado) a qual, dependendo da situação e das experiências, pode constituir como referência significativa na construção da identidade negra. No caso, não há neutralidade, pois o lápis de cor, o caderno, a literatura, os desenhos são artefatos culturais da escola que correspondem a um discurso, ou seja, um texto que se impõe como inscrição que autoriza fazer relações com os sentidos e significados de ser negro.

Esse processo que se manifesta nas relações de poder, configuradas como linguagens da cultura escolar, impacta nas subjetividades (emoções, sensações, percepções, compreensões) das crianças. E, sobre o negro e suas subjetividades em uma sociedade que valoriza a branquidão, não é demais lembrar o quanto maléficos podem ser os significados na compreensão de si, na autoestima e nas referências dos sujeitos em experiência de racismo.

[...] Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica (FANON 1983, p. 83).

Dentre os objetivos, temos a intenção de promover práticas pedagógicas que colaborem para a desconstrução de pensamentos já enraizados em nossa sociedade sobre a ideologia de “ser negro”, que tem significado negativo para a população com essas características raciais. Acreditamos que a negação da identidade negra acontece porque muitas instituições de ensino fecham seus olhos para o processo de formação da identidade racial e da diversidade constituinte de nosso país, mas negado nas ações práticas, deixando prevalecer o ideal de Ego branco que a sociedade promove nos seus preceitos de referenciais culturais eurocêntricos brancos e universalistas.

A cena que deu origem a esta pesquisa ocorreu em uma prática pedagógica cujo objetivo era o de pintar um desenho com representações de corpo e raça/cor. Observamos que as crianças, na

faixa etária de 4 a 5 anos de idade, em uma turma de jardim II, afirmavam com veemência que o lápis rosa claro ou salmão era o “cor de pele” e o das cores marrom e preto era visto como algo feio, sujo que de maneira alguma poderia representar “pele” em seus desenhos. A cor do lápis “cor de pele” é vista como bela, que deixará seu desenho bonito e qualquer coisa fora desse padrão é intitulada de borrão, ou sujeira.

Sendo assim, a pesquisa busca responder como as práticas pedagógicas podem se voltar para as questões raciais na sala de aula, a fim de que os educandos conheçam suas origens raciais, suas tradições e sentidos de ser negro que os levem, mediante o uso de artefatos culturais, a criarem sentidos positivos de si mesmos de acordo com sua negritude. Partimos do princípio de que a escola tem o poder de contribuir para a quebra da “barreira” causada pelo racismo, como a inferiorização da beleza e inteligência da população negra. A experiência em diálogo no presente artigo demonstra isso.

### **O problema: mamãe eu também quero ter “cor de pele”**

Conseguimos alcançar a dimensão do problema e de certa forma encontrar a origem do termo “cor de pele”. Na narrativa abaixo, podemos compreender que a caixa de lápis de cor era comercializada com esse nome, nomeando a cor rosa claro como “pele”. A indústria cultural emerge como propagadora de valores e ideologias que impulsionam e movimentam sentimentos, sonhos e desejos por vezes perversos e contraditórios com a realidade que é diversa em sentidos culturais, sociais e econômicos. Para iniciarmos a questão, traremos a seguir uma pequena história que retrata bem a questão, principalmente por sua pertinência com o tema em discussão.

Gostaria de contar-lhes a seguinte história: Quando meu filho ingressou na escola de educação infantil, chegou aqui em casa certo dia dizendo que queria ser "cor de pele". Gostaria de informar que somos negros. Meu marido é branco. Nosso filho, mestiço. Não conseguimos entender o desejo dele, pois ele já era cor de pele - foi o que respondi: "Filho, você é cor de pele. Cor de pele negra". Esse tema rondou a casa por semanas até que um dia fui à escola descobrir o que estava havendo. E, para minha surpresa, o fato era uma mistura de incompetência para a diversidade brasileira vinda da própria professora e, muito fortemente, saída

também da Faber-Castell, que tem na sua caixa de lápis de 36 cores uma cor chamada PELE. Que cor é essa? Um salmão, rosa-claro, rosinha a que o fabricante denomina PELE. Pele de quem, me pergunto? Pele branca, é claro. Não seria legítimo em um país de maioria negra que houvesse também uma cor na caixa de lápis para quem não tem pele branca? Ressalto que sim, embora as estatísticas camuflem esse dado, o Brasil é um país de maioria negra. E posso informar bibliografia consistente sobre o assunto, se necessário. Ou insiram uma nova cor, que contemple a pele negra, ou mudem o nome dessa, por favor. Meu filho está com sete anos agora e já faz tempo que sabe que é "marronzinho", como ele mesmo dizia. Mas entendeu nesse exato momento em que quis ser "cor de pele" que a Faber Castell o submeteu a um preconceito disfarçado. Camuflado em uma caixa de lápis que vemos nas propagandas cantantes, coloridas, sorridentes da marca. O fato é que desde essa época - e faz tempo! tento por este canal (a autora se refere aos inúmeros mails que mandou à referida empresa), sem sucesso, um contato com a Faber-Castell. O fato é que, semana passada, fazendo uma compra, pude ver que a cor PELE continua na caixa de lápis fabricada por vocês (Faber Castell). Quero uma resposta e providências em uma semana, por favor. Porque hoje acordei cansada de ser ignorada. Aproveito para informar que, desta vez, usarei todos os recursos necessários para que minha reclamação atinja os canais destinados a ela, bem como instituições que se preocupam com a questão no Brasil. Atenciosamente, muito atenciosamente, Denise Camargo (DIETRICH, 2008, s/p).



Figura 1 - Caixa de lápis de cor Faber Castell nº 032 “rosa claro”  
Fonte: <http://daniiosaartes.blogspot.com.br> (2014).

Em relação à diversidade étnico-racial e aos complexos mecanismos de inferiorização do negro, compreendemos que o racismo no Brasil advém dos significados criados a partir das teorias racialistas desenvolvidas entre os séculos XIX e XX e que, ao longo do tempo, adquire elementos simbólicos que impactam sobremaneira nas subjetividades, nos modos de vida, nos projetos e projeções sociais da população negra. Se, em dado momento da história, fizeram uso de justificativas científicas para inventar e explicar a diversidade humana a partir do viés biológico, na contemporaneidade, a reinvenção do racismo se estabelece por meio de políticas, estigmas e naturalização das desigualdades. Tal processo é segregador e extremamente violento com os negros (e indígenas).

O racismo na nossa sociedade é ambíguo, difuso e contraditório. É ideológico e, por isso, desenvolve “e articula uma gama de manifestações, signos, símbolos ou emblemas com os quais os indivíduos e coletividades “explicam”, “justificam”, “racionalizam”, “naturalizam” ou “ideologizam” desigualdades, tensões e conflitos” (IANNI, 2004, p. 24).

São estereótipos, signos, símbolos mobilizados ao acaso das situações elaboradas ao longo de anos que se mascaram, aparecem, dissimulam, desenvolvendo imaginários e concepções sobre o negro baseado no corpo negro como uma marca, um estigma<sup>5</sup>. Esses valores etnocêntricos e universalistas<sup>6</sup> se manifestam a partir de formulações discursivas e são transmitidos por gerações e gerações por meio das mídias, da indústria cultural e envolvem, inclusive, os sistemas de ensino.

O problema de nossa pesquisa de intervenção na realidade escolar surgiu daí, ou seja, da necessidade de contestar tais valores e criar condições e referências que sinalizam para a diversidade étnico-racial.

---

5 Goffman (1982) indica que estigma significa uma marca que socialmente se transforma em um defeito, e desde os gregos é empregado como indicativo de uma degenerescência, ou seja, como um sinal que uma pessoa marcada carregava, indicando que ela deveria ser evitada. Explica o autor que é através dessa marca que a sociedade estabelece categorias para classificar e hierarquizar as pessoas, juntamente com o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros dessas categorias. Nesse contexto, o estigma será usado em referência a um atributo depreciativo, que não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. Contudo, os estigmas têm a função social de confirmar a “normalidade” de alguns, em contraposição ao indivíduo estigmatizado, inferiorizado. Assim a sociedade vai inferindo imperfeições, criando um senso de que a pessoa estigmatizada “não seria completamente humana”. Com base nessa concepção, as discriminações são realizadas, acompanhadas de uma ideologia que tem a dupla função de explicar a inferioridade do estigmatizado e o perigo que ele representa. Os estigmas apontados por Goffman estão distribuídos em três grupos fundamentais: primeiro, aqueles que se referem às várias deformidades físicas; segundo, às culpas de caráter individual, que são percebidas como fraqueza, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas ou rígidas e desonestidade; e finalmente os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar todos os membros da família.

6 Ver Todorov (1993).

Isto é necessário tendo em vista os prejuízos causados pelos processos ideológicos de inferioridade de ser negro.

Nesse sentido, a pesquisa em relações étnico-raciais empreendida por nós busca desvelar os processos de discriminação racial, dar visibilidade aos saberes e poderes de comunidades negras, assim como propor modificações no contexto escolar e no currículo a fim de que sejam transformadas as práticas e ideologias que envolvem a população negra. Cremos nós que é nosso papel construir uma contraideologia que manifeste ideia de protesto, indignação e reivindicação do lugar do negro no imaginário social como populações da diáspora africana no mundo com ênfase nos processos de recriação e desenvolvimento das diversas nações e populações ricas de potencialidades políticas e culturais.

Freitas e Barros (2016) destacam que, mesmo havendo políticas voltadas para a população negra, se perpetua no imaginário das pessoas o negro sempre como inferior, incapaz, como feio, e as instituições de ensino e indústrias acabam contribuindo na medida em que situações como essas acontecem diariamente em todo Brasil.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendência étnico-raciais e outra, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2004, p. 16).

O que Munanga (2004) discute pode ser observado em diferentes exemplares de livros didáticos e paradidáticos disponibilizados nas escolas públicas e privadas, de educação infantil – no caso em análise – mas também pode ser identificado na rede básica de ensino de uma forma geral, pleno de estereótipos sobre princesas e encantamentos, sempre num binarismo de bem e mal associados às cores claras e escuras, respectivamente (cf. Figura 2). Essa situação exige do profissional da educação qualificação para trabalhar com a diversidade, no sentido de desconstruir essa perspectiva de mundo homogeneizante e proporcionar uma educação descolonial, na medida em que possibilita enxergar, se apresentar e viver no mundo a partir do ponto de vista de outros povos e comunidades, que foram invisibilizados por práticas genocidas e expropriados de seus símbolos culturais ao longo do tempo, com suas histórias de vida e luta silenciadas, principalmente na

linguagem escrita socializada pelos livros que circulam por nossas sociedades grafocêntricas.



Figura 2 - Livros do cantinho da leitura da sala onde a pesquisa foi realizada  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2017).

Esses são alguns dos materiais disponibilizados para trabalhar leitura com as crianças, nos quais são evidentes os personagens estereotipados de origem eurocêntrica. Diante desses livros, observamos que em especial as meninas “disputam” os livros de princesas e conversam entre si dizendo que gostariam de se parecer com tal princesa do livro.

### **A metodologia das intervenções**

A pesquisa assume-se como pesquisa-ação e, sendo qualitativa, busca identificar os fatores que causam determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade e analisando o porquê desses fatos de forma científica. Estudar um cenário problema e, por meio do experimento, tentativa e erro, identificar e explicar o que contribuiu para a ocorrência do fenômeno. O fenômeno aqui pesquisado é o dos processos de identificação racial de crianças da Educação Infantil mediante as intervenções de ensino e práticas pedagógicas que valorizam a História e a Cultura dos Afro-brasileiros. O problema foi direcionando para a construção de identidades raciais no cotidiano escolar com as

práticas de ensino mediadas pela pesquisa-ação a fim de verificar os processos de formação de identidade étnico-racial no cotidiano escolar.

A pesquisa-ação se enquadra nessa pesquisa, pois que pretendemos investigar mediante experiências como ocorre na escola o processo de construção de identidade das crianças negras. Dessa forma, as experiências e o ensino se pautam na compreensão de que a escola ensina cultura e vivencia as realidades dos educandos e educandas como algo legítimo de ser, viver longe dos preceitos ditos de neutralidade acadêmica e política, pois intervenções pedagógicas voltadas para a diversidade refletem em mudanças na identificação racial das crianças diante das atividades que serão propostas a partir de diversas experiências que possibilitem aos educandos a identificação de sua identidade étnico-racial. Sendo assim torna-se relevante demonstrar a importância de práticas pedagógicas que contemplem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Sabe-se que a pesquisa-ação pode ser aplicada em vários campos de atuação, dentre eles a educação, visando à resolução de problemas no meio social e à transformação do cenário onde a pesquisa está sendo realizada, contribuindo assim com outros grupos sociais. De forma planejada, busca desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados, como pode ser observado na explicação que Thiollent (2004, p. 14): "[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]". No caso aqui, o problema é a distorção gerada nos processos de identificação da criança negra por causa do racismo que torna as referências da sociedade incompatíveis com a raça/cor negra gerando conflitos, violência e negação do corpo negro e, conseqüentemente, da identificação de pessoas negras e da negritude. A proposta de pesquisa é a transformação dessas referências negativas mediante os conteúdos e práticas de ensino da escola com crianças que reconheçam o papel da população negra como agentes da construção nacional, de sentidos culturais específicos e plurais que nos constituem enquanto nação e nacionalidade.

Ao observar livros didáticos infantis, é possível perceber que os assuntos ligados à identidade trazem somente a questão de documentos, como registro de nascimento, carteira de identidade, carteira de vacina, CPF, que contêm dados pessoais. Entretanto, a identidade se constrói por meio da relação com o outro, no meio em que se está inserido, onde a historicidade se transforma constantemente, como é possível observar

mediante esses materiais para trabalharmos com os educandos a construção da sua identidade racial por exemplo.

Com Hall (2000), sabemos que uma verdadeira “explosão discursiva” vem sendo feita diante do conceito de identidade, pois “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência” (HALL, 2000, p. 108 e 109), sendo assim,

[t]oda identidade tem, à “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna que o termo “identidade” assume como funcional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”- mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 110).

Dessa forma, a identidade está vinculada a condições “sociais e materiais”: “Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isto terá efeitos reais porque será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2000, p. 14). Para a autora,

[a]s identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação de diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, p. 39 e 40).

Silva (2002, p. 55) assegura que tratar a questão da identidade racial gera diversas interpretações, mas que se deve pensar identidade como “produto social” e que esse produto é fruto de uma situação conflituosa, que envolve “discriminação, exclusão social, exploração e opressão individual ou coletiva”.

Importante destacar a concepção de Munanga (2015) para quem há dois conceitos sobre identidade: a identidade subjetiva e a identidade objetiva. A identidade objetiva é vista pelas características culturais, linguísticas entre outras; e a identidade subjetiva é a forma como o próprio grupo se define ou é definido. O autor ainda destaca que a construção de identidade se faz a partir da tomada de consciência das diferenças sendo elas entre “nós” e “outros”. A identidade cria marcas, distinções, distanciamento, proximidades, reais e simbólicas, é o que nos

assegura Pereira (2002). Para grupos que se consideram ou são considerados diferentes, esse é um mecanismo que está presente nas relações entre brancos e negros, por exemplo. A história do negro é e tem sido de muitas lutas em busca da construção de uma identidade que seja positiva diante da sociedade, como informa Pereira:

O negro brasileiro não está só nesse processo de reelaboração de identidade positiva. Há todo um processo universal contemporâneo de reafirmação, consolidação, elaboração e reelaboração de identidades étnicas pelo mundo afora. São identidades que foram banidas, apagadas, esmaecidas, abafadas, sufocadas, eclipsadas durante certos períodos históricos e que, hoje, pedem reconhecimento, o direito de existir (2002, p. 69).

A partir da ancestralidade africana, há diversos significados em ser negro. Nós, como educadores, devemos trabalhar com nossos educandos o sentimento de pertencimento ao seu grupo étnico-racial, o que só é possível por meio da construção social, cultural e política, como observado na citação abaixo.

O cotidiano escolar, por sua vez, retrata um dos espaços de convivência entre as pessoas, possibilitando a socialização e integração de crianças e adolescentes, jovens e adultos. Desse modo, podemos dizer que o cotidiano escolar não se constitui em algo estático, mas em movimento que oportuniza aos indivíduos se construir mutuamente. Esse espaço, também, pode reproduzir as formas de relações presentes na sociedade, dentre elas, as raciais (SANTOS, 2007, p. 27).

### **O Lápis “Cor de Pele”, quem tem? Descrevendo as experiências em relações raciais com crianças na Educação Infantil**

A expressão “cor de pele”, muito usada no cotidiano escolar, acabou chamando a atenção destes pesquisadores, pois todos os desenhos de pessoas elaborados e pintados pelas crianças que nós observamos eram com a cor rosa claro, a “cor de pele”, como elas dizem.



Figura 3 - Desenhos sobre o momento citado acima “cor de pele”  
Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2017)

Algo ainda mais forte aconteceu quando, em certo momento, mostramos que existem diversas cores de pele, inclusive a negra, que podem ser representadas pela cor marrom ou preta. Percebemos uma forte desaprovação das crianças. Todas se olhavam como se estivessem dizendo: como assim? O que estão dizendo? Neste momento, uma das crianças se levantou e disse: “esses aí não são cor de pele, é o marrom e o preto e se eu pintar com essas cores meu desenho vai ficar feio!”.

### **Descrevendo a experiência 2 - Contação de História “O Cabelo de Lelê” sem visualização de imagens**

A experiência foi realizada no dia 17 de abril de 2017 com a contação de história do “Cabelo de Lelê” de Valéria Belém. No primeiro momento, fizemos um círculo no chão e comunicamos à turma que ia compartilhar com eles uma história muito bonita de uma “menininha” muito linda, inteligente e esperta. Todos ficaram curiosos para que se iniciasse a história. Os atributos elencados tinham por fim contrastar com o estereótipo de beleza que manifestavam em sala de aula. Entretanto, nesse dia, estabelecemos com eles uma condição: não iríamos mostrar nenhuma imagem da protagonista da história, que cada

um(a) teria que criar a Lelê de acordo com o que ia sendo apresentado para a turma durante a história, usando a imaginação.

A história inicia com a frase “Lelê não gosta do que vê. - De onde vêm tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer” (BELÉM, 2007, p. 5). A menina está triste, pois não consegue entender de onde vêm aqueles cachinhos “Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá. Jeito não tem” (BELÉM, 2007, p. 7). Logo as crianças começaram a perguntar: por que ela não gosta do que vê? Então continuamos contando a história e percebemos todos muito atentos a cada palavra que a narradora emitia. Lelê busca a explicação para o cabelo num livro: “Mexo e remexo até encontrar o tal livro, muito sabido! que tudo aquilo pode explicar.” (BELÉM, 2007).

Nossa personagem representa muitas crianças que no seu cotidiano ouvem muitas vezes as expressões “cabelo ruim”, “cabelo fuá”, utilizadas para definir cabelos crespos e cacheados, que, no livro “O Cabelo de Lelê”, são retratados de maneira mais positiva e afirmativa da identidade negra, como pode ser observado abaixo:

Depois do Atlântico, a África chama e conta uma trama de sonhos e medos de guerras e vidas e mortes no enredo também de amor no enrolado cabelo puxado, armado, crescido, enfeitado torcido, virado, batido, rodado São tantos cabelos, tão lindos, tão belos (BELÉM, 2007, p. 14).

Na viagem, Lelê finalmente encontra a resposta que tanto procurava e descobre que toda a sua beleza vinha de seus familiares, desde os mais antigos que vieram da África, e começa a compreender sua origem: “[d]escobre a beleza de ser como é herança trocada no ventre da raça, do pai, do avô, de além-mar até” (BELÉM, 2007). A menina então se encanta com tal história que cada parte de seu corpo, seus cachinhos, sua cor e percebe que tudo é um pedaço da sua história. A menina então começa a gostar do que vê: “[q]ue gira e roda no fuso da terra de tantos cabelos que são a memória” (BELÉM, 2007, p. 27).

E, na sala de aula, todos muito curiosos querendo ver como era o cabelo da personagem “Lelê”, mas, como havia citado anteriormente, eles não iriam ter nesse primeiro momento contato com as imagens da personagem. Ao término da história, entregamos folhas de papel para cada criança e colocamos um pote contendo lápis de cor para cada mesa e cada um tinha que desenhar a menina “Lelê”; em seguida, iríamos mostrar os desenhos uns para os outros.

Após um determinado tempo, quando todos terminaram a elaboração dos desenhos, nos reunimos em um lugar da sala e, um a um, iam apresentando seu desenho. Dentre todos os desenhos foi possível perceber a personagem com cabelos com “cachinhos”, com cabelo liso, com a cor da pele rosa claro, e outros bem coloridos, o que demonstra que

[a]s consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no âmbito da educação não atingem somente as crianças negras. É também afetada a população infantil como um todo, negras ou não, pois a experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira de origem africana, constitui um dos alicerces da civilização de nosso País e da identidade nacional (LIMA, 2015, p. 16).



Figura 4 - Desenhos realizados após a contação de história sem mostrar imagens da personagem “Lelê” Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2017).

Ainda para Lima (2015, p. 18), “[e]ducar para as relações etnicorraciais é compreender a diversidade que há em sua sala de aula, em seu trabalho, em sua família. É compreender que cabelos Black Power não trazem piolhos, e sim autoestima e resistência”.

### **Descrevendo a experiência 3 -A História do “Cabelo de Lelê:, mostrando as ilustrações para as crianças**

Na segundo dia de experiência, 18 de abril de 2017, trabalhamos novamente a história “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém. Dessa vez,

contamos a história com o livro em mãos mostrando cada página detalhadamente. Para nossa surpresa, ao abrir a primeira página do livro, ouvimos: “Meus Deus!” de todos. Um olhando para o outro com ar de espanto.

- Meu Deus, olha esse cabelo! (criança L)

- Tem que pentear esse cabelo, hein! (criança M L)

Continuamos contando a história e, em nossas palavras, sempre valorizando todos os traços de “Lelê”, mas nada mudava quanto aos comentários das crianças.

- Eu não gostei dessa cor dela, pensei que ele fosse da minha cor (criança N).

Então perguntamos à criança (N), e de que cor você é?

- Branco, ora! (criança N)

Outra criança então disse:

Ela não é cor de pele, ela é marrom. (criança I)

A criança J disse:

-Parece uma bruxa!

E então foi proposto um novo exercício: fazer o desenho de Lelê, agora conhecendo a imagem da personagem do livro. E o resultado vemos abaixo:



Figura 5 - Desenhos realizados após a contação de história com as crianças tendo acesso às imagens do livro “O Cabelo de Lelê”

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2017).

### **Considerações: uma breve noção sobre a práxis pedagógica e as inovações no cotidiano educacional**

É importante levar em consideração que o resultado que se pretende alcançar nem sempre corresponde à finalidade, podendo até mesmo se distanciar do objetivo, isso porque, como nos assegura Oliveira e Sacramento (2010, p. 209) “[...] durante o percurso entre o resultado idealizado de modo consciente pelo agente de transformação, no caso o (a) professor (a) e o resultado real observado no comportamento dos (as) estudantes”. Oliveira e Sacramento (2010) nos asseguram que é indispensável que os profissionais sejam claros diante das atividades a serem realizadas, sabendo exatamente a finalidade e o objetivo que se pretende alcançar durante sua ação educativa. Segundo as autoras,

[a]práxis é uma atividade específica, propriamente humana, por meio da qual tem-se a intenção de transformar um determinado objeto, iniciando-se com um ideal que é o resultado pretendido, isto é, com as finalidades e objetivos e terminando com um resultado efetivo. As finalidades a princípio não têm existência de fato, mas determinam e regulam as diferentes ações durante o processo de desenvolvimento das atividades. É uma atividade de intervenção consciente, com o propósito de transformar o objeto considerado, sendo que o resultado existe duplamente em dois tempos diferentes: como previsão de um resultado ideal sob a forma de finalidade e ou objetivo e como produto real sob a forma de comportamentos alterados (OLIVEIRA, SACRAMENTO, 2010, p. 208 e 209).

Para Lima e Gomes (2002, p. 169), não se pode deixar de citar que a teoria exerce um papel muito importante e determinante diante da práxis, que é a prática refletida. É justamente isso que procuramos focar neste artigo, visto que é preciso conhecer bem essa prática para então propor as ações transformadoras. Ainda para as autoras, o educador, como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas que o contrói, pode fazer de seu próprio trabalho um espaço de práxis docente e de transformação humana. É por meio da ação refletida e no repensar sua prática que o professor se torna agente de mudanças na escola e na sociedade.

O educador é um elo importante, é ele que tem a missão de proporcionar em seus espaços de atuação ambiente reflexivo, onde educador e educandos construam juntos os conhecimentos. Para isso, Pimenta (2002) informa que é necessária uma formação continuada, visto que a mesma não se constitui apenas de palestras e treinamentos; é preciso proporcionar e, sobretudo, dar condições de trabalho para esse educador. Evidentemente, a aplicação pode ser utilizada para contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma aprendizagem conjunta. A partir do momento que há essa preocupação com as práticas pedagógicas colaborativas, haverá uma busca constante por propostas de mudanças que contribuam tanto para a escola quanto para a sociedade.

Precisamos romper com o descompasso entre discursos e práticas transformadoras, pois o preparar os educandos com uma consciência crítica, conhecedores de suas realidades e competentes para transformá-las é o discurso que se ouve, mas o que muito se observa é a negação dessa finalidade, pois o interesse está totalmente ligado a cumprir as metas burocráticas das atividades versus cronograma oficial do sistema educacional. Geralmente, a inserção de projetos, ações, propostas de transformações e resolução de problemas é percebida na escola como perda de tempo, ou atividades excepcionais que logo passam sem efeitos. Conforme observamos, as intervenções fora do programado para o ano letivo são vistas como algo que vai “atrapalhar” o andamento dos conteúdos, que prejudicará a aprendizagem dos educandos, pois tudo já está devidamente cronometrado, como podemos observar abaixo:

É um paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas da análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descobertas, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas (PIMENTA, 2002, p. 27 e 28).

Sabe-se que um espaço escolar que permita práticas reflexivas é algo difícil e trabalhoso, que contrasta com muitas questões da instituição e, para muitos, é mais cômodo fazer o que está planejado, o que está "prontinho" para ser aplicado, assim as metas são cumpridas mais rapidamente, os conteúdos são todos aplicados no tempo certo, não gerando problemas para a instituição. Mas, e os alunos, como eles realmente estão absorvendo essa gama de "conhecimento" e sendo considerados enquanto sujeitos de direito em toda sua diversidade no processo educativo?

### Referências

BELÉM, V. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BROCKE, J. V.; ROSENMAN, M. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Roberto Hernández Sampieri; Carlos Fernández Collado e Maria Dell Pilar Baptista Lucio. São Paulo: AMGH EDITORA, 2013.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, N. S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro, Fator 1983.

FREITAS, D. D. S.; BARROS, F. B. **O poder dos estereótipos: relações étnico-raciais em instituições de educação para crianças em Altamira, Pará**. In: PINHO, V. A.; LOPES, R. Educação para a Diversidade Experiências Inovadoras na formação docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-45.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Penso Editora, 2012.

IANNI, O. A dialética das relações raciais. In **Estudos Avançados** (18) 50, 2004.

HALL, S. **Quem precisa de identidade**. In: DA SILVA, T. T. **Identidade e Diferença A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: EDITORA VOZES, 2000. p. 103-133.

KABENGELE; MUNANGA, K. **Negritude Usos e sentidos**. [S.l.]: Autêntica, 2015.

LIMA, C. **Cor de pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais**. 1º. ed. Rio de Janeiro: editora autografia, 2015.

MACHADO, L. M.; ABDIAN MAIA, G. Z.; BARALDI LABEGALINI, A. C. F. **Pesquisa em educação: passo a passo**. São Paulo: Edições M T, 2007.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Secad, 2005.

OINCRIVELZE. **Escola particular usa material didático escolar racista e mãe do aluno denuncia**. <http://oincrivelze.com.br/2017/06/escola-particular-usa-material-didatico-escolar-racista-ema-e-do-aluno-denuncia/>, 04 Junho 2017.

OLIVEIRA, I.; GONÇALVES, M. D. G.; MÜLLER, T. M. P. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria?** [S.l.]: [s.n.].

OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. P. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de professores do magistério**. In: OLIVEIRA, I.; GONÇALVES, D. G.; MÜLLER, T. P. *Cadernos PENESB. Niterói: ALTERNATIVA/EdUFF*, 2010. p. 205-284.

REGIS, K. **Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses de Dissertações em Educação (1987-2006): Possibilidade de Repensar a Escola**. In: VALENTIM, S. S.; PINHO, V. A.; GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 45-62.

SANTOS, J. **Categoria dos saberes: representações sobre a cultura Amazônica em práticas de Educação Popular**. Belém: [s.n.], 2007.

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

TEIXEIRA, M. de P. **Relações raciais na sociedade Brasileira**. In *Cadernos Penesb. População negra e educação escolar*. OLIVEIRA Iolanda de. SISS Ahyas (orgs). Niterói Quartet/EdUFF, 2006.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed. 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

O LÁPIS "COR DA PELE", QUEM TEM? DESCREVENDO EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÕES RACIAIS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, T. T. **Identidade e diferença A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petropolis: EDITORA VOZES, 2000. p. 7-72.

**Recebido:** 27/05/2017

**Aprovado:** 25/11/2017