

Narrativas de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental sobre a cor da pele

Narratives of children of the 1st year of Elementary School about skin color

Hellen Cassia Cruz dos Santos¹  0000-0003-1876-4183

Adair Mendes Nacarato²  0000-0001-6724-2125

Resumo

O presente artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a literatura infantil e o desenho como elementos mediadores de narrativas de crianças. Realizado numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior de São Paulo, o estudo, cujas discussões teóricas se apoiam na perspectiva histórico-cultural,

¹ Prefeitura Municipal de Itapira, Secretaria da Educação. Itapira, SP, Brasil.

² Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Senador Lacerda Franco, 360, Centro, 13250400, Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. NACARATO. E-mail: <ada.nacarato@gmail.com>.

Suporte/Support: Realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Artigo elaborado a partir da dissertação de H. C. C. Santos, intitulada “A literatura infantil e o desenho como elementos mediadores de narrativas de crianças”. Universidade São Francisco, 2020.

Como citar este artigo/How to cite this article

Santos, H. C. C.; Nacarato, A. M. Narrativas de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental sobre a cor da pele. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225384, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5384>



planejou sessões de contação de histórias que seriam narradas com o auxílio de fantoches. Após ouvir a história, as crianças conversaram sobre ela e produziram desenhos. O objetivo deste texto é analisar as narrativas e os desenhos feitos pelas crianças a partir da leitura do livro "O Amor Tem Todas as Cores", que tem como foco a questão da diferença de cor, e buscar por indícios de estereótipos de cor da pele. As crianças não expressaram esse tipo de estereótipo; no entanto, foram considerados os limites do contexto em que ocorreu a pesquisa.

Palavras-chave: Cor da pele. Desenho. Literatura infantil. Narrativas de crianças.

Abstract

The present article refers to an excerpt of a master's research that investigated children's literature and drawing as mediating elements in children's narratives. Conducted in a 1st grade class of a public primary school in the countryside of São Paulo, the study, whose theoretical discussions are based on the historical-cultural perspective, planned storytelling sessions that would be narrated with the help of puppets. After listening to the story, the children talked about it and produced drawings. The objective of this text is to analyze the narratives and the drawings made by the children after reading the book "O Amor Tem Todas as Cores", which focuses on the issue of color difference, and look for evidence of stereotypes of skin color. The children did not express this type of stereotype; however, the limits of the context in which the research took place were considered.

Keywords: Skin color. Drawing. Children's literature. Children's Narratives.

Introdução

A motivação para a escolha da temática relativa à cor da pele, objeto deste trabalho, nasceu da própria história de vida da pesquisadora, primeira autora do texto, a partir dos problemas vivenciados durante sua trajetória. Assim, a escolha foi intencional e pretendia observar: o que narrariam as crianças sobre as diferentes cor de pele? Elas também expressariam estereótipos em relação a essa temática?

Trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada com estudantes do 1.º ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, desenvolvida pela primeira autora e orientada pela segunda (Santos, 2020). O foco centrou-se nas narrativas infantis mediadas pela literatura infantil e pelo desenho. Foram selecionados alguns livros de literatura infantil que possibilitaram a discussão de temas planejados pela pesquisadora. Um deles tem a cor da pele como foco.

Com frequência nossa sociedade tem convivido com casos de racismo e preconceito, os quais têm ganhado as manchetes mundiais, com agressões físicas e verbais que levam pessoas inocentes à morte. O Brasil carrega um racismo forte e conservador, que está presente na rotina diária das pessoas e precisa ser problematizado com os alunos desde o início da escolarização. Escutar as crianças sobre um tema tão antigo e ao mesmo tempo atual pode ajudar os indivíduos a compreenderem mais sobre si, sobre variados contextos e problemas, e a perceber o quanto o adultocentrismo pode impactar nas relações vividas na escola.

Havia, por parte da pesquisadora, a expectativa de que as crianças manifestassem, em suas narrativas ou desenhos, estereótipos relativos à cor da pele. Assim, o objetivo do presente trabalho é

analisar as produções das crianças, buscando por indícios desses estereótipos. A pesquisa apoia-se na perspectiva histórico-cultural e nos estudos sobre narrativas infantis para discutir o papel da linguagem, da mediação e do desenho infantil.

Inicialmente serão feitas algumas reflexões teóricas sobre a temática. Na sequência, apresentar-se-á a forma como foi abordado o tema com as crianças e a produção de dados. Na terceira seção, serão analisadas as narrativas e os desenhos produzidos pelas crianças, e o artigo será finalizado com reflexões das autoras sobre os resultados e os limites do trabalho empírico.

Ponto de partida

Esta pesquisa andou lado a lado com as interações professora-criança, criança-pesquisadora e criança-personagem (o fantoche). Nessas relações construídas, pautou-se na perspectiva histórico-cultural elaborada a partir das ideias de Lev Vigotski³ e seguidores. Emerge, nessas relações, o conceito de mediação estabelecida pela palavra. É na interação com o outro que os indivíduos se constituem, e em sala de aula não é diferente.

Na escola, espera-se que a mediação entre professor e aluno derive de uma interação dialógica em que o docente, a partir de conhecimentos cotidianos – aqueles que as crianças trazem do seu meio cultural – adentre nos saberes científicos, nos conceitos sistematizados e de responsabilidade da escola. Dessa forma, o professor possibilita que os estudantes reflitam sobre suas ações na resolução de atividades e conflitos. Para acontecer a mediação, também é necessário construir laços afetivos, o que proporciona segurança ao outro na relação. O professor, ao planejar sua atuação, também espera algo dessa mediação; porém, muitas vezes o planejamento não se efetiva, pois, a sala de aula é marcada por imprevisibilidades. Ademais, nem toda mediação é positiva no sentido de possibilitar avanços na aprendizagem dos alunos.

Importa, porém, considerar que as relações do indivíduo com o mundo são sempre mediadas, apoiadas em dois importantes conceitos-chave da perspectiva histórico-cultural: os instrumentos e os signos. Os instrumentos fazem parte do que o homem utiliza para o trabalho e os signos são ferramentas psicológicas. Como afirma Pino (2000, p. 59),

[...] o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. [...] O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia.

Portanto, o papel do outro é fundamental na constituição cultural do homem. Para Pino (2000, p. 59), “[...] não se trata de fazer do outro um simples mediador cultural particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro”; o outro é condição para o desenvolvimento humano. Somente o nascimento biológico do homem não lhe garante ingresso em sua constituição histórica; porém, mediante o social,

³ O nome desse autor aparece com diferentes grafias na literatura. Foi padronizado no texto para Vigotski; no entanto, a grafia original foi mantida em caso de referências ou citações.

nas relações, ele vai se constituindo e fazendo usos dos signos e dos instrumentos. Esses elementos são fundamentais para sua sobrevivência na sociedade, pois lhe proporcionam uma entrada segura na história. Como afirma Ferreira (2003, p. 28), “[...] a psicologia histórico-cultural coloca os planos biológico e sócio-histórico numa relação dialética, governando o desenvolvimento do homem e constituindo-o”. O homem possui uma relação fundamental com o mundo, e essa se dá de forma mediada.

A inserção do homem na cultura desde o nascimento permite, pela interação com o outro e a partir da linguagem, que ele se transforme do biológico para o cultural, fazendo uso de suas funções psicológicas mentais superiores. Vigotski (2000) não trata a problemática das funções elementares ou biológicas e das superiores como um dualismo; diferentemente dos demais estudiosos, ele vê uma superação do fato, para que leve a uma nova forma de existência na história humana. O homem não deixa de ser biológico para ser social – as duas vertentes estão postas, e não é possível desconsiderar uma para ter acesso à outra.

No processo de desenvolvimento, a linguagem tem papel central e é o signo por excelência. É ela que diferencia os seres humanos das demais espécies, os ajuda na organização de suas relações, da sociedade, da singularidade. Ela os afeta e permite que percebam melhor as situações do cotidiano. Como afirma Vigotskii (1991), a linguagem é desenvolvida socialmente, e o ser humano é inteiramente social; todo seu desenvolvimento é dado de modo coletivo, com o outro e para o outro. É por meio da linguagem que os indivíduos expressam seus pensamentos e compreendem as relações sociais da sociedade.

Concorda-se com Ferreira (2003, p. 46) quando essa afirma que “Na teoria histórico-cultural a linguagem é considerada um sistema sógnico básico entre os seres humanos e, em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência”. A consciência não é algo que é dado às pessoas, mas é construída por intermédio das relações, como um contrato social com si mesmo.

No âmbito dos estudos com narrativas, a consciência ocupa papel central. Passeggi (2011, p. 153), apoiando-se nas ideias de Vigotski, afirma:

[...] a consciência não existe como um estado mental, ou seja, separada de sua relação com o real. É somente em movimento que a consciência mostra o que ela é. Arrancá-la do real seria provocar sua destruição. Ela se apaga, perde a capacidade de se ampliar e morre como consciência. A questão central consistia em estudar não a consciência em si, “mas de fazê-la ‘viver’ para estudá-la”.

A palavra é organizadora da ação. “Com a ajuda da palavra, a criança exerce o controle sobre a ação” (Passeggi, 2011, p. 153). Nesse sentido, reporta-se à análise de Vygotsky (1989, p. 31, grifo do autor) sobre as funções da fala – aquela que acompanha as ações e a que planeja as ações da criança:

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade, posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Aí nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a *função planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.

No caso desta pesquisa, foi considerada a inter-relação entre oralidade (fala) e desenho. No ato de narrar, a criança planeja sua fala de forma reflexiva, faz viver sua consciência; e, no ato de desenhar, a dupla função da fala emerge: inicialmente, a fala acompanha a ação e, posteriormente, ela planeja a ação.

O desenho também é considerado um signo. Ferreira (2003, p. 49) argumenta: “[...] pela mediação dos signos, pensamento e conhecimento são constituídos. A linguagem, como signos por excelência, mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas, constitui o desenho da criança”. Para a autora,

[...] em idade pré-escolar, a criança, ao desenhar, ao desenvolver a fala, desenvolve também seu pensamento, e suas ações são compatíveis com esse quadro de desenvolvimento. Evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Tal evolução é decorrente, também, da internalização das práticas sociais e dos signos (Ferreira, 2003, p. 49).

Ao escutar o que a criança fala enquanto desenha, os detalhes passam a ser percebidos e a história é realmente a da criança, e não fruto da imaginação da pesquisadora. Concorda-se com a argumentação de Silva (2002, p. 104):

Enquanto desenha, a criança fala. Nomeia o que está desenhando, quando o outro pergunta, e mesmo sem qualquer indagação alheia a respeito. A criança chega a alterar seu grafismo em função de algumas palavras. A criança também narra pequenas histórias geradas a partir dos desenhos, dialoga com pares e professora e nomeia o que está desenhando.

A criança imagina por intermédio daquilo que já conhece, e não de seu imaginário. O imaginário está atrelado ao que a criança já identifica, como afirma Vigotski (2009, p. 20): “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda a obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Através da imaginação, a criança recria ou reproduz o que ela conhece.

Ao desenhar, a criança está expressando suas emoções, e isso não deve ser banalizado. Desenhar é narrar com as mãos, com gestos e cores, e é por meio do desenho que também se desenvolve a imaginação da criança. A imaginação na infância é produto social, constituído pela palavra. As crianças, ao desenharem, estão “criando de novo” o que já conhecem. Sendo assim, essa ação também é uma forma de narrativa, pois, ao executá-la, a criança fala, cria o contexto, a trama de seu desenho: “Além disso, após concluir seu desenho, ela cria uma narrativa para ele, e nem sempre é a narrativa do ato de desenhar” (Vilas Boas; Nacarato, 2019, p. 206).

Nesta pesquisa, também o desenho é considerado uma narrativa, não apenas aquela que a criança conta ao término da representação feita. Os elementos nele contidos são considerados marcas do vivido, do experienciado. Portanto, eles são denominados de “narrativas pictóricas”. Não é qualquer desenho que pode ser considerado narrativa, mas aquele que tem um contexto e personagens atuando nele.

Com efeito, as narrativas infantis e as pesquisas sobre elas vêm se consolidando como um campo de investigação. A criança, ao narrar sobre si, permite que o outro se aproxime do que ela sente em relação ao que vive, ao que conhece e ao que está fazendo. Um fato importante é que as narrativas infantis apresentam a criança como um sujeito que sente, entende e quer ser percebido. Ao narrar

suas vivências em sala, a criança possibilita ao professor conhecê-la, aproximar-se dela e, a partir disso, trabalhar os conhecimentos científicos de forma a iniciar pelo que ela já conhece, dando significado ao desenvolvimento e ao aprendizado. Como afirmam Vilas Boas e Nacarato (2019, p. 205),

[...] quando as crianças narram, mostram como estão construindo a realidade humana que as cerca. Tão ricas de conteúdo são as narrativas das crianças, que devem ser tomadas como objetos de reflexão, de análise e de pesquisa. Os registros das narrativas tornam-se importantes para que se possa fazer uma interpretação, uma reflexão e uma análise.

Em sala de aula, surge outro modelo de narrativas das crianças. É usual, quando uma criança começa a narrar, que outras crianças a complementem, constituindo o que Passeggi *et al.* (2017) denominam de narrativas coletivas ou polifônicas. Essas narrativas se complementam e as crianças revelam, além de suas vozes, outras vozes com as quais convivem, como as de seus pais, seus avós e seus amigos. Em diversos momentos, essas múltiplas vozes se mostram presentes, corroborando as ideias de Passeggi *et al.* (2017, p. 471): “[...] a fala da criança vai completando a fala de outra, o que [...] permitiu considerar essas sequências como narrativas produzidas por um sujeito coletivo”. Assim, serão aqui consideradas as narrativas individuais e as coletivas na seção de análise dos dados.

Parte-se também do pressuposto de que a literatura infantil seria um instrumento mediador para a produção de narrativas das crianças. Com a literatura infantil, o professor estabelece uma relação dialógica com os alunos, presente não apenas na leitura da obra, mas também no trabalho pedagógico realizado a partir do livro. Por meio dessa prática, é possível criar situações que permitam a construção de novas histórias ou a produção da própria história da criança.

De acordo com Abramovich (1995 *apud* Basso, 2001, p. 3), contar histórias,

[...] é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

A criança, ao ouvir histórias, sente emoções – tristeza, medo, raiva, irritação, alegria, insegurança *etc*; ou seja, a literatura possibilita viver profundamente, ouvir e sentir pelo imaginário. Para dar mais asas a esse imaginário, optou-se por utilizar um fantoche, que atuou como o contador de histórias – como será descrito na próxima seção.

A produção de dados

Os dados foram produzidos numa escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, numa sala de aula do 1.º ano, composta por 26 alunos. Elaborou-se um formato para a roda de conversa, que seria realizada fora da sala de aula, com as crianças sentadas no chão (em círculo), para a contação da história. Porém, ao se depararem com a realidade da pesquisa e com as condições momentâneas

da escola, que estava passando por vários problemas de estrutura, as rodas de conversa precisaram ser realizadas dentro da sala de aula, com as crianças sentadas em suas carteiras tendo em vista a falta de espaço. As rodas de conversa tinham duração de 20 a 40 minutos para que a história fosse contada, as crianças fossem perguntadas sobre a história, depois desenhassem e contassem sobre o desenho delas. A pesquisadora contou com o apoio da professora titular da sala, que cedeu aulas para o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisadora tinha familiaridade com as crianças por ter atuado como professora auxiliar no Programa Mais Alfabetização. A cada ida à escola, a pesquisadora produzia dados sobre uma temática a partir do livro escolhido.

No total foram realizadas oito rodas de conversas. A primeira delas, objeto deste texto, contou com todas as crianças da sala. Em relação às demais, o número se manteve entre 22 e 25 crianças a cada roda, pois as crianças eram frequentes na escola. A dinâmica era a mesma: algumas perguntas eram feitas para as crianças ao final da leitura e aguardava-se as respostas. Essas perguntas giravam em torno do tema da história.

Optou-se por alguns livros de literatura infantil que poderiam desencadear narrativas sobre as relações de gênero, a cor da pele, a relação com a morte, medo, entre outros temas – todos diretamente relacionados à própria trajetória da pesquisadora.

Para a contação das histórias, a pesquisadora utilizou um fantoche que assumia o papel de contar a história e interagir com as crianças. Essa forma foi escolhida, tendo em vista que as crianças precisam do lúdico para se sentirem mais próximas da situação e imaginar ou visualizar a história de maneira mais apropriada para sua faixa etária.

No processo analítico foram consideradas as cenas relativas a cada sessão. Para este texto selecionou-se a primeira história contada, a partir do livro “O Amor Tem Todas as Cores”, de Márcia Honora (2009). Durante a leitura feita pelo fantoche, as crianças fizeram perguntas e, ao final, abriu-se a roda para que elas pudessem comentar a história.

Esses momentos foram registrados em áudio e vídeo. Na sequência, os alunos elaboraram um desenho sobre a história; nele, eles poderiam desenhar o que mais chamou a atenção no processo. Após finalizá-lo, os alunos narraram para a pesquisadora qual foi o tema do desenho.

O projeto passou pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco⁴ e foram preservados os dados da escola e os dos alunos, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos.

Narrativas das crianças

A escolha do tema para a primeira roda de conversa foi intencional, visto que, desde a construção do projeto de pesquisa, a pesquisadora tinha em mente investigar a diferença da cor da pele na percepção de crianças. Assim, o livro utilizado foi “O Amor Tem Todas as Cores”, cuja capa é apresentada na Figura 1.

A pesquisadora pensava que esse livro, por tratar da cor da pele dos animais da história, seria uma ferramenta que promoveria uma discussão com as crianças sobre as diferentes cores da pele das

⁴ Processo (CAAE) 90783418.3.0000.5514, parecer nº 2.815.888.

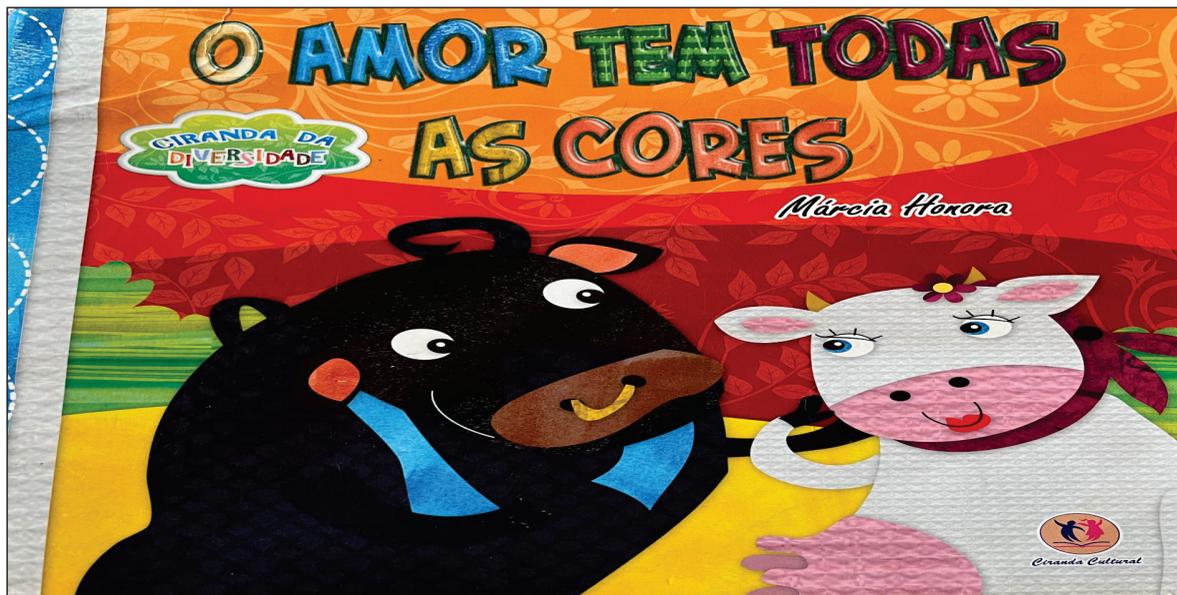


Figura 1 – Capa do livro “O amor tem todas as cores”.
Fonte: Santos (2020).

pessoas. O livro faz parte da coleção diversidade e, ao abordar a temática, acreditava-se que promoveria reflexões sobre a diferença⁵.

As crianças da turma já sabiam que era uma roda de conversa, que haveria um personagem “fante”, que usariam um livro de literatura infantil para conversar e que elas poderiam desenhar sobre a roda e sobre o que sentiram.

Ao terminar a leitura, a pesquisadora colocou-se à escuta das crianças, mas elas se mostraram tímidas. Nesse momento, ela levantou algumas hipóteses para o que estava acontecendo. A que fazia mais sentido era que tudo era muito novo para as crianças e elas não tinham entendido a proposta. Distante do contexto, é possível refletir sobre o ocorrido considerando as posições de Smolka (2007) sobre as relações de ensino: nem sempre a perspectiva do professor é a mesma do aluno. É o que a autora denomina “não-coincidências” e “[...] que dizem respeito à constituição e à dinâmica da própria significação” (Smolka, 2007, p. 121). Aquilo que desvirtua do esperado, do planejado, pode soar anormal. Mas o que seria anormal naquele contexto, se tudo era novidade para as crianças? Que sentidos elas poderiam produzir não apenas para a história contada, mas para a presença de uma pesquisadora, que não era professora da turma? O que dizer a ela? O que ela esperava que eles dissessem?

Importa considerar que era o início da pesquisa e que, por ser pesquisadora iniciante, ela enfrentava o grande desafio de conduzir o processo e, naquele momento, fez o que foi possível. Também não conseguia compreender o silêncio das crianças e até mesmo as formas de resistência. Essa não era sua

⁵ Sinopse do livro: “O amor tem todas as cores conta a história de dona Branca e seu Negreiro, que mesmo sendo diferentes encontram semelhanças que os aproximam e que os levam a pensar: Para quem ama, as diferenças são importantes?”. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/amor-todas-cores-M%C3%A1rcia-Honora/dp/8538006584>. Acesso em mar. 2022.

expectativa. Pensou em todas essas situações e insistiu com as crianças: “O que acharam da história? O amor tem todas as cores? Tinha algum problema na história?” Depois disso, elas começaram a se expressar. As crianças começaram a narrar o que a pesquisadora, cujas certezas eram tão fortes em relação ao preconceito, não estava pronta para ouvir. Imaginou que elas lhe dariam respostas que corroborassem tudo o que ela já havia ouvido e sentido sobre o assunto.

Quando a primeira criança se manifestou, outras entraram na conversa. A fala de uma ajudou, provocou as outras a organizarem seus pensamentos; esse é o papel mediador e organizador da linguagem (Pino, 2000). A partir das falas entrecruzadas, organizou-se a narrativa coletiva de Manoel, Jéssica, Tales, Laís e Carlos (crianças de seis anos de idade):

Achei a história legal. Legal, porque ela tinha coelhos pretos, e coelhos brancos. E não deu problema, mesmo sendo diferentes, eles se casaram. Não importa a cor, se é branco ou preto... nem que fosse verde e roxo. Daria certo! Nada a ver a cor da pele. Se fosse tudo igual, seria chato (1ª roda de conversa, março de 2019).

Essa narrativa dá indícios de que as crianças convivem com outras naturalmente. Na sala do 1.º ano A havia crianças loiras, morenas, pardas e negras. Isso leva a pesquisadora a pensar que na convivência entre elas é possível não enxergar problemas de cor. Quando disseram “nem que fosse verde ou roxo”, elas indicaram que essa questão da cor não as afeta e não é impedimento para se relacionarem. No entanto, há outra hipótese possível: todo discurso tem um destinatário; no caso, essa destinatária era a pesquisadora, uma mulher negra. Isso poderia ter levado as crianças a terem dificuldade para se expressar, pois, nessa faixa etária, as crianças sempre querem agradar a professora ou quem está na presença delas.

Há também que se considerar que o livro traz a história de animais e, talvez por isso, as falas das crianças não corresponderam às expectativas da pesquisadora. Teria sido a escolha do livro pouco apropriada para a discussão sobre a da cor da pele das pessoas? As crianças precisam de um tempo para refletir e produzir sentidos para o contexto. O tempo das crianças não é o tempo dos adultos. No entanto, pode-se dizer que houve interação entre as crianças. A abordagem dos assuntos e a escuta do que as crianças têm a dizer é significativa na atuação entre os pares e também é relevante para o professor, mas o silêncio também pode dizer muita coisa.

Embora não tenham emergido falas relativas a preconceito, há que se considerar o pouco tempo que a pesquisadora esteve com essas crianças. Portanto, não se pode afirmar que o preconceito não exista. Apenas sinaliza-se neste trabalho indícios do que ocorreu naquele momento.

Após a discussão, a pesquisadora solicitou às crianças que desenhassem sobre a história. Algumas se mostraram resistentes e não quiseram desenhar, o que chamou a atenção, pois, mais uma vez, revelou o pouco interesse pelo assunto ou o estranhamento da situação. Dentre as crianças que aceitaram desenhar, três foram selecionadas: Carlos, Laís e Jéssica.

O desenho de Carlos vai além da história contada, pois ele desenha sua amiga “pretinha”, dizendo gostar dela e ser feliz com essa amizade. Provavelmente ele se encontra com ela num ambiente fora da sala de aula, pois em seu desenho (Figura 2) há a imagem do sol – a presença de elementos da natureza é uma das características do desenho infantil. Ele produziu a seguinte narrativa para o seu desenho pronto:

Este sou eu e minha amiga pretinha, eu gosto muito dela e sou feliz! (1ª roda de conversa, março de 2019).



Figura 2 – Amizade e diferença (Carlos).

Fonte: Santos (2020).

Carlos enfatizou a ideia de felicidade relacionada à amizade, o que pode fazer sentido para ele, identificando a cor da sua amiga “pretinha”. São representações daquilo que a criança vivencia nas suas relações cotidianas; ela expressa suas emoções e reproduz aquilo que já conhece (Vigotski, 2009). Esse processo não acontece de modo solitário; ele pressupõe a presença do outro, o outro que atua na constituição do indivíduo, que promove felicidade com a sua amizade. Nesse caso, a importância de saber a cor da pele vai além da representatividade e vincula-se à ideia de reconhecer-se e associar amizade e felicidade, pontos que são inteiramente ligados à relação humana em todos os lugares, seja dentro ou fora da escola. Os indivíduos são constituídos no mundo da cultura, nas relações sociais mediadas pelas ferramentas sócio-culturais.

Na Figura 3 há o desenho de Laís, que se prende à história do livro abordando os coelhos pretos. Em sua narrativa, ela explicou por que gosta dos coelhos pretos.

Eu gosto dos coelhos pretos, eles estão na minha fazenda. Sabe por que eu gosto? Porque coelhos pretos são bonitos! (1ª roda de conversa, março de 2019).

Como ela se referiu à fazenda, desenhou a casa, as nuvens e o sol, além dos coelhos. Foi possível perceber a relação de Laís com a natureza, o que instigou a pesquisadora a conversar com a criança. Laís contou que mora em uma fazenda na área rural do município; assim, ela representa, no desenho, elementos do seu contexto.

No desenho de Carlos e Laís é possível constatar, como aponta a literatura, o quanto nessa faixa etária a criança gosta de representar elementos da natureza e aquilo que já conhece (Vigotski, 2009).

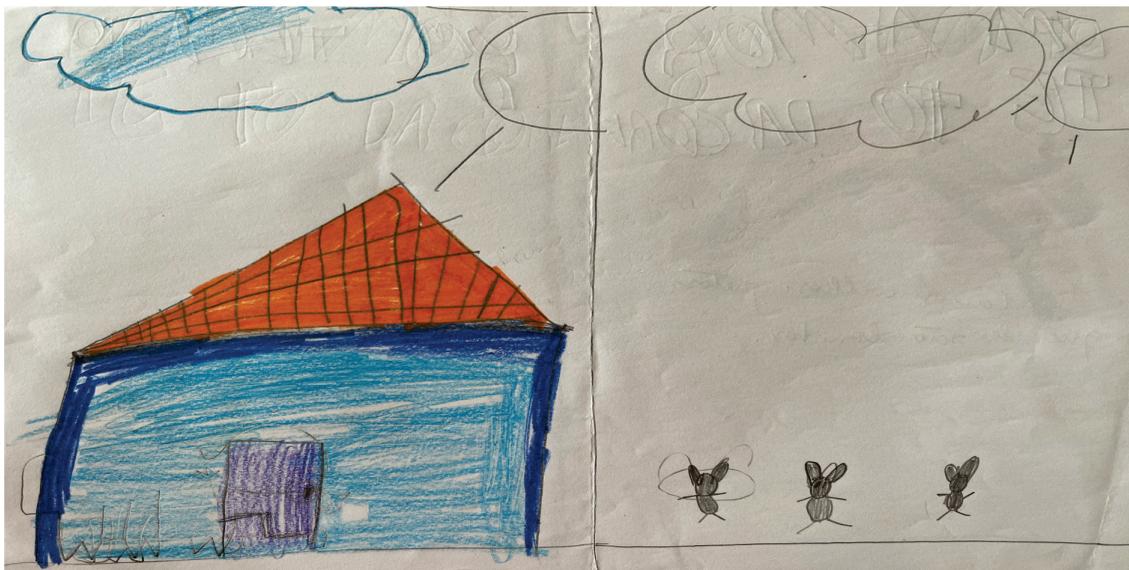


Figura 3 – Coelhos pretos são bonitos (Laís).
Fonte: Santos (2020).

A narrativa de Laís mobiliza a pensar que a beleza não tem cor. A sociedade insiste em usar as cores para representar o que pode ser belo ou não. A Laís está na contramão ao dizer que são bonitos os coelhos pretos e por isso gosta deles.

Na Figura 4 é apresentado o trabalho de Jéssica, que se desenhou juntamente com uma amiga, o fantoche e o livro da roda de conversa nas mãos. Ela se prendeu ao contexto da contação de história, mas, ao narrar, expressou a metáfora do arco-íris, que é bonito por sua composição de cores:

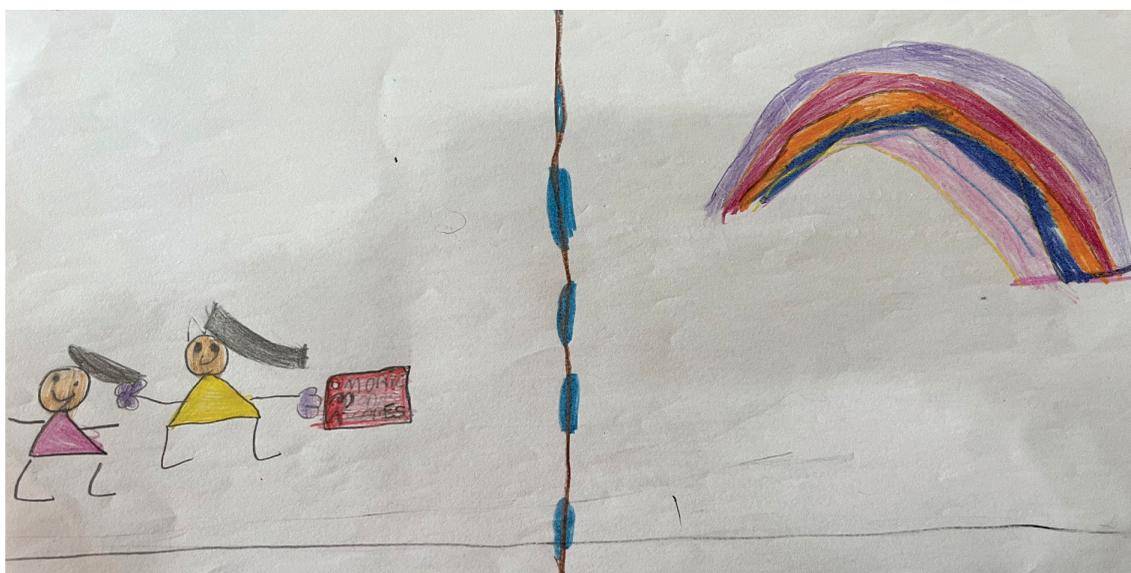


Figura 4 – Todas as cores são bonitas (Jéssica).
Fonte: Santos (2020).

Fiz o arco-íris porque ele tem todas as cores e é lindo! (1ª roda de conversa, março de 2019).

Naquele momento, a pesquisadora não teve a ideia de questioná-la sobre o porquê do arco-íris; trata-se de um símbolo ao qual são atribuídos diferentes sentidos – místicos ou religiosos. Quais teriam sido os motivos que levaram Jéssica a incluí-lo no desenho? Houve apenas a intencionalidade de mostrar as diferentes cores? Isso leva à reflexão sobre o quanto a criança imagina quando escuta uma história; o quão longe ela pode ir em sua imaginação, quais relações estabelece. As crianças trazem elementos que surpreendem. Essas reflexões indicam que, no momento de produção de dados de uma pesquisa, sempre escapam elementos que possibilitam analisar as intencionalidades, os valores e as crenças dos sujeitos participantes da investigação.

A questão da cor se fez presente nos três desenhos. Em cada um foi possível identificar uma particularidade. Para Carlos, a cor de sua amiga não importa, pois ele gosta dela e essa amizade o deixa feliz; para Laís, a cor preta do coelho é bonita e, para Jéssica, a beleza do arco-íris está em suas sete cores.

É possível dizer que memória e imaginação se fazem presentes nos desenhos, como discute Ferreira (2003, p. 79): “Lembranças e recordações compõem seu pensamento. A criança desenha pensando e, dessa forma, tal atividade vai organizando e sendo organizada por sua memória”. Em todos os desenhos observa-se a presença de cores, talvez por influência do próprio título do livro. Laís destacou os coelhos pretos; Jéssica, o arco-íris com todas as cores e Carlos trouxe uma possível significação para a amizade. Para essas crianças, naquele momento e contexto de produção do desenho, parecia não importar a cor da pele.

Esses desenhos também evidenciam a importância do contexto, pois foram realizados num ambiente singular, na continuidade da contação de uma história; portanto, os elementos desse ambiente estão presentes em suas representações e há coerência entre o vivido e o representado no desenho e nas narrativas dessas crianças. Daí a importância de ouvir a narrativa sobre o desenho. A interpretação do desenho da criança pelo pesquisador se dá a partir de suas lentes teóricas e de seu envolvimento com o contexto da pesquisa; esse movimento é o que possibilita atribuir significação ao material. Como afirma Ferreira (2003), a palavra acompanha toda a produção do desenho da criança: no momento em que ela desenha, ela vai descrevendo suas representações e, quando solicitada a contar o que desenhou, ela produz sua narrativa sobre o desenho. Portanto, o desenho pode ser visto como uma forma de narrar o vivido e de atribuir sentido à experiência.

Considerações Finais

O processo de produção de dados para uma pesquisa sempre tem limitações. Procurou-se destacar que nem tudo saiu como previsto nessa primeira roda de conversa. Havia muita expectativa da pesquisadora e ela não soube conduzir o processo? Será que seu pressuposto de que as crianças abordariam estereótipos de cor de pele gerou frustrações ao não se concretizar? Ou o livro escolhido para promover a discussão não foi o mais adequado?

Reconhece-se que buscar indícios de estereótipos em narrativas infantis demanda maior tempo de permanência do pesquisador com as crianças, vivenciando com elas diferentes espaços do contexto escolar.

Além do pouco tempo de presença da pesquisadora na sala de aula, para as crianças também não era uma situação de normalidade; elas estavam diante de algo não corriqueiro e, como apontado, talvez pelo fato de a pesquisadora ser negra, elas se contiveram em seus comentários e buscaram ser gentis, apontando a beleza em todas as cores. Como mulher e negra, é inevitável à pesquisadora pensar nas diferenças, o que lhe marcou ao longo de sua trajetória estudantil. Essas inquietudes a fazem refletir sobre o processo de escuta que a pesquisa com narrativa infantil possibilita, e as crianças devem ser ouvidas para que seja possível compreender o que pensam sobre os assuntos e sobre os problemas da sociedade em que vivem e o que pensam sobre si mesmas. Havia a expectativa de que a diferença de cor de pele emergiria das narrativas das crianças; no entanto, isso não ocorreu. Dessa forma, nessa roda de conversa não houve indícios de estereótipos de cor de pele.

Para o recorte aqui apresentado, foi selecionada a primeira roda de contação de histórias; em rodas posteriores as crianças já estavam mais soltas e as temáticas foram mais mobilizadoras de narrativas.

As crianças relataram, no contexto de contação de histórias, suas vivências diante daquilo que conhecem e, por vezes, complementavam suas narrativas com a fala do outro (polifonia). Propiciar às crianças momentos em que elas possam narrar se faz urgente. A criança deseja ser ouvida, e uma das formas de isso ocorrer é por meio da literatura infantil em sala de aula desde cedo, mesmo que elas ainda não sejam “alfabetizadas”, porque elas têm o que dizer.

A criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar cultura e conhecimento. Escutar suas narrativas é um privilégio para os professores e pesquisadores que buscam mudanças em suas práticas com os alunos, que procuram entender suas ações e modos e conhecê-los mais de perto para estabelecer uma relação mais verdadeira e educativa. No processo de narrar, a criança explicita os conceitos de sua realidade, e esses – mediados pelos outros, professora, pesquisadora e colegas da turma – vão sendo ressignificados, ganhando novos sentidos.

A abordagem da “diferença na diferença”, leva a pensar que a escola pode trabalhar com os alunos nas narrativas com literatura infantil, possibilitar suas reflexões sobre preconceitos e estereótipos da sociedade e vir a ser um canal de desconstrução do preconceito. As crianças ficam muito tempo na escola; por isso, faz-se necessária a abordagem desses temas em sala de aula, talvez por meio de projetos interdisciplinares. Esses projetos, no entanto, não devem se vincular a datas comemorativas que somente reproduzem algo que, por muitas vezes, as crianças não entendem; é preciso trabalhar com os alunos temáticas que eles possam compreender e pelas quais eles tenham curiosidade.

É necessária uma reflexão mais profunda sobre o que está sendo construído com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Escutar o que elas têm a dizer pode ser uma boa saída para conhecê-las e buscar propostas pedagógicas que partam do ponto em que elas se encontram. Para a pesquisadora, professora da educação infantil, a vivência dessa roda de conversa e a análise realizada constituíram momentos de muitas aprendizagens.

Colaboradores

H. C. C. SANTOS foi responsável pela coleta dos dados. Ambas as autoras contribuíram para a concepção, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, bem como para a escrita e a revisão final do artigo.

Referências

- Basso, C. M. A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos. *Linguagens & Cidadania*, v. 1, p. 1-6, 2001.
- Ferreira, S. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).
- Honora, M. *O amor tem todas as cores*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- Passeggi, M. C. A experiência em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.
- Passeggi, M. C. et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análises. Investigação qualitativa em educação. In: Congresso Ibero-Americano Em Pesquisa Qualitativa, 6, 2017, Salamanca. *Anais [...]*. Salamanca: [s. n.], 2017. v. 1. p. 468-477.
- Pino, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.
- Santos, H. C. C. *A literatura infantil e o desenho como elementos mediadores de narrativas de crianças*. 2020. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.
- Scott, J. W. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, v. 27, n. 3, p. 11-27, 1994.
- Silva, S. M. C. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- Smolka, A. L. B. et al. *As relações de ensino na escola*. Rio de Janeiro: PCRJ, 2007. (Coletânea Temas em Debate).
- Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos*. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- Vigotski, L. S. O manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- Vigotskii, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-117.
- Vilas Boas, S. N.; Nacarato, A. M. Meu livro do tempo: narrativas e desenhos das crianças da educação infantil. *Revista @ambiente Educação*, v. 12, n. 2, p. 199-221, 2019.
- Vygotsky, Lev S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, v. 22, n. 2, p. 53-77, 1989.

Recebido em 8/6/2021, rerepresentado em 29/6/2022 e aprovado em 18/8/2022.