

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: UMA OUTRA HISTÓRIA

ARAUJO, Débora Cristina de – UFPR
araujo.debbora@gmail.com

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

A atual idéia de infância que foi construída historicamente nem sempre condiz com a real. Por vezes, crianças de grupos étnicos “diferentes do hegemônico” não estão inseridas na concepção idílica de infância, devido ao seu ambiente de origem mas, principalmente, pela sua aparência (cabelo, cor da pele, boca...). Tratando-se do Brasil, as crianças negras fazem parte desta categoria. Este artigo pretende discutir sobre diferentes concepções de infância e criança que permeiam o ambiente escolar. Para tanto, indícios de que a desigualdade social está intimamente relacionada com a origem étnica são apresentados como mote para a análise de que a agenda política brasileira pouco tem feito para o término desse círculo vicioso. Somado a este contexto, a postura pedagógica de educadoras e educadores, bem como da própria escola, vem contribuindo para perpetuar diferenciações hierarquizantes entre crianças. Utilizando depoimentos de professoras da educação infantil a respeito das relações raciais, o artigo discorre sobre critérios de segregação vigentes na escola, um espaço considerado como uma espécie de laboratório do racismo/preconceito/discriminação, e seus membros e recursos materiais (profissionais da educação, estudantes, livros didáticos, livros paradidáticos) como elementos balizadores para propagação de manifestações silenciosas (outras nem tanto) destes sentimentos ou atitudes. Por fim, aponta para possíveis caminhos por meio do reconhecimento da criança como atuante de sua própria história, ou seja, como protagonista de uma trama que insiste em relegá-la a coadjuvante, ignorando que este enredo diz respeito ao estabelecimento e garantia de direitos independentemente de sua origem étnica. Dessa forma, apresenta o conceito de “alfabetização da diáspora” como recurso para a revisão da postura pedagógica e como um novo olhar sobre a história do país, da população e da própria criança que compõe o grupo que origina essa infância bem diferente da idílica.

Palavras-chave: Construção social da infância; Escola; Racismo.

Introdução

A infância, tal qual conhecemos hoje, fruto de uma construção histórica e social, tem sua base fundamentada em roupagens. Tais roupagens referem-se à forma como concebemos a idéia de criança, de bem-estar, de subsistência, de educação e de valores. Traçamos (nós, os adultos e as adultas) perfis de crianças ideais e tentamos nos transformar em adultos também ideais, responsáveis, tutores, que têm muito mais a falar sobre/da criança do que ela própria.

Assim, criamos sonhos, casas, brinquedos, linguagem, literatura... para a criança que vive sob o julgo de uma “infância cristalizada” (CHOMBART de LAUWE, 1991, p. 1), cristalização essa determinada por uma autoridade argumentativa que provém, não da criança, a autora – ou melhor, a *personagem* deste enredo – mas sim da “adulter”, que neste caso, torna-se pseudo-sabedoria. Como afirma Marcos Cezar de Freitas “dificilmente crianças são reconhecidas em suas interdependências particulares. São consideradas estaticamente somente como seres sociais dependentes dos adultos ou por eles abandonados” (2007, p. 90). Paradoxalmente, o mesmo autor nos chama a atenção para outro aspecto. Continuando seu raciocínio ele ressalta:

Se isso vale nalgumas circunstâncias, especialmente no que tange à dependência física, no que toca à dependência econômica a variação é a regra. Como exemplo disso, é importante lembrar o papel econômico das crianças catadoras de papel junto às suas famílias (FREITAS, 2007, p. 90).

Tal afirmação torna-se paradoxal na medida em que a construção social da infância não estabelece os mesmos caminhos de história para todas as crianças. Então, é possível pensar que há outros tipos de infância que não aquela cristalizada pelo nosso imaginário? Se é assim, como formas tão antagônicas de infância convivem numa mesma sociedade? E ainda, a criança é ou não dependente do adulto? E em que medida essa dependência é considerada na relação adulto-criança?

É a partir disto que o presente artigo pretende discutir estes e outros questionamentos acerca de um mundo – embora criado pelas pessoas com *total domínio de suas capacidades físicas e mentais*, aptas e independentes – seja ainda um grande mistério, digno inclusive de estudos das mais variadas áreas (sociologia, antropologia, cognição, medicina, pedagogia, entre outras). Este mundo é a infância.

A construção social da infância – dois pesos e duas medidas

Imediatamente ao pensar em infância, acionamos em nossa mente um esquema¹ que nos remete a idílicas imagens: pode ser de crianças correndo por um campo aberto, de histórias de contos de fadas, de uma traquinagem de moleques, de uma sala de aula de jardim

¹ Aqui, adota-se o conceito de esquema com base em José Luiz Meurer (1988, p. 261): “Esquema é uma estrutura abstrata que representa a maneira como o conhecimento e a experiência estão organizados em nossa mente. (...) Cada esquema contém componentes conceituais que se relacionam de maneira mais ou menos flexível, mas que nos permitem formar representações mentais mais ou menos estereotipadas. (...) É através dessas representações que interpretamos a realidade à nossa volta”.

(justamente) de infância, de gostos, cheiros e músicas marcantes... enfim, o esquema neste caso é amplo e varia tanto quanto forem as nossas experiências ou a nossa biblioteca mental.

Contudo, a não ser que tenha vivido um trauma associado – não só à idéia mas também à palavra infância (pois é ela a responsável pelo acionamento do esquema) – dificilmente alguém poderá associar a ela idéias como: crianças catando latinha nas ruas, crianças sofrendo violência doméstica ou sexual, crianças sendo vítimas de discriminação ou preconceito, crianças com metralhadoras em punho, etc. Por que *erramos* no nosso acionamento de esquema? Negar essa outra infância é impossível. Então, como lidamos com estes dois tipos de infância?

Se há um lugar capaz de nos responder isso, este lugar é a escola. Lá, vários tipos de infância convivem. Aliás, nem sempre, pois os *vários* tipos de escolas também existentes, às vezes afastam os *vários* tipos de infância. Mesmo assim, consideremos que, na maioria das vezes (já que escolas “especiais”, para infâncias especiais não fazem parte da realidade da maioria da população) ambas coexistem. Dessa forma, quais espaços elas ocupam? São igualmente tratadas pela pseudo-sabedoria adulta?

O piolho

O piolho talvez seja o primeiro indício de que as infâncias não são as mesmas para todas as crianças. É por meio, supostamente, dele que as segregações são justificadas e institucionalizadas. O discurso é enfático: crianças devem estar asseadas, com seus cabelos presos, com as unhas cortadas e cheirosas (de preferência). Mas, e as crianças que deixam – ou porque gostam ou por negligência da mãe – seus cabelos soltos? Aliás, quem são estas crianças que vivem “a esmo”, soltas, decidindo se prendem ou não seus cabelos, se tomam ou não banho antes de ir para a escola? E estas mães, “negligentes e omissas”, quem são?

No artigo *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*, Fúlvia Rosemberg discute sobre “o uso estratégico da infância em processo de dominação social [como] uma constante nas relações entre o norte ‘civilizado’ e o sul ‘selvagem’” (2006, p. 49, grifos da autora). Diante disso, a autora apresenta, brevemente, um estudo de Nancy Scheper-Hughes, antropóloga norte-americana que foi premiada ao pesquisar o comportamento de mães de uma região rural da Zona da Mata em Pernambuco. Ao concluir que a negligência das famílias, sobretudo das mães, é tão expressiva, o estudo desta antropóloga, comenta Rosemberg, “passou a ser narrada pela mídia (internet) norte-americana como ‘mães pobres brasileiras que

matam seus filhos” (ROSEMBERG, 2006, p. 67, grifos da autora). E embora outros pesquisadores, inclusive norte-americanos, tenham apontado em suas pesquisas o empenho de famílias daquela região para salvar as crianças, estudos como desta antropóloga contribuem para a manutenção de uma representação em que pobreza associa-se à negligência e omissão por parte de pais e mães.

Neste sentido, reforçam-se as perguntas: quem são as mães negligentes? Quem são as crianças que vivem soltas? Acrescentam-se outras indagações: E a quem cabe a responsabilidade pela existência de dois tipos de infância? Por que isso acontece?

Ainda neste artigo, Rosemberg destaca quatro indicadores sobre as condições de vida das crianças pequenas brasileiras: habitação, mortalidade, desnutrição e educação infantil. Alguns dos dados apresentados podem nos dar pistas a estas últimas perguntas:

As condições materiais dos domicílios em que vivem crianças pequenas de segmentos dominados evidenciam padrões insatisfatórios. Para aproximadamente 1/3 da população: alta densidade, ausência de abastecimento adequado de água e de esgoto sanitário e coleta de lixo. [...] A inadequação de saneamento básico e sua desigual distribuição tem sido considerada um dos fatores responsáveis pelas persistentes taxas de desnutrição e mortalidade infantil e na infância (ROSEMBERG, 2006, p. 63- 64).

Tal confirmação nos remete a um conceito-base para o entendimento deste problema: o de *vulnerabilidade*. Delor e Hubert (2000), citados por Dagmar Esterman Meyer, “consideram que vulnerabilidade é uma forma de análise que busca compreender o que chamam de ‘distribuição desigual do risco’” (MEYER, 2006, p. 7, grifos da autora). Verificando outros indicadores, a resposta àquelas indagações torna-se óbvia:

[...] crianças pequenas provenientes de famílias que recebem menor renda [...], cujas mães tiveram poucas oportunidades educacionais têm as menores chances de viverem além dos 5 anos (ROSEMBERG, 2006, p. 64).

[...] pesquisadores consideram que a desnutrição na infância é influenciada por outros fatores além da renda, tais como disponibilidade de serviços públicos de saúde, educação e saneamento (MONTEIRO, 2003, apud ROSEMBERG, 2006, p. 69).

Porém, e ainda, uma outra informação omitida propositadamente das citações anteriores demonstra que o fator contribuinte, se não o principal, das desigualdades é a origem étnica:

[...] crianças pequenas provenientes de famílias que recebem menor renda, *negras que residem no Nordeste*, cujas mães tiveram poucas oportunidades educacionais têm as menores chances de viverem além dos 5 anos (Grifos nossos). [...] têm maior acesso às EI crianças dos melhores estratos de renda e brancas. [...] residentes negros de domicílios situados nos quartis inferiores de renda podem apresentar taxa de frequência ligeiramente superior à do grupo de crianças brancas (ROSEMBERG, 2006, p. 64, 70).

Dessa forma, se não encontramos completamente as respostas a todas as perguntas aqui já feitas, começamos a entender, pelo menos, como se dá o processo de segregação que cria duas infâncias com duas perspectivas e definições completamente diferentes.

Voltemos ao exemplo dos piolhos. Em sua pesquisa sobre racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, Eliane Cavalleiro (2006) nos apresenta um retrato de como vem sendo a difusão do racismo ao longo das gerações deste país *miscigenado, democrático e bonito por natureza* onde o “felizes para sempre” não é um capítulo diário da nossa história. A autora investiga, através “da observação da relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno” (CAVALLEIRO, 2006, p. 13) “o acompanhamento do indivíduo no convívio social, em suas relações multiétnicas, como as pensa e as elabora” (CAVALLEIRO, 2006, p. 12). E vários flagrantes de como se dão essas relações merecem destaque como o de uma professora entrevistada (Ana) que diz:

O preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina, faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito do cheiro já melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias [...]. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa (CAVALLEIRO, 2006, p. 50).

Talvez, dadas às circunstâncias em que somos levados a elaborar nosso raciocínio sobre o racismo no Brasil, essa interpretação soe como uma atitude inconsciente, até ingênua. Porém Paulo Vinícius B. da Silva aponta que:

No campo da ideologia, não é necessariamente inconsciente. Supõe o uso de argumentos para explicar, justificar ou defender comportamentos, relações ou instituições sociais. É tentativa de dar explicação plausível a certas relações, que poderiam ser objeto de crítica. Tem o sentido de persuadir uma audiência de certas motivações “racionais” (SILVA, 2005, p. 30, grifos do autor).

E avancemos até os piolhos:

Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): “Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!” Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças. Depois disfarça, alterando o tom da voz, talvez por se lembrar da minha presença: “Senão você pode pegar piolho, na escola tem muito!” (CAVALLEIRO, 2006, p. 64).

Pensemos então nas relações que permeiam esse contexto onde as características fenotípicas (cabelo “armado” ou crespo) influenciam tanto a ponto de serem os responsáveis pela aquisição e, conseqüentemente, proliferação de piolhos numa escola. É realmente o cabelo solto que está em julgamento? Outra situação nos dá esta resposta:

Ela pediu para não deixar ela usar trança. Acha que são as tranças que trazem piolho. Se está com o cabelo curto os meninos xingam, falam que parece homem. Quando se arruma direitinho acham que as tranças trazem piolho. Aí eu falei para a professora: “Minha mãe cansa de limpar a cabeça dela.” E ela respondeu: “Então, eu estou mandando o remédio, manda limpar a cabeça. Senão sua irmã não vai poder mais vir para a escola” (CAVALLEIRO, 2006, p. 64).

A partir destas e de outras situações somos levados a crer que a idéia de segregação racial, vigente, viva, real, e causadora de inúmeros conflitos silenciosos (CAVALLEIRO, 2006) ou não, encontra na escola local propício para sua disseminação já que a postura e atitude dos profissionais da educação nem sempre condizem com a política então vigente de respeito à diversidade. Este respeito é, na verdade, fruto de uma ação sofisticada.

Soma-se a este quadro, outro que se refere à segregação “natural” da qual a criança, sobretudo a criança pequena, é submetida. Por ser a infância uma construção social, podemos então concluir que tal processo ainda de construção não se fez (até aqui) e está longe de se fazer eficaz. Em uma análise ampla da situação da infância – vista principalmente sobre o prisma do Ocidente – Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) nos apontam o quanto ainda é frágil a agenda política da infância:

Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, [...] mais sujeitos a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida [...] (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 11-12).

Tais autores discutem sobre o caráter paradoxal que envolve as ações para/pela infância, já que as políticas sociais mobilizam-se para promover o direito à vida das crianças, para denunciar o trabalho infantil, a violência, para exigir melhoria de atendimento educacional a elas, mas seus efeitos são, muitas vezes, contrários ao objetivo:

Por exemplo, a denúncia do trabalho infantil, constituindo em si mesma uma meritória iniciativa social, pode desencadear processos sociais de repressão das famílias e das crianças (e não apenas, como é justo, dos empregadores de mão-de-obra infantil), que, sem uma alteração substancial das condições sociais, económicas e culturais, onde se funda a exploração do trabalho das crianças, pode resultar em situações de vida mais difíceis ainda ou na promoção de formas de trabalho (como, por exemplo, o trabalho domiciliário) eventualmente mais opressivas e perante as quais há menos disponibilidade de resposta social (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 14).

Dessa forma, é possível então inferir sobre a dupla segregação da qual as crianças negras brasileiras, principalmente crianças pequenas, são vítimas tanto por serem crianças – impedidas de exercer influência sobre suas próprias vidas, ficando à mercê de uma maioria de adultos que prega uma educação para a liberdade e democracia, mas contraditoriamente educa dentro de práticas disciplinares e punitivas (SARMENTO e PINTO, 1997) – quanto por serem negras, grupo humano que, devido às características fenotípicas (no caso do “racismo à brasileira”) paga o alto preço de ter que negar – quando possível – ou suprimir sua individualidade, transformando-se no Outro, no diferente.

Se a agenda política da infância apresenta-se tão falha e com fragilidades substanciais (FREITAS, 2007; ROSEMBERG, 2006; SARMENTO e PINTO, 1997) como está a agenda política da infância negra, indígena, cigana, quilombola? Embora este artigo não tenha essa pretensão fica a pergunta e muito mais a vontade de encontrar a resposta – se é que ela existe.

O idílico

A democracia racial, teoria proposta por intelectuais, que “brotou lentamente” (MUNANGA, 2004, p. 88) sobretudo a partir da produção da obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, fez com que a sociedade brasileira cresse e difundisse a idéia de que:

[...] há uma convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89).

Talvez seja a partir daí que possamos entender o quanto a difusão do “racismo de marca” aliado ao mito da democracia racial perpetuaram-se, gerando a existência tão *pacífica* e *harmônica* das infâncias ocupando uma mesma sociedade, uma mesma instituição escolar, um mesmo livro didático, inclusive. Estudos como os de Silva (2005, 2007a), Rosemberg (1985), Chirlei Bazilli (1999) vem demonstrando o quanto as representações nos materiais didáticos e paradidáticos presentes nas escolas brasileiras corroboram com esta dicotomia da infância através das representações de imagens/ilustrações e de conteúdo:

A literatura que analisa a relação entre negros e brancos em livros didáticos brasileiros [...] assinala, constantemente, que os textos e ilustrações dos livros didáticos brasileiros apresentam padrão de discriminação baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros (e indígenas) (SILVA, 2007a, p. 168).

Somado a isso, estudos atuando diretamente sobre as relações discriminatórias entre crianças como o de Rita de Cássia Fazzi (2006) que demonstra que, ao contrário do que a idílica imagem da criança (como inocente ou passiva socialmente) perpetua em nossa mente, “crianças são atores e estão construindo, socialmente, realidades” (FAZZI, 2006, p. 219):

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nestas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça (FAZZI, 2006, p. 218).

Além de serem apontadas, pela própria autora, evidências sobre a autonomia da criança na construção de categorias raciais, Fazzi apresenta uma pesquisa norte-americana que descreve oito mecanismos de aquisição de atitudes raciais. São eles: família (por meio de conversas informais entre adultos na presença de crianças); atitudes sutis de comportamento demonstradas pelo adulto (expressão de raiva, de descontentamento, etc.); brincadeiras entre pares; reconhecimento das características físicas positiva ou negativamente atribuída a alguém ou à própria criança; associações de cores a idéias conotativas (branco para o bem e preto para o mal, por exemplo); ilustrações estereotipadas em livros; meios de comunicação de massa; observação da própria criança sobre a ocupação racial de cada pessoa na sociedade (PORTER², 1973 *apud* FAZZI, 2006, pp. 89-90). Dessa forma, a participação da criança como ser atuante na elaboração e reprodução dos critérios racializantes da sociedade, inevitavelmente nos leva à conclusão de que não se pode ignorar que tais mecanismos,

² PORTER, Judith D. R. **Black child, white child**: the development of racial attitudes. 2.ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

construídos, inegavelmente no mundo adulto, mas que por isso não deixam de ser alvo da observação e análise do olhar infantil.

Constatamos, conseqüentemente, que as relações de dependência das quais supomos estar a criança em função do adulto não são tão rígidas, pois ser ela capaz de desenvolver suas estratégias e mecanismos tão complexos como os de interpretação das categorias raciais – um pensamento considerado, pela pseudo-sabedoria adulta, elaborado demais para uma criança.

A escola: o início e o fim da história

Se pudermos concordar com o que já foi dito até aqui, consideraremos a escola como o laboratório do racismo/preconceito/discriminação, e seus membros e recursos materiais (profissionais da educação, estudantes, livros didáticos, livros paradidáticos) como atuantes dos processos de manifestações silenciosas, ou nem tanto, destes sentimentos ou atitudes. Resumindo, todos esses fatores aliados a políticas públicas ineficientes de reparação de desigualdades apresentam-se como os grandes marcadores da linha divisória entre as duas infâncias.

Desta forma, a nós educadores e educadoras, além de conhecermos a realidade acerca da efetiva condição da criança brasileira e considerarmos que a generalização do termo “infância” no Brasil é insuficiente, dada a singularidade de infâncias que aqui convivem, cabe então avançarmos para a construção de uma escola, um currículo e um ensino que contemple realmente a diversidade étnica, social, sexual, enfim, dos diversos grupos humanos.

Como pensar em trabalhar com a diversidade quando, por exemplo, um conjunto de brinquedos é direcionado especificamente a meninos e outro a meninas, ou quando a decoração da sala, os cartazes do pátio e as ilustrações dos livros infantis apresentam um único grupo humano como representante da espécie? Este último exemplo comprova-se pelo fato de que “[e]m termos de políticas educacionais, podemos afirmar que os alunos recebem uma produção homogeneizada, que veicula discurso racista, normalizando a condição de branco e desvalorizando a condição de negro (SILVA, 2005, p. 187).

Discutindo a educação sob uma perspectiva jurídica, Hédio Silva Junior (2002) faz um contraponto entre o que os documentos norteadores da legislação educacional brasileira propõem e como se dão as práticas pedagógicas. Em seu estudo, o autor questiona as prioridades do Plano Nacional de Educação com relação à educação anti-racista:

[...] inexistente [no Plano Nacional da Educação] qualquer preocupação quanto à preparação dos professores, seja da educação infantil ou fundamental, para lidarem com conteúdos mínimos, tais como a diversidade humana, ou o fato de que a primeira representação que a criança negra tem de si na escola a projeta como escrava, sujeito passivo da história, escravizada e, num ato de indulgência dos brancos, libertada. Não há feitos gloriosos dos seus antepassados, não há heróis negros, a religião dos negros é tratada como fetiche, a semântica da palavra negro ou preto é empregada como sinônimo de algo ruim, depreciativo; não se estuda história da África e, quando aparece alguma representação da África no presente, ela não consegue fugir dos limites de uma grande selva, povoada por homens trajando tanga e segurando lanças, elefantes, leões e zebras (SILVA JR., 2002, p. 68).

A educação anti-racista, nesse sentido, representa uma proposta de reversão da práxis pedagógica originada de um círculo vicioso em que, quando estudantes, somos ensinados em uma base eurocêntrica de conhecimentos e os reproduzimos quando nos tornamos educadores e educadoras. Considerando que, entre outros aspectos, a educação anti-racista pode ser a responsável pela mudança na postura dos professores e professoras frente a atitudes de preconceito e discriminação por impedir a atuação implacável do silêncio e da omissão, a “construção” da infância pode, também, enveredar para outros caminhos. Em outras palavras, se a legitimidade de pesquisas apontam a capacidade de a criança adquirir mecanismos de interpretações raciais, podemos concordar que é possível à educação escolar contrapor-se a essa aquisição ao apresentar novas formas de interpretar ou inferir sobre as interações humanas.

A proposta defendida, portanto, é que o obstáculo possível de irromper com tal círculo vicioso é o retorno dos nossos olhares, estudos e análises para a base, ou seja, para o início da história (a educação infantil) e para as protagonistas (as crianças). Para principiar, se as duas infâncias que coexistem na escola, reflexos de uma sociedade alimentada de mitos de convivência pacífica, de democracia racial e social, puderem ter sua convergência em uma infância que considere o direito da criança acima e independente de sua origem étnica, um grande passo estará sendo dado para o desenrolar do enredo.

No que se refere ao racismo e propostas de mudar o *final* desta história, vemos um conceito que se vincula ao já tão difundido “educação anti-racista”: é o alfabetismo da diáspora. Este conceito foi proposto Joyce Elaine King e relaciona-se com o “conhecimento e ressignificação [...] da história do povo negro na diáspora” (SILVA, COSTA, MINDAL, 2007, p. 12). Talvez, se a prática da política para a diversidade aliada a um conhecimento mais aprofundado sobre povos de um continente invisibilizado (que é visto ainda por muitos como um país) e a recontagem da história destes grupos na diáspora puder ser concretizada

nas práticas escolares, certamente diminuiríamos as segregações invisíveis – outras nem tanto – da qual, por exemplo, crianças, adultos/as, idosos/as, mulheres, homens, homossexuais, heretossexuais, negros/as e brancos/as fazem parte por também serem frutos de uma grande construção social:

Possibilitar aos alunos, negros, brancos, amarelos e indígenas, o conhecimento de história e cultura afro-brasileiras teria o objetivo de reconhecer os elementos civilizatórios das culturas africanas e africanas da diáspora, possibilitando aos alunos em geral o reconhecimento do processo civilizatório dos povos africanos e aos alunos negros em particular a construção da identidade pautada em aspectos de positividade sobre seu grupo de pertença e sobre si mesmo (SILVA, COSTA, MINDAL, 2007, p. 15).

Se tirarmos a criança do lugar de passividade, reconhecermos que as segregações criam realidades e destinos diferentes à(s) infância(s) brasileira(s) e que inclusive omitem a história de povos constituintes do país, refletindo-se em um círculo vicioso de invisibilidade por falta de representação positivada estaremos, então, realizando um exercício fácil, de perceber o óbvio que nos some aos olhos, olhos “Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem” (SARAMAGO, 2004, p. 310). Ao buscarmos romper com as cercas que nos segregam nos mundos e deixarmos com que as crianças nos ensinem um pouco do que sabem, o final da história realmente poderá ser, se não feliz, ao menos justo.

REFERÊNCIAS

BAZILLI, Chirley. **Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-Jose. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1991. (Coleção estudos: v. 105).

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FREITAS, Marcos Cezar de. “A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos”. In: SOUZA, Gisele de. (Org.). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

MEURER, José Luiz. “Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor”. In: BOHN, H e VANDRESEN, P. (Orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. “Fácil de dizer, difícil de fazer”: risco e vulnerabilidade nas práticas de prevenção em saúde. In: Conferência proferida no contexto do painel “Referências conceituais no campo da prevenção: vulnerabilidades, exclusão social e articulação em redes” – **VI Congresso Brasileiro de Prevenção das DST e Aids**. Belo Horizonte, 04 a 07 de novembro de 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Criança pequena e desigualdade social no Brasil”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras. 29. reimp., 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças: contextos e identidades**. SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (Coord.). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Paulo Vinícius B da; COSTA, Hilton; MINDAL, Clara Brener. “NEAB-UFPR e a formação continuada em História e Cultura Afro-Brasileiras: Notas Introdutórias”. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius B. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: UEPG/UFPR, 2007.

SILVA, Paulo Vinícius B. da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. Desigualdades raciais em livros didáticos. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius B. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: UEPG/UFPR, 2007a.

_____. Literatura oral afro-brasileira e alteridade”. **Revista NeaBrasil**, n. 01, 02 outubro 2007b. Disponível em: <http://www.neabbrasil.com.br/G_biblio.html>.