



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO DE JANEIRO / CAMPUS NILÓPOLIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO EM LINGUAGENS ARTÍSTICAS,
CULTURA E EDUCAÇÃO

Priscilla da Silva Lopes Gavilão Faria

A BONECA DO EU:

Diversidade étnico-racial e autorepresentação nos brinquedos infantis

NILÓPOLIS - RJ

2018

Priscilla da Silva Lopes Gavilão Faria

A BONECA DO EU:

Diversidade étnico-racial e autorepresentação nos brinquedos infantis

Trabalho de conclusão de curso apresentado com vista a obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Delvalhas Piccolo

NILÓPOLIS -RJ

2018

A BONECA DO EU:

Diversidade étnico-racial e autorepresentação nos brinquedos infantis.

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Data da Aprovação: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Delvalhas Piccolo (IFRJ/orientadora)

Profa. Dra. Angela Maria da Costa e Silva Coutinho (IFRJ)

Profa. Dra. Janaina de Azevedo Corenza (IFRJ)

AGRADECIMENTOS

Não poderia desperdiçar a oportunidade de agradecer ao universo ou a Deus, não só pelo título acadêmico conquistado após uma longa e produtiva trajetória, mas também pela chance de desfrutar de encontros tão raros quanto enriquecedores. Cada uma das pessoas que fez parte deste percurso, colegas, professores, familiares, sem dúvida alguma me impulsionou até o fim desta caminhada. Sem eles, sem vocês, não seria possível.

Agradeço em especial à minha orientadora, que não me deixou desistir mesmo em meio aos reveses que me desestabilizaram ao longo do caminho. Em um dado momento, já bastante afeita a declinar da produção deste projeto, fui acometida por uma inesperada vontade de honrar sua crença em meu potencial. Um dia você me disse: - “você pode mais que isso, este projeto está aquém do que tu podes fazer”. Então, entendi o tamanho da minha responsabilidade. Sim, você apostava em mim. Obrigada, Fernanda, por todos os “puxões de orelha” pelo acúmulo de atividades, pelo acolhimento quando precisei, pela preocupação, e por todas as vezes que você me desafiou a ir mais longe.

Aos meus queridos colegas: juntos formamos a turma mais bordástica (piada interna), falante, questionadora e acolhedora que se tem notícia em toda a história do LACE. Como nos ajudamos, o quanto nos apoiamos em nossas debilidades... sorrimos, nos emocionamos, nos identificamos, formou-se um elo, marcamos de forma permanente a história uns dos outros. Muita gratidão por tê-los conhecido e por ter compartilhado tantos momentos com vocês.

Ao meu marido, por sua parceria e apoio incondicional. Mesmo insistindo, até ser vencido pelo cansaço, para que eu desacelere, para que faça uma coisa por vez, esteve ao meu lado suportando todo estresse, compartilhando a alegria de cada capítulo produzido, me trazendo água, sanduíche, torcendo por mim, pelo meu sucesso a cada novo projeto. Se há alguém com maior capacidade de compreensão e de demonstrar afeto através dos gestos que você, eu desconheço. Mil vezes obrigada.

Às minhas irmãs, metades da minha metade. Por todas as vezes que me fizeram sentir capaz, que seguraram minha mão e caminharam junto comigo quando me senti frágil. Amo demais vocês.

Aos meus pais, que demonstram tanto orgulho por tudo que minhas irmãs e eu fazemos. Eu desejo, do fundo do meu coração, continuar sendo motivo de alegria para vocês, sempre. Vou fazendo minha parte por aqui. Muito obrigada por todos os valores, por terem nos tornado mulheres fortes, capazes de batalhar por cada um dos nossos objetivos, por terem nos feito aguerridas na defesa daquilo que acreditamos, por terem nos permitido sonhar. Vocês são incríveis.

” Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. As pessoas precisam aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu adversário.”

Nelson Mandela

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL.....	13
2. A INFÂNCIA E O BRINCAR.....	20
2.2 BRINQUEDOS	25
2.3 O LÚDICO ESTEREOTIPADO.....	27
3 A BONECA DO EU.....	29
3.1 REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM!	35
3.2 O PAPEL DOS PAIS E DA ESCOLA	38
3.2 SUBJETIVIDADE E AUTOREPRESENTAÇÃO.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

RESUMO

A constatação de que a desigualdade constitui um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão de uma parcela da população representa uma urgência na mobilização e problematização das questões que envolvem os desdobramentos da diversidade étnico-racial, tais como: a segregação e o preconceito. No que tange a constituição da subjetividade de crianças, as consequências do racismo e a ausência de equidade podem significar danos potencialmente complexos à diversas esferas da vida. A ausência de representatividade nos brinquedos infantis compõe o cerne deste trabalho, privilegiando o contexto histórico e a ideação do conceito de raça, tão elementares para a compreensão do *status quo* atual da nossa sociedade, no que tange à discriminação e o preconceito.

Palavras-Chave: Brinquedos; Crianças; Diversidade étnico-racial; Representação do Eu.

ABSTRACT

The observation that inequality constitutes an important factor of aggravation of the conditions of precariousness and exclusion of a part of the population represents an urgency in the mobilization and problematization of the issues that involve the unfolding of ethnic-racial diversity, such as: segregation and prejudice. When it comes to the constitution of children's subjectivity, the consequences of racism and the absence of equity can mean potentially complex damage to the various spheres of life. The absence of representativity in children's toys makes up the core of this work, privileging even the historical context and the ideation of the concept of race, so elementary for the understanding of the current status quo of our society, in what refers to discrimination and the prejudice.

Keywords: Toys; Children; Ethnic-racial diversity; Representation of the Self.

INTRODUÇÃO

O conceito de raça, segundo Seiferth (2002) um conceito acadêmico, foi e é, ainda hoje, apropriado pelos mais distintos segmentos da sociedade. Por se afirmar como saber científico, a questão da distinção é tomada como unívoco de desigualdade. Nega-se a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas – a raça representa uma invenção para interpretar a história das nações. Contextualizando a gênese da ideação de raça, Seiferth (2002, p. 20) afirma:

[..] as primeiras clivagens da humanidade baseadas no fenótipo surgiram no século XVI, ainda que não existissem termos propriamente raciais e as especulações sobre as diferenças estivessem articuladas à historicidade da Bíblia [...] talvez a primeira diferença a chamar a atenção foi a cor da pele, inicialmente atribuída à maior ou à menor intensidade da luz solar e, no século XVIII, transformada num dos primeiros critérios classificatórios das hierarquias raciais produzidas pela ciência. Atribuir as diferenças a causas ambientais de certa forma permitiu conferir aos negros, amarelos e vermelhos (os indígenas da América) a condição humana [...] absolutamente conveniente ao princípio da conversão dos pagãos, logo substituído por assertivas de desigualdade biológica.

A partir da conjuntura supracitada, o racismo toma forma constituindo um costume forjado para explicar, a partir de aspectos naturais, diferenças sociais e étnicas, fomentando uma relação vertical, hierárquica, que se justifica e se fundamenta em acepções raciais deterministas produzidas e legitimadas ao longo dos últimos séculos. Fragmenta-se a sociedade em estratos, com base em peculiaridades ou “virtudes” fortuitamente selecionadas, muitas vezes sem se dar conta do quanto o racismo é uma prática culturalmente integrada e da proporção dos danos que acarreta à população negra.

No Brasil, o racismo, enquanto estrutura de dominação política, cultural e social, não culmina tão somente em segregação socioeconômica daqueles em vulnerabilidade social, mas carrega consigo uma implicação mais grave, potencialmente ofensiva e lamentavelmente recorrente: o etnocídio e o genocídio de populações negras e indígenas que se estendem desde à colonização do país.

As conquistas obtidas pelo Movimento Negro, pautadas na resistência e na luta contra o racismo, estão longe de se consubstanciar em igualdade. Em levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) com dados de 2016, acerca dos índices de desemprego e discrepâncias

salariais, os resultados endossam a perspectiva não igualitária. A pesquisa aponta que de 2015 para 2016 a taxa de desemprego entre os negros se expandiu de 14,9% para 19,4% enquanto entre os não negros, os índices apontam um crescimento de 12% para 15,2%. Quanto à escolarização em relação aos salários, os profissionais negros que não concluíram o ensino médio ganhavam 92% do que recebiam os não negros com esse mesmo grau de instrução. A diferença reduz para 85% entre os que têm ensino médio completo. Quanto aos trabalhadores com ensino superior, os negros recebem somente 65% em relação à remuneração de um trabalhador não negro com a mesma formação.

Arraigado na própria constituição da nação, o racismo subverte a lógica de um Estado Democrático Social de Direitos defendido pela Constituição Federal (1988), que prevê em seu Artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” Problematizar a questão da diversidade nos parece um bom caminho, visto que o racismo e discriminação parecem ser mecanismos potentes à subordinação social e à dominação dos negros ainda que passados pouco mais de 130 anos da abolição da escravidão.

A transversalidade entre a diversidade étnico-racial e a infância constituem agenda nas discussões acerca dos direitos humanos envolvendo crianças e adolescentes, contudo, fora do âmbito político, comumente as questões raciais são silenciadas, em especial nas escolas e nas famílias. Pretende-se, portanto, com esta monografia, um levantamento dos construtos que envolvem o preconceito étnico-racial a partir de elementos comuns à infância, tais como os brinquedos, mais especificamente o seu caráter simbólico e representacional, para que se constituam subsídios de reflexão e articulação de ações com vistas a transformação de um cenário potencialmente segregador e discriminatório.

Os bonecos e bonecas constituem nosso objeto central, visto que a autorepresentação que pode advir destes, é parte fundamental da constituição subjetiva na infância. Para Winnicott (1975), é apenas no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).

DaMatta (1997), sob um caráter histórico-sociológico, afirma que as concepções que nos acompanham acerca das raças são bem mais profundas e muito

mais arraigadas do que se imagina. Afinal, quem nunca atravessou a rua ao ver um homem negro vindo em sua direção, ou se valeu de expressões difundidas largamente pelo senso comum como: “a coisa tá preta”?

Seria razoável pais negros transmitirem aos seus filhos a confiança e o orgulho das suas raízes, ainda que tenham sido vítimas de segregação e discriminação. Não o fazem em parte por uma afirmação identitária controversa, que nega sua origem, em resposta à falta de referências ao longo da sua constituição subjetiva. A legitimação de referências eurocêntricas na mídia, nos brinquedos, nas profissões, vai sedimentando uma dicotomia entre aquilo que é bom e o que deve ser negado. Com a finalidade de protegê-los psíquica e emocionalmente, pais e educadores parecem colocar suas crianças em uma posição não intencional de inferioridade para que sejam resguardados da “má sorte de seu excesso de melanina” – pensamento originado por uma ação inconsciente, interiorizada ao longo da vida, como um mecanismo de defesa, segundo a psicanálise (FREUD, 2006). Isto se potencializa quando a condição socioeconômica é menos provida.

Acatadas as justas medidas pertinentes ao alcance cognitivo de crianças – especialmente aquelas em início do processo de constituição de sua subjetividade, o projeto prevê a problematização de questões étnico-raciais pela ausência de representatividade nos brinquedos infantis, com especial ênfase em bonecas e bonecos, buscando um distanciamento de preconceções que não são inatas, mas aprendidas socialmente.

O racismo, em qualquer faixa etária, representa uma violação de direitos. Este trabalho torna-se relevante por visibilizar a questão-problema fomentando a reflexão e a discussão, visto que o bem-estar psíquico ou psicológico (RYFF, 1989), que abarca as dimensões da autoaceitação, relações positivas com outros, autonomia, domínio sobre o ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal, nos primeiros anos de vida interessa tanto em si mesmo quanto em suas consequências para os anos subsequentes. De acordo com Hasenbalg e Silva (2003, p. 86):

Há uma crescente tomada de consciência de que as oportunidades sociais das pessoas ao longo de suas vidas estão fortemente determinadas pela qualidade de vida e condições de socialização experimentadas nesses anos iniciais, especialmente no que se refere às potencialidades físicas e intelectuais.

Para a psicologia, os impactos do racismo na construção psíquica de alguns indivíduos correspondem à baixa autoestima, refletindo em escolhas de carreiras baseadas nas menores concorrências; identidade étnicoracial fragmentada, geralmente com negação das referências africanas.

O racismo é abordado em grande medida nas ciências humanas pela antropologia e pela sociologia, apresentando escassas produções no âmbito da educação e da psicologia. Entendemos que um aprofundamento se faz premente e necessário. Há uma crença por parte da sociedade no mito da democracia racial, no qual o país foi forjado, na mesma medida em que naturaliza o preconceito. Para Fernandes (2007, p.21):

Ao mesmo tempo que convivemos, não com a realidade, mas com um ideal de democracia racial, um racismo brutal vigora entre nós. Assim, demonstrar as falácias do mito talvez seja tão importante quanto refletir sobre sua eficácia, enquanto representação e acerca da dificuldade que temos em lidar com o tema.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a questão racial passou a ser conteúdo obrigatório no currículo escolar. A Lei 10.639, de 2003, decretou a inclusão do ensino da História e da cultura afro-brasileiras para todos os níveis da Educação Básica, mas fala-se ainda em uma relação linear entre causa e efeito (A resposta para cor da pele está em questões de cunho religioso ou determinista). Professores e outros profissionais de educação não estão preparados para a o aprofundamento necessário. Deste modo, questões fundamentais, que deveriam ser tratadas ainda na primeira infância, ganham vulto por experiências empíricas – o que pode provocar danos emocionais bastante nocivos. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2010, p. 5):

Estudos na área de educação infantil revelam que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas (cor de pele, por exemplo). A responsabilidade dos adultos é muito importante nesse momento, evitando explicações ou orientações preconceituosas.

Segundo Cavalleiro (2003, p.10), “A relação diária com crianças de quatro e seis anos permitiu identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”. É sabido que comumente a criança mimetiza comportamentos, e constrói sua identidade a partir da sua identificação e relação com o outro. A partir de então, ergue concepções boas ou más acerca de si e dos demais.

Corroborando com esta perspectiva, Benicini (2004, p.51) reforça:

O trabalho de educação antirracista deve começar cedo. Na educação infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si, e ter modelos que confirmem esta expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literaturas que tenham famílias negras bem-sucedidas, por exemplo, ou heróis e heroínas negras.

Além das questões supracitadas, o despreparo dos profissionais de educação para o trato com a diversidade é algo que incita cuidadosa ponderação. Percebe-se um silenciamento, ou, quando há um posicionamento, geralmente estes são através de abordagens superficiais ou de cunho religioso (“Seu amiguinho é negro porque Deus quis assim”). De fato, é possível perceber que a discriminação constitui o cerne da questão na mesma medida que é negligenciada e omitida na rotina das escolas de educação infantil.

Para que a pesquisa se desse não intencionando a produção de verdades, tampouco confirmar ou infirmar hipóteses, mas sim produzir conhecimento acerca da temática, a metodologia utilizada correspondeu a uma abordagem qualitativa, classificada quanto aos objetivos como de caráter exploratório, com a finalidade de atribuir maior familiaridade ao problema, tornando-o explícito. Envolveu o levantamento bibliográfico, seguido da análise de exemplos que estimulassem a compreensão da questão.

A partir de uma visão holística sobre o fenômeno, para além da valorização de conceitos específicos, buscou-se enfatizar o subjetivo como meio de compreender e interpretar as informações sistematizadas e as questões centrais pertinentes à situação problema, descrevendo a complexidade do fenômeno concreto.

No primeiro capítulo deste trabalho está contida uma contextualização da genealogia do racismo no Brasil e os conceitos-chave que nos permitem fundamentar o leitor com um panorama mais generalista sobre o fenômeno, para em seguida discorrer, nos próximos capítulos, sobre temas mais específicos inerentes ao problema da pesquisa. Conta ainda com uma revisão bibliográfica de importantes obras das ciências humanas e sociais sobre o tema.

O segundo capítulo versa inicialmente sobre a infância e o brincar, o brincar como ação, como representação de mundo, e especialmente sobre a importância do jogo no desenvolvimento da criança. Sob as perspectivas da psicologia, sociologia e antropologia, discorreremos sobre os aspectos culturais e representacionais dos

brinquedos. Em seguida, abordamos o conceito de brinquedos, seu surgimento e funcionalidade. No último subcapítulo, intitulado “O Lúdico Estereotipado”, elencamos a partir de exemplos, tais como experimentos psicológicos e situações reais vivenciadas por pessoas negras, formas sutis de segregação e racismo que compõe o cotidiano.

O terceiro capítulo, “A Boneca do Eu”, abarca além de uma análise crítica de resultados aferidos por outros pesquisadores, inferências próprias acerca da lógica de comercialização de bonecas negras, tanto no contexto nacional, quanto no global. Este capítulo conta ainda como uma das partes mais sensíveis e importantes da pesquisa, por trazer à tona a autorepresentação e os construtos subjetivos que atravessam o brinquedo como objeto e como representação de si.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL

O preconceito existe, é real e permeia a vida dos negros, pobres, índios. Admitir sua materialidade consiste em um passo importante para problematizar. Para a UNICEF (2010), este é um problema que compromete o pleno desenvolvimento de 57 milhões de crianças em todo mundo. Contudo, aceitar a existência sublimando suas consequências, não nos parece coerente. A judicialização ou criminalização do racismo – crime inafiançável e imprescritível, segundo a Constituição Federal - art. 5º, inciso XLII, ajuda a refrear a voracidade de alguns algozes que se apresentam das mais diferentes formas. No entanto, formas mais sutis de segregação vêm sendo engendradas. Com uma abordagem sistêmica, distanciando-nos de uma relação linear entre causa e efeito, desejamos uma perspectiva do contexto em que estes sujeitos estão inseridos.

É inegável que o Brasil tem feito avanços significativos nas discussões acerca da diversidade e do preconceito, contudo, ignorar que ainda hoje hajam pessoas, em especial, crianças e adolescentes, contexto que nos interessa em primazia, vivendo em uma conjuntura de desigualdade e segregação, significa, de algum modo, continuar negando a discussão sobre a alteridade tão urgente e necessária. Para Nogueira (p.298)

no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os

característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento.

Os negros, como sujeitos políticos e sociais, aguerridos na luta pela seguridade do que é elementar: relações equalizadas, tem buscado construir uma identidade que recuse a discriminação e o preconceito, refutando a ideia de uma separação que os desloque às margens nos mais variados contextos: nas ruas, nos ambientes sociais, na escola.

O preconceito racial e a segregação não são movimentos inatos, e sim adquiridos socialmente a partir das relações interpessoais. Acredita-se que a sociedade, como balizadora destas relações, pode contribuir, a partir de construtos socioculturais arraigados e práticas legitimadas, para a geração do sentimento de inferioridade e deturpação da autoimagem provocados pela discriminação e pelo preconceito.

Ao analisar “a fábula das três raças” - composta por negros, brancos e índios, DaMatta (1997) propõe um olhar crítico-reflexivo acerca do racismo concebido e disseminado tanto na esfera científica, quanto no senso comum. O autor afirma as bases do racismo a partir de uma perspectiva determinista – herança do positivismo de Augusto Comte, que sempre toma a frente, relegando a um plano secundário a perspectiva sociológica que propõe pensar socialmente o Brasil, em uma tentativa de especular as razões de credos científicos prevalecerem e orientarem comportamentos racistas.

Ao tratar sobre a atividade antropológica vista sob um prisma popular, o autor comenta a respeito dos anseios de uma confirmação científica acerca da “preguiça do índio”, da “melancolia do negro”, e a “estupidez do branco lusitano”. Considerando o tom crítico de sua escrita, é possível ler implicitamente a demarcação de uma das origens do racismo: a estigmatização – que não relativiza, nem respeita especificidades. Para corroborar: “Tais seriam ainda hoje os fatores responsáveis, nesta visão tão errônea quanto popular, pelo nosso atraso econômico-social, por nossa indigência cultural e da nossa necessidade de autoritarismo político” (DAMATTA, 1997, p.59).

De forma bastante provocativa, o antropólogo fala sobre “um lugar para cada coisa, colocando cada coisa em seu lugar”. Estas “coisas” a que se refere nada tem a ver com objetos e sua funcionalidade, mas sim com pessoas (leia-se negros e indígenas) dispostas de maneira conveniente em uma verticalidade “necessária” para demarcar o seu lugar de pertencimento, respeitando, é claro, um limiar bem balizado.

Partindo de uma perspectiva geográfica, a partir de parâmetros norte-americanos, guarda as características distintas entre os dois países, reforçando a concepção no Brasil pelos brasileiros de que fábula das três raças como uma “ideologia dominante” é usada para explorar e segregar. Nos acostumamos com a distinção provocada por hierarquias legitimadas – esta, que pressupõe que tudo tem um lugar, segundo o autor tem origem rática e religiosa.

Para contextualizar de forma elucidativa as associações históricas que autenticam a herança do racismo, DaMatta (1997) instrumentaliza historicamente como isto se constitui e origina, partindo de um período anterior à Proclamação da República atravessando a Abolição da Escravatura – fato histórico de maior relevância para a decoupage da problemática concebida pelo autor. Como fato concreto, a abolição constitui um movimento e uma ameaça ao poderio econômico dominante, seria uma utopia pensar que a partir de então, uma sociedade escravocrata, de raízes colonizadoras, assistiria passivamente à constituição de sujeitos autônomos – libertos da dominação. Relativizar a abolição, parece ser um ponto de partida para avaliar ganhos e danos que se estendem até os dias atuais.

Fatores biológicos serão sempre insuficientes e sobremaneira deterministas para a compreensão do espectro mais amplo que permeia o conceito de raça, no entanto, serviram para justificar a supremacia dos povos da Europa Ocidental no século XXI. Supremacia esta que foi ratificada e fomentada pela ciência em muitas circunstâncias. A exemplo disto, o dito célebre zoólogo de Harvard Louis Agassiz afirma que a mistura das raças culmina na deterioração das melhores qualidades de brancos, negros e índios, resultando em sujeito “indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental” (DAMATTA, 1997, p.71). Uma raça deveria se manter pura para que seus instintos e poderes fossem preservados. Para o Conde e diplomata Arthur Gobineau, havia uma superioridade inquestionável arraigada a partir de pressupostos duvidosos.

Em *A Diversidade Moral e Intelectual das Raças* (GOBINEAU, 1856, apud DAMATTA, 1997), ele sugere a partir de uma equação entre traços biológicos, psicológicos e posição histórica, a condição invariável das raças humanas.

Tabela 1 - A Diversidade Moral e Intelectual das Raças

	Negra	Amarela	Branca
Intelecto	Débil	Medíocre	Vigoroso
Propensões animais	Muito fortes	Moderadas	Fortes
Manifestações morais	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivadas

Fonte: (GOBINEAU, 1856, apud DAMATTA, 1997, p. 72),

Tomando como base os agentes supracitados, DaMatta (1997) pondera a respeito das “doutrinas racistas de tipo histórico”. O que eximiria a responsabilidade de pensar o racismo à brasileira, afinal, este está nas nossas raízes, na própria constituição do país – não se pode dissociar. Há um caráter de respeito à diversidade bastante proeminente nos discursos atuais. Corroborando com esta perspectiva, Nogueira afirma:

Não obstante acobertar uma forma velada de preconceito, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do ethos nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial, constituindo um ponto de referência para a condenação pública de manifestações ostensivas e intencionais de preconceito, bem como para o protesto de elementos de cor contra as preterições de que se sentem vítimas (2007, p. 298)

De fato, não é preciso segregar, nos relacionamos intimamente, sem ressalvas ou distinções, desde que, não se perca de vista quem é o grupo dominante. “Quando se estabelecem distinções para baixo, admite-se, pela mesma lógica, uma diferenciação para cima. Todo o universo social, então, acaba pagando o preço da sua extremada desigualdade, colocando tudo em gradações” (DAMATTA, 1997, p.75).

O sistema de relações sociais não permite ambiguidades, cada qual tem seu lugar determinado. Um organismo de categorias velado e implícito que subjuga quando determina que cada parte constitui o todo e se complementa, mas sempre de forma vertical: “para cima e para baixo, nunca para os lados”. O negro que operacionaliza sua força de trabalho, o branco como sujeito pensante e o índio como o bárbaro que se apropria dos seus construtos culturais para não vender sua força de trabalho, não são propriamente balizadores de igualdade.

Para DaMatta (1997), nosso racismo pode ser chamado de “ideologia racial às avessas”, uma camada que nega a si mesma quando deixa de se autodenominar negro e passa a ser mulato, quando legitima um sistema anti-igualitário, quando insurge de sua posição de confronto em busca de uma conciliação permanente e benéfica unilateralmente. O surgimento de uma meta-raça branca definida a partir de parâmetros socioeconômicos e políticos amplia o abismo da desigualdade. É sabido que, em face de uma historicidade densa que permeia fortemente a contemporaneidade, e ainda “por um sistema tão internalizado que, entre nós, passa despercebido” (DAMATTA, 1997, p. 83) – que se origina até mesmo de uma atividade inconsciente, há muito que ser discutido se quisermos falar em igualdade. Discursos sistematizados e demasiadamente politizados, corroboram para um esvaziamento de sentido problematizando tão somente as questões daqueles que tem voz, enquanto outros, seguem subjugados e imóveis exatamente no lugar onde foram colocados.

Fry (1982) se vale da metáfora *Feijoada e soul food* para falar a respeito de símbolos da cultura que convergem para a identidade nacional. O autor apresenta inicialmente a feijoada, incitando o significado simbólico do prato, segundo ele, incorporado como símbolo da nacionalidade, a despeito do que acontece nos Estados Unidos, onde o prato é símbolo da negritude (um demérito, talvez). Esta distinção pode ser considerada no mínimo curiosa, se considerarmos que os símbolos da cultura negra, no Brasil, em vez de representarem um segmento ou movimento são signos da identidade de uma nação inteira.

O autor elenca ainda o Samba e o Candomblé como itens culturais expressivos produzidos por um povo em uma conjuntura de dominação. A respeito do Candomblé, o autor faz uma crítica à apropriação dos cultos como cultura de massa, descaracterizando em alguma medida as expressões genuínas da religião. O Tradicionalismo do Sul e Sudeste, na década de 30 perpetrando sanções à prática religiosa que passou a funcionar em esconderijos periféricos. Considerado “baixo espiritismo”, os cultos saíram do “esconderijo” depois de sofrerem “adaptações” conduzidas por uma classe média que elaborou medidas para “purificar” o culto africano. Considerado na década de 70 pela burguesia como “fenômeno brasileiro de regressão cultural”, ainda nos dias atuais o Candomblé é relegado e estigmatizado por sua origem negra e de classe baixa, mesmo que se queira negar esta genealogia.

Sobre o samba, há uma relação estreita com o candomblé, sendo da mesma forma subjugado e considerado entretenimento simples, elemento da cultura de massa. Contudo, há uma especificidade que denota larga vantagem do carnaval em relação ao candomblé. O primeiro constitui uma atração turística bastante lucrativa – transformando a “repressão em apoio manifesto” (FRY, 1982, p.51). Sua aceitação e disseminação se deve, segundo o autor, pela “sutil manipulação do capital” e “transformados em instituições nacionais lucrativas” (FRY, 1982, p. 52). Sugere a transformação destes produtores culturais em empregados, sem deixar de reconhecer sua visão reduzida e simplificada de um fenômeno mais complexo. Tanto o candomblé quanto o samba instrumentalizam a distinção do Brasil em relação a outras nações latino-americanas e do mundo desenvolvido. Sem que isto, necessariamente, signifique algum favorecimento. Fry (1982), encerra suas colocações com veemência imergindo na complexidade dos desdobramentos que a compreensão do fenômeno exige: “[...] a conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais não apenas oculta uma situação de dominação racial [...] a assegura mascarando-a sob outro nome” (FRY, 1982 p. 52).

Sansone (2007) inicia seu ensaio com um panorama a respeito da posição socioeconômica dos afro-brasileiros no estado da Bahia. No entanto, cabe dizer que o interesse do autor não reside em um levantamento de informações quantitativas, mas no que se pode conceber a partir delas. Reforça a ideia de uma sociedade impregnada pela cultura escravagista para fundamentar suas percepções. Os resultados obtidos a partir de uma amostra definida, apresentam um crescimento sistemático do número de pardos, o que aponta para desdobramentos importantes:

Enquanto há uma dessegregação dos locais de lazer como clubes e agremiações esportivas [...] novas formas de segregação – em geral mais sutis e nunca explicitamente baseadas na cor – despontam em alguns dos setores florescentes do mercado de trabalho, como os *shoppings centers* de luxo, onde os requisitos da “boa aparência” e do “fino trato” na oferta de empregos tendem a discriminar os candidatos de tez mais escura. (DA SILVA, apud SANSONE, 2007, p. 45)

O autor ressalta o preconceito latente – que subsiste, e inclina uma camada da população a deturpar a autoimagem em busca de aceitação e pertencimento. Outro ponto relevante diz respeito à condição socioeconômica atravessada pelos desejos de consumo incitados pelos meios de comunicação. Novos sonhos são constituídos a partir do aumento da aceitação das expressões culturais negras pela Bahia – a representação negra no discurso imagético cada vez maior, retrata a baianidade, frequentemente

associando o negro à beleza, juventude e classes menos abastadas economicamente – preconceitos novos sobrepujando antigos.

Para Sansone (2007), a evolução do mercado de trabalho fomentou um exército de trabalhadores pobres – alocados em subempregos. O biscate surge como uma possibilidade informal de geração de renda. Sem garantias ou perspectivas de terem suas expectativas sobre emprego e renda supridas, mesmo apresentando maiores índices de escolaridade em relação aos seus pais, estes jovens com faixa etária de 15 a 25 anos, consumidores excluídos do mercado, são acometidos de profunda frustração, rejeitando ou negando atividades econômicas de menor prestígio social. “Os jovens tinham aprendido a acreditar na mobilidade social, no “progresso”, mas sentiam-se excluídos dele.” (SANSONE, 2007, p. 55).

A televisão tona-se canal de afirmação e posicionamento social, se sobrepondo à escola. Fingem não ser pobres consumindo os símbolos que conferem status – numa fuga tenaz dos seus universos demasiadamente simplórios. Para alguns, não seria necessária sequer a posse efetiva de tais coisas, apenas a convivência com estes signos simbolizaria a sonhada ascensão. O respeito que seus pais dispensam aos ricos e aos brancos, os afronta – como se implicasse na perda da “dignidade”. A subordinação de seus pais é incômoda e descabida. Sua deferência à religião (o candomblé), se restringe aos símbolos que reforçam a identidade negra.

No que concerne a classificação racial nas regiões investigadas por Sansone, notou-se mesmo entre os pobres, uma “preferência somática pelos “brancos”, e uma tendência a se classificarem como mais brancos do que seriam na classificação escolhida por um observador externo”. (TEIXEIRA, apud SANSONE, 2007, p. 61). Há uma lógica interna complexa para este fenômeno, passível de ser observada somente a partir de uma abordagem sistêmica – que analise o contexto destes sujeitos. Alguns integrantes da amostra minimizam as diferenças de cor em uma tentativa quase inconsciente de universalizar as diferenças, e negar para extinguir a polaridade preto-branco. Isto se confirma até mesmo na apresentação da composição familiar – quando afirmam existir todos os tipos de cores ou terem amigos ou colegas brancos. É como se pudéssemos ler uma conjunção adversativa complementando a afirmativa de sua condição negra. No entanto, há momentos em que a negritude é evidenciada e motivo de orgulho: são os espaços de convivência comuns, tais como rodas de samba, capoeira, templos religiosos.

Um fato curioso observado, é que a presença ou ausência de uma pessoa pode determinar o tipo de tratamento. Se alguém está presente, pode ser chamado de *moreno ou negão*, e no caso de sua ausência, *escuro ou escurinho* são termos comuns. Quanto a autodenominação, o autor percebe ainda que o termo *preto* denota certa descrença em uma mobilidade social – retrata a aceitação de um *status quo* permanente. Já o termo *negro* tem uma conotação positiva – politicamente correta, que confere respeitabilidade e supõe uma consciência racial. Para Sansone (2007), os que reforçam esta terminologia, são mais jovens, melhores informados e mais instruídos. Percebe-se então, mais uma vez uma intercessão clara entre a condição socioeconômica e a cor da pele. Esta fluidez identificada na classificação e no uso das nomenclaturas “[...] reflete a fragilidade da identidade negra. Segundo essa abordagem, os negros precisam de linhas raciais claras para serem respeitados e para fortalecer sua autoestima.” (SANSONE 2007, p. 76)

Retomamos o conceito de fluidez para falar das possíveis motivações que a engendram: Sansone propõe uma subdivisão entre áreas leves e pesadas para falar sobre a segregação e o racismo. Nos casos considerados “leves” as distinções sociais aparecem em evidência e se relacionam com a idade, a classe, e os vizinhos. As “pesadas” tratam das distinções no trabalho – especialmente no que diz respeito à busca por uma oportunidade, no namoro, no casamento, e nas relações com a polícia.

O orgulho negro é real e se expande na medida que é disseminado – o racismo deve ser combatido e sua existência não pode ser negada. Há de se ter acuidade de discuti-lo sem restringir-se a uma relação linear entre causa e efeito, provocando um aprofundamento em questões tão complexas quanto iminentes.

2. A INFÂNCIA E O BRINCAR

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem." (Carlos Drummond de Andrade)

A concepção de infância passar a existir no contexto histórico e social da modernidade, com o controle dos índices de mortalidade infantil, e em virtude do avanço da ciência e de mudanças nas conjunturas econômica e social (Ariès, 1978).

Saberes como a antropologia, que a partir do estudo da diversidade nos permite conhecer aspectos culturais e suas significações em populações distintas, e a psicologia, com as obras de Skinner, Wallon, Vigotsky e Piaget, sobre a teoria do desenvolvimento humano, com especial ênfase no desenvolvimento infantil, sedimentaram a concepção de infância e fizeram emergir na contemporaneidade a necessidade de discussões que dessem conta das especificidades desta fase da vida.

Para Kramer (2007, p.15), uma perspectiva que nos interessa por reconhecer a criança enquanto indivíduo, imbuído de capacidade de criação e elaboração da realidade, crianças são:

sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

De forma generalista, o conceito de infância é universal, se dá do mesmo modo independentemente do contexto. “A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes (Kramer 2007, p.15). Para o dicionário da língua portuguesa, infância significa:

Infância. [Do lat. Infantia]. 1. Período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade, meninice, puerícia. 2. As crianças. 3. fig. O primeiro período de existência numa instituição, sociedade, arte, etc. 4. Psicol. Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade. (HOLANDA, 1999, p. 1106)

No entanto, de modo objetivo, há infâncias e infâncias. A materialidade do conceito de infância não é imutável, homogênea, definida pela idade cronológica. É uma representação condicionada a fatores sociais, culturais e históricos. Seria incoerente dizer, por exemplo, que uma criança que vive em situação de rua experencia sua

infância do mesmo modo que uma criança cercada de afeto, com um lar constituído, e a possibilidade de um pleno desenvolvimento físico e psíquico.

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. [...] No mundo atual, essas mesmas crianças passam de reis a ditadores. Muitas atitudes parecem incompreensíveis aos nossos olhos. Quase hostis. [...] Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? (PRIORE, 2007, p. 08).

A discussão sobre infâncias e a implicação da desigualdade sobre elas, é útil para o contexto desta monografia na medida que ratifica a iniquidade como importante fator de comprometimento de um desenvolvimento saudável, e da qualidade de vida das crianças. O exercício dos direitos sociais e culturais, tais como o brincar, só serão admitidos se outras necessidades elementares estiverem satisfeitas.

Para Brandão e Trindade (2010, p.8) brincar é “potência e possibilidade, [...] algo constitutivo de nós, mamíferos, [...] algo que potencializa os corpos e suas expressões, que aciona nossa subjetividade, nossa memória, nossa corporeidade e ludicidade.” Entende-se, portanto, que o brincar constitui elemento fundamental do tornar-se. A infância entendida como aprendizagem e modelagem da vida adulta. Significa olhar para a criança como um processo que depende de elementos interiores e exteriores a si para o desenvolvimento de suas potencialidades e constituição identitária.

Para a psicologia, o brincar é apontado como um “fator de desenvolvimento e humanização, uma vez que, pela capacidade simbólica, o ser humano cria cultura e se distingue dos animais.” (ARENHART, 2017, p. 102). O brincar assume papel premente não só no desenvolvimento motor da criança (motricidade), como também no campo afetivo-social. Winnicott refere-se ao brincar como “uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver.” (1975, p.75). Para o psicanalista, uma das características do brincar é que ele não é nem da ordem da realidade externa nem da realidade interna propriamente dita, está em um meio entre ambos.

Segundo Belo e Scodeler (2013, p.104)

O brincar então se desenvolve dentro de um espaço potencial, numa zona intermediária, nem dentro, nem fora, nem realidade interna, nem realidade objetivamente percebida, nem no Eu, nem no Não-Eu, mas no entre ambos, de modo que, ao mesmo tempo que não está contido neles, os preserva e harmoniza. Esse processo de percepção do Não-Eu, do mundo externo, é naturalmente ansiogênico e vai requerer o desenvolvimento de recursos para lidar com ele. Tal recurso é a capacidade de brincar, que se constitui a partir da criação de objetos transicionais e a experiência de fenômenos transicionais.

Para Vygotsky (1988) apud Kishimoto (2006/2017):

os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. (p. 32;33)

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança apreende a realidade, pois tem a oportunidade de recriar situações vividas na vida real. O brincar, chamado pelo autor de “Jogo”, se desdobra, no que tange modos de operar e de assimilar a brincadeira, de maneiras distintas, em virtude da “fase do desenvolvimento” que a criança se encontra. No processo de desenvolvimento humano, encontramos os jogos que surgem nos primeiros meses e vão até os últimos dias de vida. De acordo com Piaget (apud RIBEIRO, 2005, p.36) “[...]a palavra jogo é empregada para se referir a uma série de condutas que surgem no processo evolutivo da criança e atendem a diferentes necessidades das etapas do seu desenvolvimento”.

A importância da compreensão de uma teoria que abarque o brincar como imanente na infância é fundamental não só para educadores, como também para todo e qualquer sujeito que permeie ou maneje os construtos que envolvem a infância, visto que há uma interdependência entre os usos do brincar com o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e psíquico de uma criança. Para melhor apreensão, discorreremos a seguir sobre as fases do desenvolvimento infantil segundo Piaget (1975).

Fase Sensório-motora (1 – 2 anos) – a criança desenvolve seus sentidos, seus, seus músculos, movimentos sua percepção e seu cérebro. Olhando, pegando, ouvindo, apalpando. Em sua origem sensório-motora, o jogo para ela é pura assimilação do real, do ‘eu’, e caracteriza as manifestações de seu desenvolvimento físico e cognitivo. Os estímulos, tanto da atividade mental quanto da emocional, são cruciais nesta fase. A criança nesta fase necessita do adulto, dele dependerão seu crescimento e sua relação social.

Fase Simbólica (2 – 4 anos) – é a fase do ‘faz-de-conta’, imita tudo e todos. O ‘jogo simbólico’ se explica pela assimilação do ‘eu’. O ‘jogo simbólico’ é o pensamento em sua forma mais pura. Nesta fase ocorre manifestações psicomotoras que são expressões de puro simbolismo representado na mente. Como, por exemplo, brincar de casinha, motorista, cavalo-de-pau, dançar, etc. É a fase do ‘egocentrismo’, na qual elas são o centro de tudo e tudo se volta para o seu ‘eu’.

Fase Intuitiva (4 – 6/7 anos) – momento em que, sob a forma de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o mundo objetivo em função das múltiplas necessidades do ‘eu’. Os jogos passam a ter seriedade absoluta na vida da criança e um sentido funcional e utilitário. É também considerada a fase do ‘por quê?’. As crianças, nesta fase, aprendem brincando por meio de jogos educativos.

Fase da Operação Concreta (6/8 – 11/12 anos) – período escolar, em que a criança interioriza os conhecimentos sistematizados, adquire consciência de seus atos e desperta para um mundo em cooperação com seus pares. Nessa idade a criança começa a pensar com certa lógica, a compreender o mundo mais objetivamente e a ter consciência de suas ações, diferindo o certo do errado. Nessa fase os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem, fase onde sistematizar o conhecimento existente.

Fase da Operação Abstrata (11/12 anos – adolescência) – nessa fase os jogos caracterizam-se como atividades adaptativas ao equilíbrio físico, pois realizam o aperfeiçoamento dos músculos tão comuns e apreciados (ginástica, jogos olímpicos, prática esportiva). Os jogos de regras, a prática da discussão, o exercício da expressão corporal e da linguagem, o discernimento de valores, a produção de textos e descobertas científicas, o exercício da liderança democrática possibilita uma nova visão do mundo, uma nova postura diante da sociedade e uma libertação do senso comum.

O êxito nas relações sociais futuras da criança, dependerá, em alguma medida, das oportunidades que teve de vivenciar atividades lúdicas durante a infância. É brincando que a criança vai interiorizando regras de conduta social e comportamento, sem se dar conta.

“Brincando a criança estará buscando sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional, intelectual, mental e social depende, em grande parte, dessa atividade lúdica” (AFFONSO, 2012, p. 27). Por ser uma atividade elementar para o desenvolvimento infantil, o poder público, a escola, a sociedade e a família, devem garantir à criança, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o direito à ludicidade e à brincadeira. Brincar pressupõe emancipar-se, pensar e agir de forma autônoma – instrumentalizar a forma de pensar e sentir.

Centrando a compreensão da brincadeira como manifestação cultural produzida coletivamente. O brincar assume um dos pilares das culturas da infância e principal manifestação destas – a perspectiva sociocultural visa compreender como contextos culturais heterogêneos produzem modos e expressões do brincar distintas. Articula ainda elementos como classe, posição de gênero, mídia e lugar geográfico com as construções e expressões das brincadeiras (Arenhart, 2017). Huizinga (2012) enfatiza o jogo como um fenômeno da cultura, que tem caráter representacional e simbólico como função social por meio da linguagem, que marca no interior do grupo uma categoria primária. Concebe a brincadeira como elementar e permanente na vida cultural

2.1 BRINQUEDOS

Inicialmente elaborado em discretas oficinas europeias como pequenos objetos de madeira, estanho e outros materiais auferidos na natureza, o brinquedo, a partir da segunda metade do século XVIII, sofre os efeitos da industrialização. Segundo Benjamin (2002), estes efeitos provocaram, além de mudanças nas técnicas e nos materiais utilizados na confecção dos brinquedos, o distanciamento entre pais e filhos, acostumados a produzirem juntos os objetos utilizados nas brincadeiras. Ainda segundo o autor, os elementos mais utilizados pelas crianças para confecção dos brinquedos eram “Madeira, ossos, tecidos, argila, que representam nesse microcosmo os materiais mais importantes [...] todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.” (Idem,

p.92). Benjamin faz uma crítica à transferência da lógica das relações dos adultos para os brinquedos e à massificação da produção vigente, que os inscreve, na contemporaneidade, em uma homogeneização, uma plastificação que se relaciona à padronização, escamoteando os traços da cultura em que se insere.

Kishimoto (2017) observa que o brinquedo contempla dois lugares: o lúdico e o educativo. Em sua função lúdica o brinquedo proporciona divertimento, gozo ou até desprazer. Em seu papel educativo, instrui o indivíduo na construção do conhecimento, da aprendizagem, na apreensão de mundo.

Segundo Kishimoto

“[...]o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrônicos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas [...]” (2006/2017, p. 18).

Segundo Peters (2000 apud Silva p. 11), “os brinquedos representam elementos de práticas sociais, assim como ideologias e sistemas de valores sociais. São tanto objetos para serem lidos como textos, e, como tal, podem servir a uma análise crítica.” Ler como texto, significa um discurso imagético imbuído de signos linguísticos a serem processados. Quando não me vejo, não me reconheço.

Para Vygotsky (2007, p.118) “o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Em suma, o brinquedo possibilita o desenvolvimento psíquico e cultural, fundamentais na infância. Deste modo, o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma função e um significado como objeto quando arquitetado socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. É uma forma de ação, usada pela criança na interação com seu contexto.

2.2 O LÚDICO ESTEREOTIPADO

O jogo se distingue mais pelo modo como se brinca, pelo estado emocional, pelo comportamento imbuído de afeto que se propõe a atribuir um sentido a ação, do que pela técnica, ou pelas regras que o compreendem. A importância recai sobre a noção de interpretação ao pensar uma atividade como lúdica. Interpretação supõe um contexto cultural subjacente ao ato de brincar. É a este contexto cultural - que baliza o brincar - ao qual gostaríamos de nos ater.

Estes contextos culturais supracitados preveem uma análise sistêmica dos fenômenos, que abarque os diversos construtos que o compõe. Não há espaço para generalismos, tais como explicações mágicas e/ou fantasiosas sobre diferenças fenotípicas ou religiosas, por exemplo. Supomos não ser a intenção de quem profere tais explicações irreais sobre a diversidade, contudo, estas fomentam estigmas e inclinam as crianças à formação de estereótipos, que consistem em generalizações embasadas em expectativas sociais sobre as pessoas, balizadas por cor, orientação sexual e gênero. “O pertencimento a este ou aquele grupo determina comportamentos” (Escoura, Lins e Machado, 2016, p.125).

Para Ribeiro (2005, p.38) “[...] os jogos de construção são aqueles que a criança reproduz objetos ou situações que representam, em grande medida, objetos reais ou situações sociais [...]. Este último aspecto nos interessa sobremaneira, visto que a reprodução de situações sociais experienciadas pode vir a culminar em baixa tolerância à diferença e discriminação.

O experimento *The Clark Doll*, realizado originalmente em 1939, pelo psicólogo americano Kenneth Clark, consistiu em apresentar, a uma amostra composta por 16 crianças afro-americanas de 06 a 08 anos de idade, duas bonecas, uma negra e uma branca. As crianças deveriam optar, com base em perguntas realizadas pelo pesquisador, por uma das duas bonecas. Clark repetiu a cada uma das crianças as seguintes questões: Qual a boneca mais bonita?; Qual boneca é a boneca boa?; Qual é a boneca má? Qual boneca você prefere brincar?; O resultado apontou uma predileção maciça das crianças pela boneca branca - um percentual médio de 63% dos participantes (Figuras 1 e 2). Em 2006, Kiri Davis reproduziu o experimento. Davis avaliou 21 crianças, destas, 71% optou pela boneca branca.

Representamos abaixo imagens de fragmentos do experimento, com o objetivo de dilucidar o exposto. A figura 1, ilustra a escolha da criança em relação a qual boneca gostaria de brincar. A figura 2, corresponde a resposta para a pergunta: “qual boneca é

mais bonita?”, ambas as figuras correspondem ao experimento original, realizado em 1939. Já na figura 3, reproduzida da versão mais recente do experimento, datada de 2006, há notadamente um movimento enfático do menino ao responder ao pesquisador qual é a boneca má.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Em linhas gerais, o experimento tinha a finalidade de aferir se havia ou não comportamentos, por parte das crianças integrantes da amostra, que denotassem racismo e/ou discriminação. Absolutamente todas as crianças envolvidas na amostra desqualificaram a boneca negra, atribuindo a esta características como “Má, feia ou indesejável”, enquanto a boneca branca amealhou para si os atributos “positivos”.

The Clark Doll explica de modo bastante austero a concepção de crianças de diferentes idades sobre o diferente e sobre os pares, considerando que no experimento original todas as crianças eram negras, esta, foi e continua sendo articulada e

interiorizada por nossas crianças. O resultado do experimento nos remete a uma zona de desconforto, que, infelizmente, além de factível, apenas reproduziu práticas cotidianas tão comuns de negação da identidade e de discriminação.

Desconstruir estereótipos, ressignificar as diferenças, são tarefas árduas, coletivas, que não se esgotam em si mesmas, visto que estamos tratando de uma seara secular, de características densas, arraigadas em nossa própria constituição. É fato que esta além, que transborda a autorepresentação e o contato com a diferença através dos brinquedos e brincadeiras infantis, mas pode representar um começo que contribuirá para a legitimação de si, para o autoconceito positivo, e, essencialmente para o respeito e para relações mais igualitárias.

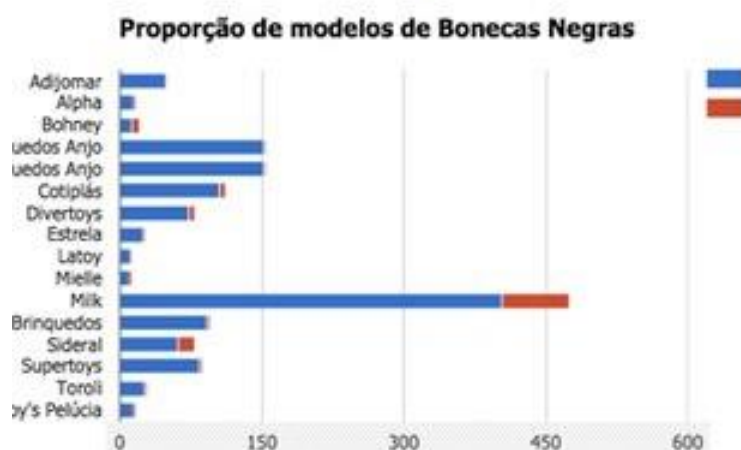
3. A BONECA DO EU

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 54,9% da população brasileira é preta ou parda, ainda assim, a baixa representatividade da negritude na esfera comercial fica evidente não só pelas vitrines, como também pela publicidade. No segmento de brinquedos, objeto que nos interessa, a escassez de ofertas é ainda mais flagrante. Há uma transversalidade evidente entre racismo, desigualdade e capitalismo que está no cerne da comercialização (ou não) de brinquedos/bonecas negras. Como se coaduna a modernidade com a integração no negro? Como combinar ordem capitalista e racional com ordem estamental e escravocrata? (Fernandes, 2007).

Podemos afirmar por observação empírica que a grande maioria das meninas brinca com bonecas loiras e de pele clara. Entre os modelos mais presentes no imaginário e na *wishlist* das meninas estão a Barbie; loira, cabelos lisos, olhos claros, nariz afilado, corpo magro e delineado, e as princesas do universo dos livros e do cinema. Estas, igualmente loiras e de traços afilados, muito pouco semelhantes ao fenótipo tão comum quanto desvalorizado característico da negritude que nos constitui. Essa construção de uma estética eurocêntrica, que ignora a miscigenação e sedimenta percepções dicotômicas sobre “belezas”, é rapidamente assimilada pelas crianças. Para Dornelles (2006, p.35),

A partir daí se pode entender o quanto os brinquedos constituem-se como um modo de governo e autogoverno das crianças. Suas formas, seu estilo e sua estética produzem efeitos no jeito de ser criança hoje, pois fabricam modos de subjetividade que aprisionam as crianças em verdades sobre como devem ser seus corpos, seu comportamento, suas atitudes, seus valores.

Segundo pesquisa da ONG Avante – Educação e Mobilização Social (abril, 2016), onde foram monitoradas as principais fabricante e lojas virtuais de brinquedos do país, apenas 3% das bonecas comercializadas são negras. Para que os resultados se dessem, a ONG analisou o comércio online brasileiro e a pesquisa foi desmembrada em duas etapas: primeiro foram examinadas 31 das principais empresas fabricantes, deste total, apenas 16 apresentavam bonecas negras em seu portfólio. Em um segundo momento a análise recaiu sobre três dos revendedores online de brinquedos com maior expressão no mercado: Americanas.com, Walmart.com e Ri Happy, nestes, a proporção de bonecas negras foi ainda menor.



Fonte: <https://www.geledes.org.br/apenas-3-das-bonecas-venda-em-lojas-virtuais-no-brasil-sao-negras-aponta-estudo/>

Legenda: onde azul representa as bonecas brancas, e vermelho representa as bonecas negras.

Revendedores:

<i>Loja</i>	<i>Total de bonecas à venda</i>	<i>Bonecas negras</i>	<i>Percentual em relação ao total</i>
<i>Americanas.com</i>	3.030	18	0,6%
<i>Ri Happy</i>	632	17	2,7%
<i>Walmart</i>	835	20	2,4%

Apesar dos resultados obtidos na pesquisa supracitada serem recentes, entendemos como enriquecedor um comparativo da apreciação feita à época, com uma análise simplificada nos dias atuais, da oferta de bonecos e bonecas negras comercializadas nos mesmos revendedores investigados. Foi realizada uma visita *in loco* em uma das três lojas relacionadas na análise, com o objetivo de investigar e registrar a oferta de bonecas negras disponível no ponto de vendas. As imagens a seguir estão imbuídas de significados.

Figura 4



Fonte: registrada pela autora

Figura 5



Fonte: registrada pela autor

Figura 6



Figura 7



Figura 8



Fonte: registradas pela autora

Como demonstram as imagens acima, inúmeros modelos de bonecas foram registrados. No entanto, entre Baby Alives, Barbies e similares, não havia nenhuma boneca negra disponível em meio a centenas de ofertas. Cabe ressaltar, que este registro foi feito na segunda quinzena do mês de dezembro, ou seja, período em que as lojas ampliam suas ofertas, vislumbrando o aumento nas vendas em decorrência do natal. A figura 8 demonstra a lateral da caixa da boneca Barbie. É possível perceber que diversos perfis, com características fenotípicas distintas, são retratados, no entanto, a notoriedade presente na embalagem, não se estende para o seu conteúdo. Retomamos aqui o conceito de plastificação dos brinquedos (Benjamin, 2002) para ratificar a perspectiva impressa neste trabalho: a ausência total de representatividade no elemento que poderia ser mediador da autorreferência para as crianças, e a não anuência de algumas das maiores varejistas de brinquedos com a questão da diversidade.

Em seguida, produzimos uma pesquisa simples a partir da navegação nas páginas de e-commerce de cada um dos três varejistas citados. Utilizamos o filtro “bonecas” no campo de buscas, e em seguida analisamos as primeiras 100 ofertas apresentadas em cada uma das páginas. Os resultados são apresentados a seguir:

<i>Loja</i>	<i>Total da amostra</i>	<i>Bonecas negras</i>	<i>Percentual em relação ao total da amostra</i>
<i>Americanas.com</i>	100	04	4%
<i>Ri Happy</i>	100	04	4%
<i>Walmart</i>	100	03	3%

Além de resultados estatísticos que ratificam a letargia do mercado em atender a urgência por representatividade, algumas observações importantes, oriundas da nossa análise, endossam esta perspectiva. Da parca quantidade de bonecas negras encontradas em nossa apreciação, havia oferta de apenas um fabricante: a primeira delas a boneca “Baby Alive - Negra” da marca Hasbro, com valor médio de R\$ 179,90, enquanto a “Baby Alive – Loira” apresenta-se com valor médio de R\$ 229,90, e a segunda, a boneca “Moana” com preço médio de R\$ 156,90. A partir destes dados podemos inferir que os altos preços das bonecas as tornam inacessíveis para muitos, e não é só: será que conseguimos supor o porquê da versão negra da boneca “Baby Alive” corresponder a um valor quase 25% menor em relação a versão “Loira” da mesma boneca? Uma desvalorização programada sustentada por uma pseudo preocupação com a diferença.

Preços distintos para bonecas negras e brancas são uma questão global. Na Inglaterra, a loja virtual de brinquedos Argos foi acusada de racismo ao vender uma boneca branca por 10 libras a mais em relação as bonecas negras e asiáticas. Uma mãe, ao perceber a diferença, relatou o ocorrido ao tabloide “*The Sun*”, e escreveu uma carta-queixa à loja que respondeu alegando ter havido um erro no lançamento dos preços, e prometeu investigar o caso. Ou seja, um relativismo que sublima a gravidade do que está explícito.

Figura 9



Fonte: <https://www.24horasnews.com.br/noticia/loja-e-acusada-de-racismo-ao-vender-boneca-negra-com-preco-mais-barato-que-a-branca.html>

A representação estética negra expressa nos brinquedos infantis incorrem igualmente em material para reflexão. Bonecas de pele negra constituídas por características fenotípicas europeizadas, que pouco se aproximam dos traços físicos das crianças negras, reverberam de modo pouco produtivo na identificação e na significação possibilitada pelos brinquedos - “[...] incute-se sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negroides.” (Nogueira, 2006, p. 296)

Há casos ainda onde as bonecas negras são associadas a sofismas grosseiros e arraigados, fundamentados em colocações jocosas que se sustentam por adotarem um tom irônico, uma comicidade balizada pela falta de reflexão e pela discriminação implícita. A imagem abaixo ilustra a colocação: uma boneca negra comercializada acompanhada de um macaco de pelúcia e de uma banana.

Figura 10



Fonte: <https://thesocietypages.org/socimages/2009/08/16/black-lil-monkey-baby-doll/>

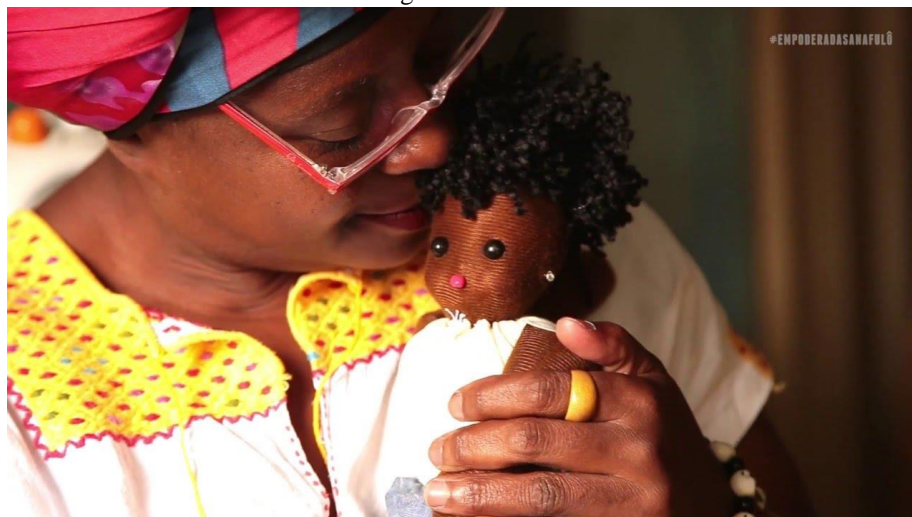
Figura 11



Fonte: <https://www.greenleft.org.au/content/âstop-sale-racist-dollsâ>

Ainda que entendamos a questão da representatividade a partir dos brinquedos como algo embrionário, que deve ser largamente visibilizado e problematizado para que incorra em alguma efetividade, já há bons e frutíferos exemplos que precisam ser compartilhados. Um deles é o da artesã Ana Júlia dos Santos, ou Ana Fulô como é conhecida. Ana começou sua produção de bonecas aos oito anos de idade, inicialmente para seu próprio uso, já que sua família não dispunha de meios para comprar brinquedos. Hoje, anos depois, consciente dos efeitos da representatividade para autoestima das crianças, a artesã é reconhecida internacionalmente e conta com fila de espera para suas bonecas empoderadas e repletas de significação.

Figura 12



Fonte <http://ovelhamag.com/empoderadas-negras-empoderando-negras/>

O sucesso de Ana Fulô nos diz algo sobre a demanda por representatividade, que é real e é potente. No entanto, especialmente para crianças em idades iniciais, a escolha por este ou aquele brinquedo, baseada no afeto e na identificação, é sempre atravessada

pelo crivo dos pais ou por aquele que tem a decisão de compra. Este momento é decisivo para que a criança elabore a noção de aprovação e reprovação em relação ao objeto, é neste momento que emerge a relação de forças entre o belo e o feio, o bom e o ruim. Para Brandão e Trindade (2010, p.18)

Sobre raça, nas brincadeiras das crianças com bonecos “diferentes” da sua raça, elas diziam: “tu és a empregada”, “tu não podes ser a princesa”. Observa-se, nestas brincadeiras, o quanto as crianças vivem cotidianamente um paradoxo de atitudes e sentimentos no que diz respeito à raça, pois, em alguns momentos, mostram-se racistas e preconceituosas e, em outros, solidárias, afetivas e corteses com as crianças de raça diferente da sua. Isso exemplifica o modo como nossas subjetividades são produzidas no interior dos jogos de poder.

Incutir desde cedo a brincadeira com bonecos diferentes permite que as crianças olhem de outra maneira aqueles que são díspares. Estabelece espaço para um tratamento mais respeitoso com a diversidade, seja étnica, seja por alguma limitação ou característica que é distinta de si. Incita novos modos de relacionar-se com os mais velhos, com os que têm cabelos volumosos, ou com quem perdeu um membro, por exemplo. Deslocar o olhar do hegemonicamente estabelecido instrumentaliza a criança para lidar e respeitar um corpo diferente do seu. Deste modo será possível interiorizar e elaborar modos de ser e estar no mundo que naturalizem, e acima de tudo, respeitem o heterogêneo.

3.1 REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM!

“Bonecas Pretas” (2016), é o nome do novo clipe da cantora Larissa Luz. Ele começa com o que intitula de uma “manchete alarmante” no ‘Jornal Luz’: bonecas pretas sendo vendidas nas lojas de Salvador. A estética e a mensagem do clipe de Luz falam da hegemonia de bonecas brancas nas vitrines, e, em contraposição faz alusão à representatividade que as bonecas pretas originam. Em dado momento do clipe, ao visualizarem uma boneca negra (representada por Larissa) em uma vitrine, três meninas também negras se aproximam e ficam impressionadas com a similaridade entre suas feições. Há um afeto e uma identificação imediata exposta no gesto de uma das crianças, que denota poeticamente a urgência em visibilizar a estética da diversidade. Larissa Luz, foi indicada ao Grammy Latino 2016. Este trabalho, uma crítica contundente à indústria de brinquedos pautada no sistema hegemônico, problematiza uma realidade fundamentada na segregação e na indiferença a diferença.

Figura 14



Fonte: <http://www.hypeness.com.br/2017/02/bonecas-pretas-clipe-de-larissa-luz-clama-por-representatividade-para-criancas-negras/>

Segundo Nascimento (2003, p. 32)

A psicanálise contemporânea rejeita a noção de estabilidade e conclui que o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais providas dos outros. A unidade do si mesmo é sempre incompleta, portanto, não há uma identidade contínua, mas um fluxo de identificações, uma dinâmica em que o indivíduo interioriza comportamentos e costumes aprendidos no meio social.

Que costumes? Quais identificações crianças, negras ou brancas estão interiorizando? A pasteurização presente nos brinquedos não só tolhe os processos de identificação e representação, por motivos óbvios, mas também provoca sofrimento, negação de características fenotípicas. O desejo de “embranquecimento” presente na infância, por vezes se estende pela vida adulta, culminando em consequências as quais discutimos anteriormente. Rita de Cássia, negra, estudante do curso de letras da Universidade Federal do Ceará, em artigo para Rede Brasileira Infância e Consumo – REBRINC (2017), clarifica as emoções e sentimentos que permearam sua infância no contato com os brinquedos de características eurocêntricas.

Havia uma aglomeração no centro da igreja. Eram umas seis ou setes mulheres olhando algo envolto em panos, e frases como: “Até que não é tão feio”, “É uma gracinha, mas não é bonito”, “É o que temos”, saíam da roda de conversa. Eu, que era uma criança curiosa, fui olhar, corri até a aba de uma das senhoras e falei “Deixa eu ver! Deixa eu ver!” Até que ela abaixou os panos e dentre eles estava um boneco de uma criança negra. Eu sou negra, e como grande parte das crianças

negras, não queria ser. Minha mãe me proporcionou uma infância maravilhosa, cheia de bonecas, coleção dos filmes da Barbie, dos DVD's da Xuxa, filmes da Disney... Eu amava todos. No entanto, quando ia dormir, rezava a Deus para que acordasse com cabelos louros frondosos, olhos azuis e a pele branca. Isso era natural porque todas as princesas, a rainha dos baixinhos e a beleza que era louvada pelo mundo inteiro em nada pareciam comigo. Brincar de casinha com as minhas bonecas significava que a minha personagem seria uma boneca com o estereótipo branco/europeu, mas era exatamente o que eu queria que fosse, até porque uma boneca negra seria "uma gracinha, mas não seria bonita.

De acordo com a artesã Liliane Moraes (2017), que ministra oficinas para confecção de bonecas negras no Rio Grande do Sul, a representatividade está imbricada na própria constituição da autoestima - "A minha boneca vai ser bonita, para que a criança se sinta bonita, e os heróis vieram para dar essa ideia de potência. Ele é potente e se parece comigo, se parece com meu pai e com os meus irmãos. O combate ao racismo e a discriminação tem que começar na base, na infância"

Figura 15



Fonte: Reprodução: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/bonecas-negras-ajudam-a-promover-diversidade-e-autoestima-entre-as-criancas.ghtml>)

Nos anos iniciais a identificação se articula com a própria constituição da subjetividade, que não se restringe a uma construção interna, subjetiva, visto que todos, sem exceção, somos seres biopsicossociais – afetamos e somos afetados pelo meio e pelas inter-relações.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o

mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período. (p.18

Portanto, a representatividade, tendo em vista sua importância para a infância e potenciais consequências para a vida adulta, no caso de sua ausência, deve ser um trabalho coletivo, pensado de modo estrutural, ou seja, envolvendo todas as esferas da sociedade, em especial a família e a escola, a lógica hegemônica presente nas indústrias de brinquedos, e a mídia, na resignificação da imagem depreciativa e de subserviência do negro, privilegiando referências que contemplem de modo positivo suas características. Deste modo, acreditamos que será possível não só a apropriação do orgulho por suas raízes e etnia, como também a formação de agentes de transformação social.

3.2 O PAPEL DOS PAIS E DA ESCOLA

“Educar é conservar? Ou revolucionar? Educar é tirar a venda dos olhos ou impedir que o excesso de luz nos deixe cegos? Educar é preparar para a vida? Se for assim, para qual vida?” (Rodrigues, 2004, p.20). A partir desta indagação refletimos aqui sobre o papel da escola e dos pais, figuras centrais no desenvolvimento psíquico da criança.

Tanto no âmbito escolar quanto no seio familiar, a criança constrói a partir das relações cotidianas e da relação com o outro, sua autoimagem ou autoconceito. O modo como cada criança decodifica as interpretações que fazem sobre ela, está diretamente imbricado. Os julgamentos, comparações, apelidos jocosos, têm um grande impacto no início da construção de sua identidade.

O simbólico por vezes é atravessado pela preocupação da escola, da família e da mídia para que suas crianças não se distanciem das ideações comportamentais pré-estabelecidas, nem mesmo enquanto elaboram suas atividades lúdicas. A atribuição de sentido inserida em moldes pré-concebidos garante o domínio acerca do que é “bom ou ruim” Este processo de sujeição, ou exercício velado de poder vem impregnado de valores culturais e crenças, dos quais uma criança não pode se dissociar. A cronologia não é capaz de pensar o automatismo dos hábitos, não há maturidade para metacognição. Para Foucault (1975, p. 133), “forma-se então uma política das coerções

que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, de seus comportamentos”

A Lei 10.639/03 e a 11.645/08, que complementa a primeira incluindo a história e a cultura dos povos indígenas, são de suma importância para a promoção da educação na perspectiva multicultural e antirracista com vistas a relações mais igualitárias, isto é, para a educação das Relações Étnico-Raciais, como orientam essas leis e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais. De modo objetivo, infelizmente, aqueles que deveriam promover e difundir a Lei (leia-se a escola, em especial os professores em atuação direta com as crianças), sequer a conhecem, os que a conhecem, muitas vezes são indiferentes a ela, perpetuando um *status quo* que tem urgência em ser transformado.

A desigualdade é consubstanciada por uma indiferença que, comumente, guindam os brancos à condição de “superiores”. O sentimento de exclusão das crianças negras é reforçado, cotidianamente, pela mordaca ideológica que divide “superiores” e “inferiores” pela cor da pele. Práticas educativas que deveriam elucidar e libertar são minoradas em detrimento de “rituais pedagógicos” que reforçam a opressão e a discriminação. O racismo é sentido, mas não denunciado, debatido. (SILVA E LIMA, 2012, p.10)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que educar é propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Volume I, p. 23)

Chimamanda Adichie, uma das principais escritoras nigerianas da atualidade, situa suas obras na discussão acerca do “perigo da história única” (2014), o que, segundo ela, compreende uma única perspectiva, tão difundida e massificada que se torna uma verdade absoluta. É assim que a autora coloca no cerne da questão a expropriação sofrida pelo negro, por meio de estereótipos arraigados, que tem como única origem a “história única”. Adichie (data) ressalta a importância de uma educação que contemple a multiplicidade e integralidade, um olhar para o sujeito que transborde as ideias pré-concebidas.

Aceitar e acolher a multiplicidade passa por um movimento de compreensão do ser social – desconstruir polaridades para construir pluralidades, o que corresponde a novas formas de interação e construção das relações entre os sujeitos. Abarca o

movimento de entender a criança como um indivíduo, distanciando-se de uma perspectiva colonizadora e compreendendo a infância como uma construção social produzida por atores que afetam e são afetados pelo que observam, ouvem e interiorizam.

3.3 SUBJETIVIDADE E AUTOREPRESENTAÇÃO

O conceito de subjetividade tal qual circunscrito no projeto da Psicologia como ciência, e nos estudos da Psicologia Social norte-americana, previa, em suas vertentes teóricas, uma aceção hegemônica, que localizava o sujeito psicológico como universal, individualizado. Os fenômenos sociais, tratados por meio de experimentos, relegavam a último plano a articulação com o indivíduo. O conhecimento extraído destes experimentos era neutro, de viés positivista, e passível de ser mensurado.

Para Dimenstein (2000), um conceito aprazível, que refuta a subjetividade como defendido na psicologia positivista é:

Uma forma particular de se colocar, de ver e estar no mundo que não se reduz a uma dimensão individual. A subjetividade é um fato social construído a partir de processos de subjetivação, o qual é engendrado por determinantes sociais – históricos, políticos, ideológicos de gênero, de religião, conscientes ou não. Dessa forma, em diferentes contextos culturais, diferentes subjetividades são produzidas (p. 116).

Autores como Foucault, Deleuze e Guattari, preconizam a problematização de concepções hegemônicas acerca do sujeito individualizado, racional e universal. Articulam e promovem a concepção de uma subjetividade que é construída, processual, imbricada nos processos sociais. Atribuem sua produção aos “agenciamentos de instâncias de subjetivação dispostas no registro do social” (LEITE e DIMENSTEIN, 2002, p.17).

Foucault (2014), chama o conceito de poder disciplinar para clarificar como as relações de dominação assujeitam e se inscrevem na docilidade-utilidade dos corpos, culminando em experiências subjetivas que são interiorizadas e potencializam a individuação. Articulado com o tema da diversidade, em especial do preconceito étnico-racial, entendemos ser esta relação vertical de dominação-exploração, em especial sobre o corpo, a gênese do racismo e da discriminação, que se desdobra em uma fragilização das instâncias e agenciamentos que constroem subjetividades.

Guattari (2000) descreve que, dos processos subjetivos não são excluídos os modos individuados de uma pessoa, mas estes se inscrevem e se justificam a partir de inferências do campo social, o que condiciona suas escolhas e decisões. Os modos de subjetivação, invariavelmente transbordam o individual, se expressam e ganham forma num plano coletivo. Para o autor, subjetividade é “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto referencial”. (p.19)

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), emerge com a finalidade de afirmar o caráter relacional entre indivíduo e sociedade. Sua tese central nos oferece fundamento para endossar os efeitos de difusão que o social rege sobre as crianças e sobre sua subjetividade:

As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com seu bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. A compreensão que os pais têm da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua

Em linhas gerais, esta influência do social sobre as crianças se dá a partir dos comportamentos aprendidos e interiorizados. Por razões não necessariamente conscientes, o ser humano, desde os primatas, tende a aprender por mimetismo. Na primeira infância isto se potencializa, e, é desde modo que as crianças passam a integrar os processos culturais no meio onde vivem. Internalizam e simbolizam as produções materiais e subjetivas produzidas por sua comunidade. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.21), a imitação:

É o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas a sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade.

A percepção das semelhanças e o exercício da capacidade mimética, que compõe o processo de autorepresentação, inicia com o desenvolvimento do eu no bebê e permanece ao longo de toda a vida de maneira sempre brincante. Quanto a articulação dos jogos com o comportamento mimético, Benjamin afirma:

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética. (1986, p.108)

Como já vimos, a constituição da subjetividade tem caráter processual. Não é esta posta, impenetrável, ao contrário, está permeável às inferências do social. Neste sentido, é fundamental que o ambiente, ou o meio em que a criança está inserida seja o mais saudável possível, do ponto de vista psíquico. É plausível que uma criança, no início de sua maturação emocional e cognitiva, não consiga lidar com a reprovação e a punição do outro – a noção de perenidade é presente na infância - é como se a desaprovação do outro estivesse diretamente imbricada na própria constituição do eu, o que pode implicar em uma fragilidade emocional que potencialmente trará expressivos prejuízos futuros.

De acordo com Oliveira (2004, p. 30)

As crianças negras em seu processo de desenvolvimento têm diversas possibilidades para internalizar uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma autoimagem depreciativa. [...] podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ter sido favorecido pela instituição a partir das concepções e dos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, pelos pais.

Corroborando com a perspectiva supracitada, Santana (2006, p. 30) afirma:

É a partir da relação com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período.

A construção identitária também prevê uma relação dialética entre o indivíduo e o meio social. A identidade como uma construção aberta, inacabada, um vir a ser. De acordo com Gomes (1995, p.39), a identidade:

[...] só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo – nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais, nós professores. De acordo com a autora, esse nós se refere a uma identidade (igualdade) que, na realidade, não pode ser verificada de maneira efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações. Indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto.

É fundamental ficar atento ao modo como cada criança significa as suas relações. Condições ambientais, materiais, as circunstâncias do nascimento, todos esses aspectos coadunam a concepção de mundo construída pela criança. No entanto, o afeto em suas diversas versões, presente inclusive na aceitação, e no respeito às diferenças, circunda todos estes construtos, consistindo, segundo a psicologia social, em aspecto fundamental, elemento tão indispensável quanto a água e o alimento para o desenvolvimento infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente reconhecemos as consequências do racismo para a população negra. Nosso país, apesar de fundado no mito da democracia racial (RIBEIRO, 1995), não nega o extremo sofrimento dos povos escravizados. Entende que esta genealogia escravagista endossa a pobreza e o subdesenvolvimento de boa parte desta população. Sim, a escravidão e o tráfico negreiro constituem crime contra a humanidade. O crime de racismo está previsto na Constituição Federal (1988). Contudo, hoje, ainda hoje, no terceiro milênio, negros continuam sofrendo as consequências deste triste marco histórico, seja por ações discriminatórias, seja pelo silenciamento. Silenciamento da escola, silenciamento da mídia (ou deturpação da imagem), silenciamento da indústria (de brinquedos).

O tipo de representatividade presente nos brinquedos é importante porque a criança o simboliza como parte de uma integração, uma articulação com o mundo real, objetivo. Ela se vê na boneca. Quando estas bonecas remetem pelos acessórios ou vestimentas a profissões, tais como médicas, engenheiras, juízas, professoras, elas podem contribuir para fomentar nas crianças o desejo e o entendimento de que é possível sim ser o que quiserem. Não necessariamente associando suas perspectivas futuras à subalternidade e/ou à sujeição.

O incremento de estratégias que suprimam o racismo e que retifiquem e expurguem as desigualdades que ele provoca, é condição fundamental para a concretização da democracia, da igualdade e para a prática da justiça social no Brasil.

A sutileza neste movimento de transformação do lugar do negro precisa começar muito cedo, antes mesmo da apreensão do mundo objetivo pela criança, o que se dá a partir dos dois anos de idade, no estágio pré-operatório (Piaget, 2012). A relação eu e o outro começa a se estabelecer e o meio assume grande importância no desenvolvimento infantil.

5. REFERÊNCIAS

AFFONSO, R. M. L. (org.) Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ARENHART, D. Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BELO, F. SCODELER, K. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. Tempo psicanal. vol.45 no.1 Rio de Janeiro jun. 2013

BENICINI, R. Educação não tem cor. Nova Escola. Ano XIX, n.177, p.46-53, nov. 2004.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Orgs.) Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, volume 1, 1998 a.

CAVALEIRO, E. D. S. Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto. São Paulo: 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em: nov. 2017.

DAMATTA, R. “Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”. In: *Relativizando: Uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1983.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Inserção da população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2017/2017apresentacaoNegros.html>. Acesso em: nov. 2017.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 95-121, 2000.

DORNELLES, L. V. Existe Fada Negra? *Pátio educação infantil*. Ano IV, n. 10, p. 35-37, mar./jun.2006.

ESCOURA, M; LINS, B. A.; MACHADO, B. F. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. São Paulo: Artmed, 2006.

FOCAULT, M. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2014

FRY, P. *Feijoada e Soul Food: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais*”. In: *Para Inglês Ver – identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Maza,1995.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2000.

HASENBALG, C; SILVA, N. *Origens e destinos - Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbook Editora, 2003.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª edição. Brasília-DF. MEC/SEB, 2007.

LEITE, J.F; DIMENSTEIN, M. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. II, n. 2, p. 09 – 26, set. 2002

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Trad. P. A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Revista Anhembi*, São Paulo, abr. - 1955. (Republicado em Tanto preto, quanto branco, 1985).

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estud. avançados.*, v. 18, n. 50, p.57-60. jan. /abr. 2004.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PRIORE, M. D. História das crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

RIBEIRO, M. P.O. Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: EDUC, 2005.

RYFF, C. D. A felicidade é tudo? Explorações sobre o significado do bem-estar psicológico. *Jornal de Personalidade e Psicologia Social*, V.57, 1069-1081, 1989.

RODRIGUES, A. T. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANSONE, L. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil, trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Edufba/Pallas, 2004.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49

SEIFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In.: Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SANTOS, F; SOUZA, S. Infância Negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. 2007. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão – Maranhão.

SILVA, T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TORRES, C.V.; NEIVA, E. R. Psicologia Social. Principais temas e vertentes. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

UNICEF. O Impacto do Racismo na Infância. Brasília: 2010.

O perigo da história única. Disponível em:<http://educacaointegral.org.br/reportagens/eu-outro-perigo-da-historia-unica/>. Acesso em: out. 2017

Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2017/02/bonecas-pretas-clipe-de-larissa-luz-clama-por-representatividade-para-criancas-negras/>. Acesso em: out. 2017

Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/bonecas-negras-ajudam-a-promover-diversidade-e-autoestima-entre-as-criancas.ghtml> Acesso em: out.2017.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apenas-3-das-bonecas-venda-em-lojas-virtuais-no-brasil-sao-negras-aponta-estudo/> Acesso em: out.2017.