



## INFÂNCIA, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES PARA SE (RE) PENSAR PEDAGOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Anna Líssia da Silva**

[lissia@hotmail.com](mailto:lissia@hotmail.com)

**Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles**

[cgislane@terra.com.br](mailto:cgislane@terra.com.br)

*Universidade Federal de Pernambuco*

**RESUMO:** Este texto insere-se na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente na Educação Infantil, bem como os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente, com crianças nessa etapa da educação básica. Esses enunciados foram identificados no contexto de uma pesquisa de mestrado, através de entrevistas semiestruturadas e observação em doze Centros Municipais de Educação Infantil, de uma rede municipal do Agreste Pernambucano, em turmas de crianças de quatro e cinco anos, participando da pesquisa treze professoras. O recorte da pesquisa que ora delimitamos nesse texto, se dá a partir das discussões das relações entre infância, diferenças e educação, bem como dos enunciados que materializam as marcas da diferença que as professoras evidenciam em seus discursos, a partir das entrevistas. No processo de análise dos dados utilizamos a análise enunciativa, a partir das perspectivas de Foucault (2013; 2012 etc.).

**PALAVRAS-CHAVE:** infância, diferença, educação infantil.

## CHILDHOOD, DIFFERENCE AND EDUCATION: INTERSECTIONS TO RETHINK PEDAGOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This text is inserted in the discussion about differences in school education, taking focus on the ways to address the issues related to the difference in teaching practice in early childhood education, as well as the statements about the difference that emerge from teaching practice with children at this stage of education Basic. These statements were identified in the context of a master's research, through semi-structured interviews and observation in twelve Municipal Centers of Early Childhood Education, of a municipal network of Agreste Pernambucano, in groups of children of four and five years, participating in the research thirteen teachers. The research that we delimit in this text is based on the discussions of the relationships between childhood, differences and education, as well as the statements that materialize the marks of the difference that the teachers show in their speeches from the interviews. In the process of data analysis we use the enunciative analysis from the perspective of Foucault (2013, 2012 etc.).

**KEYWORDS:** childhood, difference, childhood education.

## Introdução

Diferentes discursos sobre a diferença têm permeado as mais diversas áreas da sociedade contemporânea, onde temos visto surgir inúmeras teorias e a consolidação de movimentos sociais, que abordam afirmativamente as diferenças culturais através da assertiva de que vivemos numa sociedade permeada pelas diferenças. As discussões sobre as diferenças, especialmente as promovidas pelos movimentos sociais, têm questionado o caráter monocultural de nossas instituições de educação, cujas práticas educativas apresentam um contexto em que as diferenças são silenciadas ou abordadas de forma aligeirada nas práticas desenvolvidas com crianças e jovens e que, em muitas situações, apenas reforçam estereótipos.

Veiga-Neto, há dez anos, já chamava atenção para o fato de que, “Como em nenhum momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes* [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5, grifos do autor). E estando visíveis, e sendo questionadas, e provocando embates, a visibilidade crescente das diferenças culturais questiona nossas práticas, como educadores e educadoras, trazendo desafios também para a educação das crianças pequenas, haja vista que as crianças não são apenas marcadas pela diferença geracional, mas por todas as diferenças que permeiam nossa sociedade.

Nesse sentido, este texto insere-se na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente na Educação Infantil, bem como os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente com crianças nessa etapa da educação básica. Esses enunciados foram identificados no contexto de uma pesquisa de mestrado, através de entrevistas semiestruturadas e observação em doze Centros Municipais de Educação Infantil, de uma rede municipal do Agreste Pernambucano, em turmas de crianças de quatro e cinco anos, envolvendo treze professoras. Neste texto, nos atemos a evidenciar as discussões das relações entre infância, diferenças e educação, que as professoras destacam em seus discursos, que foram transcritos partir das entrevistas semiestruturadas. As professoras serão identificadas através de pseudônimos resguardando suas identidades.

Compreendemos que a escola é um espaço de apropriação dos discursos e que na Educação Infantil as crianças estão em processo de aquisição da linguagem e construção de significados, o que não as torna sujeitos da falta, ou do não saber, mas sujeitos em processo de construção de significados. A partir desse pressuposto, entendemos que os enunciados que emergem das práticas discursivas de professoras e professores têm impacto nos processos de significação realizados pelas crianças. Deste modo, indagamos, a partir de Foucault (2012, p. 8): “[...] o que há, enfim de tão perigoso no fato das pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?”. Por que nos preocupamos com os discursos de professores e professoras sobre a diferença com as crianças da Educação Infantil?

O próprio Foucault (2012) afirma que os sistemas de ensino são espaços de ritualização da palavra, que qualificam e fixam os papéis dos sujeitos que falam, sendo também um espaço de distribuição e apropriação dos discursos com seus saberes e poderes. A partir dessa análise e considerando que professoras e professores estão no centro do processo de distribuição dos discursos nos sistemas de ensino, inquietou-nos apreender como se dão esses discursos e o que eles mobilizam nas práticas docentes com as crianças, haja vista que interferem na construção de sentido sobre as diferenças e causam impactos na construção de suas pertencas socioculturais.

No intuito de analisar os discursos das professoras acerca das diferenças na Educação Infantil, discutimos a seguir a relação entre infância, diferença e educação, no sentido de estabelecer relações entre os enunciados das professoras e as discussões, no campo da infância. Em seguida, apresentamos a discussão de enunciados acessados no processo de entrevista, realizando uma análise que busca fugir do isolamento dos enunciados e da busca pelo não dito e dar ênfase na descrição de jogos de relações neles e fora deles, estabelecendo correlações com outros enunciados (FOUCAULT, 2013).

## **Infância, Diferença e Educação**

A escola teve um papel crucial para consolidar a ideia de infância produzida com a modernidade. Para Arendt (2011, p. 234), “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal como é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Se o papel da educação é iniciar um novo mundo para as crianças que chegam a ele, a Educação Infantil é o lugar de iniciação das crianças no mundo com suas relações sociais.

Mas a escola constitui-se num local não apenas de iniciação das crianças, mas também de diferença por excelência, pois atende diferentes sujeitos, oriundos de diferentes culturas e formas de ser, pois a “[...] escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana” (AQUINO, 1998, p. 138). Portanto, na escola são estabelecidas constantes relações sociais marcadas pela diferença, além disso, as crianças, jovens e adultos que por lá passam, também possuem suas diferenças.

Na relação educação-diferença, a escola não apenas reproduz as diferenças como distinção e desigualdade, mas também produz processos de diferenciação, isso porque:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tonando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas (LOURO, 2003, p. 57).

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola é palco não só da reprodução das diferenças marcadas pela sociedade na qual está inserida, mas que as práticas desenvolvidas na escola também as produzem. Cabe ressaltar que na escola a diferença muitas vezes é tratada como desigualdade, posto que o diferente seja aquele ou aquela que foge à norma, por isso recebe uma caracterização negativa, ou através do estranhamento até porque: “Detectada alguma diferença, se estabelece o estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho” (VEIGA-NETO, 2011, p. 113, grifos do autor).

Deste modo, através de sistema de hierarquização, onde aqueles e aquelas que não se enquadram na cultura ocidental ou na normalidade são considerados inferiores, a escola produz e reproduz diferenças com uma estreita correlação com desigualdades. Muitas vezes o ambiente escolar também silencia em relação aos “diferentes”, aos “outros”. Isso porque: “[...] não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e nos separa, o que nos diferencia e nos iguala” (PLACER, 2011, p. 82). E nesse processo de classificação, muitas diferenças são silenciadas, negadas ou são alvos de estereótipos nas práticas desenvolvidas nos espaços escolares.

Pensando na relação da infância com as diferenças, podemos analisar como a criança é um Outro quando relacionamos as fases adulta e infantil, mas podemos também analisar a infância sendo marcada para além da distinção geracional, tendo em vista que a criança também está sujeita às marcas sociais como raça, etnia, gênero, religiosidade etc..

Como construção cultural, portanto sociohistórica, os modos de significar a infância mudam, já que cada sociedade em cada época constrói significados para a infância, e formas de ser criança. Isso ocorre porque: “Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica” (POSTAMN, 2011, p. 11). Além de artefato social a infância é também uma categoria geracional, posto que seja um coletivo de pessoas que compartilham uma mesma faixa etária, que por sua vez é definida com variações de acordo com cada época e sociedade (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

Para Qvortrup, a infância como categoria geracional é uma categoria estrutural e permanente das sociedades, pois, embora as crianças estejam de passagem pela infância, posto que se tornarão adultas, a infância recebe novas crianças em estado permanente, dessa forma, “a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifos do autor).

Desse modo, como categoria geracional e estrutural da sociedade, as crianças como coletivo constituem a infância, nesse caso no singular, pois denota uma categoria.

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim, considerar o conceito de infância é importante para se pensar a criança enquanto complexidade, na verdade, a própria distinção das crianças como grupo com especificidades distintas dos adultos foi decisiva na construção do conceito ocidental de infância. A história da puerícia nos traz elementos para compreender como a construção de um sentimento de infância produziu a criança como um “outro” e isso se deu a partir da sua distinção como categoria geracional diferente da geração adulta, além de outros

fatores como a diminuição da mortalidade infantil, que também contribuiu para essa construção. (ARIÈS, 2011).

Para Veiga, a produção da infância como um modelo socializador, diverso do adulto, somente se consolidou mediante duas premissas: mudanças na condição do adulto e a consciência das distinções geracionais:

Os principais argumentos aqui apresentados se referem, primeiramente, ao fato de que foram necessárias mudanças nos costumes para a própria alteração da condição de adulto. Outro aspecto relaciona-se ao fato de que a consciência das distinções geracionais esteve, pelo menos até o século XVII, diluída no processo de produção dos comportamentos diferenciadores de classe social. (VEIGA, 2004, p. 41).

Como Veiga, Postman também chama atenção para a mudança na condição do mundo adulto e sua influência na produção da infância, no sentido de transformar a criança no “outro” relacionado ao adulto. Quando a prensa tipográfica ampliou o acesso à leitura, dividindo a sociedade em leitores e não leitores, ela criou uma nova forma de ser adulto – o leitor, o que implicou a necessidade de uma percepção das crianças como classe, nesse caso, uma classe marcada pela distinção geracional (POSTMAN, 2011). Assim, a criança tem a diferença ampliada em relação à sua infância, posto que, se antes a infância era marcada pela falta de capacidade de falar, agora também é marcada pela falta da capacidade de ler.

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um *outro* mundo que elas pudessem habitar. Este *outro* mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 2011, p. 34, grifos nossos).

Outros fatores e mudanças na organização da sociedade moderna foram contribuindo para a construção do conceito de criança que temos hoje. Não nos deteremos numa análise aprofundada da história da constituição da infância, posto que nos propomos apenas ressaltar que as crianças são inicialmente marcadas pela diferença geracional e que distingui-las do mundo adulto contribuiu para colocá-las como categoria geracional, como infância, pondo a criança como um Outro em relação ao adulto.

As crianças, além de serem marcadas pelas distinções socioculturais, também afetam e são afetadas pela sociedade (CORSARO, 2011). Discutiremos, a seguir, sobre como os marcadores da diferença, presentes na sociedade, marcam as crianças e transformam a infância em locus de “outros”, para além da questão geracional.

Em artigo, intitulado “Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro”, a pesquisadora e antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão, ao discorrer sobre a escolha dos sujeitos de sua pesquisa, aponta as crianças como um “outro” afirmando que

A discussão do universo da cultura ocidental a que pertencemos, se dá aqui, de modo a relembrar a falácia de que somos herdeiros: a de que o homem branco, racional, civilizado, masculino, adulto, seja medida de todas as coisas. Neste sentido, escolhi a infância pobre, negra e mestiça como tema, pois tal como os índios, mulheres, velhos, *as crianças são também, um “outro”*, estrangeiro no mundo dos adultos e assim, vistos como sujeitos inacabados da condição humana, cuja imagem sem reflexo cria a ilusão de uma sociedade sem espelho (GUSMÃO, 1999, p. 42-43, grifos nossos).

A partir da norma, que Gusmão (1999) chama de “medida de todas as coisas” instituída pela modernidade, a infância também produz “outros”: a criança negra, a criança não-cristã, a criança menina, a criança pobre, a criança com necessidades especiais etc. Outras tantas diferenças culturais são produzidas a partir do que a modernidade estabeleceu como norma, assim, a autora está chamando atenção para a criança como um Outro na relação com o adulto e a criança como Outros, a partir da cultural ocidental posta como norma.

Sarmento chama atenção para essas diferenças, denominando-as de variações intrageracionais, pois segundo o autor:

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370, grifo no original).

Em relação a esses processos de diferenciação das crianças, Abramowicz e Oliveira ressaltam que a Sociologia da Infância questiona uma concepção uniforme da infância. Isso porque leva em consideração que mesmo havendo os fatores de homogeneidade entre as crianças, como grupo com características etárias parecidas, também considera os fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.) e corroboram com a afirmativa de Sarmento (2005) de que “[...] os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Para Sarmiento, os diferentes espaços estruturais não apenas diferenciam as crianças, como também influenciam na construção de suas infâncias. De acordo com o autor, a Sociologia da Infância assinala as diferenças intrageracionais, no sentido de se opor a uma concepção uniformizadora da infância. E ressalta, ainda, que ambos os fatores devem ser levados em conta nos estudos da infância: os fatores de homogeneidade e os fatores de heterogeneidade que perpassam a infância (SARMENTO, 2005).

Sobre esses últimos fatores, Montandon, ao analisar a produção da Sociologia da Infância em língua inglesa, afirma que muitos sociólogos trabalham na perspectiva da infância como grupo social e que “reconhecer a infância como objeto sociológico não leva necessariamente a ignorar as diferenças entre as crianças” (MONTANDON, 2001, p. 47).

A pesquisadora também chama atenção para o fato de que as distinções sociais, de gênero, classe, etnia etc., interferem na experiência de infância das crianças, pois como ela afirma: “A infância de uma criança francesa, paquistanesa, peruana ou de uma japonesa não é igual, assim como a infância de uma menina não é a mesma que a de um menino, tampouco os filhos de executivos têm a mesma experiência da infância que os filhos de operários” (MONTANDON, 2001, p. 47). Partindo das diferenças sociais, que como afirma Montandon interferem na forma como as crianças vivem suas infâncias, os modos de vida atrelados às identidades culturais também fazem parte das formas de marcação da diferença nas vidas infantis.

A partir das discussões desse tópico, pudemos perceber o duplo espaço de diferenciação que as crianças participam: a vivência de suas infâncias permeadas por distinções e desigualdades e o espaço escolar com reproduções e produção de outros processos de distinções. E é a partir dessas percepções que analisamos os discursos que as professoras afirmam mobilizar em suas práticas com as crianças acerca das diferenças.

Na sequência, serão postos em evidência enunciados de professoras participantes da pesquisa que remetem a elementos da diferença, quer sejam eles enunciados em discursos que buscavam demonstrar suas ideias sobre a diferença quer sejam ao descreverem situações vivenciadas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

## A diferença e seus elementos nas discursividades das professoras<sup>1</sup>

Diferentes discursos sobre a diferença têm permeado as mais diversas propostas sobre como a escola deve trabalhar e se posicionar frente às demandas sociais advindas das questões relacionadas à diferença. Neste tópico de análise buscaremos estabelecer relações entre os discursos das professoras e os discursos que permeiam as discussões relacionadas com a temática.

Também buscaremos apreender os enunciados que emergem quando as professoras falam sobre suas ideias acerca da diferença e quais os elementos que são elencados como marcas da diferença.

No que concerne a como a diferença é instaurada, podemos pensar primeiramente o “onde” ela se instala e apontar o corpo como o “lugar” onde as diferenças são investidas e significadas. É tanto que, nas entrevistas que indagamos sobre os elementos que fariam parte da discussão da diferença, as professoras iniciavam falando nas questões que envolvem o corpo, especialmente raça e gênero, sendo que a raça emergiu como uma categoria alvo do olhar das professoras de forma majoritária. Por outro lado, quando perguntávamos se as professoras consideravam alguma criança da turma diferente, o olhar se deslocava para as questões que envolvem comportamento e aprendizagem.

A percepção social acerca do corpo é uma construção histórica, não sendo a mesma em todas as épocas. Como podemos perceber nos estudos de Courtine, foi no século XX que se inventou teoricamente o corpo, para ele:

Essa invenção surgiu em primeiro lugar da psicanálise, a partir do momento em que Freud, observando a exibição dos corpos que Charcot mostrava na Salpêtrière, decifrou a histeria de conversão e compreendeu o que iria constituir o enunciado essencial de muitas interrogações que viriam depois: o inconsciente fala através do corpo. Este primeiro passo foi decisivo, dado que abriu a questão das somatizações, e fez que se levasse em conta a imagem do corpo na formação do sujeito, daquilo que viria ser o “eu-pele”. Seguiu-se a este segundo passo, que talvez se possa atribuir à ideia de Edmund Husserl *fazia do corpo humano como o “berço original” de toda significação* (2009, p. 7-8, grifos nossos).

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo no feminino, tendo em vista que não encontramos nenhum homem no exercício da docência nos Centros Municipais de Educação Infantil que foram campo de pesquisa.

É no corpo que as diferenças se revelam, no corpo inquieto, no corpo de cores, de roupas e gestos, de limitações físicas ou psíquicas, no corpo que denota crenças e afetos, que denota geração, enfim, na multiplicidade de expressões, sentidos e modos de vida que ele carrega. E é nas relações com esses corpos que se revelam as diferenças, que a diferença é produzida, ganha significados, se territorializa.

Quando instigadas a falar sobre as diferenças tanto relacionadas com as crianças de suas salas de aula, quanto na sociedade, as diferenças mais citadas que nos remetem ao corpo foram divididas em dois blocos: 1) marcas corporais como cor e gênero; e 2) marcas psíquicas, que como ressalta Courtine (2009), são percebidas através do comportamento dos corpos.

Cabe salientar que estamos tomando o corpo como berço de significação, como posto por Courtine, e também como produção cultural, como ressalta Goellner. Para esta autora, “Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado” (GOELLNER, 2010, p. 28). Essa visão do corpo como alvo de produções culturais, que inclusive ajudam a não apenas normalizá-lo, mas também moldá-lo, alinha-se com a nossa perspectiva da diferença como produção cultural e não como condição natural.

A autora ressalta ainda que:

[...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2010, p. 28).

A construção de saberes e discursos que criam o conceito de raça é um exemplo dessa condição de produção e marcas, que são construídas em diversas conjunturas, onde poderes e saberes foram investidos nos corpos, criando um conceito que se dizia biológico, mas que hoje a própria ciência o coloca como cultural e não natural.

Em relação às marcas corporais que se instauram de maneira visível, as que foram mais delimitadas, esmiuçadas e categorizadas pelas professoras foram as marcas relacionadas à cor/raça, como podemos perceber na fala da professora a seguir, que coloca

a cor como uma primeira marca que observamos no Outro: “*A gente vai logo pelo sentido da cor, né? Acho que é a primeira coisa que vem, diferença, cor, a questão também de gênero, né? Masculino e feminino*” (ESTHER).

Não por acaso, enunciados sobre cor/raça são mobilizados nos discursos sobre a diferença, tendo em vista que as características fenóticas “saltam aos olhos” e na nossa realidade brasileira, temos uma herança do movimento eugenista, que, na busca pelo branqueamento do povo brasileiro, esteve preocupado com as matizes de cores da população brasileira.

Em artigo intitulado “Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova”, Veiga chama atenção para uma pesquisa desenvolvida em Minas Gerais, que tinha como foco contribuir com a antropologia da mulher mineira e teve como sujeitos da pesquisa alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento. A autora ressalta que, na pesquisa, “O registro das marcas raciais observadas nas 50 moças foi feito a partir de uma escala de matizes de cor, variando em 6 (seis) para cabelos, 6 (seis) para cor dos olhos e 4 (quatro) para cor da pele, além de 5 (cinco) variações para a qualidade dos cabelos” (VEIGA, 2000, p. 137).

Vejamos como emergiram enunciados relacionadas a raça e cor, nas falas das professoras:

*“Aí a gente tenta passar que não é, pra ele, a de cor, a diferença de cor, às vezes tem uns mais, uns moreninhos, negros, e eles mesmos querem diferenciar com briga (Pesquisadora: na tua sala tem crianças negras?) Tem. Tem negros, tem moreno, tem cabelo bem cacheado, tem aquele cabelo, que não molha, que é bem rebelde mesmo [...]”* (DILMA).

*“Não, como eu tava falando da questão de, física, a gente tem a cor mesmo, que aí eu tenho dois alunos que são neguinhos mesmo, então a cor deles bem forte, o cabelinho que é uma bem cacheadinho bem, embora a mãe insista nas chapinhas né, e não assumir, ela já fez alisamento no cabelo, uma menina, o menino não, o menino o cabelo dele é bem bonzinho, a pele dele é bem escura”* (OLGA).

Os enunciados que destacamos acima surgiram no contexto das entrevistas, quando as professoras eram questionadas sobre quais os elementos que fazem parte da questão da diferença, ou, no caso da professora Olga, se ela identificava em sua sala de aula alguma criança que considerasse diferente. Vemos nas falas das professoras alguns adjetivos que se vinculam historicamente à descrição de pessoas negras e que, nesse processo, também projetaram a beleza negra como inferior à beleza branca.

Essa utilização de aspectos perceptíveis atrelados ao corpo é discutida pelo professor e pesquisador Munanga (2008), que problematiza como traços morfológicos forneceram matéria-prima para a formulação da teoria racalista, a qual definiu hierarquicamente as chamadas raças brancas, amarela e negra.

Segundo o autor, a cor branca e seus atributos foram colocados como referencial de beleza humana a partir da construção da ideologia racista e continua sendo colocada como tal, o que projeta nos negros e nas negras uma autoimagem negativa forjada no sentido de manter a hegemonia “racial” de um grupo sobre o outro e projeta nos brancos e nas brancas a ideia de uma beleza forjada como superior. O autor ressalta ainda que:

Visto desse ângulo, “nosso” corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade. Através das relações “raciais” no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, e os brancos se auto-atribuíram uma identidade corporal superior (MUNANGA, 2008, p. 15).

Essas questões salientadas por Munanga corroboram com as questões levantadas por Courtine (2009) e Goellner (2010), que colocam o corpo como produção cultural e histórica e como sede material para processos de significação e produção de marcas, sejam elas relacionadas à raça, ao gênero, à sexualidade etc.

Podemos perceber nas falas das professoras aspectos da construção social da teoria racalista, que ainda impregna nossa forma de se relacionar com o Outro. Quando as marcas relacionadas à raça aproximam-se de uma maneira de significar a pessoa negra que inferioriza os aspectos relacionadas à sua beleza, mesmo que de uma forma que talvez não denote uma intenção racista. Esse aspecto é visível nas expressões: “*aquele cabelo que não molha*”, ou ainda na comparação “*cabelo bem cacheadinho*” e “*cabelo bem bonzinho*”.

Em seu livro “Sem perder a raiz; corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, oriundo de uma tese de doutorado, a pesquisadora Gomes (2008) chama atenção para o peso que o corpo e o cabelo, especialmente o cabelo, têm na construção da identidade negra. Esse processo de construção identitária é marcado, não apenas pelo olhar para si do indivíduo negro, mas também pelo olhar do Outro sobre si, pela forma como o Outro o nomeia.

A partir disso, mesmo compreendendo que as discussões sobre a diferença não têm chegado de forma incisiva na formação inicial e continuada de professoras e professores, temos como consequência disso a utilização do próprio repertório de experiências pessoais como referência para suas práticas. Essas referências estão ligadas a uma sociedade que, mesmo sendo miscigenada e hibridizada, produz e reproduz velhas e novas formas de racismo. Por isso, é preocupante observar enunciados que colocam a estética negra com conotações que, de certa maneira, podem ser consideradas pejorativas.

Quando se coloca o cabelo como “*aquela que não molha*”, não está em jogo apenas a estética desse cabelo, mas também questões relacionadas à higiene, tendo em vista que se o cabelo não molha, então se pode supor que não é limpo. Já a questão de cabelo bom *versus* cabelo ruim traz a conotação de inferiorização da textura do cabelo negro em relação à textura lisa, e portanto “boa”, do cabelo de brancos e de brancas.

Entre as três marcas mais colocadas pelas professoras como fazendo parte das questões que envolvem a diferença, gênero e classe apareceram em diversas falas. No que concerne a elementos relacionados a gênero, observamos que as professoras colocavam como sendo questões de sexualidade.

As crianças que transgridem as fronteiras de gênero<sup>2</sup> são colocadas como desviantes da sexualidade tida como a norma (heterossexualidade):

*“Assim, a sexualidade, às vezes tem criança é que, que já demonstra um pouquinho de... de masculino, a menininha, o menino mais afeminado, tem que crianças que apresentam, só que a gente não pode detectar porque só tem quatro anos de idade, né? Quatro pra fazer cinco...mas é, os outros já vão percebendo esse tipo de diferençazinha, às vezes fica dizendo: “Fulaninho é isso tia! Só quer brincar com bonequinha”. Ai a gente tenta passar que não é, pra ele” (DILMA).*

A questão levantada pela professora Dilma diz respeito a um menino que extrapola as fronteiras delimitadas socialmente para cada gênero e se aventura no universo construído culturalmente como feminino. A professora analisa como sendo algo relacionado à sexualidade, como se o menino que brinca com os artefatos tidos como “coisa de menina” estivesse denotando uma possível homossexualidade. Vemos nesse contexto a imbricação que muitas vezes ocorre entre identidade de gênero e identidade

---

<sup>2</sup> Estamos utilizando o termo “fronteiras de gênero”, no sentido de que culturalmente são criados os territórios de gênero, onde se define o que são comportamentos próprios para as meninas e comportamentos que são apropriados apenas para os meninos; a criança que apresenta um comportamento que é associado culturalmente ao gênero oposto estaria, pois, extrapolando as fronteiras de gênero.

sexual. Quanto a isso, Louro chama atenção para o fato de que é importante distinguir gênero e sexualidade, embora admita que: “[...] ao fazer isso, corremos o risco de cair numa esquematização, já que na prática social tais dimensões são, usualmente, articuladas e confundidas” (LOURO, 2003, p. 25-26). A autora afirma que os indivíduos exercem sua sexualidade de diversas maneiras e que,

*Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem suas sexualidades, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p. 25-26, grifos no original).*

Assim, mesmo que muitas vezes as preocupações com os processos de identificação das crianças, quanto ao gênero e à sexualidade, se misturem nas falas das professoras, quando a preocupação se refere à forma como um menino brinca ou como uma menina se comporta, está relacionada com a construção de sua pertença de gênero. Como vimos anteriormente, a escola não apenas define quem é diferente baseado na norma sujeito branco, adulto, do sexo masculino, heterossexual, cristão, de classe média etc., ela também coloca a partir do que se construiu socialmente, qual a norma de ser mulher, homem, criança etc.. É a partir dessa norma que a professora coloca o menino que quer brincar de boneca (comportamento associado à norma do que é ser menina) como diferença, associando a sua “suposta” sexualidade como desviante da norma.

A professora Tarsila também traz à tona a questão de gênero, só que nesse caso ela coloca o desejo de mudança de sexo e não comportamentos desviantes de meninos e meninas, em relação às fronteiras culturais de gênero:

*Bom, diante de tantas situações que são levantadas em sala de aula que não é só a diferença... de religiões de crença, de cor, de raça, diferenças que são atuais, é diferenças, da escolha do seu sexo, eu sou menino, mas eu quero ser menina, diferença que eu sou menina, mas quero ser menino e assim sucessivamente [...] (TARSILA).*

Já a professora Olga chama atenção para outra questão envolvendo a discussão de gênero. Para ela: “[...] quando você menino e menina já é uma diferença, então eles já se percebem assim, então porque não partir daí pra dar segmento às outras diferenças [...]” (OLGA).

Para essa professora, as questões de gênero poderiam ser utilizadas para a introdução do trabalho com as diferenças, tendo em vista que é uma percepção inicial das crianças apontarem as diferenças entre meninos e meninas, bem como exporem suas ideias sobre o que vem a ser “coisa de menino” e “coisa de menina”. Enunciados relacionados a gênero também serão retomados no próximo subtópico, na descrição de episódios narrados pelas professoras.

Concernente à classe como marca da diferença, algumas questões levantadas pelas professoras nos chamam atenção. Especialmente a preocupação em afirmar que não há processos de distinção das crianças, em consequência da classe social que ocupam. Vejamos algumas falas nesse sentido:

*Diferença racial tu quer dizer? (Pesquisadora: No geral, quais são os elementos, você coloca racial, mas têm outros, quais seriam esses outros?) Raça, eu, eu, eu vou te dizer, até a questão do social, assim também, se bem que aqui a gente, a gente não faz distinção de classe, a gente sempre procura, mas a gente percebe, a gente percebe o cuidado dos pais, a gente percebe é, até na procura deles em relação aos filhos como é que estão ou não, entendesse? (ZILDA).*

*Eu compreendo como um, um dos fatores assim de mais... relevância, digamos assim, por mais que vou me impor né, como aluna na verdade, por mais que eu não tenha condição social, eu acho que isso não é motivo pra mim diferenciar de quem tem uma, um meio, um convívio, uma, um patamar social bem mais alto que o meu, então na sala de aula a gente não, de forma nenhuma não diferencia isso, não diferencia entre o bolsista do filho do dono daquele lugar, entendeste, do filho de Cicrano que tem um patamar financeiro altíssimo, então eu acho que a diferença no caso, nesse contexto, diferenciar nesse contexto eu acho que é foco em sala de aula, assim, a diferença que deve haver é com relação mesmo ao tratar o aluno para com os outros alunos, digamos aqui, devemos, de uma forma ou de outra obter uma...um meio de, de, como eu posso, de lidar com o mesmo, diferenciada, um pouco mais de cautela, porque por mais, por ele ser bem mais agressivo, que é bem mais complexo, requer mais cuidado, mais atenção, mais uma, uma atividade voltada pra aquele comportamento, generalizando, porque eu não vou fazer todos os dias, para com aquele aluno (TARSILA).*

A questão de classe também apareceu, é interessante perceber como a diferença é associada ao sentimento de inferioridade, e na fala abaixo, esse sentimento aparece na intersecção classe-raça, onde a professora coloca o peso maior na questão de classe.

*Porque eu tenho crianças que não tem brinquedo, né? Aí, você ver o nível que chega essa, essa questão da diferença de nível social, porque, que você, um brinquedo, uma coisa tão simples, um carro, você vai na rua comprar um carro, mas ela não tem condição de dar isso a eles, então, até nessa questão eles se sentem, é, diminuídos (Pesquisadora: Então você elencaria um dos elementos a questão da classe, teria outros elementos?) A classe, a classe social, digamos... porque... a cor, pra eles influencia, realmente, porque eles dizem assim: “Ah não tia, meu cabelo é assim porque eu sou pobre.” Eles se classificam nessa questão, eles acham que um rico, ele não pode ser rico e ser preto, negro, né? Eles acham que um negro é pobre, o cabelo... enrolado é coisa de gente pobre, isso é o que eu vejo deles, né? “Tia, no dia que eu ficar rica, eu vou, eu vou tirar esse cabelo vou colocar outro cabelo”. Eles mesmo, eles já se sentem, já crescem com esse sentimento de inferior, muito pela questão financeira, realmente a questão financeira, e a outra questão, é a questão da educação mesmo, que os pais não sabem ler, não sabem escrever, não tem como passar pra eles, a, a, como eles devem fazer uma atividade por exemplo, fazer uma atividade em sala de aula que vai pra casa, muitas das atividades, “Não tia, eu fiz assim, mas porque minha mãe não sabia me ensinar...ela não sabe ler, ela não sabe escrever”. Entendeu? Aí isso também faz com que eles se sintam mais inferior, e influencia no desenvolvimento deles (ANA).*

Na fala da professora, podemos identificar que, na citação das falas das crianças, temos novamente a questão da estética forte no processo de identificação a partir de elementos relacionados às questões raciais. Percebemos que a professora, analisando a fala das crianças, intui que elas percebem que há diferenças na sociedade, que o lugar da negra e do negro não é nas classes mais abastadas, associando à possibilidade de um “branqueamento”, a partir da melhoria das condições financeiras. Está em jogo nessa relação classe-raça colocada pela professora, não apenas as dificuldades financeiras tão frisadas pela professora, mas também a dificuldade de aceitação das crianças, como crianças negras.

A insatisfação com o cabelo denota uma das dificuldades que nossas crianças negras enfrentam diante de uma sociedade que coloca como padrão de beleza as características associadas a pessoas tidas como “brancas”. De acordo com Gomes, o cabelo é um ícone identitário no processo de construção das identidades negras, e ressalta que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, *mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste*. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. *Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço*. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (GOMES, 2008, p. 21, grifos nossos).

A fala da professora Ana não faz emergir apenas indícios de como ela pensa as questões acerca da diferença, mas também nos indica alguns elementos que fazem parte da própria maneira como as crianças leem a realidade. Podemos perceber, por exemplo, o quanto a questão estética é associada pelas crianças como algo que produz inferioridade, afinal, elas apontam a mudança do cabelo como mudança de *status* social. As crianças evidenciam também a tensão exposta por Gomes (2008), quanto ao conflito entre o padrão de beleza ideal e o real.

Outro aspecto que vale ressaltar é a capacidade de analisar a realidade que as crianças da professora Ana demonstram. São crianças entre cinco e seis anos, que mostram uma leitura, que inclusive vai contra o mito da democracia racial no Brasil, e coloca em xeque os discursos que indicam a questão de classe como a mais determinante nas relações. Podemos perceber também na fala das crianças narradas pela professora o quanto o racismo também pode ser determinante na mobilidade social, já que crianças tão pequenas demonstram perceber essa questão.

Diante dos enunciados analisados, podemos perceber que, apesar de demonstrarem em certa medida uma preocupação com a questão das diferenças, as professoras em diversas situações acabam reforçando estereótipos e ideias que reforçam a relação entre diferença e desigualdades. Utilizam enunciados que não problematizam as relações hierárquicas entre as diferenças, muitas vezes apresentando um discurso voltado para a tolerância, que não questiona as relações desiguais de poder, tampouco potencializa a diferença enquanto positividade nas relações entre as crianças.

## Algumas considerações

Através de um olhar, orientado por algumas das questões que evoluem a Análise do Discurso da forma como foi empreendida por Foucault, pudemos desvelar algumas operações postas em ação nos discursos que cercam a problemática em questão: a relação com a diferença – com o Outro – que permeia as práticas docentes e discursos na Educação Infantil, onde compreendemos que as crianças assimilam esses discursos, e nesse processo, a criança “[...] transforma aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (TREVISAN, 2007, p. 42). Mas também partimos do pressuposto de que nesse processo de atribuir novos significados, o discurso de professores e professoras exerce importante influência junto as crianças.

Os discursos das professoras revelaram certa continuidade com relação a discursos que enunciam a diferença como o lugar da inferioridade, como um não-lugar. Revelam, ainda, a utilização de enunciados sobre o Outro que se baseiam em discursos mais corriqueiros, apreendidos nas relações cotidianas, onde, mesmo se questionando o mito da democracia racial no Brasil, ainda fazem emergir posições e discursos que se atrelam a marcas dos discursos que dão sustentação a preconceitos e estereótipos.

Acreditamos que as condições para se pensar e dizer de um modo diferente do que pensamos e dizemos em relação às questões que envolvem a diferença ainda não são tão favoráveis na área da educação, tendo em vista que a discussão dessa temática ainda é muito recente nesse campo.

Consequentemente, não podemos cobrar que os enunciados que emergem das falas das professoras, quando narram suas práticas docentes em sala de aula sobre a diferença, possam apresentar descontinuidades dos discursos históricos acerca do Outro. Isso porque, estamos diante de um tema ainda pouco discutido no âmbito da escola e também das formações inicial e continuada, tendo em vista sua inserção no campo de discussões da educação ser recente.

Dentre os questionamentos que foram surgindo acerca da formação de professores e professoras relacionada às temáticas que envolvem a diferença, entendemos que os achados desta pesquisa podem contribuir para que se questionem as formações inicial e continuada de docentes. Posto que se apresente para nós o desafio de enveredar na produção de outros sentidos para as práticas docentes na Educação Infantil, que é lócus dos primeiros momentos da iniciação dos mais novos no mundo. Onde se pensem currículos e práticas que não encerrem sentidos e significações, mas que abram sempre possibilidades de diversos sentidos e construções de significados outros, onde a diferença não seja posta na caverna, no lugar da falta, da desigualdade. Esse talvez seja um dos nossos grandes desafios, num mundo onde cada vez mais as diferenças se multiplicam, produzir pedagogias da infância que potencializem suas diferenças.

Para que outros sentidos e outras construções de significados sejam potencializados, quem sabe as palavras de Kohan nos tragam questões para pensarmos pedagogias para a infância, quando o autor afirma que:

Um outro lugar para a infância é possível, um novo lugar para o nascimento e a vida. Para isso, talvez seja interessante falar um pouco mais de tudo aquilo e de todos aqueles dos quais não falamos e deixar falar, pelo menos um pouco, a todos aqueles que não deixamos falar (KOHAN, 2007, p. 143).

Desenvolver práticas docentes que deixam falar aqueles silenciados ao longo dos processos de escolarização talvez possa potencializar a diferença e o desenvolvimento de uma educação que, ao iniciar as crianças pequenas no mundo através de práticas que potencializem as diferenças, possibilite a (re)construção de sentidos outros de educação e ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39 – 52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-151.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Rev. Téc. Maria Leticia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COURTINE, J. Introdução. In: CORBIN, A.; COURTINE, .; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do Corpo: as mutações do século XX**. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-12.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 22. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo**

na educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 28-40. contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 28-40.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 abr. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso 24 abr. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-17.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-89.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. 5ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em 09 maio 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol 26, n. 91. p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca o direito biológico à educação no movimento da escola nova. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, número especial, jun. 2000. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982000000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 mai. 2014.

Infância, diferença e educação: intersecções para se (re) pensar pedagogias na educação infantil

\_\_\_\_\_. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, Ago. 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 Jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

Recebido em: 03/06/2016

Aprovado em: 08/05/2017