



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARCELLA DE HOLANDA PADILHA DANTAS DA SILVA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DE MENINAS SOBRE PERTENCIMENTO
ÉTNICO-RACIAL: um olhar para as interações sociais em grupos de brinquedo**

Recife
2020

MARCELLA DE HOLANDA PADILHA DANTAS DA SILVA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DE MENINAS SOBRE PERTENCIMENTO
ÉTNICO-RACIAL: um olhar para as interações sociais em grupos de brinquedo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S586p Silva, Marcella de Holanda Padilha Dantas da.
Processos de significação de meninas sobre pertencimento étnico-racial : um olhar para as interações sociais em grupos de brinquedo / Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva. – 2020.
204 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Psicologia. 2. Racismo. 3. Interação social em crianças. 4. Relações raciais. 5. Significação (Psicologia). I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-053)

MARCELLA DE HOLANDA PADILHA DANTAS DA SILVA

PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DE MENINAS SOBRE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: um olhar para as interações sociais em grupos de brinquedo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 17/12/2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Juliana Prates Santana (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Juliana Maria Ferreira de Lucena (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - *Campus* Petrolina

Prof. Dr. Jorge Luiz Cardoso Lyra-da-Fonseca (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Renata Lira dos Santos Aléssio (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dedico este trabalho à minha mãe e a meu pai, que resistiram e ainda o fazem com dignidade contra todo racismo que pode atravessar a união de uma mulher branca com um homem negro.

Ao meu esposo e ao meu filho, pretinho do coração da mamãe, que há de continuar nossa resistência à sua maneira.

À minha tia Ju, que me deixou a linhagem de professoras negras da família e me ensinou muitas coisas na infância.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade amiga pelo amparo de iluminação e força durante essa jornada.

À minha mãe Inocência pelo lugar seguro do amor e ao meu pai Marcelino pelo exemplo de luta por justiça social e conquista de direitos civilizatórios.

Ao meu esposo Alex e meu filho João Marcelo pelo companheirismo e amor espontâneos.

Às minhas irmãs, Janaína e Lalinha, pelo amor, cuidado e por compartilharem comigo a trajetória de nos tornarmos mulheres negras.

À minha família, minhas tias, meus tios, minha fortaleza espiritual da casa dos meus avós pelo amparo afetivo e valorização incondicional da pessoa que sou.

À minha prima/madrinha, Lídia Ramires, pela torcida e gentileza ao revisar o trabalho de tese.

Às minhas amigas, pela parceria de vida e vibração positiva com as conquistas de cada uma.

À minha amiga e comadre, Andressa Pereira, pela acolhida em sua casa sempre que precisei ficar mais tempo em Recife.

Às minhas professoras orientadoras na graduação, Heliane Leitão e Adélia Oliveira, pelo carinho e competência na minha formação inicial como pesquisadora.

À minha professora orientadora do mestrado, Ângela Branco, pelo acolhimento em Brasília e por sempre acreditar na minha capacidade de trabalho científico.

À minha orientadora neste doutorado, Bel Pedrosa, pela generosidade durante toda a jornada, paciência com uma aluna que maternou e trabalhou durante o curso e pela sua grandeza intelectual-científica.

Ao corpo docente do PPGPsi – UFPE e aos colegas que lá fiz, especialmente às professoras do LabInt Fátima Santos, Renata Lira, Juliana Lucena e à minha amiga Roseane Amorim, pelo acolhimento, incentivo e apontamentos preciosos para o trabalho de tese.

Às colegas e aos colegas do LabInt, especialmente Victor, Síria, Rebeca, Maria Luísa, Augusto, Letícia, Bruna, Clara, Nathalia, Manuela e Cynthia, pelo incentivo e auxílio precioso nas transcrições das sessões.

À professora Fátima Vasconcelos – UFC, pelos direcionamentos valiosos ao trabalho de tese no momento da qualificação.

Às crianças participantes da pesquisa e a todas as crianças negras deste país.

Samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira (2019)

História pra ninar gente grande

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Composição: Danilo Firmino/ Deivid Domênico/ Mamá/ Márcio Bola/ Ronie Oliveira/
Tomaz Miranda

RESUMO

As crianças estão imersas no tecido social. Elas apropriam-se de informações do seu entorno, transformam e constroem significações e se constituem na cultura. O pertencimento a um grupo étnico-racial é apreendido em tenra idade e perpassado por marcadores como raça, gênero, classe social e relações de poder. O racismo estrutural institui condições desiguais que hierarquizam os diferentes grupos sociais. Ele é substrato na construção sócio-histórica da sociedade brasileira, marcada pelo colonialismo e pela escravização negra no contexto da diáspora africana. Partindo dessa compreensão, o objetivo geral da tese é identificar e analisar fragmentos de significações de meninas sobre pertencimento étnico-racial, capturados em suas interações quando brincavam em grupo. Participaram do estudo oito meninas, na faixa etária de 9 a 11 anos, estudantes de uma escola pública do Plano Piloto de Brasília, sendo quatro com fenótipo negro e quatro com fenótipo branco. As sessões de observação, com duração média de 30 minutos, ocorreram em dois grupos (A e B), cada um com quatro meninas, duas negras e duas brancas. Foram videogravadas sete sessões quando as crianças brincavam livremente com objetos disponibilizados pela pesquisadora: uma boneca negra; uma loira; uma oriental; uma branca de cabelos castanhos; móveis de casinha, vestuários, acessórios para bonecas e o jogo Cara a Cara. Foi realizada uma análise microgenética das sessões com identificação, recorte e transcrição de episódios interacionais relacionados à temática pesquisada. Os episódios foram agrupados em tópicos de análise e evidenciam crenças e valores calcados no racismo estrutural da macrocultura, na maioria das vezes com noções de supremacia branca e desvalorização da diversidade étnico-racial, principalmente no que diz respeito à negritude. Evidenciam, ainda, o fenômeno do racismo subjacente aos *scripts* das ações das crianças, embora estas também ofereçam resistências, deslocando lugares comuns da opressão racial e criando outros significados nas culturas infantis.

Palavras-chave: Racismo. Interação de crianças. Pertencimento étnico-racial. Processos de significação. Grupo de brinquedo.

ABSTRACT

Children are immersed in the social fabric. They take information from their surroundings, transform, and construct meanings and constitute themselves in culture. Belonging to an ethnic-racial group is apprehended at a young age and permeated by markers such as race, gender, social class, and Power relations. Structural racism institutes unequal conditions that rank different social groups. It is a substrate in the socio-historical construction of Brazilian society, marked by colonialism and blackenslavement in the context of the African diaspora. Based on this understanding, the general objective of the thesis is to identify and analyze fragments of girls' meanings about ethnic-racial belonging, captured in their interactions when playing in groups. Eight girls aged between 9 and 11 years, students from a public school in Brasília participated in the study, four with Black phenotype and four with White phenotype. The observation sessions, with an average duration of 30 minutes, took place in two groups (A and B), each with four girls, two Black and two white. Seven sessions were videotaped when the children played freely with objects made available by the researcher: a black doll; a blonde; an oriental; a White with Brown hair; toy house furniture, clothing, doll accessories and the Face-to-Face game. Based on a microgenetic analysis, interaction all episodes related to the researched theme were identified, clipped, and transcribed in detail. The episodes are grouped into topics of analysis and show beliefs and values based on structural racism of macroculture, most of the time with notions of White supremacy and devaluation of ethnic-racial diversity, especially with regard to blackness. They also show the phenomenon of racism underlying the scripts of children's actions, although they also offer resistance, shifting common places of racial oppression and creating other meanings in children's cultures.

Keywords: Racism. Children interaction. Ethnic-racial belonging. Meaning-making process. Play group.

LISTA DE EPISÓDIOS ANALISADOS

Episódio 1 –	Processo de escolha das bonecas no grupo A	82
Episódio 2 –	Processo de escolha das bonecas no grupo B	85
Episódio 3 –	Crianças trocam de boneca e escolhem a de seu mesmo pertencimento étnico-racial	90
Episódio 4 –	Briga por bonecas	93
Episódio 5 –	Desentendimento entre Rafaela e Erica sobre a boneca loira	96
Episódio 6 –	Comparação entre as bonecas ‘Suzy’ e ‘Barbie’	99
Episódio 7 –	Crianças brincam de vestir as bonecas	101
Episódio 8 –	Bonecas princesas ou inadequadas?	103
Episódio 9 –	Boneca gorda ou vestimenta inadequada?	105
Episódio 10 –	Bonecas gordas ou magras, sempre fora do padrão	107
Episódio 11 –	Boneca gorda e vestido curto não são adequados	109
Episódio 12 –	Bunda grande e vestido que não entra	112
Episódio 13 –	Ideal de corpo magro e preconceito contra pessoas gordas	113
Episódio 14 –	Cabelo amarrado, cabelo difícil	120
Episódio 15 –	Cabelo estranho, mesmo que loiro	122
Episódio 16 –	Ideal de cabelo – lisinho ou com cachos?	126
Episódio 17 –	Crianças conversam sobre modificações na aparência	131
Episódio 18 –	Cabelo engraçado	132
Episódio 19 –	Crianças falam sobre menino feio e preconceito	135
Episódio 20 –	Namorado descolorido	142
Episódio 21 –	Noivo perfeito	147
Episódio 22 –	Sou bonita	153
Episódio 23 –	Menino bonito	155
Episódio 24 –	Pardo, como assim?	161
Episódio 25 –	Como é que eu estou?	164
Episódio 26 –	Montando mobília de casinha	166
Episódio 27 –	Brincando de casinha de bonecas	168
Episódio 28 –	Organizando o jogo Cara a Cara	171
Episódio 29 –	Disputa de comidinhas	175
Episódio 30 –	Loiro, branco, moreno ou negro?	179

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	DESENVOLVIMENTO HUMANO, CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S)	16
2.1.1	Linguagem e significados da opressão	20
2.1.2	Grupos de brinquedos e expressões das culturas infantis	25
2.2	PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES	33
2.2.1	Raça e racismo – aspectos sócio-históricos	33
2.2.2	Fatores psicossociais do preconceito racial	42
2.2.3	Relações étnico-raciais na infância	51
3	MÉTODO	63
3.1	DESENHO METODOLÓGICO	63
3.1.1	Aproximação etnográfica com registro de observações	63
3.1.2	Participantes	64
3.1.3	Instrumentos e materiais	68
3.1.4	Sessões de brincadeiras em grupo	70
3.1.5	Análise microgenética de videogravações	72
4	ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
4.1	A ESCOLHA DAS BONECAS	79
4.2	GÊNERO, RAÇA E CORPO FEMININO NA BRINCADEIRA DE BONECAS	98
4.3	CABELOS – UM IMPORTANTE MARCADOR RACIAL	119
4.4	BRANQUEAMENTO, BRANQUITUDE E APARÊNCIA NOS SIGNIFICADOS INFANTIS	141
4.5	RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA NO GRUPO DE BRINQUEDO	163
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE A – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE SESSÃO VIDEOGRAVADA	201
	ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	203

EM PESQUISA

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

204

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 poderá ficar marcado como o ano que nunca acabou por conta da pandemia de COVID-19. Foram mudanças radicais em todos os recantos do querido planeta azul e a humanidade foi impingida a encarar suas fragilidades (inclusive enquanto espécie biológica vulnerabilizada por um vírus microscópico e invisível a olhos nus), seus medos, angústias, neuroses, sua finitude e suas desigualdades profundas. Não estávamos antes e não estamos ainda no mesmo barco. No Brasil e nos EUA, as populações pobres, pretas e periféricas foram muito mais afetadas pela doença, morreram e se despediram mais de seus entes queridos. Quer dizer, nem ao menos puderam se despedir porque não foi permitido dentro do protocolo de segurança – nos óbitos por COVID-19 registrados no Brasil, a população negra representa 57%, enquanto a branca representa 41% (OLIVEIRA *et al.*, 2020). Tudo muito fúnebre, triste, com muitas pessoas enlutadas e muitas vidas perdidas.

Apesar de tudo, tentamos algum tipo de resistência, de cuidado, de prevenção, de apoio mútuo e guardamos esperanças no desenvolvimento de uma vacina por cientistas. A ciência... Quão fascinante e desbravadora pode ser, mas o quanto pode ser também desprezada por governos neofascistas e seus radicais negacionistas. Organizemos também uma resistência dos cientistas, uma ciência quilombola. Neste trabalho tentamos fazer uma *quilombagem*¹ científica na tentativa de contribuir formas de resistência à opressão racial. A desigualdade saltou aos olhos de quem os fechava para ela, porque quem “vive na pele essa emoção” já sabe, mais precisamente há séculos, o que é viver lutando contra *status quo*, remando contra a maré da hegemonia.

Digamos que o racismo é uma pandemia que não passou e que ainda não foi desenvolvida vacina especializada para este problema! Mas as ciências buscam sua “cura” para a humanidade ou a minimização de seus danos, pois os estragos causados na história já foram enormes: tráfico de pessoas, genocídios, segregação, perseguição, linchamentos, discriminação, depreciação, violência simbólica,

¹ “O que entendemos como *quilombagem* é um processo social contínuo de protesto que se desenvolve dentro da estrutura escravista, solapando-a histórica, econômica, étnica, e socialmente a partir do seu centro, isto é a produção” (MOURA, 2001, p. 112).

assassinatos, tortura e tudo de mais sórdido que o ser humano já pôde inventar. De forma mais direta, as ciências humanas como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Educação, as Políticas públicas e, também, a Psicologia são campos de estudo que fazem interlocuções e debates com o intuito de combater o racismo que estruturou a sociedade brasileira em condições materiais e simbólicas desiguais que hierarquizam os diferentes grupos sociais.

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, isto porque economicamente o trabalho escravo e o tráfico negreiro eram bastante rentáveis ao sistema colonial. O colonialismo instaurou a diáspora de milhões de africanos que foram sequestrados de seus territórios para serem violentados permanentemente pela escravização. Somente no Brasil, desembarcaram dos tumbeiros cerca de 4,9 milhões de escravizados (CONRAD, 1978) oriundos de diversas regiões do continente africano. Mesmo após o que a historiografia colonizadora chamou de “Abolição dos escravos”, os mecanismos criados para manter a população negra em lugares de subalternidade e as elites brancas privilegiadas foram exclusivamente aperfeiçoados com o passar do tempo.

As ciências também deram sua contribuição na construção de teorias raciais científicas (SCHWARCZ, 1993) que foram incorporadas no Brasil a partir do século XIX. Deste momento até os dias atuais foram feitos muitos ajustes no funcionamento desta engrenagem de dominação econômica, social, cultural e psicológica, resultando nas características peculiares do racismo brasileiro. O racismo no Brasil é baseado: (1) no mito da democracia racial (FREYRE, 2005/1933) que, apesar de contestado pelas ciências sociais (FERNANDES, 1978; GUIMARÃES, 2002; MUNANGA; GOMES, 2006) é uma narrativa que nega a violência do colonialismo com as populações negra e indígena e impede a visibilidade da segregação racial no país; (2) na Ideologia do Branqueamento (CARONE; BENTO, 2002) que coloca representações que impedem o fortalecimento identitário do sujeito negro e omite os privilégios simbólicos e materiais historicamente expropriados que sustentam a supremacia racial branca no país; e (3) no Genocídio Negro em que as políticas de Estado (isto é, violência e perseguição policial contra pessoas negras e/ou o incentivo para a imigração europeia no Brasil após a abolição da escravatura), ou a ausência de políticas de equidade funcionam como uma máquina de extermínio concreto e simbólico do povo negro (NASCIMENTO, 2016/1978).

Sobre o extermínio, de acordo com o Atlas da Violência, em 2018, 75,7% das vítimas de homicídios eram negras (soma de pessoas pretas ou pardas, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE) e, da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total de mulheres assassinadas no Brasil (IPEA, 2020, p. 47). De acordo com os dados do IBGE (2019), na educação, no ano de 2018, a taxa de analfabetismo de pessoas negras maiores de 15 anos era de 9,1% e entre pessoas brancas era de 3,9%; no mercado de trabalho, mostrou-se que as pessoas negras representaram 64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados na força de trabalho em 2018; em relação ao fator renda, quando são considerados os 10% com os menores rendimentos, observou-se que 75,2% dos indivíduos são negros.

A partir disto, é possível observar que o abismo que segrega pessoas negras e brancas no Brasil é tão evidente que não há como supor que as crianças não percebam nada disso ou estejam apartadas dessa realidade. As crianças são ativas no tecido social, produtoras de cultura com seus pares e, simultaneamente, produzidas pela macrocultura (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). A partir dos processos de desenvolvimento humano, que podem ser estudados de maneira privilegiada em situações de interação social nos grupos de brinquedo (CARVALHO; PEDROSA, 2002; PEDROSA, 2005), as crianças tornam-se cada vez mais hábeis na apreensão das pistas deixadas pelo racismo estrutural (HIRSHFELD, 2008; RODRIGUES; MONTEIRO; RUTLAND, 2012). Quando inseridas no contexto escolar, as crianças vivenciam a reprodução institucional do racismo no qual as crianças negras são discriminadas com apelidos e palavras depreciativas, sendo excluídas também por parte de seus professores, que se omitem nas situações de discriminação e, simultaneamente, as crianças brancas são levadas a cristalizar um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2001; MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020).

Diante do panorama apresentado, o objetivo geral desta investigação foi identificar e analisar fragmentos de significações de meninas negras e brancas, na faixa etária de 9 a 11 anos, sobre pertencimento étnico-racial. Especificamente, tivemos o intuito nesta tese de: (1) identificar aspectos macroculturais, que se revelam em termos de estereótipos sociais racializados, e que se relacionam a fragmentos de significações de meninas negras e brancas sobre pertencimento étnico-racial de si mesmas e dos outros; (2) alçar indícios de como ocorre o

processo de apropriação pelas crianças de estereótipos sociais racializados e se estes servem como circunscritores das interações sociais de meninas negras e brancas no grupo de brinquedo; e (3) ampliar o diálogo teórico entre as áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Social no que se refere à temática das relações étnico-raciais e suas expressões desde a infância no contexto brasileiro.

O trabalho de tese foi dividido em cinco seções organizadas de forma a construir nosso argumento, apresentando o objeto de estudo – o pertencimento étnico-racial em crianças – os trabalhos que embasam esta área de conhecimento, os procedimentos seguidos para a obtenção do material empírico, a análise, discussão desse material e as conclusões. A primeira seção corresponde a esta Introdução que apresenta o tema da investigação que subsidia a tese que defendemos, qual seja: o racismo estrutural, que permeia todo o tecido social vigente, a macrocultura, constitui o nicho desenvolvimental de crianças, circunscrevendo suas interações sociais e estas, ao mesmo tempo que reproduzem o racismo estrutural, criam fendas propiciadoras de resistências e transformações nos *scripts* de posições sociais hierarquizadas. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica com a concepção adotada sobre processos de significação e desenvolvimento humano de crianças e suas infâncias; os aportes das ciências sociais sobre o fenômeno complexo do racismo; e estudos sobre relações étnico-raciais na infância. Na terceira seção, apresentamos com detalhes o método utilizado para apreender as informações analisadas neste trabalho. Logo depois, apresenta-se a quarta seção com a análise dos resultados organizada em cinco tópicos de discussão, a saber: (1) A escolha das bonecas; (2) Gênero, raça e corpo feminino na brincadeira de bonecas; (3) Cabelos – um importante marcador racial; (4) Branqueamento, branquitude e aparência nos significados infantis; e (5) Relações de poder e resistência no grupo de brinquedo. Por fim, apresentamos a quinta seção com as considerações finais do trabalho tese. Como fechamento, apresentaremos as referências utilizadas no trabalho, os anexos com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ainda, o apêndice com o modelo de transcrição de sessão videogravada que utilizamos. Desejamos uma boa aventura antirracista a leitores e leitoras que se interessem pelo debate proposto!

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa científica que origina este trabalho de doutoramento foi desenvolvida com crianças do gênero feminino entre 9 e 11 anos de idade, em uma escola pública da cidade de Brasília – DF, durante a fase de mestrado acadêmico da autora. Torna-se importante, a partir disto, situar nossa posição teórica e epistemológica a respeito da concepção de desenvolvimento humano e sua interdependência com o conceito de cultura. Outras noções que serão abordadas e que consideramos de fundamental importância para a compreensão do objeto de estudo delimitado são as noções de criança(s) e infância(s) que iremos tratar neste texto.

Consideramos que a escolha metodológica também comunica a respeito dessas noções teóricas e, em sintonia com essas noções que serão esmiuçadas a seguir, fizemos a opção de pesquisar com crianças em situação de brincadeira – locus privilegiado para o estudo dos processos de desenvolvimento humano. Para situar os conceitos teóricos que fundamentam esse trabalho serão utilizados os aportes de abordagens sociointeracionistas na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano e suas interlocuções com as áreas da Sociologia da Infância e da Educação no que convergem para uma interpretação embasada do fenômeno em estudo, a saber, fragmentos de significações de meninas negras e brancas sobre pertencimento étnico-racial no contexto de grupos de brinquedo.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO, CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S)

As crianças participantes do presente estudo estavam na faixa etária de 9 a 11 anos que é caracterizada na Psicologia do Desenvolvimento como o período da segunda infância. Cole e Cole (2004) salientam que o início da segunda infância é reconhecido em culturas de todo o mundo e que, quando as crianças atingem cerca de seis anos de idade, os adultos começam a considerá-las responsáveis por suas próprias ações e, muitas vezes, indicam-lhes tarefas que os afastam da supervisão do adulto. Várias habilidades cognitivas das crianças são ampliadas nesse período como o controle da atenção, a capacidade de planejamento das ações, o controle

dos próprios processos de pensamento e a capacidade linguística e de classificação associada a esta.

Neste trabalho, adota-se a compreensão do ser humano como biologicamente cultural (BUSSAB; RIBEIRO, 1998). Na perspectiva da rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004), os processos de desenvolvimento humano acontecem ao longo de todo o ciclo vital nas múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas e por meio destas, em contextos social e culturalmente organizados. Dessa forma, as pessoas são constituídas em uma malha de significações e, ao mesmo tempo, a constroem ativamente, contribuindo para os percursos possíveis de seu próprio desenvolvimento e recursos do desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor, bem como da situação em que participam. A rede de significações circunscreve as experiências das pessoas e se altera continuamente em função do tempo e dos eventos, compondo novas configurações e novos percursos possíveis.

Cole e Cole (2004) destacam como característica que distingue o ser humano o fato de que o *Homo sapiens* é uma espécie que se desenvolve em um ambiente singular que foi moldado por inúmeras gerações anteriores de pessoas em luta pela sobrevivência. Esse ambiente é composto por artefatos (como instrumentos, roupas, palavras), conhecimento sobre como construir e usar esses artefatos, crenças e valores sobre o mundo e tudo o que guia as interações dos seres humanos com o mundo físico e, também, as interações um com o outro. A cultura, assim, é concebida como o conjunto de significações que é apropriado e produzido nas relações sociais e que afetam os artefatos, conhecimento, crenças e valores de um grupo.

De acordo com Vygotsky (1984), o ser humano se constitui através de processos de internalização dos modos, códigos e sugestões sociais. A internalização, processo em que o sujeito é ativo, possibilita que a criança vá aos poucos compartilhando aspectos importantes de sua cultura, ou seja, o discurso social passa a ter um sentido individual. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é concebido em sua natureza complexa e dinâmica; os processos de internalização e externalização dos significados culturais não são meros processos de reprodução de mensagens culturais, mas pressupõem sempre transformações por parte do sujeito. Assim, a cultura abrange a constituição mútua entre a pessoa e

o mundo social caracterizado pela mudança e pela estabilidade relativa (VALSINER, 2007).

Smirnova e Riabkova (2019) afirmam que, na abordagem histórico-cultural, a psique humana possui um caráter mediado pelas conquistas da cultura em que a criança se encontra desde o seu nascimento. Os meios da atividade humana, as obras de arte, as regras do comportamento social, os conceitos científicos etc. são meios peculiares com o auxílio dos quais o ser humano se constitui, forma seu mundo interior, suas necessidades. Essa mesma abordagem também considera evidente que o ser humano tem funções e processos psíquicos inatos, naturais, que estão na base de aprendizagens reflexas incondicionais e condicionais, da atenção involuntária e da memória, de reações de defesa e de alimentação, dentre outros.

Entretanto, a tomada de consciência do próprio comportamento pressupõe sua mediação, ou seja, a presença de certo meio (no caso da brincadeira, a imagem do comportamento desejado), com o auxílio do qual a pessoa pode ultrapassar os limites da situação dada e olhar para si e para seu comportamento do ponto de vista desse meio (modelo, regras, papel na brincadeira etc.). Essa comparação com o modelo sempre acontece na brincadeira; esta permite desdobramentos instados pelos parceiros em interação que se propõem a realizar um empreendimento lúdico; e, ainda, ela amplia o espaço de negociações e de significações (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019).

Carvalho e Pedrosa (2002) destacam o papel da criança como agente de criação e transmissão de cultura, desde os primeiros anos de vida, e o grupo de brinquedo como um dos espaços importantes em que esses processos ocorrem. Para compreender os processos de constituição interdependente entre indivíduo e cultura, torna-se fundamental considerar a interação social como a matriz de construção do ser humano singular. Seidl-de-Moura, em 2005 (apud MARTINS; VIEIRA, 2010), apresenta um modelo interessante de integração entre as abordagens evolucionista e cultural do desenvolvimento humano em que apresenta as seguintes premissas: 1) uma orientação nem universalista, nem relativista radical, focalizando tanto as variações quanto às semelhanças entre os indivíduos de uma comunidade e entre comunidades; 2) a busca pela compreensão da gênese dos fenômenos psicológicos, dos processos de desenvolvimento, guiada pela análise inseparável dos aspectos individuais e sociais e do desenvolvimento no contexto sociocultural; 3) o desenvolvimento visto sob diferentes níveis de análise:

microgenético, ontogenético, sociocultural e filogenético; 4) a noção de atividade ou evento como unidade de análise, ou seja, a atividade que os sujeitos realizam no mundo mediado por um significado em um determinado contexto social e cultural; e 5) a pluralidade metodológica e a compreensão de que as próprias questões e métodos de compreensão dos processos psicológicos são também situados cultural e historicamente.

O desenvolvimento do ser humano é concebido como fruto de múltiplas interações dialógicas tanto ao nível intraindividual, como ao nível interindividual. Essa concepção supera a dicotomia entre sujeito e cultura e reconhece o desenvolvimento de ambos em constante interdependência. Onde existe cultura também existe, necessariamente, um sujeito produtor de cultura. O trabalho conjunto da canalização cultural, por meio das sugestões sociais da macrocultura, ocorre ao longo do tempo histórico e ontogenético. Ele produz e ao mesmo tempo é produzido pela atividade humana através de processos complexos que dão origem ao desenvolvimento humano. As práticas culturais e os significados psicológicos são coconstruídos ao longo da microgênese e da ontogênese (BRANCO; VALSINER, 2012).

Entre as teorias socioculturais do desenvolvimento humano, destaca-se o caráter semiótico da constituição humana, mostrando que as interações são centrais nos processos de produção e negociação de significados e, também, na ação do sujeito significar o mundo desde a infância. A imaturidade de um bebê humano, comparado a outras espécies animais, leva à necessidade profunda do outro e de sua assistência constante. Essa relação com o outro é construída de forma dialógica. São os vários outros, por meio de suas interações com a criança dentro de contextos socioculturais determinados, que favorecem certas condições e direções para o desenvolvimento dela (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Destaca-se em Vygotsky (1984) que a fala tem uma função social já aparente desde os primeiros meses de vida da criança, quando tenta atrair, por meio de sons variados, a atenção do adulto e comunica suas sensações de prazer e desprazer, que são habitualmente decodificadas pela mãe ou adulto significativo de seu meio circundante. O autor parte da premissa de que a função primordial da fala, tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social. Para ele, os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.) e o sistema de instrumentos são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e a internalização dos

conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, principalmente, por meio da linguagem. Dessa maneira, estudar a constituição da consciência na infância não se resume a analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade. Vygotsky e Bakhtin (JOBIM e SOUSA, 1994) ressaltam que, no diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom da voz e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema de referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da compreensão diferenciada do significado das palavras nesse diálogo específico .

2.1.1 Linguagem e significados da opressão

Dada a importância da linguagem como mediadora da constituição mútua entre indivíduo e cultura, a exclusão simbólica se manifesta geralmente no discurso do outro. A linguagem é, assim, uma das vias importantes de disseminação do racismo através da utilização de termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro. Outra via importante de disseminação do racismo consiste na linguagem corporal, que ocorre nas dimensões não verbais e paralinguísticas, tornando difícil a identificação explícita das práticas sociais discriminatórias. Em outras palavras, de forma muitas vezes sutil, observa-se nas interações entre as pessoas uma metacomunicação característica do que se pode denominar como um “racismo velado”. Estudos como os de Menezes (2003) e Oliveira (1994) mostram que o discurso do dominador-opressor pode ser incorporado de modo profundo pela criança negra, que passa, então, a se reconhecer como “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, o qual participa decididamente na construção das identidades infantis.

O contexto desempenha um papel fundamental nos processos de desenvolvimento humano já que as pessoas nele inseridas passam a ocupar certos lugares e posições, e não outros, contribuindo para a emergência de determinados aspectos pessoais e delimitando a forma como as interações podem se estabelecer naquele contexto. A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si

submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma. As características e os atributos de uma pessoa, dentre eles os componentes da identidade como o sentimento de ser único e relativamente constante, ao longo do tempo, são resultado de um processo de construção cultural que exige permanência e individuação (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Abramowicz (2018) afirma que a infância ora é considerada uma estrutura universal, ou seja, uma etapa singular, constante e característica de todas as sociedades; ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, gênero, raça e pertencimento étnico, ou seja, uma etapa plural. Há que se considerar o campo de forças para produzir a criança de determinada maneira em certa época de determinado modo, como aponta o trabalho pioneiro de Philippe Ariès (1978). Que linhas de forças – estéticas, econômicas, sociais, sanitárias, literárias, educativas etc. fazem emergir a criança com uma determinada representação, a partir da qual ela passa a ser alvo de poderes e saberes?

Simões e Resnick (2019) salientam que a infância vem sendo entendida no plural com a intenção de refletir a multiplicidade e complexidade das possibilidades das crianças e das infâncias no mundo, rompendo com os estudos que têm como marca concepções essencialistas, universalizantes e atemporais das crianças e que se estruturam a partir de um conjunto de dicotomias criadas na modernidade: cultura e natureza, indivíduo e sociedade, ambiente e hereditariedade. O uso do termo no plural, infâncias, faz parte dessa compreensão dos diferentes contextos sociais e históricos nos quais as crianças se constituem e são constituídas. Neste trabalho de tese, preferimos considerar as infâncias no plural, enfatizando a importância do contexto de existência das crianças, como por exemplo, a experiência marcada pelo pertencimento étnico-racial.

Os diversos processos que permitem explicar o fenômeno da identidade intervêm na elaboração de conhecimentos e de crenças sobre si mesmo, sobre os outros, assim como sobre grupos de pertença e de não pertença dos indivíduos. Mas eles também permitem fazer comparações, das quais decorre finalmente a percepção de semelhanças e de diferenças, que é a base do sentimento de identidade. Os diferentes grupos aos quais o indivíduo pertence, desta forma,

contribuem para a constituição do si-mesmo, e para promover crenças, normas e comportamentos contraditórios e até antagônicos. Portanto, é necessário considerar como essas pertencas são negociadas em nível dos próprios indivíduos desde a infância (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Simões e Resnick (2019) defendem que a noção de alteridade na pesquisa das infâncias permite a compreensão do lugar da diferença nas interações entre adulto e criança e que somente um olhar com a compreensão das relações de poder subjacentes a essas interações poderá desbravar novos caminhos para a pesquisa e a construção de conhecimentos. As autoras utilizam dois conceitos de Mikhail Bakhtin para auxiliar nessa problematização da pesquisa das infâncias: dialogismo e alteridade. O dialogismo refere-se ao próprio princípio da linguagem que se revela no fenômeno social das interações.

O conceito de dialogismo pressupõe que perguntar e responder não são ações que estão apenas no campo da lógica, mas estão no campo das interações, por essa razão, a compreensão da situação da pesquisa não é um dado pronto, mas um processo de construção de significados que provoca mudanças mútuas no pesquisador e na criança. A alteridade, por sua vez, se funda na dialogia, no reconhecimento da diferença para que o diálogo possa existir. Reconhecer o outro como diferente de si permite a percepção do outro e de si próprio (SIMÕES; RESNICK, 2019). Estes conceitos nos parecem ferramentas interessantes para pensar as interações criança-criança e criança-adulto – um caso específico deste último tipo são as interações das crianças com a pesquisadora ou com a professora, no âmbito das relações étnico-raciais. As interações envolvem a linguagem verbal e não-verbal com posicionamentos a partir das diferenças de pertencimento étnico-racial por parte das crianças e dos adultos envolvidos.

Segundo Jobim e Sousa (1994), uma das características fundamentais do dialogismo de Bakhtin é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, isto é, na polifonia. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel. Quando se destaca as conversas cotidianas entre as crianças, é possível compreender melhor como a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante e, principalmente, observar como ela atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação. A autora cita

Bakhtin, para discutir a entoação, que serve para estabelecer uma estreita relação da palavra com contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não-verbal.

Jobim e Sousa (1994) salienta que a situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora para dentro, como uma força mecânica, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. A emotividade, o julgamento de valor e a expressividade não são próprios da palavra, mas são geradas no processo de uso ativo da palavra em um enunciado concreto. Significação e apreciação estão entrelaçadas na interação verbal e, assim sendo, a compreensão depende da orientação ativa, tanto do falante como do ouvinte, em direção a um determinado sentido que a palavra deverá assumir numa dada interação verbal.

Ainda a autora comenta que, na perspectiva de Bakhtin, há uma mobilidade infinita para as mudanças de significação, situando a permanente fluidez da palavra no amplo conjunto das transformações da cultura e da história, por isso, a palavra se revela também como veículo privilegiado para o estudo da formação da consciência e das ideologias. Fora de sua objetivação em um material determinado (gesto, palavra, grito etc.), a consciência é pura ficção. A partir disto, pode-se afirmar que a atividade mental do sujeito, assim como sua expressão exterior, se constitui a partir do território social, pois todo o itinerário que leva a atividade mental (conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (enunciação) situa-se completamente em território social. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação, contudo, os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (JOBIM e SOUSA, 1994).

Os processos de significação seguem trajetórias habituais de ideias, grupos de signos que acreditamos ser “nossa identidade”. As situações de rotina mobilizam estes padrões privilegiados de signos unificados, sentimentos e ações. Um conjunto semiótico pode ser constituído por mediadores com vários graus de generalidade: de valores ou campos semânticos até memórias concretas de experiências. Estes conjuntos circunscrevem dimensões de identidade, intenções para ação e significados relacionados a situações típicas. Sociedades ou grupos sociais específicos utilizam com estabilidade certos conjuntos semióticos, mas um conjunto semiótico mais pessoal pode vir fruto da internalização que o sujeito faz dos valores

compartilhados coletivamente com base em sua experiência pessoal (ZITTOUN; AVELING; GILLESPIE; CORNISH, 2011).

Os significados coletivos canalizam as ações/emoções/concepções em determinadas direções, mais do que em outras; promovem certas práticas sociais e delimitam certas zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação. Nesse sentido, o sistema de circunscritores (*constraints*) faz com que o processo de desenvolvimento seja determinado e indeterminado, ao mesmo tempo e em vários domínios, ocorrendo tanto possibilidades de inovação, como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais. Além disso, em decorrência da estrutura mais rígida de certas configurações, a pessoa tende à repetição de determinadas posições e comportamentos. Estas podem ser eliciadas a partir de um elemento fortemente circunscritor da configuração, submetendo a pessoa a certas posições reiterativas sobre as quais tem pouco controle (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Jobim e Sousa (1994) afirmam com base em Bakhtin que a ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um dos nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela. A autora complementa que a palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado por nós, quer seja nos seus aspectos perversos estigmatizantes quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida.

Com base nos estudos de Corsaro (2017, apud Santos; Silva; Pedrosa, 2019) afirma-se que o processo de negociação de significados, no caso de crianças que já se apropriaram do sistema linguístico, é marcado por práticas discursivas. As relações sociais e de afeto das crianças estão incorporadas nas ações discursivas cotidianas. Dessa forma, nas suas interações sociais com adultos ou entre pares, elas produzem estratégias para mediar conflitos e brigas, além de táticas que auxiliam na solução de problemas. Também podem fazer uso de práticas que demarquem o espaço de cada sujeito numa dinâmica de grupo, fortaleçam as alianças interpessoais ou definam identidades no grupo. As negociações podem ser marcadas por argumentos, cujo propósito é persuadir os demais sobre determinada versão da realidade, ou por meio da construção de um repertório no qual o objetivo seja justificar, contrapor-se ou oferecer a solução de determinado dilema. Nesse

caso, as falas das crianças não trazem apenas consensos, mas apresentam contradições, controvérsias e ambiguidades.

O contexto social está profundamente implicado não apenas na emergência de ambivalência, mas também em permitir ou limitar as possibilidades de manejo dos significados. A ambivalência nasce não por meio da ausência de significados, mas sim por meio de uma saturação de significados. Mudanças no contexto social disparam uma saturação de significados através da mobilização de mais de um possível/apropriado conjunto semiótico. O sentimento de ambivalência pode tornar o sujeito ativo na produção de significados que possam ajudá-lo a lidar com este sentimento, mas, na maior parte das vezes, a forma de manejar a ambivalência é guiada pelo contexto social, ou seja, salientando o risco de o sujeito permanecer enredado nos *scripts* sociais tradicionais (ZITTOUN *et al.*, 2011).

2.1.2 Grupos de brinquedos e expressões das culturas infantis

Segundo L. S. Vygotsky (1984, apud SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019), a brincadeira é fonte e força motriz do desenvolvimento da criança. Nela, a criança começa a agir não em função do objeto, mas em função da ideia; não em uma situação real, mas idealizada, imaginária. Por exemplo, ela age com um pedacinho de pau “como se fosse” um canivete ou um termômetro ou um aviãozinho e suas ações são dirigidas não pelo pedacinho de pau, mas pelas ideias que atribuiu ao pauzinho e pelo enredo que inventou. Assim, na brincadeira, são sustentadas, ao mesmo tempo, duas posições – a do autor e a do espectador. Ao imaginar, a criança ocupa a posição de espectador em relação a sua própria atividade. Ela parece observar a si mesma, o que significa que tem consciência de si, ou seja, é a manifestação da autoconsciência e uma condição importantíssima para seu desenvolvimento.

Teóricos de diversas abordagens que estudam crianças compreendem a brincadeira de papéis como de fundamental importância para o desenvolvimento psicológico das crianças. A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem a status, poder e controle sobre si mesmas. Ao assumir papéis adultos, as crianças são empoderadas e utilizam a brincadeira imaginativa para projetar o futuro. Brincadeiras de papéis também permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e como se

relacionam entre si (CORSARO, 2009). Este último aspecto é importante para dizer que as crianças podem imaginar na brincadeira papéis de pessoas diferenciadas no tecido social pela marca racial, já que este é um elemento de classificação das pessoas por grupos sociais.

Na brincadeira (VYGOTSKY, 1984), a criança aprende a agir numa situação idealizada, ou seja, imaginária, inventada e não numa situação que vê. Nela, a criança opera com o significado separado do objeto, porém o significado é inseparável da ação real com o objeto real; ou seja, a criança começa a agir com os significados e não com as coisas. Ela assume uma posição ativa em relação às próprias necessidades e emoções que se tornam objeto da brincadeira e as domina. Vygotsky sublinha o plano duplo do fluxo afetivo na brincadeira em que as vivências representadas pelo papel do personagem podem ser contrárias às vivências reais da criança (ela chora como um paciente na situação real e se diverte como um brincante na situação imaginária da brincadeira de médico). A brincadeira com papéis aumenta, consideravelmente, as possibilidades do comportamento voluntário e do controle de si em diferentes esferas. Quando a criança assume um papel, suas possibilidades, no plano do domínio de seu comportamento, aumentam bruscamente (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019).

De acordo com Abramowicz (2018), uma das premissas fundamentais dos estudos em sociologia da infância é que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura. Na perspectiva de Sarmiento (2018), a figura da criança sujeito de cultura se fundamenta no conceito de culturas da infância como processos estruturados de produção simbólica realizados pelas crianças, a partir das suas interações intra e intergeracionais e expressos nos jogos, brincadeiras, formas de expressão, rituais, cerimônias e demais processos pelos quais as crianças criam e atribuem significação ao mundo. Na abordagem socioantropológica das culturas infantis, estas são estudadas assumindo as crianças como sujeitos de culturas, produtoras das suas próprias interpretações e configuradoras de redes de significados estruturados e de transmissão intrageracional continuada.

Corsaro (2009) é um dos principais autores que afirmam que as crianças criam e participam de suas culturas de pares, de forma a atender interesses

próprios, por meio da apropriação de informações do mundo adulto. Através do conceito de reprodução interpretativa, o autor salienta que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Cultura de pares é definida por Corsaro (2011, p. 124) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”, num determinado contexto sociocultural.

Pedrosa e Santos (2009) afirmam com base nas ideias de Corsaro que a observação de crianças em situação de brincadeira com seus pares tem se revelado uma poderosa estratégia de investigação para descrever trocas interpessoais, e buscar entender o modo como reproduzem, interpretam e produzem cultura. As crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Dito de outra forma, não há ontogênese separada da sociogênese. O caráter experimental da brincadeira permite que as crianças se apropriem e estructurem múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados adequados ou desejáveis em seu contexto cultural.

Já por volta dos dois anos de idade as crianças começam a brincar de papéis e a maior parte dessas brincadeiras tem relação com a expressão de poder. Em brincadeiras de grupo de crianças de quatro anos, por exemplo, Corsaro (2009) sublinha que elas claramente expressam controle e poder nos papéis hierarquicamente superiores, se comportam mal e obedecem nos papéis subordinados e cooperam nos papéis de *status* de igualdade. Pode-se pensar a partir desta observação realizada pelo autor em seus estudos que seria promissor que as pesquisas nesta área considerassem a apropriação pelas crianças dos marcadores raciais para negociar essas posições nas relações de poder durante as brincadeiras de papéis. Se a raça é utilizada para posicionar grupos de pessoas como superiores e subalternos nas relações macrossociais hierarquizadas, é de se esperar que o marcador racial também seja apropriado pelas crianças na cultura de pares nos grupos de brinquedo e isto será hipotetizado e discutido no presente estudo.

Desde o nascimento a criança encontra um mundo social objetivado, ou seja, representações, valores, crenças e papéis concebidos e assumidos pelos membros de seu grupo nas diferentes posições que ocupam em relações assimétricas de

poder. Esses membros do grupo explicitam suas crenças e valores nas práticas sociais, nas regras e normas que seguem, na organização de seus rituais, na maneira como se expressam etc. A criança leva para a brincadeira os modelos de comportamentos e significados construídos nos diversos espaços interacionais do tecido social. Ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima (PEDROSA; SANTOS, 2009).

Abramowicz (2018) chama atenção para o fato de que em todas as sociedades há uma estrutura social denominada infância, na qual habitam diferentes gerações de crianças. Portanto, a criança é um passado, que ao nascer é inscrita na história de um gênero, de uma sexualidade, de uma raça, de uma etnia e de uma classe social. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, mas, ao mesmo tempo, as crianças se subjetivam como uma força sobre si próprias, que as constituem e nos constituem. Entretanto, a criança é também devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si este futuro, daquilo que não sabemos, não somos, e que será inventado.

Conforme destacado por Pereira e Pedrosa (2019), a apropriação não é um processo que se conclui, pois está sempre sujeito a outras considerações e, possivelmente, serve de base a novas apropriações por parte da criança. As crianças como atores sociais que são não se eximem de apreciações e tomadas de posição, pois o conhecimento não é isento de emoções e afetos, pelo contrário, gosta-se ou desgosta-se de certos comportamentos, assumem-se certos valores, toma-se partido de um ou outro personagem, estabelecem-se novas regras e controles, de modo a orientar o seu próprio comportamento ou o de outrem etc.

Entretanto, continuam Pereira e Pedrosa (2019), as pessoas não escolhem e decidem sobre todas as condições que lhes são oferecidas, mas ao lhe serem apresentados determinados elementos sob certas condições, constroem significados de forma ativa. Além disso, a realidade socioeconômica e política, regras e valores compartilhados socialmente também delimitam possibilidades, restringindo e produzindo formas particulares de significar. Dito de outra forma, concluem as autoras, a realidade social atua como circunscritora na criação dos enredos e dos significados pelo público.

Corsaro (2009) observou nos grupos de brincar que as crianças trabalhavam juntas em harmonia com as expectativas estereotipadas de papéis de

gênero, que se expressavam nas ações e eram reforçadas por avaliações verbais. Os estudos nesta área devem também levantar questionamentos sobre se e como são expressas as expectativas estereotipadas baseadas nas relações racializadas. O autor afirma que em muitos episódios de brincadeira de papéis os subordinados (crianças ou animais de estimação no faz de conta de casinha) frequentemente se comportam mal, fazendo exatamente o que lhes é dito para não fazerem. Nesse processo, continua o autor, emergem os enredos de disciplina em que as crianças querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas. No caso do presente estudo, pode-se pensar a insurgência das crianças em papéis subordinados na brincadeira como uma forma resistência à imposição do poder, algo importante de se observar no contexto das relações étnico-raciais entre crianças.

De acordo com Menezes (2020), o comportamento interacional – como resulta do ajuste, da sintonia entre estados emocionais (distinção humana), da habilidade em atribuir, construir, transformar e compartilhar significados – depende da predisposição de cada parceiro à vivência interacional, incluindo a abertura para lidar com diferenças, para manejar situações de conflitos, em especial no próprio grupo. O grupo de brinquedo como microssociedade é um laboratório que enseja esse aprendizado. Um aprendizado que é político porque requer e resulta em habilidades e criação/ implementação de estratégias diplomáticas de negociação de significados.

Corsaro (2009) destaca que o reconhecimento pela criança do “poder transformador” da brincadeira de papéis é um elemento fundamental da cultura de pares. Isto é, na brincadeira, há sempre a possibilidade de a criança transformar os papéis habituais e suas posições. Esta é a natureza inovadora da cultura de pares. De acordo com Pedrosa e Santos (2009), no campo interacional da brincadeira há uma dinâmica permanente de transformação e construção de significados. Na medida em que, por meio da brincadeira, as crianças objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com o dos pares e podem acrescentar novas informações, fazendo emergir, nesse espaço intersubjetivo da brincadeira, novos significados. A reprodução interpretativa da cultura possibilita o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo de brinquedo.

O conteúdo da brincadeira está ligado ao sentido das ações humanas e às relações entre as pessoas, pois, seja qual for o enredo, nele estão refletidas as relações humanas e o sentido da atividade da pessoa na forma como são vivenciadas e sentidas pela criança. Os papéis estão presentes e são nomeados, porém, sua realização reduz-se à execução de ações ligadas ao papel determinado; esboça-se a divisão de funções entre os parceiros; a lógica das ações da brincadeira é definida pela sequência de ações correspondentes às da vida real. O adulto pode inspirar as crianças para brincadeiras autônomas, criar condições para elas, participar em condições iguais, mas não pode orientar e controlar as ações delas. As ações interpretativas sempre contêm vivências e sentidos pessoais das crianças, elas brincam do que é mais importante e significativo para elas (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019).

De acordo com Cole e Cole (2004), durante a segunda infância a natureza das brincadeiras tende a mudar da fantasia baseada no desempenho de papéis para jogos que requerem obediência a regras. Os jogos baseados em regras servem como um modelo da sociedade e só existem através do acordo mútuo. Quando um grupo de pares se forma, surge uma estrutura social e na configuração desta interferem as categorias de *status social* em que as crianças são colocadas. A beleza física é um fator importante na conformação do *status social* no grupo de pares e, como os padrões de beleza em diversas culturas são baseados na hierarquia racial que coloca características de branquitude como as mais belas, pode-se afirmar que as crianças negras e indígenas, por exemplo, são colocadas em desvantagem com relação ao status social no grupo de pares. O tempo cada vez maior que as crianças na segunda infância passam entre os pares é acompanhado por uma mudança na percepção de si mesmas. Desafios especiais à percepção do eu são colocados pelo processo de comparação social que ocorre em jogos e na escola.

Pedrosa (2005) apresenta a brincadeira como lugar “ecologicamente relevante” para o estudo dos processos de desenvolvimento da criança com base em alguns argumentos. O primeiro é o de que a brincadeira é uma atividade de alta prioridade motivacional para as crianças e muitas estratégias são postas em ação para realizar seus propósitos lúdicos: criam cenários e tramas fantasiosas; disputam objetos, papéis e posições no enredo criado; buscam convencer, conquistar e intimidar os parceiros; estabelecem alianças; propõem acordos; promovem trocas;

buscam o prestígio de outros para apoiar seus objetivos e muitas outras estratégias são evidenciadas no brincar. De acordo com Smirnova e Riabkova (2019), a brincadeira está intimamente ligada à esfera emocional. Surgem desejos evidentes e constantes, porém estes desejos não pressupõem uma realização imediata. A brincadeira é de certa forma um substituto da realização, quando a criança imagina uma ação atrativa e vivencia de forma generalizada emoções correspondentes. Nessa concepção da brincadeira infantil pode-se observar um dos postulados importantes da obra de Vygotsky – a unidade afeto-intelecto ou cognição-emoção.

Corsaro (2009) cita também estudos sobre a diversidade dos jogos de papéis entre as crianças escravizadas nos EUA, no período anterior à Guerra Civil, que incluíam reproduções interpretadas de cerimônias de batismo e de “leilões de escravos”. Estes achados do autor sugerem a seguinte pergunta: no Brasil, de que as crianças escravizadas brincavam, já que vivenciamos quase quatrocentos anos de sistema escravista? De acordo com Silva (2013), a criança escravizada era logo inserida no trabalho como forma de “adestramento” para a vida de escravo. O autor continua explicando que, nesse momento, a criança deveria aprender sobre sua posição subalterna na sociedade e entender que, mesmo que compartilhasse brincadeiras e folguedos infantis com os filhos do senhor branco, era, antes de tudo, o filho de uma escrava. O autor destaca ainda que em muitas obras de Jean-Batiste Debret, pintor francês que retratou o Brasil colonial na chamada “Missão Artística Francesa”, ainda que crianças brancas e negras compartilhassem brincadeiras, os papéis sociais eram constantemente demarcados e reforçados.

Silva (2013) analisa a obra “Meninos brincando de Soldado” em que é retratado um grupo de crianças brincando com espadas, guiados por uma criança branca bem vestida, e outras descalças. As crianças negras aparecem ao fim do grupo, maltrapilhas e guiadas pelas outras crianças. Em muitas imagens e fotografias do século XIX, produzidas não somente por viajantes, não é raro encontrar crianças brancas literalmente montadas em crianças negras, ou mesmo em suas amas de leite, como se essas fossem bestas de galope. Saliencia-se a importância de se considerar o nível de tempo histórico para se compreender relações de opressão social com viés étnico-racial.

Menezes (2020) sustenta em seu estudo que a participação no grupo de brinquedo é uma forma de participação política, constantemente conquistada, afirmada e sustentada pelas crianças em interação em que dois momentos se unem:

a criança como vir a ser, no desenvolvimento de competências a partir das brincadeiras; e a criança como ser que brinca com seus pares e com eles empreende negociações, disputas, barganhas, estratégias, construindo assim o seu universo social e simbólico, bagagem necessária aos enfrentamentos na macrocultura.

Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam que a presença da macrocultura no grupo de brinquedo revela-se também através de papéis e valores – por exemplo, na estereotipia de gênero em relação a brincadeiras – na formulação de regras baseadas em conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças que lideram uma brincadeira. Pode-se pensar a partir disso que se o racismo estrutural é característica importante da macrocultura, ele também pode ser revelado no grupo de brinquedos por meio de estereótipos raciais, já que a raça é uma marca que engendra papéis hierarquizados socialmente. Apreender como isso pode ser significado no grupo de brinquedos é um dos objetivos desse trabalho de tese. Quando as crianças trazem valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira, cria-se a oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores dos parceiros.

Menezes (2020) salienta que o grupo de brinquedo pode funcionar como um coletivo que aglutina força e reúne recursos para criar e implementar estratégias de defesa dos interesses e da cultura infantis, assumindo grande importância no contexto escolar, por exemplo. A cultura de pares, uma das expressões das culturas da infância, essenciais no domínio e recriação da cultura, encontra no grupo de brinquedo terreno fértil para ser vivenciada e se desenvolver. As muitas possibilidades de configuração dos grupos de brincadeira, considerando critérios como faixa etária, gênero, etnia, nível socioeconômico, escolaridade, entre outros, exemplifica a multiplicidade e diversidade de crianças e infâncias. São os atravessamentos dessa diversidade étnico-racial nos grupos de brinquedo que queremos estudar em nosso trabalho de tese.

Sarmiento (2018) destaca que a questão da opressão social da infância pelas concepções paternalistas, em suas dimensões como a opressão social de classe, cultural, de gênero e, acrescentamos também de raça, constituem domínios de investigação que corporizam uma orientação de pesquisa articulada com projetos de emancipação social. O uso de metodologias participativas, como a investigação com

as crianças nos grupos de brinquedo utilizada neste trabalho de tese, define uma linha de interpretação crítica que incide na indagação teórica sobre as condições de opressão histórica e atual das crianças das classes populares e dos grupos étnicos colocados em situação de subalternidade, como se pode destacar o caso da população negra brasileira.

2.2 PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES

O racismo é um fenômeno global que afeta, de maneira profunda, milhões de pessoas e os grupos populacionais a que pertencem. O racismo contra a população negra se expressa de diferentes maneiras, de acordo com os condicionantes sócio-histórico-culturais em cada estado-nação. Segundo Peter Wade (2017), a noção de “raça” costuma estar fortemente associada à definição biométrica do racismo científico do século XIX, que teve uma forte base biológica e genética.

Atualmente há amplo consenso da ineficácia teórica da raça como conceito biológico, tendo sido definitivamente erradicado pela genética, mas, ao mesmo tempo, multiplicam-se as constatações de sua persistência como realidade simbólica extremamente eficaz nos seus efeitos sociais. Dessa maneira, a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o *status* de indivíduos e grupos na sociedade. Assim, os usos da crença na raça e suas reconfigurações ao longo do tempo contribuem para a manutenção do racismo (PETRUCCELLI, 2013).

2.2.1 Raça e racismo – aspectos sócio-históricos

O debate sobre raça e racismo acontece em, praticamente, todas as áreas conhecidas como ciências humanas e sociais. Em virtude disto, uma variedade de terminologias é utilizada para abordar este assunto a partir de perspectivas bem diferentes, como por exemplo: etnicidade, atualmente utilizado pelos antropólogos; preconceito, discriminação e estereótipos, utilizados pelos psicólogos sociais; identidades, negritude, diversidade, cultura, mestiçagem, negro, indígena, branco, branquitude, povos, nações, território, língua, diáspora e tantos outros termos são usados em vários campos do saber e por diferentes grupos de militância antirracista, visando à compreensão deste fenômeno complexo e seu combate. Hirschfeld (2008)

destaca que dentro da psicologia, uma literatura impressionante em psicologia social destacou a miríade de processos cognitivos que apoiam a compreensão da força política e importância econômica da raça enquanto categoria social.

A preocupação científica com o impacto do colonialismo na dispersão, repressão e aniquilamento de povos, indivíduos e culturas de origem africana instaurou “A Era da Diáspora” nas ciências humanas e sociais. O fenômeno da diáspora africana – a captura, a travessia, a chegada ao novo ambiente e o consequente ajustamento – teve influência sobre a constituição de Estados nacionais nos quais diferentes povos e culturas foram hierarquizadas, como inferiores e superiores, configurando inúmeros conflitos os quais, no entanto, foram recobertos tanto por ideologias nacionais homogeneizantes, quanto por práticas segregacionistas e discriminatórias com base na cor/raça/etnia, explícitas e/ou implícitas, fomentando sociedades nas quais as desigualdades têm como fundamento a suposta inferioridade de alguns grupos que foram racializados (SILVÉRIO, 2018). Uma das nações onde isto aconteceu e reverbera até os dias atuais é o Brasil.

De acordo com Silvio Almeida (2018) a classificação dos seres humanos em raças serviu como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição de povos nas Américas, povos da África, da Ásia e da Oceania. Dentro das teorias científicas, que obtiveram enorme repercussão no meio acadêmico e político do século XIX, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. Teóricos como Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso e, no Brasil especificamente, Silvio Romero e Nina Rodrigues afirmavam que a mistura de raças ocasionaria a degeneração de um povo. Lilia Schwarcz (1993) em sua importante obra “O espetáculo das raças” corrobora o autor acima e destaca:

(...) sem contar os textos de Nina Rodrigues que começavam a ser publicados na *Gazeta*. Nestes, o argumento era basicamente um: o estabelecimento da diferença entre as raças e a condenação da mestiçagem. Utilizando modelos social-darwinistas, esses cientistas farão uma leitura original da realidade nacional ao apontar o cruzamento como o nosso maior mal, ao condenar a hibridação das raças e sua consequente degeneração (p.272).

Irai Carone e Maria Aparecida Bento na importante obra *Psicologia Social do Racismo* (2002) salientam que no Brasil a ideologia do branqueamento foi forjada pelas elites brancas, no final do século XIX e início do século XX, que apostavam na “purificação étnica” do nosso povo através de cruzamentos inter-raciais que produziram um homem “ariano” plenamente adaptado às condições brasileiras. Essa ideologia do branqueamento sofreu, ao longo do tempo, importantes alterações de função e de sentido no imaginário social, tornando-se um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios de ser branco por inveja, imitação ou falta de identidade étnica positiva. Então, estrategicamente se estabeleceu o silenciamento sobre o legado da escravidão para o branco, que saiu desse momento histórico com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho escravo de quatro séculos do grupo negro.

Grada Kilomba (2019) desvela a branquitude como uma identidade dependente que existe através da exploração daquele construído como o Outro, como o diferente. Ela apresenta o contato de pessoas negras com a irracionalidade do racismo como uma experiência traumática, na concepção psicanalítica do termo, em que a pessoa negra é sempre colocada como diferente, incompatível, estranha e exótica. No racismo as diferenças são construídas e inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Essa diferença também é articulada através do *estigma*², da desonra e da inferioridade. Esses valores hierárquicos são naturalizados e aplicados a todos os membros do grupo social negro. A construção das diferenças e a hierarquização delas são acompanhadas pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo e, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. No racismo, a dimensão do poder é revelada através de diferenças na partilha e no acesso a recursos valorizados como representação política, mídia, emprego, educação, saúde, habitação etc.

Os/as negros/as têm sua diferença inscrita no corpo e na corporeidade resistentes e insurgentes que sempre foi considerada como uma afronta às elites racistas. A cor, o corpo, o cabelo, a ancestralidade e as culturas negras, ao se colocarem afirmativamente em qualquer espaço no Brasil e no mundo, fazem-se

² O autor Erving Goffman (2017), importante teórico do Interacionismo Simbólico, conceituou *estigma* como um atributo profundamente depreciativo, mas que, na linguagem de relações intergrupais, um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.

notar, ocupam lugar e relembram, queiramos ou não, a dívida histórica da humanidade para com a população negra na África e nas Américas. A riqueza do Brasil foi construída em cima do sangue, do estupro, da violência imposta pelo processo da escravidão e pelo modo de produção escravista aos africanos e africanas escravizados/as e a seus descendentes. Como modo de produção, o escravismo deixou marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica e está arraigado na estrutura das relações de poder, na cultura, no imaginário e nas relações de trabalho brasileiras (GOMES, 2019).

Fátima Vasconcelos da Costa (2011) destaca que o processo histórico no qual se desenvolveu as relações étnico-raciais no Brasil foi sustentado por um aparato institucional que excluiu um contingente populacional importante, os negros, do usufruto dos bens por eles mesmos produzidos e, ao mesmo tempo, elaborou o apaziguador discurso da democracia racial, conceito estabelecido por Gilberto Freyre (2005) na obra “Casa-Grande e Senzala”. O racismo é um dispositivo discursivo/institucional construído para legitimar relações de poder e o não dito é uma das dimensões mais importantes deste dispositivo. O discurso colonizador trabalhou para convocar as etnias nativas e africanas para a integração nacional na condição de subalternidade. Para isto, foi necessária a construção de uma representação silenciada da cultura negra o que, também, inviabilizou a construção de identidades negras positivadas.

Em meados de 1940, um importante grupo de estudiosos de São Paulo, que incluiu Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Roger Bastide, deu início a um processo de desmistificação da ideia de que no Brasil existiria uma democracia racial (BENTO, 2002). O Projeto UNESCO na década de 1950, sob a orientação de Florestan Fernandes e Roger Bastide, ampliou a divulgação de evidências científicas das desigualdades raciais brasileiras com pesquisas como a de Oracy Nogueira (MAIO, 2008), Aniela Ginsberg (CUNHA; SANTOS, 2014), Virgínia Leone Bicudo (CRUZ, 2018). Estas duas últimas autoras, Aniela e Virgínia, representaram a perspectiva da psicologia e da psicanálise, respectivamente, com suas pesquisas pioneiras sobre a temática das relações étnico-raciais entre crianças (CRUZ, 2018).

Maria Aparecida Bento (2002) destaca que no final da década de 1970, o Movimento Social Negro começou a divulgar, com base nos estudos citados acima, a afirmação de que as desigualdades existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à educação são também desigualdades entre os

segmentos raciais, e não apenas desigualdades de classe dentro da população brasileira. Florestan Fernandes (1978) afirmou que o brasileiro tem “preconceito de ter preconceito” o que configuraria um racismo “sem racistas”, em que a maioria das pessoas admite a existência do fenômeno, mas raramente admitem sua prática pessoal. Conforme salienta Lima (2020), o mito da democracia racial, a mestiçagem e o branqueamento impingiram no racismo nacional certa ambiguidade de expressão que tornaram mais difícil seu reconhecimento oficial por parte do Estado e a denúncia por parte da ciência e dos movimentos sociais.

O racismo se configura como fenômeno sistêmico, pois se manifesta além do nível individual de sua expressão, nos níveis cultural e estrutural ou institucional (LIMA, 2020). O racismo em sua dimensão estrutural ou institucional diz respeito a um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça que servem para manter a hegemonia do grupo racial branco no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder deste grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. O racismo institucional é mais sutil e menos identificável em termos de indivíduos que cometem seus atos, porém não é menos destrutivo da vida humana (ALMEIDA, 2018).

O IBGE (2019), em análise focalizada nas desigualdades sociais por cor/raça em áreas essenciais das condições de vida da população brasileira, destacou dados importantes no contexto brasileiro. No mercado de trabalho, mostrou-se que 68,6% dos cargos de gerência são ocupados por brancos e apenas 29,9% por pessoas pretas e pardas. As pessoas pretas ou pardas representavam 64,2% dos desocupados e 66,1% dos subutilizados na força de trabalho em 2018. Em relação ao fator renda, apesar de a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), quando se consideram os 10% com os menores rendimentos, observa-se que 75,2% dos indivíduos são desse grupo. Com relação às condições de moradia, em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%,

contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças.

Ainda de acordo com os dados do IBGE (2019), em relação à educação no ano de 2018, a taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos era de 9,1% e a taxa de pessoas maiores de 25 anos com ensino médio completo era de 40,3% na população preta ou parda. Ambos os indicadores permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários. A proporção de jovens brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam ou já havia concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%). Com relação à violência, em todos os grupos etários, a taxa de homicídios da população preta ou parda superou a da população branca. Contudo, é preciso destacar a violência letal a que os jovens pretos ou pardos de 15 a 29 anos estão submetidos: nesse grupo, a taxa chegou a 98,5 em 2017, contra 34,0 entre os jovens brancos. Considerando os jovens pretos ou pardos do sexo masculino, a taxa chegou a atingir 185,0 a cada mil jovens.

Enquanto o preconceito pode existir apenas no nível individual, o racismo opera também nos níveis institucional e cultural. De acordo com Lima (2020), o racismo tem algumas características importantes a serem destacadas: 1) ele atua como uma forma de desumanização do outro, assumindo manifestações variadas, tais como desindividuação, animalização, deslegitimação, objetificação e exclusão moral; 2) ele ocorre tanto em setores menos escolarizados da população, quanto nos mais escolarizados; 3) ele é um problema antigo e, ao mesmo tempo atual, que atravessa a história da humanidade. O racismo funciona como uma ação para manter privilégios, por isso não se pode falar de racismo da minoria contra a maioria. Ele é algo que põe o preconceito em ação, numa lógica do tipo “P + P” (racismo = Preconceito + Poder), manifestando-se nas relações de dominação (HOYT JR., 2012, apud LIMA, 2020).

No caso do racismo contra o negro, a cor, categoria mais habitual e naturalizada, é orientada pela própria ideia de raça, ou seja, por um discurso classificatório sobre qualidades, características e essências transmitidas pelo sangue, que também remontam a um ancestral comum (GUIMARÃES, 2002). O processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém deve ser pensado como de

caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições sociais desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. O que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva não é, simplesmente, a imagem óptica, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos (PETRUCCELLI, 2013).

Munanga (1999) afirma que, no Brasil, a percepção da cor e outros traços negroides é 'gestáltica', dependendo, em grande parte, do olhar específico do observador, do contexto de elementos não raciais e também de fatores como o pertencimento a determinada classe social. A ambiguidade entre cor e classe social é uma característica do racismo brasileiro e, por mais que as pessoas tentem se apoiar no mito de "democracia racial", entretanto, a ambiguidade cor/classe sempre estará presente no que se refere à complexidade do preconceito. Em virtude dessa ambiguidade, continua o autor, embora considerado como ponte étnica entre negro e branco, o mulato/mestiço não goza de um status social diferente do negro. A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se cultural e fisicamente em brancos. Se durante a escravidão os mulatos puderam receber alguns privilégios por terem sido filhos de senhores brancos, hoje eles são na sua grande maioria filhos e filhas de pais e mães da classe pobre e, portanto, constituem-se na maior vítima de discriminação racial, devido à ambiguidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os "negros".

Um dos problemas encontrados no sistema de classificação racial brasileiro decorre do fato de sua ênfase no fenótipo favorecer a mobilização do *preconceito de marca* existente no país, nos termos sugeridos por Oracy Nogueira (2006). A categoria cor apenas adquire significado no interior de uma ideologia preexistente, capaz de criar os fatos que a organizam (GUIMARÃES, 1995). No Brasil, essa ideologia é o branqueamento, forjada no final do século XIX. Ela serviu para orientar as políticas públicas de imigração, de segurança, de saúde, de educação, entre outras. Talvez uma de suas dimensões mais perversas tenha sido a negação da diversidade como um valor para o projeto de nação (NASCIMENTO; FONSECA, 2013).

De acordo com Munanga (1999), como a mistura entre raças no Brasil estava em um nível irreversível, foi necessário, então, buscar uma solução apropriada para a questão racial brasileira, e ela foi encontrada na forma de um 'elogio à miscigenação'. Então, os fundamentos da ideologia racial elaborada pela elite brasileira a partir do fim do séc. XIX a meados do séc. XX resultaram no ideário do branqueamento e na divisão entre negros e mestiços, alienando e prejudicando o processo de construção identitária de ambos. Petrucelli (2013) ressalta que na base da fábula nacional das três raças formadoras da população do país e, por extensão, da democracia racial brasileira, estava um posicionamento sobre a miscigenação entre os diferentes grupos étnico-raciais que revela um pensamento explicitamente hierarquizante e racista, afirmando que a raça negra, degenerada inferior, iria contribuir com a construção de uma nova nação à medida que fosse assimilada, absorvida pela raça branca ou caucasiana. Essa assimilação foi compreendida posteriormente como doutrina do branqueamento que previa e desejava a extinção de índios e negros da história geral do Brasil.

O processo de identificação racial no Brasil se mostra bastante ambíguo. Para ser consistente, a identificação necessitaria da coincidência e coerência da autopercepção do indivíduo e da percepção do outro como uma única categoria racial. Mas existe um grande número de categorias raciais no Brasil, e isto relativiza a identificação racial, assim como a realidade da miscigenação em muitas famílias, em que convivem pessoas de diferentes tonalidades de pele. O sentimento de pertencimento está ligado à identificação, sem se confundir com ela. A identidade coletiva é a presença do "mesmo" nos outros e, nessa interação, o grupo torna-se realmente uma coletividade cuja estruturação e unificação permitem o acesso, de alguma forma, a um nível mais seguro de existência. São grandes a complexidade e a heterogeneidade da classificação racial brasileira. Ela ultrapassa a bipolaridade norte-americana, que reduz drasticamente as zonas intermediárias, vagas e fluidas que flutuam no Brasil. Por ser móvel e plural, o modo de racialização brasileiro reflete também o conflito e a negociação em torno da cor. Na realidade, este modo de racialização traduz-se em uma instabilidade das categorias intermediárias (mulato, moreno, jambo, sarará etc.) e na maior fixidez das categorias branco e negro, devido à polarização hierárquica que representam (d'ADESKY, 2005).

Ser branco e ser negro são construções sociais. Frantz Fanon (2008) denuncia que o negro é produto do racismo, sobredeterminado pelo exterior. Assim

como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele, que fazem de alguém negro. Em virtude disso, o negro afirma-se humano com a negritude e a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições impostas pelo racismo (ALMEIDA, 2018). Corroborando com essa perspectiva, Gomes (2019) salienta que no Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via o racismo ambíguo e o mito da democracia racial. Essa visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marcam de forma diferenciada a história da negra e do negro.

No Brasil, o preconceito racial se caracteriza por ser preponderantemente de marca, em oposição ao preconceito contra o negro nos EUA que se baseia na origem, na ascendência. Ter um corpo de aparência branca, com as marcas que se imagina ter o branco, cor da pele, cabelos, os traços da face, é o ideal. A aparência branca com pele morena também é valorizada. Amarelos à parte, quem traz no corpo as marcas das populações não brancas – os pardos e os pretos – se distancia do ideal, tornando-se vítima potencial de discriminações (NASCIMENTO; FONSECA, 2013).

Segundo Avtar Brah (2006), estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela. O feminismo negro questionou radicalmente discursos que afirmavam a primazia da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e interrogava as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados. Gomes (2019) destaca que ainda estamos caminhando lentamente na produção dessa escrita e dessa epistemologia negra ou das relações raciais no Brasil. A autora destaca que a sociedade brasileira atualmente:

Essa se encontra polarizada e raivosa, expressando posturas e sentimentos que emergiram das sombras coloniais, racistas e machistas que sempre nos sustentaram, as quais sempre foram denunciadas por alguns setores dos movimentos sociais. No entanto, sempre insistentemente negadas por uma grande parte da sociedade

que preferia acreditar na falácia do brasileiro incapaz de odiar, na miscigenação que supostamente faz de nós uma nação aberta à diversidade (p. 125).

2.2.2 Fatores psicossociais do preconceito racial

Como o racismo é um fenômeno complexo e multifacetado em níveis de conformação, muitos campos do conhecimento se aliam para oferecer melhor compreensão deste e, assim, favorecer o combate a ele. Quintana e McKown (2008) salientam que, refletindo o amplo reconhecimento de que raça e racismo têm grandes consequências para as sociedades, para contextos intergrupais dentro das sociedades, e para membros individuais da sociedade, este campo de pesquisa capturou o interesse de várias disciplinas aliadas, incluindo sociologia, antropologia, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, educação e políticas públicas.

Lima e Pereira (2004) ressaltam que a evolução teórica e metodológica no estudo do preconceito reflete as mudanças sócio-históricas, assim como as normas sociais que estruturavam as relações intergrupais em cada período. Por exemplo, nos séculos XVIII e XIX, e até a primeira metade do século XX, não havia preocupação com os preconceitos, pois se vivia em um mundo regido por hierarquias raciais declaradas. A partir da segunda metade do século XX, um importante conjunto de mudanças sociais e políticas ocorridas entre as décadas de 1940 e 1960, como por exemplo, a crítica ao regime nazifascista, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a declaração da UNESCO (sigla inglesa para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) sobre as classificações raciais em 1950, a luta pelos direitos civis nos EUA, o movimento feminista, a luta contra o *Apartheid* na África do Sul, e outros movimentos sociais importantes provocaram mudanças radicais em nível político e sociocultural. Esses movimentos procuravam também combater as formas de expressão do preconceito e do racismo, e a expressão pública dos variados estereótipos culturais contra as minorias sociais.

Conforme salienta Lima (2020), na psicologia social, os termos maioria e minorias não se relacionam com o tamanho numérico dos grupos, mas às suas posições de poder sociorreligiosas, sociopolíticas, socioeconômicas e sociodemográficas. Também se referem a condições, tratamento e status sociais

positivos ou negativos. Minoria se refere a grupos negativamente denotados (estigmatizados, segregados, oprimidos e marginalizados). Enquanto a maioria denota grupos de status com valor positivo. Torna-se importante estudar os processos que compõem o preconceito racial em uma perspectiva que integre as percepções que a maioria tem das minorias, aos efeitos que estas percepções têm sobre as minorias, bem como sobre o modo como as minorias refletem e integram estas imagens ou percepções (LIMA; PEREIRA, 2004). Ou seja, é importante trazer uma perspectiva bidirecional, de constituição mútua, entre maiorias e minorias sociais para o estudo das relações étnico-raciais.

O preconceito é uma “atitude-em-contexto”, contingenciada pelas normas sócio-históricas vigentes e pelos interesses envolvidos nas relações. Tais aspectos definem o modo como ele se expressa, se velado ou flagrante e, mais que isso, determinam o seu conteúdo e intensidade. Ele atua como uma norma social, as pessoas manifestam preconceito na mesma medida do quanto ele é aceito em cada contexto. O preconceito é também relacional porque depende do tipo de minoria envolvida e da distribuição de poder nos planos interpessoal e intergrupual da relação estabelecida (LIMA, 2020).

No Brasil, o estilo de colonização católica aliado à composição etnográfica mestiça da nossa população fez emergir aqui muito antes do que na Europa e nos EUA formas mais sofisticadas ou “sutis” de preconceito contra os negros. O racismo nacional pode ser definido como uma forma de discriminação contra os negros e mulatos, caracterizada por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, e que se expressam no nível das relações interpessoais por meio de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial (LIMA, 2013). Rodrigues *et al.* (2012) destacam que teorias das décadas de 1970, 1980 e 1990 sobre o racismo identificaram e caracterizaram as formas contemporâneas de expressão do preconceito e da discriminação raciais como marcadamente veladas, aversivas, insidiosas, indiretas, em contraponto às predecessoras, de tipo flagrante, direto ou explícito. Estas expressões são encontradas tanto em populações adultas, quanto em crianças.

Allport (1954) definiu o preconceito como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Ele situou sua definição exclusivamente para o preconceito étnico, entendido como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível que pode ser sentida

ou expressa e que se dirige a todo um grupo ou a um indivíduo porque este faz parte do grupo. O preconceito seria diferente dos julgamentos prévios por ser mais resistente às informações que o desconfirmam. Considerando-se o preconceito como uma atitude, na psicologia social, atitude pode ser entendida como a classificação de um objeto social em uma dimensão avaliativa, com base em três dimensões gerais de informação/afetação: cognitiva, afetiva e comportamental (LIMA, 2020).

Para Allport (1954), a origem do preconceito seria a necessidade humana de pertencer e se relacionar com grupos, separando o seu grupo do grupo dos outros. Esta separação faz com que o grau de diferença entre os grupos seja exagerado; além de muitas vezes levar a conflito de interesses, sejam interesses reais ou imaginários. Porém, os processos de categorização social não são apenas cognitivos; trata-se também de ações políticas, marcadas por lutas simbólicas de poder sobre sentidos e significados que dominarão a consciência social acerca de um fenômeno. No entanto, como destaca Lima (2020) com base em Allport, nenhum pertencimento endogrupal é fixo; os laços variam de cultura para cultura, de época para época e mudam mesmo dentro de uma mesma cultura. O nosso senso de pertencimento é subjetivo e depende da representação mental e social que temos do que são nossos grupos. Depende também de como as fronteiras do grupo são traçadas, se com linhas sólidas, que definem claramente os de dentro e os de fora, ou com linhas tracejadas, demarcando limites híbridos e permeáveis. O preconceito é, portanto, uma atitude complexa, que se expressa numa dinâmica de exclusão, bem salientada na definição de Allport; mas também de inclusão, pois muitas vezes inclui o outro para melhor dominá-lo ou controlá-lo (ver conceito de *inclusão perversa* de Bader Sawaia, 2001).

O processo de categorização social permite compreender o estabelecimento da distinção 'endo' versus 'exo' grupo (*ingroup versus outgroup*) e seus efeitos cognitivos simplificadores, mas não permite compreender todos os seus efeitos avaliativos e discriminatórios. Um sistema de diferenciação e de oposição entre o 'si mesmo – não si mesmo', o 'mesmo – o outro', o 'positivo – negativo', ou o 'bom – mau' encontra-se na base do princípio constitutivo da identidade. Através das inclusões e exclusões, estes mecanismos dialéticos permitiriam construir a identidade social subjetiva (a oposição 'nós versus eles') e, através de assimilações

e diferenciações, emergiria a identidade pessoal subjetiva (oposição ‘si mesmo *versus* não si mesmo’) (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

A noção de *identidade* situa-se na articulação entre o psicológico e sociológico. No entanto, existe uma invariante dentro destas diferentes definições, a qual se encontra no postulado de uma complementaridade entre os conceitos de identidade social e pessoal. A identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. A identidade pode, então, ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos específicos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

A Teoria da Identidade Social de Tajfel (1983) propõe o *preconceito* como um mecanismo cognitivo derivado dos processos de comparação e categorização sociais. O preconceito neste enfoque é algo racional e tem caráter estratégico no quadro das relações de poder entre os grupos sociais. O autor propõe que o preconceito repousa sobre quatro elementos interligados: a) dividimos o mundo social em categorias ou grupos – o nosso grupo *versus* o grupo dos outros; b) tendemos a preferir o nosso grupo mesmo em situações sociais aparentemente neutras; c) comparamos nosso grupo com o grupo dos outros e isto afeta a nossa autoestima e d) maximizamos as diferenças entre o nosso grupo e o grupo dos outros e minimizamos as diferenças internas aos grupos (LIMA, 2020). Depois que as pessoas são categorizadas em grupos, por exemplo, negros e brancos, uma segunda dimensão classificatória lhes é atribuída (os atributos) a partir da experiência pessoal e/ou cultural do percebido na sua categoria de pertencimento. Essa dimensão é constituída pelos *estereótipos*. De acordo com a teoria, o processo de identificação com o grupo de pertencimento leva à assimilação das imagens (estereótipos) e das atitudes (preconceitos) contra o outro grupo (LIMA, 2013).

Os estereótipos são definidos, classicamente, como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo. Eles são simplificações que permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). O estereótipo social também é definido como a crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um agrupamento humano, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios,

como por exemplo, idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, filiação religiosa etc. Há duas direções na mobilização de estereótipos sociais: a que se volta para o grupo ao qual se pertence (auto-estereótipos); e a que visa um grupo distinto (hetero-estereótipos) (LIMA; PEREIRA, 2004).

Apesar da existência de estereótipos de qualidades distintas, é muito frequente que os traços constitutivos de um estereótipo tenham conotações negativas. Na percepção dos outros, esses traços podem levar os indivíduos a fazerem um julgamento negativo sobre uma pessoa, não em razão das especificidades desta pessoa ou de sua conduta, mas simplesmente em razão de sua pertença a um grupo que é objeto de um estereótipo negativo. Os estereótipos não cumprem só uma função cognitiva, mas também avaliativa. Os traços estereotípicos que os membros de um grupo atribuem aos de outro predisõem os primeiros a fazerem julgamentos negativos sobre os segundos, pois os estereótipos constituem o substrato cognitivo dos preconceitos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Quando estão associados a sentimentos, estereótipos sociais passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como atitudes e preconceitos sociais. A aludida complexidade deriva precisamente da presença de afeto e sentimentos em relação a um objeto social que, na situação considerada, é um grupo humano. Assim, a articulação entre estereótipos sociais desfavoráveis e sentimentos de rejeição em relação a determinado grupo humano produz a existência de um preconceito social (LIMA; PEREIRA, 2004). Nas percepções sociais, os estereótipos cumprem funções psicológicas e funções sociais. As funções sociais dos estereótipos se referem a: 1) explicar acontecimentos sociais; 2) justificar/legitimar ações sociais e 3) diferenciar o próprio grupo em relação ao grupo dos outros. Os estereótipos nem sempre são ativados de forma consciente quando entramos em contato com algum indício da existência de outro grupo ou categoria social (LIMA, 2020).

De acordo com as teorias que abordam emoções intergrupais (LIMA, 2020), os encontros com pessoas de outros grupos despertariam certas emoções em nós, por exemplo, medo, raiva, ressentimento, nojo, orgulho etc. Essas emoções desencadeariam ações tais como discriminação, evitação e fuga. Por outro lado, a atribuição diferenciada de emoções aos outros pode ser uma forma mais sutil de manifestação de preconceito. Tal estratégia perceptiva serve para aproximar os “nossos” do polo da cultura e da sofisticação intelectual e os “outros” do polo da

natureza, da biologia, dos instintos, como forma de infra-humanização. Ainda em Lima (2020), citando Dovidio e Gaertner (1998), emoções como o medo de ser rejeitado ou o embaraço de se mostrar preconceituoso ocasionariam a ansiedade presente nas interações intergrupais e ajudariam a alimentar o preconceito. Em relação aos encontros com membros de outros “grupos raciais”, merece destaque a teoria do racismo aversivo, que propõe que haveria um conflito entre crenças associadas a valores igualitários com emoções de desconforto, nervosismo, ansiedade e algumas vezes medo nos encontros entre brancos e negros.

Grada Kilomba (2019), a partir de sua pesquisa de doutorado feita com entrevistas narrativas a mulheres negras imigrantes na Alemanha, utiliza conceitos psicanalíticos inspirados na obra de Frantz Fanon para discutir o problema do racismo. A autora destaca o mecanismo da negação, no qual o senhor nega seu projeto de colonização e o impõe à pessoa colonizada. A negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. Outro mecanismo de defesa utilizado é a projeção através da qual a branquitude ficaria como a parte “boa” do ego, e a parte “má” seria projetada no sujeito negro visto como objeto ruim. O/A negro/a seria o objeto ruim que guarda o conteúdo reprimido da sociedade branca, a saber, a agressividade e a sexualidade. Por isso o/a negro/a seria visto como a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e o sujo, porém desejável, permitindo que a branquitude olhe para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa.

Na Teoria da Personalidade Autoritária de Adorno, que também utiliza conceitos psicanalíticos, depreende-se que para descarregar afetos “vergonhosos”, o indivíduo com personalidade autoritária escolheria “bodes expiatórios”, construindo via projeção uma imagem de que os outros são pecadores, descontrolados sexualmente, pervertidos, ou seja, culpados das próprias culpas que corroíam a personalidade doentia do autoritário (LIMA, 2020). Segundo Kilomba (2019), no racismo cotidiano as experiências de pessoas negras não são pontuais, pois não se trata de um ataque único, mas sim uma constelação de experiências de vida que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, no bairro onde mora, em uma festa, na família. A erotização também é vista com um dispositivo racista que torna o sujeito negro a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento que seria retratado na prostituta, no cafetão, no estuprador e no/a exótico/a.

Blumer (1958, apud LIMA, 2020) compreende que o preconceito racial se baseia mais em um senso de posição grupal, que em atitudes individuais. O senso de posição grupal seria uma decorrência de quatro tipos de postura dos dominantes face aos dominados: a) sentimento de superioridade; b) sentimento de que os dominados são intrinsecamente diferentes – aliens; c) sentimento dos dominantes de serem os legítimos donos de determinados privilégios e vantagens; e d) medo e desconfiança de que os dominados ameacem sua posição de domínio. Deschamps e Moliner (2009) afirmam que a pertença a um dado grupo não contribui para a elaboração de uma identidade social positiva, a não ser que as características deste grupo possam ser comparadas favoravelmente às de outro grupo. Com a necessidade de uma identidade social positiva, a pertença a um grupo minoritário constituiria uma ameaça para a identidade pessoal e autoestima dos indivíduos que compõem o grupo. Os indivíduos que pertencem a grupos majoritários não experimentam ameaça semelhante.

No caso do preconceito racial, há outras teorias importantes desenvolvidas na área da Psicologia Social, como a do racismo ambivalente que propõe que essa ambivalência estrutura dois tipos de atitudes, pró e contra os negros. As atitudes contrárias se baseiam em traços negativos dos estereótipos dos negros, tais como: “falta de disciplina”, “desorganização”, “preguiça”, “superstição” (LIMA, 2020). Também se destaca a teoria do racismo “Simbólico” ou o “Moderno” que se caracteriza pela crença de que os negros violam os valores tradicionais do individualismo e da meritocracia. Ou seja, os negros seriam vistos como não sendo autodisciplinados e não se esforçando o suficiente. Já a teoria do preconceito “sutil” propõe que as atitudes contra certas minorias culturais decorrem da defesa dos valores tradicionais, baseando-se na percepção de que eles são muito diferentes dos membros do meu grupo e ameaçam a centralidade e até a universalidade dos nossos valores (PETTIGREW; MEERTENS, 1995, apud LIMA, 2020).

Como afirma Antônio Sérgio Guimarães (1999, apud LIMA, 2020), o modelo das relações raciais no Brasil pós-abolição do regime escravocrata mostrava uma sutil etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda no status e nas possibilidades econômicas de brancos e negros, tudo isso sem ser institucionalizado por leis como foram o *Apartheid* na África do Sul e o regime *Jim Crow* de segregação racial nos Estados Unidos. De tal forma que, segundo Kabengele Munanga (1999), desde o fim da escravidão as expressões do preconceito racial no

Brasil se apresentaram de maneira sutil ou velada. Almeida (2018) destaca que no caso do racismo contra o negro, as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra. As relações cotidianas no interior das instituições, sem a implementação de práticas antirracistas efetivas, vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo e o sexismo, na forma de violência explícita ou de microagressões, como as piadas racistas, silenciamento sobre a desigualdade racial, isolamento de pessoas negras etc.

Nilma Lino Gomes (2019) destaca que, infelizmente, um dos resultados do racismo brasileiro (que em vários momentos da história fez parte de uma política de Estado, como, por exemplo, as políticas imigratórias de branqueamento e a omissão do racismo durante a ditadura militar) é o distanciamento das pessoas negras (pretas e pardas) de um processo político de conscientização e orgulho da sua própria negritude. A autora continua:

Muitas vezes, a rejeição ao corpo negro tenta se esconder na ênfase dada à mestiçagem. No contexto do racismo, a apologia dada à mestiçagem, bem como ao tipo mestiço representam uma forma de negação da negritude e da pertença indígena. Trata-se de uma ode à branquitude. Elogia-se, no mestiço e na mestiça, não a junção de diferentes raças, culturas, histórias e lutas (não se pode esquecer que a construção da mestiçagem no Brasil também está eivada de um passado violento de relações de gênero entre homens brancos e mulheres negras), mas aquilo que diacriticamente salta aos olhos como sendo sua porção branca, de origem europeia (mesmo que longínqua), entendida como algo melhor, bom que clareia a raça, alisa ou anela os cabelos (p. 132).

De acordo com Lima (2020) todos esses aspectos colaboram para construir, ao mesmo tempo que refletem, uma cultura racista que prevê espaços sociais específicos, formas de auto apresentação/representação predeterminadas e territórios de mobilidade limitados para o negro. Tal cultura constrói e faz cair sobre os negros estereótipos sociais negativos ou pseudopositivos. Essa é a esfera cultural do racismo, transmitida nos processos de comunicação e de socialização de forma direta ou indireta. Uma criança, ainda muito pequena, já sabe, no Brasil, o

peso e o valor da cor da sua pele, como demonstram os estudos de França e Monteiro (2004). O racismo institucional atua nas modernas e democráticas sociedades através da negação de acesso a direitos e oportunidades iguais para brancos e negros. As desigualdades raciais muitas vezes aparecem de forma explícita e noutras de forma velada ou implícita. Exemplos de racismo institucional são: a segregação social e residencial, a segregação no acesso à justiça, no acesso à saúde e emprego.

No Brasil, de acordo com Gomes (2019) o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre regular-se ou emancipar-se e libertar-se do pensamento racista que o toma por erótico, exótico, estranho e violento. As representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra, sobretudo feminina, e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica. Contra a regulação política e social que retira o negro e a negra do lugar da beleza e, também, da humanidade, os movimentos negro e de mulheres negras constroem internacional e nacionalmente a expressão “beleza negra”, politizando a estética.

A adequada e ampla implementação da educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino tem sido também uma das mais importantes estratégias de enfrentamento ao racismo, ao confrontar-se diretamente com o imaginário formado, e em contínua formação de estudantes e profissionais da educação. A educação, compreendida como fonte de poder e de produção de sentidos, tem papel fundamental, tanto pela constituição das elites como na formação do conhecimento e do imaginário social, com seus mitos e estereótipos. Ciente disso, este tem sido um campo prioritário de lutas do movimento social negro, quer na garantia de acesso da população negra aos espaços mais privilegiados, como o ensino superior, especialmente o público, quer na demanda por educação de qualidade, bem como na disputa ideológica por uma educação antirracista (IPEA, 2014). Entre os marcos legais da educação antirracista no Brasil estão a Lei número 10.639 (BRASIL, 2003) cuja efetiva implementação é de suma importância para o enfrentamento do racismo na educação e no imaginário social. Outro marco legal importante foi a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Diante de todo o exposto, torna-se mais que necessária a contribuição da ciência psicológica brasileira, em seus diversos aportes teóricos, para a compreensão das expressões do racismo desde a infância, para a reflexão a respeito de estratégias de combate a ele e, também, de minimização de suas consequências psicossociais negativas na vida das pessoas. Concordamos com a perspectiva de Lima (2013), que afirma que o racismo é um fenômeno complexo e multicausado e que os modelos de combate ao preconceito na psicologia social atacam as variáveis mais “sociocognitivas”, necessitando ser complementados por modelos formulados em outros campos de conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, por exemplo. Por isso, algumas contribuições da área denominada Psicologia do Desenvolvimento Social serão apresentadas a seguir.

2.2.3 Relações étnico-raciais na infância

A noção de raça no desenvolvimento é uma das primeiras categorias sociais emergentes. Por volta de 2-3 anos de idade crianças pequenas têm a pronta capacidade de usar categorias raciais para apreender informações sobre os outros e seu comportamento (HIRSCHFELD, 2008). De acordo com Rodrigues *et al.* (2012), aos 5-6 anos, frequentemente, as avaliações aparecem enviesadas favoravelmente ao próprio grupo (endogrupo) nas crianças de grupos socialmente valorizados; e uma avaliação neutra ou desfavorável ao endogrupo nas crianças de grupos estigmatizados e discriminados.

Cristina Trindad (2016) sintetiza achados importantes das pesquisas, realizadas, mormente em contexto norte-americano, sobre a identificação étnico-racial entre crianças pequenas: (1) o reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras se desenvolve por volta dos três e quatro anos de idade; (2) as crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos idade; (3) até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável; (4) a predisposição para se identificar como “branca” desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence e (5) a raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde os três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais feitas por elas.

Rita Fazzi (2005), em sua pesquisa de doutorado focalizou como a criança, em contexto brasileiro, apreende o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado de raça. Fúlvia Rosemberg (2012) destaca a pesquisa de Fazzi e salienta a necessidade de estudos brasileiros sobre infância/criança e relações raciais que adotem essa perspectiva da complexa escuta de crianças para compreender e interpretar as relações raciais nessa etapa do ciclo de vida.

Vasconcelos da Costa (2007) em pesquisa realizada com crianças de duas escolas no Ceará, pública e privada, investigou como a diversidade étnico-racial e de gênero estavam sendo representadas no imaginário infantil através das brincadeiras. Com uma metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, utilizou-se de observações registradas em vídeo de crianças em situação de jogo simbólico, propiciadas pela oferta de um conjunto de brinquedos. Os brinquedos contemplavam a diversidade cultural de gênero e etnia e as crianças da educação infantil brincavam livremente durante as observações. Em seus resultados a autora aponta que a desvalorização estética, como dizer que a boneca negra era feia e tinha o cabelo ruim, foi a forma mais explícita de sensibilidade à diferença étnica que apareceu nos grupos de brinquedo. Por fim, a autora ressalta na análise das sequências interacionais que as crianças têm uma grande sensibilidade aos valores impregnados nas práticas sociais de seus grupos e que, no imaginário infantil, as características étnicas de pessoas negras apareceram de forma subvalorizada. Essa subvalorização é também sustentada, na perspectiva da autora, pela oferta seletiva do mercado de brinquedos que legitima a hegemonia racial do modelo branco.

O racismo contra o negro, embora muitas vezes negado e camuflado, atua e é reproduzido no processo de aprendizagem das convenções culturais e nas formas de relacionamento humano desde a infância. A noção de pertencimento étnico-racial tem início na infância, quando as crianças, sempre imersas e ativas no tecido social onde ocorre o processo de constituição subjetiva, apreendem pistas do que significa ser de tal ou tal grupo. Quintana e McKown (2008) destacam que a área que busca compreender como o desenvolvimento das crianças e seu mundo social são influenciados pela noção de raça tem uma tradição rica nos EUA, começando com a pesquisa pioneira das bonecas dos Clarks (CLARK; CLARK, 1939) que ajudou a influenciar a Suprema Corte norte-americana a ordenar o fim da segregação racial nas escolas. A longa tradição de pesquisa nesta área denominada Psicologia do

Desenvolvimento Social rendeu achados importantes, como por exemplo, a noção equivocada do senso comum de que as crianças são naturalmente ingênuas para os marcadores raciais e que são ensinadas a ser racistas pelos pais.

Rodrigues *et al.* (2012) apontam que é fundamental que sejam identificados os fatores e processos que estão na gênese da emergência, desenvolvimento e manifestação do preconceito racial na infância. Para isto, existem duas grandes vertentes de teorias explicativas desse fenômeno: a abordagem sociocognitiva e a abordagem sacionormativa. A primeira mobiliza os níveis de análise intraindividual e interpessoal a partir de explicações que se baseiam no desenvolvimento de competências cognitivas na construção de categorias do pensamento, incluindo categorias sociais. Já a segunda vertente, combina os níveis de análise posicional/grupal e societal e se baseia no conceito de *normas sociais*. Estas normas são definidas como regras tácitas, partilhadas e conhecidas pela sociedade, ou por um grupo em particular, que orientam e constroem o comportamento social.

As primeiras abordagens teóricas e pesquisas desenvolvidas no período que antecedeu as décadas de 1940-1950, em um contexto em que o racismo era normativamente apoiado, tanto nos EUA, quanto na Europa, sugeriram que a avaliação que uma criança branca formulava dos negros era determinada mais pelas atitudes e crenças negativas partilhadas na sua comunidade (endogrupo), do que pelas experiências de contato com crianças e adultos negros. Nos EUA, nas décadas de 50 e 60, as mudanças no contexto foram potencializadas pelos movimentos de lutas pelos direitos civis liderados pela comunidade afro-americana. Essas mudanças estavam ancoradas em valores democráticos, marcadamente no valor da igualdade, e ajudaram a institucionalização de uma norma antirracista que visava coibir a discriminação racial (RODRIGUES *et al.*, 2012).

Rosemberg (2012) salienta que algumas pesquisas recentes têm procurado apreender as práticas de classificação e denominação de cor/raça entre crianças do ensino fundamental. Isto é, o tema da classificação, denominação, declaração, identificação de cor/raça/etnia parece ser bastante estudado no Brasil, mas pouco se sabe sobre o que ocorre entre as crianças pequenas de 4 a 6 anos de idade com relação a esta temática. Hirschfeld (2008) afirma que existem relativamente poucas pesquisas que exploraram o desenvolvimento da categorização racial entre crianças, com ênfase no desenvolvimento de atitudes raciais entre elas.

No Brasil, sabe-se atualmente que as pesquisas de Virgínia Leone Bicudo, psicanalista negra, e de Aniela Ginsberg foram pioneiras para o reconhecimento de que as relações raciais são influentes e conflituosas na infância e como tais aspectos impactam diferentemente as crianças de acordo com seu pertencimento étnico-racial (CRUZ, 2018). Os protocolos de pesquisa foram iniciados durante o Projeto UNESCO, liderado por Roger Bastide na década de 1950. No entanto, a obra de Virgínia Leone Bicudo não ganhou a mesma visibilidade que a de Florestan Fernandes sobre a mesma temática (ABRAMOWICZ, 2018).

De acordo com Airi Sacco (2015), diversas pesquisas têm indicado que crianças pequenas, de cinco e seis anos, já exibem os mesmos níveis de preconceito racial apresentados por adultos. Estudos sobre preconceito racial na infância são relevantes para se estudar não apenas os efeitos do preconceito, mas também suas origens, durante aquela que parece ser uma das etapas mais sensíveis do processo de formação de atitudes, fomentando estratégias de prevenção ao desenvolvimento de expressões de discriminação racial. De acordo com Rodrigues *et al.* (2012), entre os efeitos da expressão do preconceito e discriminação raciais em crianças e jovens de grupos minoritários como a população negra, por exemplo, estão: baixa autoestima, depressão, insucesso escolar, comportamentos de risco etc.

Um importante veículo de propagação de imagens e crenças racistas são os meios de comunicação de massa, como a televisão, que contribuem significativamente para a difusão de padrões de supervalorização da etnia branca. De acordo com os estudos de França (2016), há no Brasil brancos, morenos e negros; entretanto na televisão aparecem apenas brancos e morenos. A autora afirma que as crianças a partir dos sete anos já podem utilizar o termo “moreno” como forma de subestima das diferenças étnico-raciais, comportamento aprendido na experiência cultural, tendo em vista que a identidade nacional brasileira é construída a partir da exclusão ou negação da identidade negra.

Cavalleiro (2000) demonstrou em seus estudos no contexto brasileiro que a escola serve como veículo de propagação de crenças racistas desde a educação infantil. Esta reprodução acontece através do emprego do modelo branco de beleza e da sua conseqüente superioridade ideológica. Os comportamentos e conteúdos verbais racistas teriam as seguintes implicações: a construção de identidades “superiores” (crianças não negras) em contraposição a identidades “inferiores”

(crianças negras), e o conseqüente afastamento entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais; a interiorização de modelos racistas e sua reprodução em outros contextos sociais; a formulação do desejo de pertencimento ao grupo branco por parte da criança negra; a perda de um referencial a partir das próprias características e conseqüente construção de uma autoimagem negativa; e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada.

É fundamental que sejam identificados os fatores e processos envolvidos na manifestação do preconceito racial na infância. Existem normas que são regras tácitas, partilhadas e conhecidas pela sociedade, ou por um grupo em particular, que orientam e constroem o comportamento social. A dimensão sociopsicológica das normas sociais seria a percepção expressa que o indivíduo formula das regras que são socialmente partilhadas (RODRIGUES *et al.*, 2012). Sacco (2015) apontou em seu estudo que o desenvolvimento de preconceito racial é mais complexo do que uma mera repetição de padrões observados no ambiente familiar e está relacionado a fatores como relações intergrupo, contexto cultural e percepção de dominância social. A autora também constatou em seu estudo a necessidade de um incremento na realização de pesquisas que visem a compreender como o preconceito racial se desenvolve em crianças no contexto brasileiro.

Saulo Almeida (2016) destaca que estereótipos negativos em relação ao negro já são verificados desde os primeiros anos de vida das crianças, pois as crianças já são imersas em uma sociedade que produz e reproduz estereótipos negativos contra os/as negros/as. Destaca ainda que os grupos majoritários tendem a expressar atitudes negativas e depreciativas, bem como comportamentos hostis e discriminatórios com relação a membros de um grupo minoritário, por serem membros desse grupo. Porém, o autor ressalta que estas crenças são compartilhadas e transmitidas em um processo histórico que antecede esta geração de crianças. A identidade racial e social é uma construção histórica, que vai muito além dos caracteres biológicos e físicos específicos de uma raça; entretanto este processo não necessariamente coloca as crianças como meras reprodutoras destes conteúdos compartilhados socialmente.

Rocha e Vasconcelos da Costa (2016) afirmam, com base nos estudos decoloniais, a impossibilidade de compreender as infâncias sem os matizes de raça, gênero e classe social. As autoras consideram que nos estudos de gênero, campo interdisciplinar, o descolamento entre gênero e sexo biológico abre todo um campo

de discussões sobre o significado sociocultural de ser mulher e homem e, portanto, do que significa ser menina e menino. As autoras salientam, então, que meninas negras lidariam, portanto, com os efeitos de uma dupla dominação, sendo praticamente o avesso do projeto hegemônico. Pode-se ir além e afirmar que meninas negras enfrentam uma tripla opressão, por serem crianças em sociedades adultocêntricas, por serem do gênero feminino em sociedades machistas patriarcais e por serem negras em sociedades que legitimam o racismo e a hegemonia branca. Rocha e Vasconcelos da Costa (2016) ressaltam que a condição de meninas negras vai delinear modos de viver a infância e localizá-las de um ponto de vista privilegiado sobre a sociedade atual para compreendermos formas de dominação e de resistência.

No Brasil, do ponto de vista histórico, as ressonâncias dos movimentos norte-americanos pelos direitos civis ganharam força no bojo dos movimentos internos pela redemocratização do país, nas décadas de 1970 e 80, no final do período da Ditadura Militar. Nas décadas seguintes, surgem novas teorias sobre o racismo que propõem, no geral, que os brancos (grupo dominante) mantêm suas atitudes preconceituosas face aos negros, mas que as expressam apenas em contextos onde a norma antirracista se encontra menos saliente, nomeadamente, em contextos privados ou de menor exposição pública, como os redutos de uma escola, por exemplo. Essas teorias, então, identificam e caracterizam as formas contemporâneas de expressão do preconceito e da discriminação raciais como marcadamente veladas, aversivas, insidiosas, indiretas, em contraponto às predecessoras, de tipo flagrante, direto ou explícito. Estas explicações se encaixam tanto para populações adultas, quanto para crianças (RODRIGUES *et al.*, 2012).

De acordo com estudo de revisão bibliográfica de Graham e Echols (2018) em contexto norte-americano, boa parte da pesquisa sobre relações entre pares é provavelmente conduzida em contextos urbanos onde vários grupos étnicos são representados, mas poucas pesquisas examinaram sistematicamente variáveis relacionadas à etnia. Os autores destacam que muitas das relações com os pares – por exemplo, a formação e manutenção de amizades, a dinâmica de aceitação e rejeição dos pares e os fatores que exacerbam ou protegem contra agressão e vitimização – são provavelmente influenciadas por fatores contextuais, como a composição étnico-racial de bairros e escolas, bem como as identidades sociais e étnicas que são mais significativas para crianças e jovens. Os autores salientam a

necessidade de mais estudos sobre os desafios únicos de crianças de diferentes grupos étnico-raciais à medida que estabelecem laços sociais com seus pares.

A respeito da realização de estudos científicos sobre o preconceito racial, Airi Sacco (2015) chama a atenção para o fato de que, quando as pesquisas são realizadas em países como o Brasil, é necessário que o pesquisador tenha maior atenção para questões raciais no desenvolvimento e uso nas pesquisas de conjuntos de estímulos como fotografias e figuras humanas, por exemplo. No Brasil, a categorização racial é baseada principalmente na cor da pele e em características físicas. Esta peculiaridade, combinada à existência de um terceiro grupo racial (os Pardos) no Brasil, em adição aos polos negro e branco, torna a categorização racial um fenômeno ainda mais complexo do que em outros locais. O tamanho do Brasil e o processo peculiar de colonização das suas diferentes regiões faz com que, em alguns casos, as características de dois estados sejam tão distintas quanto à de dois países diferentes. Essa peculiaridade, aliada à existência de uma multiplicidade de classificações possíveis dentro do espectro de cor dos brasileiros, é um dos fatores que diferencia a realidade brasileira daquela de outros países e que torna tão importante o estudo das questões raciais no Brasil.

No âmbito da análise do desenvolvimento do preconceito racial, Gordon Allport (1954) foi um dos precursores de uma reavaliação da abordagem sacionormativa. A proposta de reavaliação de Allport foi pouco aproveitada, e a abordagem sacionormativa esgotou-se na análise em um nível interpessoal da transmissão parental das atitudes raciais. Somente no final da década de 1980 é que as investigações científicas se voltaram para uma nova hipótese: a de que o desenvolvimento cognitivo das crianças seria um fator primordial na explicação das atitudes raciais. Este movimento foi impulsionado pelos estudos de Francis Aboud com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo do Preconceito, em que afirmava que o preconceito racial de crianças brancas decresce com a idade, especificamente a partir do 7-8 anos, acompanhando a transição do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas, onde esses estágios de desenvolvimento cognitivo foram descritos por Piaget (RODRIGUES *et al.*, 2012).

Aboud *et al.* (2012), em estudo de revisão sistemática sobre intervenções para reduzir o preconceito e incentivar o respeito pelas diferenças étnico-raciais na primeira infância, encontraram que as intervenções estudadas mostraram efeito maior e mais positivo nas atitudes raciais das crianças do que na relação entre

pares. A maioria dos efeitos foi observada em crianças de grupo étnico-racial majoritário no contexto norte-americano, isto é, crianças brancas. A literatura aponta que o preconceito em relação às minorias visíveis, como a população negra, começa na primeira infância entre 3 e 6 anos de idade. Por essa razão, de acordo com Nadeau *et al.* (2011, apud Aboud *et al.* 2012), cada vez mais os programas de educação multicultural estão voltados para os primeiros anos da infância (3-8 anos) para fornecer às crianças as habilidades sociais e cognitivas necessárias para trabalhar e brincar com os pares de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Estudos recentes (Rodrigues *et al.*, 2012) têm mostrado que há diferença entre a medida de atitudes explícitas (em que é permitido que a criança controle sua resposta) e a medida de atitudes implícitas (em que não é permitido controle de respostas pelo participante). Estudos com amostras nos EUA sugerem que aos cinco anos muitas crianças brancas já reconhecem que o seu grupo condena a discriminação racial. Sherif, também citado por Rodrigues *et al.* (2012), defendeu que o reconhecimento das normas sociais pelas crianças impõe que tenham capacidade de se descentrar do seu ponto de vista, para se focarem nesses pontos de vista dos outros. As formas mais sofisticadas de raciocínio metacognitivo se desenvolvem, justamente, entre os 4 e os 9 anos de idade, isto é, no período em que porventura ocorrerá a consolidação e o reconhecimento da norma. Assim, Rodrigues *et al.* (2012) concluíram em seus estudos que as crianças brancas portuguesas reconhecem, a partir dos cinco anos de idade, uma norma injuntiva (como o endogrupo espera que a mesma se comporte) antirracista, e que o desenvolvimento do raciocínio metacognitivo favorece o reconhecimento dessa norma no decurso da infância.

Com relação às crianças no domínio das relações raciais, a evidência empírica é consistente com uma hipótese de ativação etária diferencial da norma antirracista, isto é, que o impacto da norma de inibição da expressão do preconceito aumenta com a idade. O conjunto de evidências aponta que, se até os seis anos de idade as crianças brancas identificam, publicamente, duas normas conflitantes – uma norma antirracista e uma norma de lealdade endogrupal; a partir dos sete anos de idade deixam de se comportar de acordo com a norma da lealdade endogrupal em situação pública. Entretanto, é importante considerar que a norma da lealdade endogrupal perde a sua influência, somente naqueles contextos dominados pela norma antirracista (contextos públicos), mantendo a sua influência em contextos

privados. Esta explicação está de acordo com a proposta de Allport (1954), que refere que apesar de as crianças mais velhas terem aprendido, finalmente, a respeitar a norma antirracista, terão, entretanto, também internalizado, sob a influência de uma norma etnocêntrica, a diferenciação e o preconceito raciais (RODRIGUES *et al.*, 2012).

Sacco *et al.* (2019) destacam que no Brasil, embora negros e pardos tendam a ser de status socioeconômico mais baixo, negros geralmente são mais estigmatizados via associação com estereótipos negativos, incluindo pobreza, preguiça, e violência, o que pode explicar porque algumas pessoas se autocategorizam como pardas em vez de negras. Nota-se então que membros de grupos não dominantes tendem a não mostrar preferências ao próprio grupo e, em alguns casos, até mostram uma reversão para preferência de grupo externo.

Rebeca Duarte (2015) realizou um estudo com amostra de 73 crianças, do gênero masculino e feminino, na faixa etária de 6 a 11 anos, na região de Camaragibe, Pernambuco, Brasil. Os atributos dados demonstraram reproduzir os estereótipos sociais relacionados ao gênero e à raça, como a atribuição de beleza e elogios ao corpo entre as pessoas brancas, em especial à mulher, ressaltando o elogio ao cabelo liso. Também foi à mulher branca que as crianças atribuíram inteligência. A mulher negra teve uma recorrência bastante inferior do atributo beleza e outros aspectos estéticos; mas foi o homem negro o mais rejeitado nesse aspecto. A autora ressaltou ainda que o atributo feiura não surgiu para a mulher branca, surgindo para as pessoas negras, com ênfase no homem negro – e também para o homem branco, mas em muito menor grau. Diante da imagem da mulher e do homem negros, as crianças reagiram muitas vezes balançando negativamente a cabeça. Neste mesmo estudo, após a realização de intervenção pela pesquisadora com viés pedagógico antirracista, ela observou que a imagem de mulher branca continuou liderando quanto aos estereótipos positivos; o homem branco se manteve estável; porém, as pessoas negras demonstram uma melhora significativa em atributos positivos. A mulher negra avançou de forma considerável, chegando a ultrapassar o homem branco, mas ainda permanecendo atrás da mulher branca. O homem negro também teve um aumento razoável da positividade de seus atributos, entretanto permaneceu em último lugar no campo dos estereótipos positivos.

Sacco *et al.* (2019) destacam em seu estudo com crianças dos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul no Brasil que, embora haja mais negros e pardos na

Bahia, e uma valorização geral da herança africana, os brancos no estado têm status social e econômico mais elevado. Os resultados, então, mostraram que esta realidade não escapa ao olhar das crianças participantes a partir dos seis anos de idade que, apesar de negras, se identificaram mais com os brancos do que crianças negras em uma região com menos diversidade racial. Adotando uma perspectiva dos processos de desenvolvimento, o fato de que crianças negras mais velhas tendem a se identificar mais fortemente com pardos pode sugerir que há uma maior consciência das consequências nefastas do racismo contra o negro ao longo do tempo.

Em um segundo estudo relatado também em contexto português, Rodrigues *et al.* (2012) constataram que as crianças brancas de 7-8 e 9-11 anos expressaram que o comportamento de lealdade endogrupal é contrário às normas no endogrupo. Isto significa que a expressão do enviesamento nas avaliações raciais decresce com a idade, quer porque as crianças mais novas apesar de reconhecerem ambas as normas, ativam exclusivamente a norma da lealdade endogrupal, quer porque as crianças mais velhas reconhecem e ativam exclusivamente a norma antirracista. Em resumo, os resultados permitem avançar na direção de uma hipótese mais geral de que, no domínio racial, o referencial normativo do endogrupo integra duas normas sociais conflitantes, mas que a influência da norma da lealdade endogrupal encontra-se restrita a contextos onde a saliência da norma antirracista é menor, nomeadamente, a contextos privados.

Sacco *et al.* (2019) destacam que as evidências de que os membros de maiorias culturais de alto status, como crianças brancas norte-americanas ou britânicas, mostram robustez e desenvolvimento estável de preferência implícita por seu próprio grupo foi relatada pela literatura nos Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Taiwan, Europa central e Índia. Esses achados corroboram com os de Rodrigues *et al.* (2012), em pesquisa com crianças brancas portuguesas, evidenciando que para crianças de seis anos em contextos públicos, e porventura para as crianças mais velhas, adolescentes e adultos em contextos privados, a norma da lealdade ao endogrupo constitui um contrapeso que compromete a realização plena dos propósitos da norma antirracista, uma barreira à eliminação das assimetrias entre grupos raciais e uma força social de manutenção do *status quo* racista. Os autores defendem o foco na desconstrução da ideia de benignidade da lealdade endogrupal aplicada ao domínio das relações raciais.

No Brasil, os estudos têm destacado a importância da escola enquanto instituição perpassada pelo racismo em sua dimensão estrutural, mas também capaz de reproduzir ou combater o racismo ao nível das relações interpessoais nas interações criança-criança e/ou adulto-criança. As pesquisas no contexto escolar, fundamental para os processos de desenvolvimento humano, têm comprovado em sua maioria a reprodução de uma pedagogia racista (OLIVEIRA; ABRAMOWICS, 2010), que ocasiona prejuízos às pessoas negras, principalmente às crianças, sendo o cenário mais comum no qual elas experimentam a discriminação racial. Esses relatos de episódios de discriminação racial no contexto escolar são frequentes também em estudos de narrativas com pessoas negras adultas (CARONE, 2002; KILOMBA, 2019). A negação e o silenciamento sobre a cultura do racismo nas escolas brasileiras compactuam com a manutenção ou até aprofundamento do panorama das desigualdades étnico-raciais no país, pois deixa suas marcas no tempo presente e no porvir.

De acordo com Cavalleiro (2001) as crianças negras vivenciam um espaço escolar que as discrimina e as humilha desde a educação infantil, tornando-as alvos de seus colegas brancos, por apelidos e palavras depreciativas, sendo excluídas também por parte de seus professores, que se omitem nas situações de discriminação. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe legitimidade dessa premissa.

A revisão sistemática de Moreira-Primo e França (2020) mostra alguns efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças. Foram 34 estudos analisados e a maioria investigou os efeitos deletérios do racismo para crianças negras na faixa etária de 0 a 13 anos. A supervalorização das crianças brancas e a inferiorização das crianças negras pela escola aparece, nesses estudos, como causas de forte impacto para a construção negativa da identidade dessas crianças que, por vezes, passam a não gostar de sua cor, a se sentir inferior e, como consequência, ter uma baixa autoestima. A pedagogia do branqueamento presente nas escolas é pautada em um ideário que valoriza a “branquitude normativa”, atuando na preferência, por parte de adultos e crianças, pelo padrão branco. Esse ideal de beleza reproduzido na escola também corrobora para a não aceitação das crianças negras com a cor de sua pele e os seus cabelos crespos. Esse padrão de beleza exigido frente à estética dominante de cor da pele, textura dos cabelos, beleza e peso, também atravessam o

contexto escolar e resultam no aumento do sofrimento para as meninas negras. Foi identificada, ainda, uma cobrança por parte dos adultos com relação às meninas negras para que demonstrassem maior controle sobre suas emoções (tristeza, alegria, choro, medo etc.). Com relação à produção do fracasso escolar, os estudos mostraram que o percurso escolar tortuoso, pelo qual a criança negra passa, gera certo descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos. Entretanto, foi constatado também pelos estudos que as professoras tendem a perceber como mais brancas as crianças com melhor desempenho, bem como avaliam com maior rigor os meninos percebidos como negros. Foi observada também discriminação racial da criança negra no processo de avaliação e correção de atividades escolares.

A pesquisa conduzida por Matos e França (2019, apud SANTOS; FRANÇA; MOREIRA-PRIMO, 2020) mostrou dezesseis trabalhos que apresentaram as expressões mais evidentes do racismo no ambiente escolar, a saber: (1) a distribuição não igualitária da atenção, com frequência reduzida às crianças negras que estão inseridas na educação infantil; (2) professores que rotulam alunos negros como indisciplinados; (3) o embranquecimento, por parte dos docentes, dos alunos negros que têm melhor desempenho; (4) demonstração de estranhamento ao encontrar estudantes negros ocupando os bancos escolares antes ocupados somente por estudantes brancos; entre outros. Além disso, as autoras ressaltam que o racismo contribui para as maiores taxas de evasão, reprovação e fracasso escolar pelos alunos negros.

Dentro deste espectro de estudos que abordaram as diversas expressões do racismo, do preconceito e da identificação étnico-racial na infância, abarcando também sua forte presença no contexto escolar, com o presente estudo propõe-se a identificar e analisar fragmentos de significações de meninas negras e brancas, na faixa etária de 9 a 11 anos, sobre pertencimento étnico-racial.

3 MÉTODO

Para esta tese serão analisadas todas as sessões registradas em vídeo que foram realizadas na pesquisa do curso de mestrado acadêmico, finalizado em 2010, e que não foram contempladas no trabalho dissertativo. Em item posterior, essas sessões videogravadas serão caracterizadas mais especificamente.

3.1 DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada no Plano Piloto de Brasília, no ano de 2009. A escola era composta por turmas de 2º a 5º anos do ensino fundamental (antigamente denominadas de primeira a quarta série). A escola foi selecionada por conveniência, com base na disponibilidade demonstrada pela instituição na realização de estudo anterior de outra integrante do mesmo grupo de pesquisa à época. Em outubro de 2008, a pesquisadora realizou a primeira visita à escola para iniciar contatos com os membros da instituição. A temática da pesquisa foi apresentada de forma ampla e geral à diretora da escola. Em seguida, a pesquisadora foi apresentada à vice-diretora e também aos demais profissionais da equipe pedagógica que estavam presentes. A diretoria foi receptiva à realização da pesquisa nesta instituição escolar.

3.1.1 Aproximação etnográfica com registro de observações

Durante a pesquisa foi realizado um período de “aproximação etnográfica”, durante dois meses, que teve a finalidade de um ajustamento mútuo entre a pesquisadora e a escola. A pesquisadora realizou 10 visitas em dias alternados da semana, somando, aproximadamente, 40 horas de observações diretas, em sala de aula e no momento do recreio, registradas por escrito em diário de campo. Houve, portanto, uma aproximação da pesquisadora com o campo no qual o estudo iria ser realizado.

Em função da boa reputação da escola do Plano Piloto, seu corpo discente era mesclado com crianças advindas de famílias de camada de renda média e baixa. A escola incluía um espaço aberto com uma quadra poliesportiva de um lado,

e um espaço planejado para brincadeiras do outro. Na parte interna do prédio, existia uma sala para secretaria, duas para diretoria, uma copa/cozinha anexa à sala das professoras, banheiros dos funcionários e professoras, sete salas de aula, uma cozinha maior, banheiros das crianças, uma sala de leitura, uma sala com computadores e um grande pátio no centro.

As observações visavam à identificação da rotina e atividades em sala de aula, como forma de situar as interações, participação e posição pessoal das crianças que iriam compor a pesquisa. A convivência no cotidiano escolar possibilitou a partilha de experiências e conhecimento comum a partir de interações espontâneas durante períodos de aula e de recreio. A partir dessa familiarização, foram escolhidas quatro crianças-alvo em cada uma das duas turmas de quinto ano, sendo duas meninas negras e duas brancas.

3.1.2 Participantes

Foram participantes da pesquisa alunas das duas turmas do quinto ano do turno matutino, oito meninas ao todo, na faixa etária de 9 a 11 anos (ver quadro 1). Os nomes das crianças foram trocados, durante a análise, para preservar a identidade das crianças: Leila, Paula, Bianca e Rafaela tinham fenótipo predominantemente negro, variando características como cabelos crespos, lábios grossos, nariz largo e cor da pele escura. Helen, Vivian, Érica e Laura tinham fenótipo predominantemente branco, variando características como cabelos lisos e alourados e cor de pele clara. Com base nestas características físicas, o pertencimento étnico-racial das meninas foi classificado pela pesquisadora.

De acordo com Nascimento; Fonseca (2013), existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética. Não há como garantir congruência entre as classificações dos sujeitos obtidas mediante a aplicação de cada método. Todavia, é razoável esperar convergência entre os dois primeiros quando os sujeitos da classificação se apresentam de forma próxima ao estereótipo de um grupo, e divergência quando forem indivíduos na fronteira entre dois grupos.

Embora existam recomendações internacionais no sentido de se adotar sempre a autoatribuição em pesquisas ou registros que captam a raça ou a etnia, ou outras características correlatas à identidade dos indivíduos, há uma extensa discussão sobre se este método de identificação seria adequado ao Brasil. Sabe-se que, à luz do ideal de branquidade vigente, as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendem a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica. Assim, a classificação da cor realizada por autoatribuição pode se afigurar problemática para o estudo da desigualdade causada por discriminação.

A literatura aponta que nos estudos sobre relações étnico-raciais, realizados no Brasil e em outras localidades, o pertencimento étnico-racial do pesquisador/entrevistador/observador pode gerar vieses nas respostas dos participantes envolvidos. Danfá *et al.* (2017) encontraram que a “variável pesquisador” relaciona-se fortemente à organização de conteúdos representacionais. Na pesquisa que realizaram, a coleta de dados foi dividida entre dois pesquisadores, um africano e outro brasileiro, que aplicaram questionários a grupos distintos de participantes. Com o aplicador africano, estereótipos positivos como alegria, cultura, guerreiro e dança foram salientados, enquanto conteúdos negativos foram silenciados; estes, no entanto, foram ativados quando o pesquisador era brasileiro. De acordo com Rodrigues *et al.* (2012), a literatura no campo da psicologia que trata das relações étnico-raciais na infância e do surgimento de atitudes raciais entre crianças destaca que a presença do/a pesquisador/a durante as tarefas realizadas pelas crianças é apresentada como forma de salientar a norma social antirracista, isto é, a proibição social de discriminar lançando mão de estereótipos racistas. É importante salientar que a pesquisadora responsável pela coleta dos dados se autodeclara negra e, neste contexto da pesquisa, este é um elemento importante que também pode funcionar como circunscritor do comportamento das crianças durante as sessões de brincadeiras realizadas. Em nosso estudo, a presença da pesquisadora negra não foi utilizada intencionalmente com o intuito de salientar a norma antirracista e nem de gerar ou eliminar qualquer viés étnico-racial no comportamento das crianças em interação. Compreende-se, entretanto, que a pesquisadora negra possa influenciar os resultados, mas, se isso ocorre, essa influência se efetiva na direção de silenciamento. Resultados que revelem atitudes racistas estarão então minimizados.

Qualquer viés desta natureza que se apresente nas interações criança-criança ou criança-adulto serão também informações relevantes construídas para análise de nosso objeto de estudo.

Com relação aos procedimentos éticos, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da área de Saúde da UnB (ver anexo A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi revisto pela direção da escola e, em seguida, encaminhado em forma de carta na agenda das meninas. Todas as famílias contatadas autorizaram, por meio da devolução de uma das vias do TCLE (ver anexo B) assinada, a participação das meninas, que incluíam gravações em vídeo e a utilização das imagens para fins de pesquisa. E então a pesquisa foi iniciada.

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes da pesquisa

	CRIANÇA	IDADE	CLASSIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL³	TURMA	COMPOSIÇÃO FAMILIAR
1	Leila	11	Negra	A	Pai, mãe, irmã e meio-irmão por parte de mãe.
2	Paula	10	Negra	A	Pai, mãe e irmã.
3	Helen	10	Branca	A	Pai, mãe e irmão.
4	Vivian	10	Branca	A	Pai, mãe e irmão.
5	Bianca	10	Negra	B	Pai, mãe, irmã, irmão, avó, dois tios e duas tias.
6	Rafaela	10	Negra	B	Pai e mãe.
7	Erica	09	Branca	B	Pai, mãe e irmão.
8	Laura	10	Branca	B	Mãe.

Fonte: Elaborado pela autora.

³ A classificação do pertencimento étnico-racial das crianças foi feita exclusivamente pela pesquisadora responsável.

Figura 1 – Fotografia das crianças do Grupo A



Figura 2 – Fotografia das crianças do Grupo B



Fonte: fotografias retiradas das sessões videogravadas pela autora.

3.1.3 Instrumentos e materiais

As sessões de brincadeiras em grupo com as crianças foram registradas em videogravação com a utilização de uma câmera filmadora da marca Sony. Nas sessões de observação foram utilizados os seguintes brinquedos, visando maximizar a ocorrência de interações das crianças em torno da temática étnico-racial: uma boneca Barbie negra; uma boneca Barbie loira; uma boneca Barbie oriental (personagem Mulan da Disney); uma boneca Barbie branca de cabelos castanhos (respectivamente mostradas na Figura 3); mobílias de casinha, sofás de montar, televisão, aparelho de som, telefone, bonecos de pano e de madeira, travesseiros, tecidos, mesinha, geladeira, garrafinhas de água, caixinhas de leite, batatinhas fritas, pizzas, pratos, copos, taças, talheres, vestuários, sapatos e acessórios para bonecas e o jogo “Cara a Cara”.

Figura 3 – Bonecas utilizadas nos grupos de brinquedo



Fonte: imagens retiradas da internet, respeitando as características das bonecas originalmente utilizadas nas sessões de brincadeira em grupo.

O jogo “Cara a Cara” foi escolhido porque, conforme já exposto no capítulo teórico sobre o racismo e o pertencimento étnico-racial, no Brasil a classificação étnico-racial, mesmo sendo por vezes ambígua, é realizada com base no fenótipo das pessoas, isto é, com base em suas características físicas e este se torna um fator importante na expressão do preconceito racial no Brasil, classificado como preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006), diferentemente do preconceito com base na origem de ancestrais.

Este brinquedo é um jogo de tabuleiro lançado no Brasil, em 1986, pela empresa Estrela e baseado no jogo "Guess Who?". É um jogo para dois jogadores,

mas pode ser jogado por dois times, recomendado a partir de 6 anos e com duração média de 15 minutos. Cada jogador ou time possui um tabuleiro com 24 faces de personagens com os respectivos nomes. Durante o jogo e baseado nas perguntas e respostas, os jogadores deitarão as fichas incorretas até que somente reste uma levantada (que corresponderá ao personagem escondido). Os personagens são iguais nos dois tabuleiros. No início do jogo cada jogador escolhe uma carta de adivinhação de personagem que mostra a face escondida que o adversário terá que adivinhar (são 24 fichas de adivinhação disponíveis, correspondente aos 24 personagens em jogo). O tabuleiro de cada jogador é montado de tal forma que as faces dos personagens podem ser vistas pelo próprio jogador, mas não pelo adversário. Os jogadores se alternam em turnos, e em cada turno um jogador tem direito de realizar uma pergunta para tentar adivinhar o personagem escondido do oponente. As perguntas se referem a características de aparência mostradas nas fichas e o oponente deve tentar responder de forma objetiva, mas sem dar muitas dicas (normalmente a resposta é "sim" ou "não"). Por exemplo, um jogador pode perguntar: "O personagem escondido é loiro?" e se a resposta for "não", o jogador poderá eliminar estas opções, deitando todas as fichas correspondentes a personagens loiros. Qualquer pergunta sobre a aparência é válida (por exemplo: Usa boné? Tem barba? Tem cabelo enrolado? É homem? Etc.). O desafio do jogo consiste em fazer as perguntas certas para eliminar as opções incorretas mais rapidamente que o adversário. O jogo prossegue desta forma até que um jogador adivinhe corretamente a carta do adversário.

Figura 4 – Imagens do jogo “Cara a Cara”



Fonte: Disponível em: http://www.tabuleirocriativo.com.br/post_cara_a_cara.html. Acesso em: 10/11/2020.

3.1.4 Sessões de brincadeiras em grupo

As sessões de observação foram caracterizadas como espaço de brincadeiras em que se estimulava que as crianças brincassem livremente com os objetos que foram selecionados previamente pela pesquisadora com o intuito de propiciar a emergência do tema das relações étnico-raciais nas interações criança-criança. Além disso, na primeira sessão, houve sugestão de qual boneca ficasse com cada criança e, na última, a pesquisadora propôs um jogo, tal como será descrito mais adiante. Ao todo foram sete sessões registradas em videogravação, que ocorreram na sala de leitura da escola, cedida como espaço alternativo para tal uso. As sessões foram realizadas no mesmo turno das aulas, no horário do recreio. Cada grupo com quatro meninas, duas “negras” e duas “brancas” – um grupo de cada turma – interagiu durante aproximadamente 30 minutos, utilizando os brinquedos disponibilizados.

Quadro 2 – Caracterização das sessões videogravadas de grupos de brinquedo

SESSÃO	PARTICIPANTES	TURMA	TEMPO DE DURAÇÃO
1	Leila, Paula, Helen e Vivian	A	45 min. 24 seg.
2	Paula, Helen e Vivian *Leila faltou à aula neste dia.	A	38 min. 37 seg.
3	Leila, Paula, Helen e Vivian	A	31 min. 59 seg.
4	Leila, Paula, Helen e Vivian	A	33 min. 24 seg.
1	Bianca, Rafaela, Érica e Laura	B	32 min. 19 seg.
2	Bianca, Rafaela, Érica e Laura	B	34 min. 45 seg.
3	Bianca, Rafaela, Érica e Laura	B	32 min. 58 seg.
TODAS	Tempo total aproximado de sessões videogravadas	A e B	04 h 09 min. 25 seg.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira sessão de brincadeiras de cada grupo, as bonecas foram distribuídas pela pesquisadora, com características étnico-raciais diferentes das características de cada menina, de forma proposital para observar as reações e o desenrolar das interações a partir disto, ou seja, a boneca negra foi oferecida a uma menina branca, a boneca loira foi oferecida a uma menina negra, e assim por diante.

Este procedimento adotado de maneira provocativa pela pesquisadora está associado ao que foi destacado por Pedrosa (2005), em que a autora salienta que as situações a serem observadas na pesquisa com crianças em situação de interações sociais também são escolhidas ou preparadas de modo a maximizar a ocorrência do fenômeno que se quer estudar e, por isso, as observações são planejadas com determinados objetivos que guiam o olhar do pesquisador, tornando-o mais perspicaz a certos aspectos do campo observado que estão entrelaçados com a temática pesquisada. Logo após a distribuição das bonecas, as crianças eram orientadas a brincar livremente. Ao final, as crianças eram avisadas de que o tempo havia expirado e, em seguida, as meninas eram levadas de volta à sala de aula. Durante a primeira sessão, a pesquisadora permaneceu em uma postura discreta, apenas respondendo a alguma pergunta das crianças quando tinham dúvidas, mas sem participar da brincadeira. Ao final dessa sessão, a pesquisadora realizou algumas perguntas para as meninas em cada grupo sobre a motivação para escolher uma boneca ou outra para brincar.

Pereira e Pedrosa (2019) salientam que dados de investigações com crianças construídos em situações que ocorrem espontaneamente são preciosos porque revelam comportamentos de crianças em sua ecologia, portanto, em seu ambiente concreto, resolvendo suas necessidades e atuando conforme suas motivações. Entretanto, esse tipo de coleta é muito demorado, uma vez que as crianças são livres para brincar do jeito que querem, sem qualquer compromisso com os objetivos do pesquisador. Por isso, é possível e válido aos propósitos científicos criar situações aproximadas de seu cotidiano, de modo a maximizar ganhos possíveis com menor tempo. Assim, na presente pesquisa, além da seleção prévia de alguns brinquedos disponibilizados pela pesquisadora na situação de brincadeira, houve também algum questionamento por parte dela com o propósito de instigar a ocorrência de interações em torno da temática étnico-racial. De modo geral, é importante salientar que ela tinha uma participação bastante discreta, porém livre para realizar perguntas pontuais ao longo da sessão, sobre tópicos que já tivessem emergido espontaneamente no diálogo e nas interações das próprias crianças no grupo de brinquedo. Essas perguntas eram direcionadas para tópicos que abarcavam de alguma forma a temática do pertencimento étnico-racial ou da discriminação. Esse tipo de posicionamento da pesquisadora junto às crianças no grupo de brinquedo se coaduna com o que Pereira e Pedrosa (2019) defendem

sobre a postura mais espontânea da pesquisadora em conversa com as crianças, que funciona como um recurso facilitador no processo de diálogo e permite acessar fragmentos de suas concepções com um pouco mais de perspicácia.

Na segunda e terceira sessões de brincadeiras do grupo A e na segunda sessão do grupo B, a distribuição das bonecas foi livre, isto é, as meninas escolheram e negociaram entre si com quais bonecas iam ficar. A brincadeira era livre, mas, desta vez, a pesquisadora sentou-se no tapete para participar da brincadeira com as crianças. Na segunda sessão de brincadeiras do grupo A, por exemplo, uma das participantes faltou à aula daquele dia e a pesquisadora foi convidada, por uma das meninas do grupo, a brincar com a boneca que restava; ela, então, aceitou ao convite e pegou a boneca oferecida.

Na quarta sessão de brincadeiras para o grupo A e terceira do grupo B, sendo estas as últimas sessões de brincadeiras para cada grupo pesquisado, a distribuição das bonecas e o enredo da brincadeira foram de livre escolha das meninas. Na última sessão de cada grupo, a pesquisadora acrescentou a oferta de um jogo denominado “Cara a Cara” entre os brinquedos disponibilizados.

3.1.5 Análise microgenética de videograções

Segundo Triviños (2009), os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados de maneira indutiva, onde os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Dessa forma, chega-se ao nível de abstração, ao conceito. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. De acordo Silva; Santos e Rhodes (2014), diversos autores se envolvem em discussões acerca da influência do pesquisador nesse momento de análise pelo vídeo. Numa perspectiva de análise interpretativa dos fenômenos estudados, assume-se que pesquisadores são sempre mobilizados por critérios teóricos e metodológicos ao construir conhecimentos sobre as evidências encontradas. Desse modo, ainda que a videografia represente um avanço para a evolução das técnicas metodológicas em pesquisa, a utilização desse recurso estará sempre condicionada pela perspectiva teórica adotada pelo pesquisador. Assume-se neste trabalho a postura metodológica proposta em (PEDROSA; CARVALHO, 2005) em que o dado científico é uma informação

construída, pois não existe independentemente do observador. É o observador quem o elege ao status de dado, como fruto de sua reflexão e sensibilidade.

No início da análise de videograções o pesquisador precisará definir o que transcreverá, se será todo o vídeo ou trechos específicos. A decisão de recortar um episódio em determinados momentos depende do que se quer evidenciar e do que é relevante para a discussão na pesquisa. Alerta-se, no entanto, que, antes mesmo de se pensar sobre qual decisão tomar e sobre a forma de estruturar a análise dos dados, é preciso certificar-se sobre como o dado está sendo concebido, pois ao se transcrever um áudio ou um vídeo, o pesquisador cria mundos que não são simplesmente reapresentações, mas são construções textuais originais relacionadas com um acontecimento irrepitível de um momento histórico que o produziu. Nesse sentido, apesar dos muitos outros detalhes e fenômenos presentes e identificados nas imagens, o recorte do dado circunscreveu o olhar do pesquisador em torno do evento pelo qual a pesquisa teve interesse (SILVA; SANTOS; RHODES, 2014).

Com base nos textos de Vygotsky, afirma-se que para compreender um processo é preciso retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura – sua gênese. Esse teórico explorou tal diretriz metodológica voltada para a análise minuciosa de um processo. É nesse sentido que as análises neste paradigma são concebidas como microgenéticas. Existem três principais formas de estudo minucioso em processos interativos: a cognitivista, que focaliza o plano intrapessoal nos eventos interativos; a interacionista, que propõe o exame das relações interpessoais e o jogo conversacional como essenciais para a formação do funcionamento intrapessoal; e a enunciativo-discursiva, a qual busca privilegiar a dimensão dialógica e também relacionar interação, discurso e conhecimento (PACHECO, 2016).

Carvalho, Império-Hamburguer e Pedrosa (1996) destacam que, no campo interativo, há interesse de um parceiro pelo outro, orientação da atenção dirigida ao comportamento do outro e derivados do outro. As autoras afirmam ainda que o processo no qual uma informação adquire um significado ocorre quando um comportamento é selecionado do campo interacional e esse comportamento pode ser um simples movimento e a ele é atribuído um significado próprio, determinado pelas interações do grupo, podendo ser de uma díade, de forma que as ações dos integrantes passam a ser ajustadas. Cria-se, assim, a possibilidade de comunicar

ao(s) outro(s) esse(s) significado(s) e de regular a própria ação à ação do(s) outro(s). Um novo código passa a vigorar com significados particulares construídos no processo interativo.

Pedrosa e Carvalho (2005) definem episódio como uma sequência interativa clara e conspícua ou trechos do registro videográfico em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto. Por vezes não é possível dizer quando um episódio começou ou terminou, sendo decidido arbitrariamente um momento para se iniciar e finalizar a transcrição e a análise. A seleção de episódios decorre dos objetivos particulares de cada estudo e no presente trabalho uma das pistas utilizadas para realizar o recorte dos episódios foi a configuração da brincadeira, pois não havia alterações na composição social do grupo. Apesar disso, quando a configuração da brincadeira se alterava, formava-se uma nova estruturação do grupo de brinquedo.

O procedimento de análise microgenética é orientado aos detalhes e ao recorte de episódios interativos, permitindo maior visibilidade da complexidade das ações socialmente direcionadas. Esse tipo de análise é constituído pela elaboração de uma micro-história, interpretável sob a perspectiva semiótica em que pesam as condições amplas da cultura e da história. Busca-se apreender na análise microgenética, através dos gestos e olhares, as transformações nas relações (COSTA; AMORIM, 2015). De acordo Pacheco (2016) pode-se afirmar que a forma de construção de dados nas pesquisas por meio de videogravação e transcrição dos episódios focaliza a atenção aos detalhes, o recorte de episódios interativos, um exame orientado para o funcionamento dos discursos, para as relações intersubjetivas e condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos.

A videografia é uma ferramenta muito importante para captura da dinâmica na análise da interação humana. A análise dos fluxos de interação por meio do recurso do registro em vídeo permite a captura de nuances das ações das pessoas, além disso, possibilita o resgate das situações, de modo que se torna possível elaborar um relato minucioso dos acontecimentos. Nesse sentido, entende-se que a videografia se apresenta como uma grande aliada da pesquisa das interações humanas, uma vez que possibilita a observação sistemática de vários elementos coatuantes e interdependentes (SILVA; SANTOS; RHODES, 2014).

Pedrosa (2005) salienta que a exploração de episódios para mapear diversas estratégias usadas por crianças, em situação de interações sociais, tem se revelado um procedimento metodológico eficiente, em que se faz uma descrição detalhada de certas nuances da situação e, assim, é possível detectar aspectos do relacionamento das crianças que atestam uma compreensão das relações sociais, uma apreensão das sugestões sociais. A partir da exploração de episódios de brincadeira, quando a criança atribui papéis a si e aos outros, tenta dirimir conflitos de interesses com seus parceiros, organiza os espaços e as atividades e cria um enredo onde essas atividades e cenários vão se sucedendo, entre vários outros aspectos, o pesquisador encontra um espaço propício para investigar a criança e a hierarquia de papéis, do modo como se apreende o outro e, ainda, da necessidade de certos ajustes que se fazem necessários diante da reação do parceiro, como forma de regulação do comportamento.

Com base no número pequeno de participantes no grupo de brinquedo (apenas quatro meninas por grupo), optou-se pela forma de transcrição que procura informar sobre todos os comportamentos das crianças em cena, em que se pode discutir, por exemplo, a brincadeira solitária ou a diferenciação de crianças em díades distintas. Na transcrição de episódios realizada neste estudo optou-se também pelo acréscimo de impressões provocadas no pesquisador pelas ações das crianças, indicando-se dentro de parênteses, após as falas de cada criança ou pesquisadora, frases do tipo: “é como se...”. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Pedrosa e Carvalho (2005), afirmando que esses comentários acrescentam nuances importantes às situações descritas e podem propiciar uma melhor compreensão do episódio, tanto para leitores externos ao texto científico, como também para a própria pesquisadora na confecção de sua análise.

Nos vídeos, os elementos não verbais desempenham um papel imprescindível na apreensão do que está sendo dito. A entonação da voz, a velocidade da fala, os gestos, as expressões faciais, entre outros elementos, compõem o ato de expressar um pensamento e se relacionam de várias maneiras com o enunciado verbal, enriquecendo o nível de detalhamento na análise do fenômeno. Desse modo, ouvir e assistir repetidas vezes a um mesmo evento é uma ação facilitada pelo recurso da videografia. O pesquisador com essa ferramenta tem a chance de familiarizar-se com o fenômeno estudado. Por outro lado, o pesquisador, ao analisar o mesmo evento várias vezes, acaba por construir

impressões e interpretações a partir do ângulo que ele baseia sua perspectiva (SILVA; SANTOS; RHODES, 2014).

Depois de assistir diversas vezes aos mesmos episódios, todos os indícios, perguntas e suposições foram anotados, indicando-se as ocorrências as quais estavam relacionados. A partir daí, as formulações teóricas subjacentes a cada uma dessas direções eram revistas, de forma a reafirmar ou não as pistas que conduziam a elas. E tudo isso, como afirmam sabiamente Pedrosa; Carvalho (2005), reorientava a observação de outros episódios ainda a serem analisados. Ainda de acordo com as autoras, buscou-se observar cuidadosamente o arranjo da brincadeira, pois estes têm um potencial regulador sobre o comportamento das crianças. O arranjo da brincadeira inclui a percepção de relações entre os componentes de uma situação e a possibilidade de a criança ser motivada pela configuração percebida, ajustando-se a ela e/ou ajustando-a as suas próprias ações.

Neste trabalho também tivemos episódios selecionados e analisados com a finalidade de ilustrar empiricamente argumentos e interpretações teóricas baseados na literatura acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Como afirmam Pedrosa; Carvalho (2005), a descrição e análise dos episódios visam confrontar e examinar conceitos teóricos, oferecendo evidências empíricas que permitam ao leitor avaliar sua pertinência e consistência. O propósito neste trabalho de tese foi produzir informações potencialmente relacionadas à identificação e análise de fragmentos de significações produzidos ou utilizados por meninas negras e brancas, de nove a onze anos, sobre o pertencimento étnico-racial durante episódios de interação social em grupo de brinquedo. Entre outras, serão alçadas pistas acerca do processo de apropriação pelas crianças de estereótipos e valores sociais preconceituosos emergentes nas relações étnico-raciais brasileiras.

Pretendeu-se, portanto, analisar as informações construídas através dos procedimentos de pesquisa propostos com base nos aportes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento numa perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1984; COLE; COLE, 2004; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004); nos estudos sobre cultura de pares no grupo brinquedo (CARVALHO; PEDROSA, 2002; CORSARO, 2009); nos estudos sobre expressões do racismo na infância (CAVALLEIRO, 2001; RODRIGUES; MONTEIRO; RUTLAND, 2012; MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020); e nos estudos sobre o preconceito e a ideologia racial no Brasil (ALLPORT, 1954;

CARONE; BENTO, 2002; LIMA; PEREIRA, 2004; ALMEIDA, 2018; KILOMBA, 2019; LIMA, 2020).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma apreciação geral dos registros das sete sessões de brincadeiras das meninas, quatro do Grupo A e três do Grupo B, faz crer que elas participaram da situação planejada de modo prazeroso! Isso pôde ser depreendido porque em diversas ocasiões elas desejaram continuar brincando ou lamentaram quando o tempo da sessão havia terminado. Outro indicador dessa avaliação foi a prontidão com que reagiam às propostas sugeridas pelos brinquedos disponibilizados na sala (bonecas, vestimentas para as bonecas, mobiliário de casinha para montar cenários, e o jogo Cara a Cara, apresentado na última sessão). Elas disputavam as bonecas e outros itens de suas indumentárias em um contínuo diálogo que acompanhava a atividade do brincar; com entusiasmo comentavam e apreciavam seus feitos. Também disputavam o jogo ao mesmo tempo em que ensinavam e/ou aprendiam suas regras.

A brincadeira em grupo tem sido um espaço produtivo para observar crianças com propósitos de investigação: como é uma atividade de alta prioridade, elas participam da situação proposta com relativa espontaneidade mesmo percebendo que estão sendo observadas e registradas (BICHARA; BECKER, 2016; CORSARO, 2009; GOSSO; RESENDE; CARVALHO, 2018; OTTA, 2017; PEDROSA; CARVALHO, 2005; PELLEGRINI, 2013). O brincar com parceiros/as promove encontros em que as crianças envolvem-se nas tarefas, apropriam-se do tema, cooperam, negociam seus roteiros, posições e hierarquias no grupo, dirimem conflitos, discordam, desdobram as atividades propostas, revelam suas preferências, avaliam e aprendem com o parceiro, resistem e apreciam esteticamente o que produzem, tudo em busca de realizar seus propósitos lúdicos (CARVALHO; PEDROSA, 2002; LUCENA; PEDROSA, 2014; MENEZES, 2020; MOLL; CARPENTER; TOMASELLO, 2010; ROGOFF, 2003; SIMÕES; RESNICK, 2019; VIANA; PEDROSA, 2014). Por essa consideração de que o brincar é uma situação ecologicamente relevante para a criança (PEDROSA, 2005), foram planejadas as sessões de brincadeiras, acreditando-se que os diálogos produzidos pelas meninas, instadas pela pesquisadora – quer pelos objetos que esta deixou à disposição, quer por perguntas ocasionais em meio às conversas que se desenrolavam entre as garotas, quer pelas provocações que fazia ao oferecer as bonecas com

pertencimentos étnico-raciais trocados em relação aos das meninas – constituiriam um material empírico denso, que permitiriam ao pesquisador aproximar-se das significações sobre pertencimento étnico-racial, inferindo-as das falas das crianças, de seus gestos, e do contexto em que produziam, mesmo que essas significações fossem fragmentadas. Deste modo, as reflexões aqui realizadas partiram das transcrições das sessões videogravadas, assistidas continuamente, com um olhar orientado para os objetivos explicitados desde o início do trabalho.

Serão apresentados cinco subtópicos de reflexões, organizados de modo a focar com mais propriedade certos aspectos que afetam a apropriação cultural do tema pertencimento étnico-racial, por meninas brancas e negras, que convivem em um mesmo agrupamento de uma instituição educacional. Sabemos que essa organização em subtópicos é apenas didática, pois, na prática, as significações se efetivam de modo integrado, em um mesmo diálogo, revelando nuances diversas do construto estudado, como faces de uma peça de um jogo que está sendo “jogado” por diferentes atores em interação. São subtópicos da análise: (1) A escolha das bonecas; (2) Gênero, raça e corpo feminino na brincadeira de bonecas; (3) Cabelos – um importante marcador racial; (4) Branqueamento, branquitude e aparência nos significados infantis e (5) Relações de poder e resistência no grupo de brinquedo.

4.1 A ESCOLHA DAS BONECAS

Entre os brinquedos disponibilizados nas sessões, havia quatro bonecas: uma era negra e três eram brancas; dentre estas, existia uma loira, uma de cabelo castanho e outra de cabelo preto com feições orientais. Para facilitar a referência a elas, na descrição e discussão dos dados, vamos chamá-las de boneca negra, loira, de cabelo castanho e oriental. Como mencionado no Tópico do Método, a disponibilização dessas bonecas com características diversas tinha a ver com a necessidade de instigar as crianças a um diálogo sobre pertencimento étnico-racial. A variação em si, já poderia propiciar a quebra de um silenciamento tão comum em nossa cultura. Indo mais além, a decisão da pesquisadora de ela própria distribuir as bonecas entre as crianças, na primeira sessão, com alguns pertencimentos assimétricos – a boneca loira para uma das meninas negras, e a boneca negra para uma das meninas branca – tinha o intuito de instar o diálogo entre elas e possíveis

reações (fisionômicas e/ou gestuais) por parte da criança que recebia a boneca, ou por parte das outras.

Elaboramos um quadro síntese sobre a escolha das bonecas pelas meninas, em cada sessão dos dois grupos de brincadeiras. O quadro abrange a escolha na primeira sessão e nas sessões subsequentes. Mesmo que tenha sido a pesquisadora quem ofertou a boneca na primeira sessão, isso não impede de observar que, mesmo nesta sessão, existia uma escolha da criança que poderia, inclusive, ser contrária à da oferta.

Quadro 3 – Escolha das bonecas por sessão no Grupo A

SESSÃO	MENINA	BONECA	REAÇÃO DA CRIANÇA
1 Oferta da boneca pela pesquisadora	Leila (negra)	Loira	Comemorou a oferta da boneca e aceitou.
	Paula (negra)	Oriental	Aceitou a oferta da boneca.
	Helen (branca)	Negra	Recusou a oferta, mas depois aceitou a boneca.
	Vivian (branca)	Branca de cabelo castanho	Recusou a oferta da boneca negra; depois ficou com a boneca branca de cabelo castanho.
2 Escolha livre da boneca	Paula (negra)	Loira	Pegou a boneca que queria.
	Helen (branca)	Branca de cabelo castanho	Pegou a boneca que queria.
	Vivian (branca)	Negra	Pegou a boneca que queria.
3 Escolha livre da boneca	Leila (negra)	Branca de cabelo castanho	Disputou a boneca branca de cabelo castanho com Helen e venceu.
	Paula (negra)	Loira	Pegou a boneca que queria.
	Helen (branca)	Oriental	Primeiro disputou a boneca negra com Vivian e perdeu; depois disputou a boneca branca de cabelos castanhos com Leila e perdeu; ficou com a boneca oriental.
	Vivian (branca)	Negra	Disputou a boneca negra com Helen e venceu.
4 Escolha livre da boneca	Leila (negra)	Jogo Casinha Boneca negra	Inicialmente interessou-se pelo jogo disponibilizado nesta sessão. Depois disputou a boneca negra com Helen e venceu; em seguida entregou a mesma boneca para Helen.
	Paula (negra)	Casinha Jogo Casinha/ boneca loira Jogo	Reivindicou junto a Helen e Vivian a participação no jogo e um revezamento de participantes.
	Helen (branca)	Jogo Boneca negra	Disputou a boneca negra com Leila e perdeu; depois recebeu a mesma boneca de Leila.
	Vivian (branca)	Jogo	Preferiu o jogo que foi disponibilizado

			nesta sessão.
--	--	--	---------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Escolha das bonecas por sessão no Grupo B

SESSÃO	MENINA	BONECA	REAÇÃO DA CRIANÇA
1 Oferta da boneca pela pesquisadora	Bianca (negra)	Branca de cabelo castanho	Aceitou a oferta da boneca.
	Rafaela (negra)	Loira	Fez expressão de estranhamento e, em seguida, aceitou a boneca.
	Erica (branca)	Negra	Recusou a boneca negra ofertada, mas permaneceu com ela à contragosto.
	Laura (branca)	Oriental	Aceitou a oferta da boneca e comemorou.
2 Escolha livre da boneca	Bianca (negra)	Iniciou sem boneca / Boneca branca de cabelo castanho	Iniciou sem boneca; depois pegou a boneca branca de cabelo castanho que estava disponível.
	Rafaela (negra)	Branca de cabelo castanho / Negra	Iniciou com boneca branca de cabelo castanho; depois trocou pela boneca negra e seguiu até o final.
	Erica (branca)	Loira	Pegou a boneca que queria.
	Laura (branca)	Oriental	Pegou a boneca que queria.
3 Escolha livre da boneca	Bianca (negra)	Sem boneca / Jogo	Preferiu o jogo que foi disponibilizado nesta sessão.
	Rafaela (negra)	Loira / Jogo	No início, disputou boneca loira com Erica e venceu; depois preferiu o jogo.
	Erica (branca)	Sem boneca / Jogo	Iniciou com disputa pela boneca loira e perdeu; depois preferiu o jogo.
	Laura (branca)	Oriental / Jogo	Brincou com a Oriental e depois seguiu as outras meninas para o jogo, mas permaneceu com a boneca oriental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois quadros mostram tanto as reações das crianças quando a boneca foi ofertada pela pesquisadora, quanto as escolhas espontâneas das meninas nas sessões subsequentes. No primeiro caso, sabendo-se que houve oito ofertas, quatro em cada sessão, tem-se que metade delas foi para as meninas negras e a outra metade para as meninas brancas. Em três das quatro ofertas da boneca negra para as meninas brancas, houve rejeição da boneca ofertada; mas não houve nenhum caso de uma menina negra rejeitar a oferta de uma boneca branca. Apesar de ser um baixo quantitativo de eventos (apenas oito planejados) o contraste de reações entre meninas brancas e negras já é um dado que chama a atenção.

Observando-se as três sessões seguintes do Grupo A e as duas seguintes do Grupo B, somam-se (focando-se somente nas escolhas de início da sessão) dez eventos de escolhas de bonecas para as meninas brancas e nove eventos para as meninas negras (uma das crianças, Leila, faltou à segunda sessão do grupo A). Observa-se que, entre as crianças brancas, houve escolhas de bonecas negras, mesmo entre aquelas que na primeira sessão a haviam rejeitado; estas crianças chegaram a disputar uma boneca negra – um dos casos com uma criança negra; e outro caso, com uma parceira branca. E entre os nove eventos de escolhas iniciais das crianças negras, apenas uma foi para uma boneca negra (Leila na 4ª sessão).

Faremos, em seguida, uma análise qualitativa tanto das recusas das meninas, decorrentes das ofertas de bonecas feitas pela pesquisadora, na primeira sessão de cada grupo; quanto das escolhas que as meninas fizeram nas sessões subsequentes. As transcrições dos episódios – recortes das sessões – serão dispostos de modo a facilitar a apreensão do leitor quanto ao desenrolar do diálogo das crianças, eventualmente, com a participação da pesquisadora.

Episódio 1: Processo de escolha das bonecas no grupo A

Sessão 1 – Grupo A – Início: 03min. 34seg. Final: 04min. 38seg. Duração total: 01min. 04seg.

Pesquisadora	Paula Negra – 10 anos	Leila Negra – 11 anos	Helen Branca – 10 anos	Vivian Branca – 10 anos
				<i>“Eu quero essa aqui.” (aponta boneca que não aparece no vídeo)</i>
		<i>“Eu quero essa aqui.” (aponta boneca que não aparece no vídeo – infere-se que é a mesma escolha de Vivian)</i>		<i>“Não, Leila, eu pedi primeiro.”</i>
		<i>“Alguém tá batendo na porta.”</i>	<i>“Alguém tá batendo na porta.”</i>	
		<i>“Eu quero a de cabelo loiro.”</i>		
<i>“Toma essa, Vivian.” (oferece a boneca negra)</i>				<i>“Não.” (recusa a boneca negra ofertada)</i>
		<i>“Então, me dá</i>		

		essa aí. Me dá essa aí.” (boneca negra)		
“Deixa eu distribuir. Toma, Vivian.” (oferece novamente a boneca negra)			“Não.” (sorrindo, manuseia a boneca negra e recusa).	
“Cê não quer essa?”				“Não. Eu quero aquela.” (aponta outra boneca que não aparece no vídeo)
“Eu quero essa!” (estende a mão pedindo a boneca negra)				
“Toma, Helen.” (oferece boneca negra)			Helen balança a cabeça negativamente e diz: “Não, eu não quero essa. Eu quero a Mulan.” (refere-se à boneca oriental)	
“Deixa, deixa eu...”				
“É só hoje que eu vou distribuir, aceita a que eu tô dando.”				“Não!” (faz negativa com o indicador sobre a boneca negra) “Ah, ah!”
“Tá bom. Me dá.” (estende a mão e pega a boneca negra meio a contragosto)				
		“A que eu gostei!” (sobre a boneca negra que ficou com Helen com tom de indignação).		
“Essa vai pra você.” (entrega boneca branca de cabelos castanhos para Vivian)			“Éeee!” (recebe a boneca branca de cabelos castanhos e sorri comemorando)	
		“Eu quero a de cabelo loiro.”		
“Essa vai pra você.” (entrega boneca oriental para Paula)	Paula recebe a boneca oriental.	“Éeeee!” (faz vibração porque só restou a boneca loira que ela queria).		
“E essa aqui é pra você.” (entrega a boneca loira)		Leila recebe a boneca loira.		

para Leila)				
<p>“Ah, eu sou linda! Tá.” (fala como se fosse a boneca negra; em seguida se estica para frente e pega um elástico para prender o cabelo da boneca)</p>				

No grupo A, Vivian (branca) recusou a boneca negra por quatro vezes: “*Não. Eu quero aquela.*” Ela não aceitou brincar com a boneca negra de jeito nenhum e fala: “*Não! (faz negativa com o indicador) ãh, ãh!*” Mesmo depois de certa insistência da pesquisadora, que explicou que seria apenas naquele dia que ela faria a distribuição das bonecas, Vivian não a aceitou. Em seguida, Helen (10 anos, branca) também recusou a oferta da boneca negra: “*Não, eu não quero essa. Eu quero a Mulan*” (referindo-se à boneca oriental). Após a explicação da pesquisadora, Helen aceitou de maneira contrariada brincar com a boneca negra e diz: “*Tá bom. Me dá.*” (estende a mão e pega a boneca negra meio a contragosto).

Um detalhe surpreendente que pode ser conferido no episódio é o comportamento de Helen: logo após ter recusado a boneca negra e ter ficado com ela a contragosto, a menina enaltece a beleza da boneca, falando como se fosse esta: “*Ah, eu sou linda! Tá.*” Em seguida, estica-se e alcança um elástico para prender o cabelo da boneca. A recusa de Helen – em aceitar brincar com a boneca negra – teria um componente estético? As características de negritude da boneca seriam percebidas como feias e, além disso, a menina teria consciência do lugar desvalorizado em que é colocada a estética do corpo negro e, portanto, teria necessidade de afirmar positivamente a beleza da boneca antes de brincar com ela? Não se têm elementos desse contexto do grupo de brincadeira para afirmar se essas considerações estéticas estão subjacentes à recusa de Helen, embora as crenças e valores racistas presentes em outros contextos circunscritores ao desenvolvimento das crianças, como a escola, apontem para uma desvalorização que abrange a aparência do corpo negro (GOMES, 2019). Por isto esta ocorrência destaca-se, nesse segmento transcrito. Em contrapartida, Leila, uma das meninas negras, que já tinha expressado seu interesse pela boneca negra, diz, logo após a recusa de

Vivian: “*Então, me dá essa aí. Me dá essa aí.*” (referindo-se à boneca rejeitada pela colega branca). E, em face da segunda recusa de Vivian, Leila reafirma: “*Eu quero essa!*” (estendendo a mão na direção da boneca).

A literatura especializada sugere que a autoestima é uma das dimensões mais prejudicadas pelo racismo sistemático sofrido por pessoas negras desde a infância (cf., por ex.: CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2010; MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020). A reação de Leila à recusa de Vivian foi imediata. Ela não fez uma objeção ou uma censura explícita à colega, mas demonstrou incômodo, pois introduz sua fala dizendo: “Então...” demonstrando que sua aceitação tinha a ver com a recusa da colega. Ela quis a boneca negra como se estivesse buscando solucionar o impasse da recusa por parte das meninas brancas à oferta da pesquisadora. Leila escolheu posteriormente a boneca loira e vibrou (“*Êeeee!*”) quando notou que iria recebê-la, pois tinha sido a única que sobrou na mão da pesquisadora durante a distribuição das bonecas. A escolha e vibração de Leila podem estar relacionadas à naturalização dos padrões de beleza que apresentam características de negritude como feias e características de branquitude como belas, evidenciando um sistema racializado em que o ideal é branco: “*Eu quero a de cabelo loiro.*” Essa escolha sugere uma valorização estética dos cabelos loiros, característica associada à branquitude.

Apresenta-se a seguir o excerto da sessão 1 do grupo B que evidencia a rejeição da boneca negra por parte de uma criança branca. Também se pode conferir como a própria criança lida com essa situação de ter de brincar com a boneca não escolhida por ela e como reagem suas parceiras.

Episódio 2: Processo de escolha das bonecas no grupo B

Sessão 1 – Grupo B – Início: 00min. 08seg. Final: 03min. 32seg. Duração total: 03min. 24seg.

Pesquisadora	Bianca Negra – 10 anos	Rafaela Negra – 10 anos	Erica Branca – 09 anos	Laura Branca – 10 anos
			Corre na direção das bonecas e fala: “ <i>eu quero essa</i> ” (boneca branca)	Corre na direção das bonecas
“ <i>Espere; espere</i> ”			“ <i>Peráí tia, deixa eu só escolher a minha!!!</i> ”	

"Espera um pouco."				
			"Eu quero essa daqui ó!" (aponta boneca)	Volta e se senta no tapete.
"Senta lá Erica"			Vai para o tapete e fica de joelhos, olhando para Pesquisadora	
"Olha só, hoje, como é o primeiro dia, eu que vou distribuir as bonecas, tá bom?!"				
			"Aaaaaai." (entonação de desânimo); e se senta.	Faz sinal de afirmativo com a cabeça.
"Então..." (segurando a boneca negra).			Faz sinal de negação com a cabeça e diz que não quer a boneca negra.	
"Fica com essa Erica" (entregando-lhe a boneca negra).			Pega a boneca negra.	
		Aponta para Erica e cobre a boca para sorrir.		
			Estende a mão com a boneca negra na direção de Rafaela.	
		Olha para Erica e diz: "Não, pode ficar." Ao mesmo tempo ri e faz, com a mão, um gesto de afastamento.		
			Olha para Erica e em tom de lamentação, diz: "Eu queria ela!"	
"Fica com essa Rafaela" (oferecendo a boneca loira)		Olha para a boneca loira e faz expressão de surpresa, abrindo a boca.		
"Fica com essa Bianca" (entregando a boneca branca de cabelos castanhos).	Pega a boneca branca de cabelos castanhos.	Observa a distribuição das bonecas.	Observa a distribuição das bonecas.	
"E fica com essa Laura" (entregando-lhe				Pega a boneca e dá um sorriso; parece surpresa.

a boneca oriental)				
<p><i>“É; parece ela mesmo! Só um pouquinho”</i> (falando sobre Laura e a boneca oriental). Sorri.</p>				
Tá bom? Então...				Olha para sua boneca e diz: <i>“Olha pra ela! Ela é elástica”</i> (a boneca tem articulações móveis nas pernas e nos braços).
<p><i>“Hoje vocês vão brincar com essas bonecas e vocês podem brincar do jeito que vocês quiserem, tá?!”</i></p>			<p>Levanta sua boneca negra, mostrando-a. Passa a mão no cabelo da boneca.</p>	
				<i>“Tia, pode colocar meia nela; pode?”</i>
<p><i>“Pode.”</i> (responde para Laura)</p>				
			<i>“Tinha que ter um chapéu!”</i> (toca no cabelo da boneca negra)	
<p><i>“A brincadeira é livre...”</i></p>			<p><i>“Aãããã!”</i> (faz expressão de força abaixando o cabelo da boneca negra)</p>	
<i>“Quando o tempo acabar eu vou avisar pra vocês tá?!”</i>				
	Escolhendo roupinhas com a boneca branca de cabelos castanhos na mão.	Escolhendo roupinhas com a boneca loira na mão	Erica fica parada com a boneca negra na mão levantada para o alto.	Escolhendo roupinhas com a boneca oriental na mão
<i>“Mas não fiquem preocupadas não, tá?! Podem começar a brincar.”</i>			Erica coloca a boneca negra no chão e vai mexer nos brinquedos de casinha.	
			<p>Erica pega uma blusinha e diz: <i>“Ô tia Marcella, da próxima vez</i></p>	

			<i>eu quero aquela.</i> (sorri e aponta para a boneca oriental com Laura)	
<i>"Hum?! Fala, Erica."</i>			<i>"Oi?!"</i>	
<i>"Fala. O que é que você falou pra mim?"</i>			<i>"Da próxima vez eu quero aquela."</i> (aponta para a boneca oriental, fala rapidamente como se estivesse envergonhada) Erica pega uma roupinha e fica olhando, manuseando-a.	
<i>"É? Por quê?"</i>			<i>"Ah?"</i>	
<i>"Por quê?"</i>			<i>"Porque ela é mais bonita."</i> (fala rapidamente, sorrindo).	
<i>"Ah?!"</i>			<i>"Porque ela é bonita."</i>	
<i>"E a sua?"</i>			<i>"Mais ou menos."</i> (sorrindo, olhando para a roupinha em sua mão).	

Nesse episódio, fica evidente a preferência de Erica por uma boneca branca: *"Eu quero essa daqui, ó!"* Ela aponta para a boneca branca de cabelos castanhos e continua: *"Eu quero essa."* A pesquisadora lhe oferece a boneca negra. Erica faz sinal de negação com a cabeça e fala, reafirmando que não quer. Pesquisadora insiste em lhe oferecer a boneca negra, dizendo: *"Fica com essa, Erica."* Ao mesmo tempo que lhe entrega. Erica pega a boneca. Os indícios de rejeição de Erica à boneca negra aparecem em mais de um trecho: primeiro ela tenta entregar a boneca para a colega negra, Rafaela, que havia apontado para ela e sorriu com a mão na boca, como se quisesse esconder sua observação (ou gozação?) com desapontamento da colega – Erica estende a mão para Rafaela, oferecendo-lhe a boneca negra, mas esta não a aceitou, afastando-se e dizendo: *"Não, pode ficar."* Depois, Erica tenta encobrir o cabelo crespo da boneca com um chapéu ao dizer:

“*Tinha que ter um chapéu!... Ããããã!*” (acompanha a fala tentando abaixar o cabelo da boneca negra). Por último, ela abandona a boneca para brincar com outras coisas – Erica coloca a boneca negra no chão e vai mexer nos brinquedos de casinha. Para que não restem dúvidas de seu desapontamento e rejeição à boneca negra, Erica afirma que em outro momento gostaria de trocar sua boneca – “*Da próxima vez eu quero aquela*” (aponta para a boneca oriental e justifica rapidamente como se estivesse envergonhada ao que lhe foi perguntado pela pesquisadora) “... *Porque ela é mais bonita.*”.

Pode-se afirmar que o racismo estrutural é o elemento da macrocultura que apresenta para as crianças a crença de que as características negras estão em um nível inferior de beleza estética em relação às características brancas que são, por esse motivo, supervalorizadas e desejadas por crianças de pertencimentos étnico-raciais diversos. Ao ser perguntado pela pesquisadora: “*E a sua?*” (boneca), Erica responde sobre a beleza da boneca negra: “*Mais ou menos.*” (fala rapidamente, sorrindo, olhando para a roupinha em sua mão como se estivesse encabulada). Aqui também chamamos atenção para o fato de que, mesmo com o sentimento de vergonha (envergonhada, encabulada) que poderia ser um impeditivo de acordo com normas sociais antirracistas, Erica ainda manteve sucessivas vezes sua expressão de rejeição à boneca negra por motivo estético racial.

Outro fator que chamou a atenção nesse grupo foi a reação de Rafaela à distribuição invertida das bonecas por pertencimento étnico-racial. Primeiro, como já comentado, Rafaela demonstrou achar engraçada a situação em que a colega Erica teve que aceitar a contragosto brincar com a boneca negra. Por fim, Rafaela demonstrou surpresa ao receber da pesquisadora a boneca loira para brincar – faz expressão de surpresa, abrindo a boca. Este trecho mostra como o marcador das características étnico-raciais das bonecas e das parceiras de brincadeiras são quase que automaticamente identificáveis por crianças nesta faixa etária e, por isso, a distribuição invertida das bonecas para crianças com pertencimento étnico-racial diferente pôde causar surpresa imediatamente. A literatura que trata sobre racismo na infância aponta para o fato de que as crianças são capazes de identificar características étnico-raciais e classificar o pertencimento de outras pessoas desde cedo, tendo início por volta dos três anos de idade aproximadamente (HIRSCHFELD, 2008).

Discutiremos em seguida um episódio sobre a escolha das bonecas na segunda sessão do grupo B. Este episódio chama a atenção pelo fato de que as crianças escolheram no início bonecas que não coincidiam com seu próprio pertencimento étnico-racial.

Episódio 3: Crianças trocam de boneca e escolhem a de seu mesmo pertencimento étnico-racial

Sessão 2 – Grupo B – Início: 00min. 19seg. Final: 01min. 30seg. Duração total: 01min. 11seg.

Pesquisadora	Bianca Negra – 10 anos	Rafaela Negra – 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
				“Qual que cê quer, a pretinha ou a branquelinha?” (pergunta para Erica) “Ôh tia, olha só o penteado da minha...”
“Hoje eu já deixei a mobília montada pra vocês. Vocês podem brincar do jeito que quiserem, tá? Hoje eu também não vou distribuir as bonecas; vocês é que escolhem.”				
				“Tia, hoje você não distribui, mas aí não tem nada não. Vai ser tudo igual!”
“Oi?”				
		Rafaela prende o cabelo da boneca de cabelo castanho; em seguida, solta-o. Desiste dessa boneca e pega a negra que estava no tapete.		
				Escolhe a boneca oriental com a qual

				brincou na sessão passada. Fala: <i>"Eu aqui. Ela é bem bonita... e elástica! Aí eu vou colocar isso aqui assim."</i>
		Inclina-se para pegar a boneca loira quando da segunda vez que Erica lhe solicita, mas Laura estava mais perto e é quem a entrega.		<i>"Rafaela, me dá aquela boneca."</i> (tom baixo); <i>"Rafaela, me dá ali aquela menina."</i> (fala mais alto e toca no joelho de Rafaela).
<i>"E você, Erica, não vai escolher a boneca?"</i>				
				Erica pega a boneca loira, dá uma olhada na boneca inteira e diz: <i>"Nossa!"</i> (tom de desagrado). <i>"Quem passou isso aqui no cabelo da loira?"</i> (Achou algo estranho no cabelo da boneca)
<i>"Passou, o quê?"</i> (Fala ao tocar no cabelo da boneca loira)				<i>"Tá todo embolado aqui."</i>
<i>"Não; é porque tava preso."</i>		Rafaela veste e penteia o cabelo da boneca negra.		
				<i>"Vou prender de novo."</i>
<i>"Tem mais escovinha aí."</i>				
				<i>"Precisa não; senão vai embolar mais ainda o cabelo. É que nunca fica bem penteado."</i>
		Com a mão aberta, Rafaela aperta o cabelo da boneca negra para baixo, depois abre para olhar no meio do		

Nesta sessão do grupo B, observa-se que Rafaela pegou primeiro uma boneca branca para brincar, mas depois preferiu ficar com a boneca negra e esta escolha é similar ao seu pertencimento étnico-racial. Observa-se, entretanto, que o volume dos cabelos crespos, não se ajusta à sua preferência estética: com a mão aberta, Rafaela aperta o cabelo da boneca para baixo. Erica, por sua vez, também escolheu brincar com uma boneca de seu mesmo pertencimento étnico-racial: escolheu a boneca loira para brincar e comentou: “*Quem passou isso aqui no cabelo da loira?*” achando o cabelo da boneca loira estranho; mas nem por isso trocou de boneca – brincar com a loira tinha sido seu desejo na primeira sessão. Laura escolheu a boneca oriental com a qual brincou na sessão anterior; a boneca é branca com cabelos escuros, tal como ela própria – “*Eu aqui. Ela é bem bonita... e elástica! Aí eu vou colocar isso aqui assim.*” Talvez seja a característica de flexibilidade dessa boneca (ser “elástica”) o que a agradou, pois, na terceira sessão do grupo, esta continua sendo a escolha de Laura. Neste recorte apresentado, Bianca aparece sem registro (possivelmente tenha ficado em atividade individual sem se envolver com as colegas), mas se sabe pelo Quadro 4 (apresentado anteriormente) que ela iniciou a sessão sem boneca; depois pegou a boneca branca de cabelo castanho que estava disponível, a mesma com a qual havia brincado na primeira sessão. Então, pelo menos nesta sessão, três crianças brincaram com bonecas cujo pertencimento étnico-racial é similar ao seu próprio; enquanto protagonistas de suas escolhas, Rafaela e Erica trocaram de boneca em relação a que tinham brincado na sessão anterior.

Outro aspecto que se pode destacar na fala de Laura é a equiparação dos termos ao se referir às características étnico-raciais das bonecas – “*Qual que cé quer, a pretinha ou a branquelinha?*” Isso não é comum de acontecer nas questões raciais porque, em geral, o racismo ocasiona que seja marcada exclusivamente a questão da negritude no discurso social, denominando pessoas negras de “negão” ou “mulata”, por exemplo, mas não se referindo a pessoas brancas como “brancão” ou algo do tipo. A hipótese razoável é de que a possibilidade de confrontação entre bonecas de pertencimentos étnico-raciais diferentes, pôde ter levado à implicação por parte de Laura de termos comparativos. Mesmo assim, pode-se considerar que

essa confrontação e uso de termos comparativos com certa ideia de equidade no discurso foi inusitado para uma criança branca e foi, possivelmente, possibilitado pelo contexto específico de brincadeira sistematizado no método do estudo, já que como foi dito anteriormente, no contexto da macrocultura marcado pelo racismo estrutural não costuma ocorrer o uso do termo “branquelinha”, em simetria ao termo “pretinha”.

A seguir apresentamos um episódio que ilustra o processo de escolha das bonecas na terceira sessão de brincadeiras do grupo A. No início do episódio as duas meninas brancas disputam a boneca negra.

Episódio 4: Briga por bonecas

Sessão 3 – Grupo A – Início: 00min. 00seg. Final: 03min. 35seg. Duração total: 03min. 35seg.

Pesquisadora	Paula Negra-10 anos	Leila Negra-11 anos	Helen Branca-10 anos	Vivian Branca-10 anos
			Helen tenta arrancar a boneca negra da mão de Vivian. Inicia-se uma disputa pela boneca	Vivian reage.
		“Tia, divide a boneca!”		
			Grita e puxa a boneca negra para seu lado.	Grita e puxa a boneca negra para seu lado.
		Leila intervém na disputa, coloca a mão na boneca também e diz: “ <i>Calma aí, calma aí... Solta aí. SOLTA AÍ! Solta!</i> ”		
	“ <i>Elas tão brincando de rasgar a boneca aqui, tia! Cuidado!</i> ”			
“ <i>Olha lá, hein! Não vai quebrar minha boneca, hein!</i> ”				
			Diminui os puxões na boneca	Diminui os puxões na boneca
			“ <i>Eu... Eu falei primeiro!</i> ”	

<p><i>“Tira ímpar/par! Ímpar/par! Ímpar/par!”</i></p>		<p>Eu...</p>		
	<p><i>“ÍMPAR/PAR!”</i> (olha diretamente para Helen) <i>“ÍMPAR/PAR!”</i> (olha diretamente para Vivian) <i>“ÍMPAR/PAR!”</i></p>		<p><i>“Eu falei primeiro!”</i></p>	
<p><i>“Solta, solta.”</i></p>				
	<p><i>“Gente, é ímpar/par!”</i></p>	<p><i>“Vamos acabar com essa confusão! Solta!”</i></p>		
<p>[...]</p>		<p>[...]</p>		
		<p>Leila pega a boneca e coloca atrás de suas costas.</p>		<p><i>“Ai!”</i> (cai deitada no chão)</p>
<p><i>“Gente, que vergonha!”</i></p>				
	<p><i>“Ímpar/par é melhor.”</i></p>	<p><i>“Ímpar/par aí.”</i></p>		
<p><i>“Par!”</i></p>				
			<p>[...]</p>	<p>[...]</p>
<p>Vence a disputa e fala: <i>“Pode me dar, Leila!”</i>.</p>				
		<p>Leila pega a boneca branca de cabelos castanhos. Inicia disputa com Helen.</p>	<p>Helen pega a boneca branca de cabelos castanhos. Inicia disputa com Leila.</p>	
		<p>Puxa a boneca para si.</p>	<p>Puxa a boneca para si.</p>	
		<p>Puxa a boneca para si.</p>	<p><i>“Ah, não! Me dá!”</i> (sorri cansada e puxa a boneca)</p>	
		<p>Toma à força a boneca da mão de Helen.</p>	<p><i>“Ai, não! Me dá! Eu não acredito!”</i> (sorri e cai para trás)</p>	
	<p>[...]</p>		<p>[...]</p>	
<p><i>“Rá! Rá! Rá! Ficou só com essa daí.”</i> (sorri de Helen com a boneca oriental)</p>				
			<p><i>“Foi sacanagem, que eu peguei junto com você, tá!”</i> (olha para Leila)</p>	

		Leila finge um espirro e diz: "Mentira."		"Mentira?!" (tom de questionamento a Leila)	
	"Vocês brigando por causa de uma boneca?! Que coisa feia!"				"Ah, L., me dá aqui que eu vou ficar com uma coisa daquela outra".
	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
"Vocês tavam brigando por quê?"					
"Por causa da boneca."		"Eu fui pegar a nêga" (aponta a boneca negra) "Aí eu fui pegar essa" (mostra boneca branca de cabelos castanhos) "Aí ela pegou junto comigo e não deixou eu ficar." (aponta para Leila)			

Na terceira sessão de brincadeiras do grupo A, pode-se ressaltar, logo no início, a disputa pela boneca negra entre as duas meninas brancas, Helen e Vivian: elas gritam, cada uma puxando a boneca para seu lado. Interessante notar que na primeira sessão deste grupo, a boneca negra havia sido rejeitada por essas duas meninas. A disputa foi vencida por Vivian, que na primeira sessão não aceitou brincar com essa boneca de jeito nenhum. Pensamos que essa mudança de atitude das crianças brancas pode estar relacionada a algumas hipóteses: (1) alguma norma social antirracista que, de acordo com Rodrigues *et al.* (2012), poderia ter sido salientada na perspectiva dessas meninas e, por isso, elas desejariam mostrar que não são racistas ao escolherem a boneca negra; e (2) possibilidades de manuseio e ações diferentes, como soltar ou prender os cabelos com fivelas, que foram criadas e experimentadas na brincadeira de vestir e aprontar as bonecas.

Estudos mostram que contextos com uma norma antirracista mais fortemente percebida tendem a alterar o comportamento de crianças maiores no sentido de que elas são capazes de tornar mais sutil algum tipo de expressão discriminatória ou até inibir essas expressões. Pensamos, então, que a presença da pesquisadora negra poderia ter provocado um realce, para essas crianças brancas, de uma norma

antirracista. Entretanto, destacamos que esses mesmos estudos mostraram que, mesmo quando a criança maior refina algum tipo de expressão do preconceito racial tornando-a menos explícita, isso não quer dizer que seu preconceito diminuiu ou deixou de existir, mas apenas a criança modificou sua expressão para adequar seu comportamento à norma (RODRIGUES *et al.*, 2012). Não percebemos, ao nível da macrocultura no Brasil, o destaque necessário para normas antirracistas, mesmo sendo algo fundamental para uma proposta de reeducação das relações étnico-raciais desde a infância e durante todo o ciclo de vida.

Destaca-se também nesse episódio que as meninas negras atuaram como mediadoras do conflito entre as meninas brancas, que disputavam a boneca negra – *“Leila intervém na disputa, coloca a mão na boneca também e diz: Calma aí, calma aí... Solta aí. SOLTA AÍ! Solta!”* [...] e *“Paula diz: Tira ímpar/par! Ímpar/par! Ímpar/par!”*. Paula emitiu um julgamento negativo sobre a conduta das duas colegas brancas, expressando mais de uma vez o que pensava sobre a disputa – *“Vocês brigando por causa de uma boneca?! Que coisa feia!”*. Ao final desse trecho, Helen explicou para a pesquisadora o motivo da disputa, destacando exclusivamente a marca racial para se referir à boneca negra, algo que não foi destacado nas outras bonecas – *“Eu fui pegar a nêga.”* (aponta para a boneca negra) *“Aí eu fui pegar essa”*(mostra boneca branca de cabelos castanhos) *“Aí ela pegou junto comigo e não deixou eu ficar”*(referindo-se a Leila). Helen em sua fala não utilizou termos equivalentes para explicitar as características étnico-raciais, como fez Laura ao se referir às bonecas, conforme observado no episódio anterior do grupo B. Helen seguiu a regra geral colocada pelo discurso racializado em que é marcada exclusivamente a questão da negritude no discurso social, denominando a boneca negra de “nêga”, mas não se referindo à boneca branca como “branquela” ou algo do tipo. Para Helen, a possibilidade de confrontação entre bonecas de pertencimentos étnico-raciais diferentes não levou ao uso de termos comparativos simétricos.

Para finalizar este tópico de análise e discussão das informações, apresentamos um último episódio ilustrativo sobre a escolha das bonecas na terceira sessão de brincadeiras do grupo B.

Episódio 5: Desentendimento entre Rafaela e Erica sobre a boneca loira

Sessão 3 – Grupo B - Início: 00min. 00seg. Final: 00min. 25seg. Duração total: 25seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
		<p><i>“Pra sua informação, não tem escolha de boneca; pode pegar qualquer uma, num é professora?”</i> (fala para Erica com a boneca loira na mão)</p>		
				Em pé, com a boneca oriental na mão, pergunta: <i>“Cadê o short, meu Deus?!”</i>
<p><i>“Pode. Pode pegar”</i> (respondendo a Rafaela)</p>		<p><i>“Viu?”</i> (faz gesto abrindo as mãos, levantando os ombros e virando a cabeça para Erica como se dissesse ‘Eu te disse’).</p>		
			<p>Contra-argumentando, dirigindo-se à pesquisadora, diz: <i>“Mas só que você falou que era pra esperar e ela veio aqui e pegou!”</i> (referindo-se à boneca loira)</p>	<p><i>“Tia, meu short sumiu.”</i> (em pé, falando do short da boneca)</p>
		<p><i>“A Laura?”</i> (pergunta para Erica)</p>	<p><i>“Você.”</i> (tom baixo de acusação a Rafaela)</p>	
		<p><i>“Eu não! Foi a Laura que saiu correndo.”</i></p>		<p><i>“Saí mesmo.”</i></p>
<p><i>“Ninguém esperou.”</i></p>		<p><i>“Eu esperei, ó.”</i> (sorri e olha para a Pesquisadora, como se quisesse se mostrar boazinha).</p>		

Na terceira sessão do grupo B, logo no início, ocorreu um desentendimento entre Rafaela e Erica em torno da boneca loira. Rafaela se adiantou e pegou a

boneca loira para brincar – *“Pra sua informação, não tem escolha de boneca; pode pegar qualquer uma, num é professora?”* (fala para Erica com a boneca loira na mão). Erica, entretanto, também demonstrou interesse pela mesma boneca e reivindicou seu direito de pegar a boneca falando para a pesquisadora – *“Mas só que você falou que era pra esperar e ela veio aqui e pegou!”* Pela fala de Erica, Rafaela não obedeceu à regra de esperar e levou vantagem sobre ela que aguardou, esperando um segundo comando da pesquisadora. Observamos que duas crianças de pertencimentos étnico-raciais diferentes disputam o direito de brincar com a boneca loira. Esse episódio sugere uma valorização estética de características de branquitude: era a boneca loira a mais desejada por essas duas crianças. A partir deste desentendimento, Erica passou a demonstrar hostilidade em relação à Rafaela ao longo de toda a sessão, evitando brincar com ela.

Consideramos que a análise do processo de escolha das bonecas foi importante como ponto de partida para averiguar indícios de que o viés racial interferiu na atuação das crianças, tanto no que diz respeito aos significados sobre as características étnico-raciais das bonecas no grupo de brinquedo, quanto no que diz respeito ao pertencimento, com a percepção de características étnico-raciais próprias de cada criança. Como se pôde perceber, algumas crenças e valores se apresentam coladas à percepção dessas características étnico-raciais, mostrando como os significados são tecidos por e, ao mesmo tempo, tecem essa malha de significação no contexto das relações raciais brasileiras que são, necessariamente, relações de poder e, portanto, evidenciam posições ocupadas de maneira assimétrica e desigual.

4.2 GÊNERO, RAÇA E CORPO FEMININO NA BRINCADEIRA DE BONECAS

Neste subtópico de análise e discussão trataremos de uma temática muito cara ao universo das relações de poder que diz respeito aos sentidos sociais utilizados para representar e enquadrar os corpos, principalmente os femininos. Essa temática, capturada a partir do discurso das meninas na situação de brincadeira com bonecas, demonstra como as crianças apreendem estereótipos de gênero e raça. Esses estereótipos podem servir como circunscritores da atividade das crianças para construir significados na situação de brincadeira ou para falar de suas experiências, em sua maioria, com críticas negativas em relação aos corpos

femininos. As crianças fizeram referências tanto aos corpos das bonecas, como também a seus próprios corpos. A literatura aponta (JUSTINO; ENES; NUCCI, 2020) que as crianças do gênero feminino apresentam uma maior frequência de autocrítica severa em relação aos seus corpos e ao enquadramento deles em padrões socialmente estabelecidos de beleza. A seguir, destacamos alguns episódios alçados das sessões de grupos de brinquedo que ilustram como gênero e raça estiveram entrelaçados com os significados do corpo feminino na brincadeira de bonecas.

Episódio 6: Comparação entre as bonecas ‘Suzy’ e ‘Barbie’

Sessão 1 – Grupo A - Início: 09min.55seg. Final: 10min.15seg. Duração total: 00min.20seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
			“Olha, é da Suzy! A professora tava falando ontem da Suzy.” (refere-se à escova de cabelos das bonecas. Suzy é uma boneca similar à Barbie)
		“Nossa Senhora, não consigo montar.”(refere-se a outro brinquedo)	
“É, existe Suzy aí também.”			
			“É, eu tenho; elas são muito gordas.”
“Não, são muito boas, mas não pode xingar elas nem...”			
			“Não, elas são lindas, só que elas são muito gordas.”
“Elas são lindas.”			
			“Mas as minhas roupas de Barbies, que eu tenho, não cabe nelas.”

Pode-se afirmar que entre as crianças, principalmente as meninas, os padrões apresentados por meio da boneca Barbie alcançaram uma escala quase planetária. Esses padrões envolvem características físicas como o tipo de cabelo, a

largura da cintura e dos quadris, o tamanho dos seios, a cor dos olhos e da pele, dentre outras. Mas se pensarmos no boneco comercializado como namorado da Barbie, conhecido como Ken, pode-se perceber também um padrão que envolve características psicológicas como a orientação heteronormativa da sexualidade. As autoras Cechin e Silva (2014) também discutem em seu estudo o modo como as imagens estereotipadas das bonecas produzem efeitos nas subjetividades, analisando os discursos infantis sobre diferenças étnico-raciais.

No episódio destacado acima, observa-se que Vivian (branca) critica o corpo da boneca Suzy – *“É, eu tenho; elas são muito gordas.”* – comparando com o que ela toma como padrão, que seria o corpo da boneca Barbie – *“Mas as minhas roupas de Barbies que eu tenho não cabe nelas.”* Paula (negra), parceira de brincadeira, tenta advertir Vivian sobre o que ela considera inadequado que é o comportamento de xingar as bonecas ou alguém de gorda – *“Não, são muito boas, mas não pode xingar elas nem...”* e Helen (branca), a outra parceira de brincadeira, tenta reforçar o lado positivo da boneca – *“Elas são lindas.”* – em contraposição à crítica negativa feita por Vivian. Entretanto, Vivian sustenta sua crítica severa ao corpo da boneca Suzy – *“Não, elas são lindas, só que elas são muito gordas.”* Com esse episódio pode-se observar que a exigência de enquadrar os corpos femininos em um padrão de magreza socialmente estabelecido e massificado pode ser bastante fortalecida nos significados apreendidos pela criança, mesmo com o destaque dado pelas parceiras de brincadeira à conduta mais desejável socialmente que seria a de não xingar e salientar as qualidades. Via de regra, podemos pensar que a conduta de não xingar estaria associada a uma maior aceitação ou valorização das diferenças, apontando para o fato de que a diversidade é cada vez mais apresentada como um valor socialmente desejável, principalmente no contexto educacional. Porém, não é o que se percebe no comportamento de Vivian, menina branca que, do ponto de vista das relações étnico-raciais, teve e tem os privilégios materiais e simbólicos dados pela branquitude para construir seu olhar para o mundo e esse olhar parece ser o do opressor que cobra padrões para corpos femininos.

Castelar *et al.* (2015) apresentam em seu estudo a boneca ‘Barbie’ como um dos principais exemplos, na atualidade, de disseminação de padrões estéticos e comportamentais, principalmente com relação às meninas. A marca Barbie, além da boneca, oferta um conceito de feminilidade por meio de filmes, site, jogos, produtos

de beleza etc. De acordo com o padrão oferecido, a menina/mulher deve ser magra, de seios fartos, loira, de pele branca, com cabelos lisos e compridos, além de ser sensível, delicada, generosa, possuir bons modos e gostar de comprar, principalmente produtos cor de rosa e com brilho. As autoras ressaltam ainda que mesmo nos exemplares negros e pardos da boneca mantêm-se padrões estéticos brancos. A seguir, apresentamos outro episódio em que as crianças abordam a temática dos corpos das bonecas.

Episódio 7: Crianças brincam de vestir as bonecas

Sessão 1 – Grupo A - Início: 24min. 03seg. Final: 24min. 19seg. Duração total: 00min. 16seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
			<i>“Vamo vestido; vai ter que entrar querendo ou não.” (tenta vestir a boneca branca que segura).</i>
<i>“É, querendo ou não.” (olha para Vivian repetindo o que ela disse e continua vestindo a boneca oriental).</i>			
Todo o grupo permanece tentando vestir as bonecas.			
			<i>“Ahhhh, tem uma abertura.” (refere-se ao vestido da boneca)</i>
<i>“Ai, a minha é muito... Tipo... Ela tem uma cintura enorme.” (reclama de sua boneca negra)</i>			
<i>“Olha gente, a minha não!” (sobre a cintura, mostra a boneca oriental vestida com biquíni) “Vai tomar banho de, de, de, de praia lá no frio.”</i>			
<i>“Ai, ai!” (dirige-se a Paula)</i>			
<i>“Eu sou chique, amiga!”</i>			

No episódio descrito acima, pode-se observar que mais uma vez é Helen (branca) que apresenta uma crítica ao corpo da boneca negra com a qual está brincando – “*Ai, a minha é muito... Tipo... Ela tem uma cintura enorme.*” E Paula (negra) assume uma postura de destacar as qualidades da boneca oriental com a qual está brincando – “*Olha gente, a minha não!*” (referindo-se à cintura, mostra a boneca com biquíni) “*Vai tomar banho de, de, de, de praia lá no frio.*” O comentário de Helen – “*Ai, ai!*” – ao que disse Paula pode indicar uma observação crítica a uma fala percebida como esnobe. Entretanto, Paula responde a Helen reafirmando qualidades de sua boneca oriental – “*Eu sou chique, amiga!*” – e deixa a dúvida para a interlocutora se está falando sobre a boneca ou sobre si mesma, ou até sobre possível mescla das duas. O que importa chamar atenção é que, assim como no episódio anterior, quem faz a crítica negativa é uma menina branca e quem assume o empoderamento estético da boneca é uma menina negra, neste caso, o empoderamento quer dizer realce de sua beleza em detrimento de padrões estabelecidos.

Na perspectiva da sociologia da infância, as crianças, ao produzirem as relações sociais, são produzidas por elas, em um processo complexo, no qual constroem interpretações próprias, reelaboram ou reproduzem informações do mundo adulto, ao mesmo tempo que agem sobre ele, transformando-o, em um processo que William Corsaro e Donna Eder denominam de reprodução interpretativa (CRUZ, 2014). As crianças estão imersas nas práticas sociais e delas são participantes, podendo reproduzir muitos valores e ensinamentos em suas discursividades, brincadeiras e representações. Contudo, além de reproduzir, as crianças interpretam os discursos imagéticos, a cultura na qual estão inseridas, imprimindo novas visões por meio de negociações e afiliações na cultura de pares. O brinquedo participa da construção da infância através de complexos significados e práticas produzidas não apenas por seus criadores e difusores, como também por aqueles que o utilizam. Na contemporaneidade, apenas um modelo de corpo estereotipado é mostrado através das bonecas ofertadas pelo comércio. A hegemonia de um modo de ser, de uma infância considerada ideal é produzida nas bonecas e brinquedos mesmo com o avanço nas problematizações da pluralidade cultural e inclusão social difundidos nos meios legislativos, acadêmicos e midiáticos (CECHIN; SILVA, 2014).

Episódio 8: Bonecas princesas ou inadequadas?

Sessão 1 – Grupo A - Início: 25min. 05seg. Final: 25min. 48seg. Duração total: 00min. 43seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
		“Olha o meu, olha o meu estado! Eu estou linda.” (levanta a boneca negra para olhá-la).	
“Óh gente, eu não vou... Uma princesinha! Uh, uh, uh!” (balança vestido branco sobre a boneca no ar, mostrando para Helen).			
“Ai, ai.” (olhando para Paula)			
			“Ah não! Não acredito que não entra nas pernas.” (tenta colocar o vestido com estampa oriental na boneca branca de cabelos castanhos).
Paula sorri do que Vivian disse.		“Eu tô falando que não entra...” (dirige-se a Vivian)	
“Rá, rá, rá! O meu não entra nas pernas...” (repete o que Vivian disse)			
“É pior do que a Mulan!” (pega a boneca oriental, vira seu rosto e olha de frente para ela).			
			“Nossa!” (reclama de sua boneca branca de cabelos castanhos)
“Gente, isso é muito fácil colocar isso.” (encaixando um brinquedo)			
			“Ah não, filha! Bora entrar.” (fala para a boneca)
“Rá, rá!” (balança a cabeça negativamente) “Pode entrar, tô falando, forçado, vai forçado!”			
			“Óh, coloca pra mim.” (pede ajuda a Paula e entrega a boneca)

			para ela)
Pega a boneca de Vivian e diz: <i>"Gente, isso é muito fácil!"</i> (tenta colocar o vestido com dificuldade) <i>"Também isso não é próprio pra sua boneca, lembra!"</i>			
			<i>"O tamanho da bunda!"</i> (reclama da boneca)
<i>"Vai é arrebentar a roupa. Ixi, isso é pra minha boneca, gente. Isso cabe na minha boneca. Só na sua que você não cabe."</i> (devolve a boneca de Vivian e pega a sua oriental novamente).			

Logo no início do episódio selecionado, Helen (branca) realça a beleza da boneca negra com a qual está brincando – *"Olha o meu, olha o meu estado! Eu estou linda."* (levanta a boneca negra para olhá-la). Em seguida, Paula (negra) também realça a beleza de sua boneca oriental – *Uma princesinha! Uh, uh, uh!* (balança vestido branco sobre a boneca no ar, mostrando para Helen). Surge também a dificuldade de Vivian (branca) em colocar um vestido com estampa oriental em sua boneca branca de cabelos castanhos – *"Ah não! Não acredito que não entra nas pernas."* Helen reafirma à colega que o vestido não entra: – *"Eu tô falando que não entra..."*. A partir dessa dificuldade de colocar o vestido na boneca, as duas meninas brancas começam a criticar severamente os corpos femininos das bonecas. Helen faz uma crítica comparativa à boneca com que Paula está brincando – *"É pior do que a Mulan!"* (pega a boneca oriental, vira seu rosto e olha de frente para ela) – desvalorizando a boneca da colega. Vivian tenta forçar uma adequação do corpo da boneca – *"Ah não, filha! Bora entrar."* (fala para a boneca) e depois deprecia seu corpo – *"O tamanho da bunda!"* (reclama da boneca) deixando transparecer que o problema estaria no corpo e não na vestimenta. Por fim, Vivian resolve pedir ajuda para solucionar sua dificuldade – *"Ôh, coloca pra mim."* (pede ajuda a Paula). Esta tenta minimizar a dificuldade da colega – Pega a boneca dada por Vivian e diz: *"Gente, isso é muito fácil!"* (tenta colocar o vestido com dificuldade) – e depois modifica o foco da dificuldade – *"Também, isso não é próprio pra sua*

boneca, acorda!– chamando a atenção para o fato de que as bonecas são diferentes e nem toda roupa é adequada. Paula marcou mais uma vez as diferenças entre as bonecas e desvalorizou a atuação da colega, que tentou “forçar” a vestimenta sem considerar as diferenças entre as bonecas – *“Ixi, isso é pra minha boneca, gente. Isso cabe na minha boneca. Só na sua que você não cabe.”*

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do processo de educação e socialização da criança, e podem funcionar como moduladores da construção de processos de assujeitamentos, pautados em estereótipos. Contudo, podem também funcionar como operadores de processos de singularização, em meio às possibilidades educativas e às ordens discursivas que circulam em nossa sociedade (CASTELAR *et al.*, 2015). De acordo com Cruz (2014), as crianças, em sua multiplicidade, tão vasta quanto os diferentes contextos de infância, não repetem simplesmente o que aprendem do mundo adulto: são capazes de gerar produção simbólica e de constituir suas representações e crenças em sistemas organizados em contextos sócio-históricos e geográficos distintos. No entanto, não escapam, impunemente, da sociedade na qual adentram e aprendem a viver, com tudo o que implica o aprendizado das relações de poder e os ganhos que se podem obter ao se transformar a diferença em hierarquia.

Episódio 9: Boneca gorda ou vestimenta inadequada?

Sessão 1 – Grupo A - Início: 30min. 51seg. Final: 31min. 24seg. Duração total: 00min. 33seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
			<i>“A sua tá pelada, Helen!”</i> (continua vestindo a boneca branca de cabelos castanhos).
		<i>“Tá, eu sei, mas...”</i> (tenta colocar o sapato na boneca negra). <i>“Não, toma.”</i> (joga os sapatos para Vivian).	
			<i>“Não cabe! Viu?”</i>
		<i>“Não cabe! Nenhuma blusa cabe nela! Nenhuma blusa.”</i> (tom de decepção, olha para Vivian e mostra	

		a boneca negra).	
<i>“Essa gorda!”</i> (acusa a boneca negra)			
		<i>“Nada a ver!”</i> (discorda de Vivian)	
<i>“Não... Se não cabe nada ela é o que, então?”</i>			
<i>“É que não cabe!”</i>			
<i>“Ela tem uma cintura linda...”</i>			
<i>“Pro tamanho dela...”</i> (direciona o olhar para Helen).			
<i>“Pois é.”</i> (em concordância com Paula)			
<i>“Pro tamanho dela, não cabe, ué!”</i> (direciona o olhar para Helen). <i>“Quer dizer que se, quer dizer se uma roupa PP não cabe em você, quer dizer que você é gorda?”</i> (dirige-se a Vivian)			
<i>“Não.”</i> (tom mais baixo e sorrindo, olhando para Paula). Helen também olha e sorri para Paula.			
<i>“Ahhhhh!”</i> (mostra a mão aberta para Vivian como se estivesse dizendo “tá vendo”)			
<i>“A minha é ‘P’, tá?”</i>			

Neste episódio selecionado, pode-se notar que as críticas acentuadas das meninas brancas continuaram em relação às bonecas. Helen (branca), após se decepcionar com os sapatos que não couberam, revela outra insatisfação com a boneca negra com a qual está brincando – *“Não cabe! Nenhuma blusa cabe nela! Nenhuma blusa.”* (tom de decepção, olha para Vivian e mostra a boneca negra). Vivian reforça a crítica da colega, depreciando o corpo da boneca – *“Essa gorda!”* Diante de tamanha desvalorização da colega em relação à sua boneca, Helen resolve voltar atrás e se contrapõe à crítica de Vivian – *“Nada a ver!”* Vivian então sustenta sua crítica ao corpo da boneca que, em seu julgamento, está fora dos

padrões – “*Não... Se não cabe nada ela é o que, então?*” No meio do conflito de ideias sobre padrões corporais entre as meninas brancas, Paula (negra) resolve se colocar – “*Pro tamanho dela, não cabe, ué!*” (direciona o olhar para Helen). Destaca mais uma vez que as diferenças não precisam ou não devem ser apresentadas como desigualdades numa hierarquia que oprime os corpos em padrões massificados – “*Quer dizer que se, quer dizer se uma roupa ‘PP’ não cabe em você, quer dizer que você é gorda?*” (dirigindo-se à Vivian). Com esse questionamento/argumento, Paula consegue o apoio de Helen – “*Pois é.*” – a aceitação de Vivian – “*Não.*” (tom mais baixo e sorrindo, olhando para Paula) e comemora seu triunfo ao final – “*Ahhhhh!*” (mostra a mão aberta para Vivian como se estivesse dizendo “tá vendo”). Ao final, Vivian ainda deixa uma pista de como os padrões que utiliza para depreciar o corpo da boneca são os mesmos que utiliza para si, com uma percepção de quem supervaloriza o corpo magro – “*A minha é ‘P’, tá?*”.

Os bonecos e bonecas são artefatos culturais que produzem efeitos na constituição das subjetividades infantis. Eles podem parecer objetos inocentes destinados às crianças, contudo, estão imersos nas relações de poder, apresentando discursos implícitos à sua materialidade do que é bom, agradável, normal e verdadeiro para a cultura hegemônica. As bonecas apresentam muito da cultura hegemônica e do padrão de beleza eurocêntrico: pele branca e olhos claros, corpo magro e cabelo liso e claro, o que ensina a supremacia de um corpo, raça e modo de ser sobre outros diferentes. Ao eleger uma estética corporal, uma raça, um gênero ou uma geração como “a melhor” se naturaliza apenas um modo de subjetivação, e tudo o que é diferente se torna negativo. Tendo em vista que as bonecas são objetos de identificação e representação da normalidade, retratam uma determinada época e lugar através de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito (CECHIN; SILVA, 2014).

Episódio 10: Bonecas gordas ou magras, sempre fora do padrão

Sessão 3 – Grupo A - Início: 11min. 16seg. Final: 11min. 42seg. Duração total: 00min. 26seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
--------------------------	--------------------------	---------------------------	----------------------------

Leila se esforça para colocar um short na boneca branca de cabelos castanhos.		Vivian para o que ia fazer e observa Leila.	
	Leila desiste e tenta tirar com dificuldade a roupa da boneca e diz: <i>“Agora o bicho não sai!”</i> (tom de riso)		
<i>“Rá, rá, rá!”</i> (sorri olhando para Leila)			
		Helen sorri também da situação de Leila e diz enquanto veste sua boneca oriental: <i>“Você pensa que Barbie não tem problema de gordura? Algumas são muito magras; algumas são muito gordas.”</i>	
<i>“E algumas são muito bonitas!”</i> (arrumando o cabelo de sua boneca loira)			

Nesse episódio selecionado, pode-se perceber um clima engraçado em torno da dificuldade encontrada por Leila (negra) para vestir a boneca branca de cabelos castanhos com que estava brincando – *“Agora o bicho não sai!”* (tom de riso). A partir da situação de Leila, Helen (branca) destacou mais uma vez que a inadequação seria do corpo da boneca, e não da roupa: – *“Você pensa que Barbie não tem problema de gordura? Algumas são muito magras, algumas são muito gordas.”* Isso mostra como as crianças podem incorporar o imaginário sociocultural sexista de que o corpo feminino precisa sempre estar adequado a um padrão ideal. Essa adequação parece ser difícil e exigente até para as bonecas, podendo-se transpor esse nível de cobrança e exigência como opressores sobre os corpos de meninas e mulheres em geral. O ideal corporal feminino nunca é ou será atingido e isso ocasiona uma insatisfação permanente com o próprio corpo desde a infância. Ao final do trecho, Paula (negra) reage ao comentário de Helen – *“E algumas são muito bonitas!”* – como se fosse uma forma de resistência a esses padrões opressores sobre os corpos femininos.

De acordo com Cruz (2014), embasada na sociologia da infância, culturas infantis e culturas do mundo adulto são dialeticamente relacionadas em diferentes espaços sociais. Dentro e fora da escola, crianças e adultos vivenciam – ainda que

de modo contraditório – processos educativos que estão sujeitos hegemonicamente aos valores do capital na sociedade moderna e que se expressam em relações de poder e dominação exercidos em todos os níveis das relações humanas, aos quais se contrapõem conflitos e resistências como vimos no posicionamento de Paula, ora desembocando em embates radicais, ora sendo reabsorvidos, ressignificados.

Episódio 11: Boneca gorda e vestido curto não são adequados

Sessão 1 – Grupo B - Início: 05min. 02seg. Final: 06min. 41seg. Duração total: 01min. 39seg.

Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
“Gente... Não entra, ela tá muito gorda!” (sobre a boneca branca de cabelos castanhos)			
		Erica mostra um vestido branco e diz para todas: “Olha, a minha é uma princesa!” (refere-se à boneca negra)	
			Laura olha para Erica e diz: “E daí?” (em seguida volta a brincar com sua boneca oriental) “Olá... Olá...” (testando movimentos com o corpo da boneca oriental)
“Acho que ela comeu demais aí ficou assim.”			
Ouve-se o barulho de algo caindo no chão da sala e Rafaela comenta: “Que susto!” (olha para Erica)		Erica também olha para Rafaela e as duas sorriem.	
[...]	[...]	[...]	[...]
“Não consigo... Não entra, gente. Não entra.” (balança a cabeça negativamente sobre o vestido com estampa oriental que quer colocar em sua boneca)			
	“Nossa, meu Deus! Olha isso aqui! Tá ficando sério né?”		

	(fala para Erica, alternando olhares para sua boneca)		
<i>“Que foi?”</i>			
	<i>“Isso aqui é muito curto!”</i> (balançando a cabeça negativamente em tom de reprovação ao vestido da boneca)		
			<i>“Ela é elástica, olha!”</i> (falando em tom baixo na sua brincadeira individual, e mexendo as pernas da boneca oriental).
	<i>“Não tem como usar isso aqui...”</i>		
<i>“Não, eu só falei que era bonito!”</i> (responde ao comentário de Rafaela)			
[...]	[...]	[...]	[...]
<i>“Gente, olha isso!”</i> (reclamando ainda do vestido da boneca)			
		<i>“Ai, que vestido lindo!”</i> (pega uma roupinha, volta para seu lugar)	
Bianca olha para Erica.			
	<i>“Tem certeza que isso aqui é um vestido?! Faz a bunda dela ficar bem grande.”</i> (levantando sua boneca numa postura de empinar o bumbum)		
Erica joga de volta o vestido amarelo no tapete e sorri do comentário de Rafaela.			
Bianca pega o vestido amarelo e diz: <i>“Eu vou vestir esse aqui mesmo, vai ficar chique... pra almoçar. Vou almoçar na casa de vocês.”</i>			

No início do episódio selecionado, destaca-se a associação feita pelas crianças entre a boneca usar o vestido branco e ser uma princesa. Erica (branca)

mostra um vestido branco e diz para todas: “*Olha, a minha é uma princesa!*” (refere-se à boneca negra) e Paula (negra) também realizou essa mesma associação em episódio anterior (número 08) – “*Uma princesinha! Uh, uh, uh!*” (balança vestido branco sobre a boneca no ar, mostrando para Helen). A associação entre a brancura da roupa e a imagem das princesas de caráter bom e belo é algo quase idílico, de um arquétipo coletivo forjado pela história ocidental contada pelo viés dos dominadores europeus que, propositalmente, deixa de fora tradições e mitos africanos e indígenas, tão importantes para nossa constituição histórico-cultural enquanto povo brasileiro, porém desvalorizados socialmente. Como seria a vestimenta de uma princesa africana ou de uma liderança feminina indígena? Essa história dos oprimidos foi tão apagada ao longo de séculos que instâncias estruturantes como a família e a escola não têm conhecimento de base para repassar às crianças brasileiras.

Também foi percebida no episódio a ideia de inadequação do corpo feminino das bonecas aos padrões estéticos vigentes. Desta vez, foram as meninas negras que trouxeram essa temática: Bianca fez um julgamento mais direto sobre o corpo – “*Gente... Não entra, ela tá muito gorda! [...] Acho que ela comeu demais aí ficou assim.*” (sobre a boneca branca de cabelos castanhos) – e Rafaela fez um julgamento sobre o tamanho da roupa e da bunda – “*Isso aqui é muito curto!*” (balançando a cabeça negativamente em tom de reprovação ao vestido da boneca). “*Tem certeza que isso aqui é um vestido?! Faz a bunda dela ficar bem grande.*” (levantando sua boneca numa postura de empinar o bumbum). A repetição de Rafaela em sua fala sobre o tamanho da roupa da boneca – “*Nossa, meu Deus! Olha isso aqui! Tá ficando sério né?!*” (fala para Erica, alternando olhares para sua boneca) – aponta para um julgamento sobre o comportamento moral feminino onde se espera socialmente que uma menina/mulher não use roupas curtas, o que demonstra um atravessamento de padrões sexistas nas culturas infantis. Destacamos a importância de se discutir com as crianças como esses padrões estéticos são socialmente construídos e mantidos como forma de opressão e controle aos corpos femininos, principalmente de mulheres negras ao longo da história. Com crianças maiores, como no caso do nosso estudo, é ainda mais viável para as escolas proporcionarem esses debates como temas transversais em disciplinas do tipo Filosofia, Ética e Cidadania ou Sociologia; ou ainda como ponto importante na resolução de conflitos que aparecem cotidianamente nas situações de

discriminação criança-criança e podem ser mediados nos conselhos de classe participativos.

Episódio 12: Bunda grande e vestido que não entra

Sessão 1 – Grupo B - Início: 09min. 46seg. Final: 10min. 12seg. Duração total: 00min. 26seg.

Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
		“Ela tem um bundão!” (depois de tentar colocar o vestido com estampa oriental em sua boneca negra)	
			“Isso daí é outra coisa!” (dirige-se à Bianca)
“Não, imagine né, se ela usar esse aqui ó!” (mostrando o vestido curto com a bunda empinada da boneca loira)			
Bianca deixou sua boneca do outro lado, e foi montar os móveis.	Brincadeira individual com a boneca loira	Brincadeira individual com a boneca negra	Brincadeira individual com a boneca oriental
“Vamos arrumar gente, as coisas!”			
	“Esse negócio de prender cabelo...” (mostra prendedores de cabelo entre os brinquedos)		
“Tenta arrumar essa cabeça, vai entra.” (manuseando a boneca negra para colocar o vestido)			
		“Ai, entra... Tem que entrar!” (insiste colocar o vestido com estampa oriental na boneca negra).	

No episódio selecionado, destaca-se a inadequação de uma parte específica do corpo feminino: a bunda. Os significados que circulam no contexto da cultura brasileira em torno da bunda foram construídos com base em estereótipos de gênero e raça. O significante bunda muitas vezes é utilizado como mote para

sensualizar e colocar as mulheres no lugar de objeto, dando vazão à ideologia machista que se impõe como forma de dominação. Importante destacar que as mulheres negras são as mais oprimidas por esse tipo de hegemonia sexista. Podemos observar como os reflexos deste modelo opressor aparecem nas falas de Erica – “*Ela tem um bundão!*” (depois de tentar colocar o vestido com estampa oriental em sua boneca negra) – e de Rafaela – “*Não, imagine né, se ela usar esse aqui ó!*” (mostrando o vestido curto com a bunda empinada da boneca loira). Ao final do excerto, apareceu na fala de Erica – “*Ai, entra... Tem que entrar!*” (insiste em colocar o vestido com estampa oriental na boneca negra) – a ideia de que o corpo feminino é que estaria inadequado se não couber na roupa, assim como pontuado em episódios anteriores.

Dentro da perspectiva de que os brinquedos explicitam valores e ideais, podemos analisar por que motivo é comum as crianças brincarem com bonecos e bonecas que seguem um padrão estético de pele branca, olhos azuis e cabelos loiros. As marcas das relações de poder existentes na sociedade são atravessadas pelos brinquedos e neles materializadas, fornecendo padrões e ideais de beleza, de corpo e de sujeito. Esses padrões são reforçados constantemente pela mídia, que apresenta os brinquedos, direcionando culturas e relações sem maiores explicações causais. A variedade de brinquedos que apresentem as expressões das diferenças étnico-raciais, de gênero ou geração ainda é de difícil acesso. Esse fato pode levar a criança a construir um modelo de normalidade, no qual as diferenças passam a ser desconsideradas (CASTELAR *et al.*, 2015).

Episódio 13: Ideal de corpo magro e preconceito contra pessoas gordas

Sessão 2 – Grupo B - Início: 09min. 49seg. Final: 12min. 10seg. Duração total: 02min. 21seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
				“Tia, sabe qual era o problema que eu gostaria de ter?” (dirige-se à Pesquisadora)
“O quê?” (volta-se para Laura)				
		“Olha essa roupa. Não combina não,		

né?" (pergunta, mostrando a boneca para Erica e depois retira os sapatos da boneca negra)				
				"O problema."
"O problema?"				
				"É, sabe qual é?"
"Qual?"				
				"É pra comer, comer, comer, comer, comer e não engordar. Eita, meu sonho!"
Pesquisadora sorri.				
				"É meu sonho de barriga."
"O meu não. O meu não é!"				
"Por quê? Você se acha gorda?" (pergunta para Laura)				
"Ô Laura, o seu é sonho de verdade?"				
				"É, eu queria que fosse isso."
"Ah tá, o meu não é. Sabe como é que o meu é? É que eu fosse que nem essa Barbie." (aponta para a boneca loira)				
				"Ôh e eu, essa gordurinha aqui." (aponta para a barriga)
"É, olha pro meu aqui." (aponta para a barriga)				
	"Eu também." (aponta a para a barriga)			
"Você se acha..." (gorda)				
				"Eu sou gorda!"
"Olha, eu só sou..."				

			<i>“Querida que eu fosse magrinha que nem a...”</i>	
<i>“A Ângela.” (completa o que Erica dizia)</i>				
			<i>“Que nem a Daniele.” (refere-se à colega da escola)</i>	
<i>“Deus me livre!”</i>				
<i>“Por que você queria ser magrinha, Erica?”</i>				
<i>“Ah não, porque ser gordinha é muito chato. Tem muito... gente que fica...”</i>				
	<i>“Preconceito.”</i>			<i>“Preconceito.”</i>
<i>“Gente que fica com preconceito.”</i>				
			<i>“É, Tem muito... Como é que é o nome? Tem muito preconceito.”</i>	
<i>“É?”</i>				
				<i>“É sim!”</i>
<i>“É, isso é verdade.”</i>				
				<i>“Gente que fica chamando de gordo.”</i>
<i>“Principalmente, até na nossa família, às vezes quando chama de gordinho.”</i>				
<i>“Como assim?”</i>				
<i>“Eu não gosto!” (expressão de chateada)</i>				
	<i>“Meu irmão entra na sala e fala: ‘é, né, Bianca, tá bonito, mas tem que oh’” (fala demonstrando como o irmão faz tocando na barriga).</i>			

<i>“Sério? Seu irmão? Como assim preconceito, gente? O que vocês acham que é preconceito?”</i>				
				<i>“Ficar xingando a gente de gorda!”</i>
<i>“Não consegue conviver, só porque são magrinhos aí não consegue conviver com gordinhos. Aí começa a falar um monte de besteira.”</i>				
				<i>“É, não é bom na verdade, né? Você sabe o que é ser chamada de gorda?” (pergunta à Pesquisadora)</i>
<i>“Áhm?”</i>				
				<i>“Você acha que é bom de ser chamada de gorda?”</i>
<i>“Tia, cadê um sapato que combina com essa roupa aqui que ela tá usando?” (pergunta à Pesquisadora)</i>				
<i>“Não, acho que não né!” (responde a Laura)</i>				
<i>“Acha, tia. Acha?!” (aumenta o tom de voz agudo)</i>				
<i>“Não. A resposta é não.” (responde a Laura e Erica e sorri). “Só tem preconceito com gente gorda?”</i>				
<i>“Tem preconceito com gente magra</i>				

<i>também!</i>				
			<i>"Não tem."</i>	
<i>"Tem sim."</i>		<i>"Tem sim."</i>		
	<i>"Tem... ooo... o meu tio fica chamando o meu irmão de 'espigão'."</i>			
<i>"É?"</i>		<i>"De quê?"</i>		
	<i>"De espigão."</i>			
<i>"Sabe que... E eles também ficam falando que eu sou um palito." (abaixa o tom de voz)</i>				
			<i>"Ah, ser palito tem nada a ver. Melhor ser palito do que ser..."</i>	
<i>"Do que balofa."</i>				
	<i>"Do que ser baleia assassina."</i>			
<i>"Do que ser baleia."</i>				
		<i>"Não! Não é não!"</i>		
<i>"É sim, não é? Quem concorda comigo?" (levanta a mão sendo seguida por Laura e Bianca que levantam a mão rápida e timidamente)</i>				

Neste último episódio selecionado para este subtópico de análise, as duas meninas brancas trouxeram inicialmente a temática do ideal de corpo feminino magro, primeiro Laura – *"É pra comer, comer, comer, comer, comer e não engordar. Eita, meu sonho! É meu sonho de barriga."* – em seguida Erica – *"Ah tá, o meu não é. Sabe como é que o meu é? É que eu fosse que nem essa Barbie."* (aponta para a boneca loira) *"Querida que eu fosse magrinha que nem a..."*. Novamente o ideal de magreza do corpo feminino aparece no discurso das crianças, certamente atravessado pelos padrões de beleza vigentes que impõem formas de subjetivação

e de existência sobre os corpos de meninas e mulheres, podendo ocasionar sofrimento emocional profundo. Na sequência, três meninas iniciam uma rodada de crítica depreciativa de seus próprios corpos, iniciando com Laura – “*Ôh e eu, essa gordurinha aqui.*” (aponta para a barriga) – passando por Erica – “*É, olha pro meu aqui.*” (aponta para a barriga) e terminando com a concordância de Bianca – “*Eu também.*” (aponta a para a barriga). Na perspectiva leiga da pesquisadora quanto a padrões de obesidade, talvez apenas Erica tivesse algum tipo de sobrepeso. As demais crianças estavam perfeitamente normais do ponto de vista físico dos corpos e, mesmo assim, mencionaram uma ideia distorcida de sua imagem corporal como gordas.

Na pesquisa de Cruz (2014) com crianças de quarto e quinto anos do ensino fundamental, as discriminações ligadas à raça e gênero eram frequentes entre as crianças e faziam parte de um rol maior de comportamentos discriminatórios de qualquer ordem de características pessoais, como peso, beleza, agilidade física e mental, entre outras. A temática referente a ser ou não uma pessoa preconceituosa era frequente entre as crianças, e é necessário destacar que havia crianças que se afirmavam como não preconceituosas, mas que não conseguiam se opor ao contexto discriminador vigente; assim como havia crianças que sofriam discriminações, conseguindo manter forte autoestima, a ponto de ignorar aquele(a) que cometia a discriminação.

Assim como visto na pesquisa de Cruz (2014), em nosso estudo, todas as meninas do grupo B utilizaram o termo ‘preconceito’ para se referir a experiências desagradáveis em que o olhar dos outros tinha um peso de desvalorização sobre os corpos como, por exemplo, Rafaela – “*Gente que fica com preconceito.*” – e Erica – “*É, Tem muito... Como é que é o nome? Tem muito preconceito.*” Elas também deram exemplos de situações em que sofreram preconceito corporal, inclusive no contexto familiar, quando Erica (branca) disse – “*Principalmente, até na nossa família, às vezes quando chama de gordinho.*” – e Bianca (negra) também afirmou – “*Meu irmão entra na sala e fala: ‘é, né, Bianca, tá bonito, mas tem que oh’*” (fala demonstrando como o irmão faz tocando na barriga). Quando perguntadas pela pesquisadora a respeito da ideia de preconceito, as crianças demonstraram a compreensão de que o preconceito se expressa através de xingamentos – “*Ficar xingando a gente de gorda!*” (Laura) – e também de dificuldades na convivência com

as diferenças – “*Não consegue conviver, só porque são magrinhos aí não consegue conviver com gordinhos. Aí começa a falar um monte de besteira.*” (Erica).

Após outra pergunta da pesquisadora, Rafaela (negra) destacou que outros tipos corporais como o dela também sofrem preconceito – “*Tem preconceito com gente magra também!*” [...] “*Sabe que... E eles também ficam falando que eu sou um palito.*” (abaixa o tom de voz). Bianca, parceira negra na situação de brincadeira, mostrou inicialmente concordância com a fala de Rafaela – “*Tem sim.*” – mas depois cedeu à imposição das meninas brancas de que o que elas sofriam era mais importante – “*Ah, ser palito tem nada a ver. Melhor ser palito do que ser... Do que ser baleia.*” (Erica). Rafaela fez uma tentativa de resistência em seu discurso – “*Não! Não é não!*” – mas seu posicionamento foi desvalorizado pelas colegas de grupo – “*É sim, não é? Quem concorda comigo?*” (levanta a mão, sendo seguida por Laura e Bianca que levantam a mão rápida e timidamente). Isso aponta para o fato de que, mesmo na opressão sofrida por todas as meninas/mulheres no processo de subjetivação de seus corpos, a questão racial lança ainda mais peso na opressão dos corpos de meninas/mulheres negras.

Para analisar a construção de trajetórias da criança negra, é fundamental considerar as situações de racismo e discriminação vivenciadas por ela. As crianças negras comumente são alvo de preconceitos nas escolas, onde as práticas de negação e desqualificação racistas podem ocorrer com frequência por parte dos profissionais de educação, dos colegas e até da própria família (CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2015). Mesmo assim, é possível observarmos, na escola, relações de amizade, muitas vezes, intensas, entre meninas brancas e negras, mesmo que entremeadas por práticas racistas. As crianças parecem oscilar entre o que prevalece a cada momento: vínculo da amizade ou a representação estereotipada racialmente (CRUZ, 2014).

4.3 CABELOS – UM IMPORTANTE MARCADOR RACIAL

Em geral, os estudos sobre as relações étnico-raciais na infância (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 1994) apresentam menções sobre a dimensão do cabelo, pois este é um elemento importante na aparência estética, principalmente de mulheres e meninas. O tipo de cabelo é também um elemento bastante definidor do pertencimento étnico-racial e se soma a outros fatores como a cor da pele para

definir uma pessoa como negra, por exemplo. No Brasil, o ilustre sociólogo Oracy Nogueira (MAIO, 2008) definiu o preconceito racial como ‘preconceito de marca’, justamente por se basear em aspectos da aparência física para enquadrar pessoas em determinadas grupos racialmente desvalorizados. O autor apresentou essa ideia de ‘preconceito de marca’ em contraposição às expressões norte-americanas que evidenciam um ‘preconceito de origem’, pois nos EUA existiu, por exemplo, o princípio social e legal de que uma gota de sangue negro na ancestralidade familiar classificava uma pessoa como negra, foi a chamada ‘*One-drop rule*’ que vigorou até a década de 1960.

O cabelo crespo é uma marca irrefutável da negritude e aparece na linguagem cotidiana com muitas denominações, tanto nas culturas adultas, quanto nas culturas infantis, desde termos aparentemente inofensivos como cacheado, enroladinho, sarará, de molinha; até os mais utilizados como ofensas raciais – fuá, balaio, Bombril, bucha, duro, dentre outros. O cabelo crespo é uma referência importante na estética que sobrepõe as categorias de gênero e raça. Como parte desta análise serão apresentados alguns episódios selecionados em que o cabelo é objeto do discurso das crianças.

Episódio 14: Cabelo amarrado, cabelo difícil

Sessão 1 – Grupo A – Início: 10min. 46seg. Final: 11min. 03seg. Duração total: 00min. 17seg.

Paula Negra – 10 anos	Leila Negra – 11 anos	Helen Branca – 10 anos	Vivian Branca – 10 anos
		Helen está tentando prender o cabelo da boneca negra.	
			“Olha, gente, arrumei o cabelinho.” (mostra a boneca branca de cabelos castanhos para Helen)
“Pronto, eu amarrei o meu.”			
			“Eu dei um jeito no cabelo dela.”
		“O cabelo agora tá mais bonito.” (ajeita com a mão abaulada o cabelo crespo da boneca e dá um sorriso largo, olhando a boneca de frente).	

“É, o seu é um pouco difícil de cuidar.”			
<p style="text-align: center;">“É.” (sorri e vira a cabeça pra o lado, concordando com Paula e olhando a boneca negra de frente)</p>			

Nota-se nesse episódio que o cabelo crespo, marca da negritude na boneca, chamou a atenção das meninas como algo diferente do usual. Talvez porque as pessoas negras aprenderam no contexto social, por conta do racismo estrutural e das situações de discriminação geradas por ele, a disfarçar seus cabelos crespos deixando-os sempre presos ou alisados – “*Pronto, eu amarrei o meu. O cabelo agora tá mais bonito.*” (Helen, criança branca, referindo-se ao cabelo da boneca negra). O volume é a marca dos cabelos crespos e incomoda uma sociedade racializada que não se percebe e não se admite como hierarquizada – caso da sociedade brasileira, como analisou o célebre sociólogo Florestan Fernandes – que envia sempre a mensagem de que esse tipo de cabelo é feio, desarrumado ou inadequado de alguma forma – “*É, o seu é um pouco difícil de cuidar.*” (Paula, criança negra). Pode-se perceber que as meninas, inclusive as negras, já incorporaram essa ideia de que o cabelo crespo precisa ficar preso e é um tipo de cabelo mais difícil. Muitas campanhas publicitárias de produtos capilares para alisamento utilizam esse mote racializado como se fosse necessário ‘disciplinar’ o cabelo crespo por este ser ‘rebelde’.

Nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações sociais de poder, o cabelo e a cor da pele, sendo os sinais mais visíveis da diferença racial e possuidores de uma forte dimensão simbólica são vistos como símbolos de inferioridade. O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política (GOMES, 2002).

Episódio 15: Cabelo estranho, mesmo que loiro

Sessão 1 – Grupo A – Início: 13min. 48seg. Final: 15min. 32seg. Duração total: 01min. 44seg.

Pesquisadora	Paula Negra – 10 anos	Leila Negra – 11 anos	Helen Branca – 10 anos	Vivian Branca – 10 anos
<i>“Por quê que ninguém queria a boneca que a Helen tá?”</i>				
	<i>“Não, eu não falei que não queria...”</i> (Olha para a pesquisadora)			
<i>“No começo...”</i>				
				<i>“O cabelo dela é estranho!”</i>
<i>“Ai gente, adoro cabelo crioulo! É tão legal. Só que eu queria ela, só que eu achei ela feia”</i> (pegando a boneca oriental). <i>“Aí agora eu quero ela. Ela vai ser minha.”</i> (abraça a boneca negra)				
	<i>“Gente, não é que ninguém queria, só que... A senhora não falou para mim.”</i> (olha para a pesquisadora) <i>“Não falou pra mim! Ohhh!”</i> (tom questionador)			
<i>“Gente, consegui montar mais outro sofá.”</i> (aponta para brinquedos que montou)				
	<i>“Se tivesse falado pra mim...”</i>			
<i>“Por que, Por que que o cabelo dela é estranho, Vivian? Fala pra mim.”</i>				
				<i>“Sei lá, eu achei meio estranho”</i>

				<i>ele solto. Não pensei em prender. E eu já tinha visto essa.</i> (levanta a boneca branca de cabelo castanho)
<i>“Unhun. E você teria aceitado, Paula?”</i>				
	<i>“Teria. Se a senhora tivesse falado pra mim a qualquer, assim, qualquer boneca. Se fosse...”</i>			
<i>“Não, mas ela é minha agora, pode sair.”</i>				
				<i>“Rããã, rã, rã, rã!”</i> (sorri)
<i>“E você, Leila, por que é que você queria essa boneca que você ficou?”</i>				
		<i>“O quê?”</i> (olha para a boneca loira)		
<i>“Por que você queria essa boneca que você ficou?”</i>				
		<i>“Porque ela tem cabelo loiro”</i> (sorri)		
<i>“É?”</i> Acena positivamente com a cabeça				
<i>“E você gosta?”</i>				
<i>“Gosto, cabelo loiro...”</i>				
<i>“Por que é que você gosta de cabelo loiro, Leila?”</i>				
<i>“É porque eu vou pintar o meu cabelo loiro.”</i> (andando pela sala)				
<i>“Você vai pintar?”</i>				
<i>“Vou né, quando crescer, talvez.”</i>				
	<i>“Quando crescer...”</i>			

<i>"Talvez!"</i>				
<i>"Hummm. Cê queria ser loira, Leila?"</i>				
<i>"Não."</i>				
<i>"Ué, então por que é que cê vai pintar o cabelo de loiro?"</i> (sorrindo)				
As meninas continuam brincando.		As meninas continuam brincando.		As meninas continuam brincando.
		<i>"Como assim?"</i>		
				<i>"Você disse que ia pintar o cabelo de loiro."</i>
		<i>"Pintar... Pintar... Até que pintar vou, né?"</i>		
			<i>"Assim, eu não acho uma boa não" (olhar avaliativo para Leila)</i>	
				<i>"É, vai ficar estranho Leila."</i>

Destaca-se neste episódio que, a partir de uma pergunta lançada pela pesquisadora sobre rejeição específica à boneca negra, Vivian logo afirmou, sem constrangimento, uma percepção racista, ou seja, que o motivo era o cabelo da boneca – *"O cabelo dela é estranho! [...] Sei lá, eu achei meio estranho ele solto. Não pensei em prender. E eu já tinha visto essa."* (levanta a boneca branca de cabelo castanho). O cabelo crespo típico da população negra precisava ser dissimulado e modificado para ser aceito pela menina branca. Como o cabelo da boneca negra era típico, ele foi taxado de 'estranho' por Vivian, e precisava ficar preso, ser disciplinado para ser considerado aceitável por ela. Helen, a outra parceira branca, apressa-se em valorizar o cabelo crespo da boneca, como se quisesse amenizar o peso discriminatório na fala da colega – *"Ai gente, adoro cabelo crioulo! É tão legal. Só que eu queria ela, só que eu achei ela feia"* (pegando a boneca oriental). *"Aí agora eu quero ela. Ela vai ser minha."* (abraça a boneca negra). Podemos pensar em algumas hipóteses a partir desse diálogo: (1) que o posicionamento de Vivian é um indicativo de como se constitui a branquitude nesse lugar discriminatório apresentado pelas relações raciais hierarquizadas desde a infância; e (2) que Helen

talvez tenha sido mais exposta a contextos que salientam uma norma antirracista (RODRIGUES *et al.*, 2012) e, por isso, demonstrou um posicionamento de oposição à discriminação racial e de valorização às diferenças.

Por outro lado, no que diz respeito aos efeitos do branqueamento sobre as crianças negras, Leila, quando perguntada pela pesquisadora, também não fez questão de esconder suas preferências estéticas racializadas sobre as bonecas – *“Porque ela tem cabelo loiro (sorri) Gosto, cabelo loiro...”*. Além do cabelo da boneca, Leila falou sobre os planos para ter seu próprio cabelo loiro – *“É porque eu vou pintar o meu cabelo loiro (andando pela sala) [...] Vou né, quando crescer, talvez.”* Isto nos remete a um novo/velho tipo de escravidão aos padrões de beleza onde as características brancas estão no polo hipervalorizado, e as negras no desvalorizado. As crianças são expostas desde cedo aos padrões estéticos racistas que supervalorizam características físicas de branquitude como olhos claros, pele alva e cabelos lisos e loiros. Não seria exagero dizer que é um padrão eugênico de beleza que as crianças brancas aprendem desde cedo a supervalorizar em si mesmas e as crianças negras também aprendem desde cedo a desvalorizar e negar em si mesmas. Entretanto, mesmo com a tentativa de Leila de disfarçar seu cabelo crespo de verdade tornando-o loiro no futuro, ele não passaria ileso pelo crivo de julgamento estético a que se arrogam as meninas brancas – *“Assim, eu não acho uma boa não”* (disse Helen) e *“É, vai ficar estranho Leila.”* (disse Vivian). Então, a mensagem para as crianças negras é que o cabelo crespo nunca estará bom e sempre será ‘estranho’, mesmo pintado de loiro.

De acordo com Cruz (2014), a dimensão do cabelo crespo, quando associada à cor, é um elemento tão definidor de raça quanto a própria tonalidade da pele, considerando que aparecem quase sempre juntos na indicação de racismo por parte de crianças brancas; aparecem ainda na indicação de desejo de branqueamento por parte de crianças negras. Cor e cabelo estão intimamente ligados à estética e à feminilidade, e, no olhar de uma masculinidade racista, que ainda é hegemônica, o padrão deve ser o da mulher branca. Entre crianças, sexismo e racismo ganham força quando se fundem na construção social do que é ser menina e negra.

Em sua pesquisa de doutorado, Gomes (2002) observou que a trajetória escolar apareceu em todos os depoimentos dos participantes adultos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse

segmento étnico-racial e o seu padrão estético. O corpo apareceu como suporte para a identidade negra e o cabelo crespo como um forte marcador identitário. O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem se referir explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. A mesma autora citada ressalta ainda que essa situação não se restringe ao discurso, ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos.

Episódio 16: Ideal de cabelo – lisinho ou com cachos?

Sessão 2 – Grupo A – Início: 30min. 49seg. Final: 32min. 40seg. Duração total: 01min. 51seg.

Pesquisadora	Paula Negra – 10 anos	Leila Negra – 11 anos	Helen Branca – 10 anos	Vivian Branca –10 anos
“Às vezes cê gosta, às vezes...” (dirige-se à Paula)				
	“Às vezes eu me acho...”			
				“Eu me acho gata!” (completando a fala de Paula)
	“Eu me acho bonitinha! Mas aí, às vezes...”		Helen sorri.	
“O que é que cê acha mais bonitinho em você?”				
	“Ai meu Deus! Ai meu Deus!” (passando um brinquedo no rosto como se estivesse envergonhada) “Não sei.”			“Oxe!”
“Não, eu me acho bonita... Tudo. Eu não acho uma parte mais bonita de mim e a outra não.”				
				“Eu amo meu

				<i>cabelo!</i>
<i>“Eu acho.” (refere-se a achar uma parte mais bonita de si)</i>				
				<i>“Eu adoro ficar ensaiando no espelho...” (jogando a cabeça de um lado para outro)</i>
<i>“Odeio meu cabelo. Mas a parte que eu mais gosto...”</i>				
	<p><i>“Porque você não... negoça” (gesticulando com as mãos)</i></p> <p><i>“Porque se eu tivesse um cabelo desse!” (passando a mão no cabelo)</i></p> <p><i>“O quê?! Olha, eu balançava e eu mexia toda hora!” (jogando a cabeça)</i></p> <p><i>“la usar um monte de coisa, e não tinha ninguém que me deixasse sem mexer no cabelo. O meu, eu tenho o cabelo assim, eu nem posso deixar solto porque ele vira assim!” (faz gesto de grande em torno da cabeça e bate palma)</i></p> <p><i>“Não posso deixar ele solto que ele fica assim também!” (repete o gesto)</i></p> <p><i>“Então, meu Deus, se eu tivesse um cabelo desse, Jesus apaga a luz!” (aponta para o cabelo de Helen)</i></p> <p><i>“Porque...” (balança a</i></p>			

	cabeça negativamente dando ênfase ao que disse)			
<p><i>“Como assim, como você queria ter o seu cabelo?”</i></p>				
	<p><i>“Ai, eu... Não, meu... Meu cabelo é bom assim! Eu gosto dele assim. Mas, assim, quando eu vejo que a Helen não aproveita o cabelo dela lisinho!”</i> (toca algumas vezes no cabelo de Helen, sorrindo)</p> <p><i>“Se a Helen aproveitasse... Se a Helen pudesse trocar... Se pudesse trocar de cabelo, e ela queresse trocar comigo, eu balançava meu cabelo assim...”</i>(jogando a cabeça enfaticamente)</p> <p><i>“Eu tenho, você não tem, que não sei o quê...”</i></p>			
<p><i>“Eu tenho, você não tem...”</i></p>				
	<p><i>“É! Eu tenho, você não tem!”</i> (passa a mão em torno da cabeça) <i>“Óleo todo dia, só precisa passar a mão assim...”</i> (passa a mão por cima dos cabelos como se estivesse arrumando rapidamente)</p>			
<p><i>“É porque eu tinha uns cachinhos, assim perfeitos!”</i> (faz gesto de enrolado com o</p>				

dedo indicador) "Aí cortaram meus cachinhos! Não gostei disso." (contraí o corpo para baixo e faz cara de triste)				
"Você gostava dos cachinhos..."				
"Eu gostava dos meus cachinhos. Eu preferia cacheado. E eu odeio meu cabelo!"				
"Você odeia?"			"É." (olhando para baixo)	
"Por que, Helen?" "Ai, eu não sei!"				
	"Parece..." (olha para Helen)			
"Eu quero cacho! Não tem cachos!"				
	"É só você..." (aponta para Helen) "É tão fácil resolver isso aí." (olha para a pesquisadora) "Pega o babyliss e... Pega o bobis, coloca e enche de cachinho." (faz o gesto de ondas no cabelo)			

Inicialmente, gostaria de destacar no episódio acima o contraste entre a demonstração de vergonha por parte de Paula (negra) ao falar sobre sua aparência – “*Eu me acho bonitinha! Mas aí, às vezes... [...] Ai meu Deus! Ai meu Deus!* (passando um brinquedo no rosto como se estivesse envergonhada) *Não sei.*” – e a desinibição de Vivian (branca) ao falar sobre a mesma temática – “*Eu amo meu cabelo! [...] Eu adoro ficar ensaiando no espelho...*” (jogando a cabeça de um lado para outro). Isso demonstra o quanto os padrões de beleza hierarquizados pelo viés racial interferem nas concepções das meninas sobre si mesmas, oferecendo possibilidades diferentes de expressão de autoestima e autoconceito para as crianças em função do pertencimento étnico-racial. Pode-se observar também nesse

episódio o discurso inusitado de Helen – *“Eu gostava dos meus cachinhos. Eu preferia cacheado. E eu odeio meu cabelo!”* – que expressou seu desejo de ter ‘cachinhos dourados’ e uma autocrítica severa em relação ao seu cabelo. Em seguida, a reação de Paula ao discurso de Helen foi uma evidência dos efeitos nocivos do racismo que estrutura os padrões de beleza e oprime as crianças negras com a noção de branqueamento desde cedo – *“Porque se eu tivesse um cabelo desse!”* (passando a mão no cabelo) *“O quê?! Olha, eu balançava e eu mexia toda hora!”* (jogando a cabeça) *“la usar um monte de coisa, e não tinha ninguém que me deixasse sem mexer no cabelo. O meu, eu tenho o cabelo assim, eu nem posso deixar solto porque ele vira assim!”* (faz gesto de grande em torno da cabeça e bate palma). Esses padrões de beleza racializados apresentam massivamente características de branquitude como o cabelo liso e loiro no polo positivo e características de negritude como o cabelo crespo no polo negativo e, com isso, circunscrevem os significados construídos pelas crianças a respeito de sua própria aparência e da aparência dos outros sociais – *“Mas, assim, quando eu vejo que a Helen não aproveita o cabelo dela lisinho!”* (toca algumas vezes no cabelo de Helen, sorrindo) *“Se a Helen aproveitasse... Se a Helen pudesse trocar... Se pudesse trocar de cabelo, e ela queresse trocar comigo, eu balançava meu cabelo assim...”* (jogando a cabeça enfaticamente) *“Eu tenho, você não tem, que não sei o quê...”*.

A reflexão sobre a construção social dos padrões estéticos é importante para a compreensão de alguns tipos de exclusão geradas pela imposição de parâmetros para atribuir a si mesmo, ou aos outros, características de beleza ou feiura. No caso da beleza, destaca-se que nas sociedades contemporâneas ela se tornou via de acesso à ascensão social e, portanto, funciona como capital simbólico que engendra privilégios nas relações cotidianas (SANTOS, 2015).

Gomes (2002) ressalta que as diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos

serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.

Episódio 17: Crianças conversam sobre modificações na aparência

Sessão 3 – Grupo A – Início: 02min. 00seg. Final: 02min. 34seg. Duração total: 00min. 34seg.

Pesquisadora	Paula Negra – 10 anos	Leila Negra – 11 anos	Helen Branca–10 anos	Vivian Branca–10 anos
<p><i>“Menina, e esses cabelos novos? É definitivo, vai ficar assim?” (dirige-se à Paula)</i></p>				
	Olha para a pesquisadora, levanta algumas vezes as sobrancelhas e diz: “Ééééé...”			
<i>“Progressiva.”</i>				
	<i>“Eu dei escova progressiva!”</i>			
<i>“Ah tá.”</i>				
	<i>“Depois tem que lavar e o meu cabelo vai encolher um pouco. Vai encolher tudo!” (toca nos cabelos com expressão e tom de choro)</i>			
<i>“Cê gostou?”</i>				
	<i>“Gostei!” (olha para a pesquisadora e arregala os olhos)</i>			
<i>“Não enrola, que nem ela falou aula passada.” (referindo-se ao que Paula falou na sessão anterior sobre</i>				

				como queria seus cabelos).
	Paula olha para Vivian.			
“É, que queria ficar com o cabelo assim, não foi?”				
				“Ahã.”
“Pois é...”				
“Eu lembro!”				
“Éééee, fiquei!” (levanta o rosto para cima e joga os cabelos de um lado para outro, em tom de triunfo)				

No episódio selecionado acima, pode-se destacar que Paula apareceu na terceira sessão com seu cabelo crespo completamente liso após se submeter a um procedimento estético chamado ‘escova progressiva’ – “*Eu dei escova progressiva!*” (Paula, negra). Assim que a pesquisadora perguntou a ela sobre a modificação de sua aparência, Vivian (menina branca) logo lembrou ao grupo: “*Não enrola, que nem ela falou aula passada.*” (referindo-se ao que Paula falou na sessão anterior sobre como queria seus cabelos). A modificação de Paula não ficou restrita à aparência dos cabelos crespos, mas também foi percebida em sinais de comunicação metalinguística – “*Éééee, fiquei!*” (levanta o rosto para cima e joga os cabelos de um lado para outro, em tom de triunfo). A ‘conquista’ de Paula mostra, na realidade, o triunfo da ideologia do branqueamento em solapar a autoestima de crianças negras que, por conta dessa massificação hierárquica dos padrões de beleza, se sentem bem quando de alguma forma se aproximam dos padrões de beleza europeus ou caucásicos.

Episódio 18: Cabelo engraçado

Sessão 2 – Grupo B – Início: 02min. 34seg. Final: 03min. 22seg. Duração total: 00min. 48seg.

Pesquisadora	Bianca Negra – 10 anos	Rafaela Negra – 10 anos	Erica Branca – 09 anos	Laura Branca – 10 anos
“Ó!” (mostra a boneca negra)				

para Erica, colocando o cabelo dela para cima)				
			“Daqui até o final a Rafaela tá arrumando esse cabelo.” (da boneca negra)	
“Aqui ó!” (mostra a boneca negra para Erica)				
			“É.”	
“Olha, tia.” (mostra a boneca negra à pesquisadora com os cabelos para cima)				
“Gostou?”				
Rafaela faz uma expressão séria de estranhamento e depois sorri balançando a cabeça afirmativamente.				
Pesquisadora devolve afirmativa com a cabeça e sorri.				
“Ficou engraçado.”				
“Ficou engraçado o quê, o cabelo?”				
“É.”				
			Não, mas tá bem... Mas tá mais bonito do que an... do que do outro jeito.	
Rafaela continua fazendo movimentos com a mão em curva no topo do cabelo da boneca negra e diz: “Minha mãe fez isso no meu cabelo. Assim.” (pega na trança em seu cabelo e coloca pra cima)				
“Sua mãe fez, quando				

Rafaela?			
		<p>“Não, isso aqui não, né?!” (arregala os olhos e depois sorri) “O... <i>Rabo de cavalo.</i>” (mostra seu próprio cabelo preso numa trança). “<i>Mais ou menos assim, é só colocar pra baixo aqui...</i>” (faz no cabelo da boneca negra como sua mãe fez em seu cabelo) “<i>Não, deixa pra lá.</i>” (balança a cabeça negativamente e desiste de mostrar)</p>	<p>Erica sorri também.</p>

Nesse episódio selecionado, queremos destacar os movimentos de aproximação e afastamento de Rafaela em relação ao cabelo crespo da boneca negra. Sintetizamos esse movimento, ampliando as nuances identificadas para que não passem despercebidas em brincadeiras de crianças: o primeiro movimento é de aproximação, mostrando a boneca negra para Erica, parceira branca – “*Aqui ó!*” (arrumando o cabelo da boneca). Erica então comenta: “*Daqui até o final a Rafaela tá arrumando esse cabelo.*” Ao mostrar a boneca negra, Rafaela pode ter se identificado com ela e até ter sentido admiração estética pelo resultado obtido com os cabelos arrumados para cima. Os indícios de identificação de si com a boneca são alçados do diálogo como um todo, em que Rafaela menciona o modo como sua mãe fazia com seus cabelos. O segundo movimento é de afastamento, quando a pesquisadora pergunta se ela gostou do que fez no cabelo da boneca – Rafaela faz uma expressão séria de estranhamento e depois dá um sorriso balançando a cabeça afirmativamente e comenta: “*Ficou engraçado.*” Salienta-se que ‘engraçado’ não é necessariamente bonito e, algumas vezes, pode até servir para ridicularizar pessoas negras a partir da tese do racismo recreativo, que vai do uso de imagens jocosas de negros e negras em peças midiáticas, até o nefasto uso de piadas e ditos populares racistas. O terceiro movimento é novamente de aproximação, quando

evoca, a partir da brincadeira com a boneca negra, a lembrança da mãe arrumando seus cabelos – Rafaela continua fazendo movimentos com a mão em curva no topo do cabelo da boneca negra e diz: “*Minha mãe fez isso no meu cabelo. Assim.*” (pega na trança de seu próprio cabelo e a coloca para cima). O quarto movimento é de afastamento, quando a pesquisadora pergunta sobre o que a mãe fez em seu cabelo e Rafaela responde: *Não, isso aqui não, né?!* (arregala os olhos – denota expressão de espanto – e depois sorri). Rafaela continua: “*O... Rabo de cavalo.*” (mostra, tocando em seu próprio cabelo, que está preso numa trança). É como se Rafaela estivesse comunicando que o cabelo crespo da boneca, que é do mesmo tipo do dela, para cima com seu volume natural é um absurdo e ele só fica bom ou bonito se estiver preso. Os quatro movimentos, aqui denominados de aproximação-afastamento, parecem um diálogo em construção consigo próprio, em que a criança realiza, aprecia, confronta sentimentos com a reação dos parceiros e vai trilhando um percurso contínuo de experimentações sucessivas.

Gomes (2002) chama a atenção em seu estudo para o fato de que as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela criança negra como o penteado preferido da infância. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães, penteando e arrumando suas filhas, não consegue evitar que a criança negra seja alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de Bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o cabelo da pessoa negra é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de Bombril) ou a elementos da natureza (ninho de passarinhos).

Nas pesquisas de Cruz (2014) e de Souza (2006), foi relatada essa espécie de insultos observados nas interações infantis, demonstrando que a estética está atrelada, de modo geral, ao marcador raça, compondo quase que um só marcador, que, a todo o momento, estrutura fronteiras e estigmas. Um fato comum nas pesquisas é os meninos serem chamados de “Negão”, “Preto”, “Carvão”, “Macaco”, e as meninas, de “Bombril”, “Cabelo de vassoura”, ou “Canhão”.

Sessão 2 – Grupo B – Início: 26min. 44seg. Final: 28min. 45seg. Duração: 01min. 59seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 9 anos	Laura Branca - 10 anos
	<p><i>“Tã, rã, rã, rã! Tã, rã, rã, rã! Tã, rã, rã, rã! Tã, rã, rã, rã!”</i> (faz a entrada da boneca com um vestido branco de noiva)</p>			
			<p><i>“Tá, finge que aqui era a casa da nossa amiga...a gente já chegou eu fiquei acomodada.”</i></p>	
<p><i>“Tá, a gente chegou já. Cadê o som?”</i></p>				
<p><i>“A Bianca vai casar.”</i></p>				
<p><i>“Eca, Bianca! Esse cara feio não serve pra você não!”</i></p>				
			<p><i>“Rá, rá, rá!”</i></p>	
<p><i>“Que cara, gente?”</i></p>				
		<p><i>“Esse cara aí.”</i></p>		
<p><i>“É um cara feio? Quem é esse cara?” (sorrindo)</i></p>				
		<p><i>“Muito feio! É um cara aleijado!”</i></p>		
<p><i>“Aleijado?”</i></p>				
			<p><i>“Rá, rá, rá!” (tom alto)</i></p>	
<p><i>“Ôh... Olha o preconceitooo!” (dirige-se a Rafaela)</i></p>				
	<p><i>“Olha o namorado da Rafaela, gente!” (mostra boneco de pano, branco com cabelos pretos)</i></p>			
<p><i>“Não...”</i></p>				
				<p><i>“Preconceito!” (tom de acusação)</i></p>

<i>"Não falo assim de aleijado, é porque ele é feio mesmo, sabe?!" (com ar de riso)</i>				
<i>"De novo essa história de preconceito!"</i>				
<i>"Não!"</i>				
				<i>"Ela tá falando que ele é aleijado!" (tom de acusação)</i>
<i>"Ai gente, ó..."</i>				
		<i>"Não, ele é feio mesmo, tá?!"</i>		
<i>"Mas... Como você sabe, se ele... Se ele nem existe!"</i>				
<i>"Ainda não entendi direito essa história de preconceito."</i>				
<i>"Como é que você tá vendo ele?!"</i>			<i>"Rá, rá, rá!"</i>	
		<i>"Porque ele morreu!"</i>	<i>"Rá, rá, rá! Rá, rá, rá!"</i>	
<i>"A Rafaela falou que ele é aleijado, e isso é preconceito?"</i>				
				<i>"É!"</i>
<i>"Não! É..."</i>			<i>"Tá fazendo preconceito com aleijado!"</i>	
		<i>"Não!" (impaciente com Laura)</i>		
<i>"Ah... Bem... Bem que o 'Bunda Gerador' não é tão feio assim não!"</i>				
<i>"Quem?"</i>				<i>"O 'Bunda Gerador'... Rá, rá, rá! É um amigo do meu pai." (fala sobre uma pessoa com deficiência que conhece)</i>
<i>"Não, eu tô falando, assim, ele é aleijado porque ele é"</i>				

<i>feio.</i>				
			<i>"Gente!"</i>	
<i>"Um amigo do seu pai?" (dirige-se à Laura)</i>				
				<i>"É! Ele é 'Bunda Gerador', e ele também é cadeirante." (tom de riso)</i>
<i>"Meu Deus! Eu tô falando!" (em tom mais baixo, impaciente com Laura)</i>				
				<i>"E ele não é tão feio assim não!" (sobre a pessoa com deficiência que conhece)</i>
<i>"Ele é aleijado porque ele é feio! Eu tô falando."</i>				
				<i>"Feio."</i>
<i>"Ah, ele é aleijado porque ele é feio."</i>				
		<i>"É. Nossa! Onde é que você arrumou esse... nome, heim?" (dirige-se à Bianca sobre o nome que ela escolheu para a boneca)</i>		
<i>"Me dá aí, Rafaela!" (olha e estende a mão para Laura)</i>				
				<i>"Ôh! Eu não sou Rafaela não, ôh!"</i>
<i>"Foi no barco? Ôh... Ó a nossa vovó, gente! Ná, ná-ná! Ná, na, na, na!" (fazendo voz aguda)</i>				
			<i>"Ôh... Me dá aí... Me dá aí, Laura!"</i>	
<i>"Como é que é um cara feio, Rafaela?"</i>				
		<i>"Ééé... Feio." (balança a cabeça afirmativamente)</i>		

<i>"Erica, olha, tô me arrumando!"</i>				
<i>"Um menino feio. Um cara não, um menino..."</i>				
<i>"Que baba o tempo todo! Que tem o cabelo crespo! Isso é feio." (tom de desprezo)</i>				
<i>"É?"</i>		<i>"É."</i>	<i>"Rá, rá, rá!"</i>	
<i>"Como é um cabelo crespo?"</i>				
<i>"O da minha amiga é cabelo de... De..."</i>				
		<i>"Cabelo crespo, igual o dessa menina aqui! Rá, rá!" (aponta o cabelo da boneca negra que está em suas mãos)</i>		
<i>"Ó o tanto de short que a gente tem." (mostra roupas)</i>				
<i>"Ahhh, tá. Aí o menino é feio?"</i>				
<i>"Não!" (olha para cima e pensa um pouco)</i>				
			<i>"Uai, Rafaela!" (tom de cobrança)</i>	
<i>"Também um menino chato!" (sorri)</i>				
<i>"Ahhh tá."</i>				

No contexto geral do episódio ocorreram os seguintes posicionamentos das crianças: Bianca (negra) vestiu a boneca branca de cabelos castanhos de noiva. Rafaela (negra) disse para ela não se casar porque o rapaz imaginário era feio – *"Eca, Bianca! Esse cara feio não serve pra você não!"* – e, por isso, foi apelidado de "aleijado" pela mesma criança– *"Muito feio! É um cara aleijado!"* Laura (branca) acusou Rafaela de ter preconceito – *"Ôh... Olha o preconceitooo!"* (dirigindo-se à Rafaela) – e assim as meninas iniciam uma conversa sobre preconceito, mote que

também serviu para a pesquisadora querer saber mais sobre o que concebem as crianças sobre esse tema.

Laura condenou moralmente o “preconceito” de Rafaela contra a pessoa com deficiência – “*Tá fazendo preconceito com aleijado!*” – e demonstrou conhecer a norma social impeditiva de discriminação contra pessoas desse grupo. Rafaela expressou a desvalorização do cabelo crespo quando falou sobre como seria um garoto feio em sua perspectiva – “*Que baba o tempo todo! Que tem o cabelo crespo! Isso é feio.*” (tom de desprezo). Ao depreciar o cabelo crespo associado a um padrão de menino feio, a menina também depreciava seu próprio cabelo – “*Cabelo crespo, igual o dessa menina aqui! Ah, ah!*” Ao falar, Rafaela aponta o cabelo da boneca negra que está em suas mãos e, assim, confirma as sugestões sociais quanto aos padrões hierarquizados de beleza vigentes, que colocam as características típicas da população negra (o cabelo crespo) como negativas.

A identidade negra compreende um complexo sistema estético, que envolve a estreita relação entre o/a negro/a, o cabelo e a identidade negra. Esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico-racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2002).

Castelar *et al.* (2015) demonstraram também em sua pesquisa no interior das creches, a busca por um ideal de belo transmitido para as crianças, a partir de estereótipos e brinquedos e brincadeiras, sendo um exemplo disso o conflito vivenciado principalmente pelas meninas negras em relação ao seu cabelo crespo, seu nariz largo e sua pele escura, devido à incorporação de um padrão estético. De acordo com a pesquisa de Cruz (2014), o sexismo e o racismo revelam-se juntos na discriminação por causa da cor, mas têm na discriminação ao cabelo crespo e encaracolado um forte complemento. A força da estética branca relaciona-se à naturalização das desigualdades raciais, sendo que a estética é um dos marcadores sociais utilizados pela cultura racista dominante, já que a beleza é branca.

Gomes (2002) destaca que, embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais se entende que, para

discuti-la, é necessário sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. A relação da pessoa negra com o cabelo nos aproxima dessa esfera mais íntima. Concordamos com Gomes (2002) quando afirma ser muito importante que, após conhecer essas estratégias individuais, deve-se interpretá-las, não julgá-las e nem classifica-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas e, acrescentamos que isso é ainda mais importante nos estudos com crianças que abordam a temática das relações étnico-raciais. Quem sabe, assim, compreenderemos como a pessoa negra constrói a sua identidade nos seus próprios termos.

4.4 BRANQUEAMENTO, BRANQUITUDE E APARÊNCIA NOS SIGNIFICADOS INFANTIS

A ideologia do branqueamento forjada pelas elites brancas entre os séculos XIX e XX sofreu ao longo do tempo importantes alterações de sentido e de função no imaginário social. Nos períodos pré e pós-abolicionista ela correspondia aos anseios, preocupações e medos das elites brancas; depois essa mesma ideologia passou a ser um discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva. Essa representação construída pelos brancos de que o branqueamento seria uma patologia dos negros omite a opressão calculada do racismo estrutural sobre a população negra e esconde, também, o grupo que detém privilégios materiais e simbólicos há séculos, a saber, as elites brancas (CARONE, 2002). Essa ferramenta de opressão vai sendo atualizada à medida que presenciamos no Brasil o avanço político da extrema-direita e a massificação de ideias como a de que ou a pessoa negra se coloca sempre no lugar de vítima por meio do chamado “mimimi”, ou sofre de mania de perseguição porque “nem tudo é racismo”.

De acordo com Silvio Almeida (2018), o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, isto é, um modo normalizado com que se constituem as relações políticas econômicas, jurídicas e até familiares. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra, e não a exceção. O viés estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas

os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que viabiliza suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento.

Kabengele Munanga (2002) destacou no prefácio da importante obra *Psicologia Social do Racismo* que o ideal do branqueamento foi introjetado pela maioria da população brasileira e isto tem interferência até o presente, não apenas no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca. Neste tópico de análise iremos discutir como o ideal do branqueamento se expressa fortemente na cultura infantil com a circulação, negociação e contestação de significados racializados trazidos pelas meninas brancas e negras durante as sessões de grupos de brinquedo.

Episódio 20: Namorado descolorido

Sessão 2 – Grupo A - Início: 19min. 11seg. Final: 20min. 51seg. Duração total: 01min. 40seg.

Pesquisadora	Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos Faltou a esta sessão	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
“Olha o bolo de casamento! Eu ia casar, gente, com meu namorado.”				
			“Que é isso!” (tom de surpresa; sorri)	
				“lurruuu, olha o meu cabelo!” (levanta e mostra a boneca negra)
“Quem é teu namorado?”				
“É o Rrrooouny!” (remexendo o corpo, fazendo palhaçada)				
			“Rá, rá, rá, rá!” (sorri)	“Rá, rá, rá, rá!” (sorri)
“O Rony?” (sorrindo)				
	“É o Rony.”			
“Como é que o Rony é, Paula?”				
	“Ele é... Não, gente, é de			

	<i>mentirinha, vai."</i>			
<i>"Ah?"</i>				
	<i>"É de mentirinha."</i>			
<i>"Ah é, de mentira, mas como é que ele era de mentira?"</i>				
	<i>"Ele era lourinho, igual eu."</i>			
			<i>Olha para Paula e sorri.</i>	<i>Olha para Paula com cara de espanto.</i>
	<i>"Não! Ele tinha o cabelo preto..."</i>			
<i>"Não igual eu!" (olhando para Paula)</i>				
	<i>"É, não é igual eu. Tinha..."</i>			
<i>"Tá bom, vamo continuar."</i>				
			<i>"Tá bom. Ó, eu e ela vamos ser madrinhas."</i>	
<i>"Tinha cabelo preto. E era tudo... Moreno." (faz movimento com as mãos da cabeça em direção ao resto do corpo)</i>				
<i>"É?"</i>				
<i>"É."</i>				
			<i>"Não, é somente seu sonho."</i>	
<i>"Era, não. É ainda."</i>				
<i>"Era não. É ainda. Ainda!" (sorrindo)</i>				
<i>"Ainda."</i>				
<i>"Que bom que ele não morreu!" (sorri)</i>				
<i>"Ele ia se... Ele ia se descolorir!"</i>				
<i>"Como é?"</i>				
<i>"Ele ia se descolorir."</i>				
<i>"Ele ia se descolorir?"</i>				
<i>"Aaaaai! A bolsa não quer ficar no lugar! Ahhh!" (tom de</i>				

impaciência)				
	<i>"Ia, minha filha! Porque eu pedi pra ele, porque..."</i>			
			<i>"Creeeedo! Que namorada!"</i> (tom de julgamento)	Olha atentamente para Paula.
<i>"Como assim se descolorir?"</i>				
<i>"Cê não sabe o que é que é descolorir não? Pele, você passa um produto aí seus pelos, isso aqui fica tudo loiro." (apontando para os braços)</i>				
<i>"Ahh tá."</i>	<i>"Fica no sol, arde pra caramba! Eu já descolori já. Arde pra caramba!"</i>			
<i>"Quer dizer que ele tinha cabelo preto, e era moreno..."</i>				
	<i>"Esse daqui ó." (mostrando o braço) "Os cabelo preto aqui da... Da pele, assim. Da... Lógico! Pele. Aí ele descoloriu, ficou lourinho! Lourinho! Ficou bem lourinho!"</i>			
<i>"Eu era madrinha do seu casamento!"</i>				
	<i>"Tá bom. E quem ia dar o bolo?"</i>			
<i>"Você gosta mais descolorido é, Paula?"</i>				
	<i>"Descolorido? Não, de qualquer jeito eu gosto do meu namorado mesmo assim."</i>			

Logo no início do excerto, pode-se observar que Paula (negra) tomou a iniciativa sobre o enredo da brincadeira e diz: “*Olha o bolo de casamento! Eu ia casar, gente, com meu namorado.*” Helen (branca) emite imediatamente uma expressão de surpresa e sorri – “*Que é isso!*” – que poderia ser vista como intimidadora ou repressora, no sentido moral, ao conteúdo da brincadeira que Paula estava propondo. Paula reage então, moderando o discurso – “*Ele é... Não, gente, é de mentirinha, vai.*” Logo em seguida, Paula falou sobre a aparência do namorado imaginário – “*Ele era lourinho, igual eu.*” – e a reação das meninas brancas foi surpreendente. Sem falar, Helen olhou para Paula e sorriu e Vivian olhou para Paula com cara de espanto; assim, comunicaram o impasse sobre o pertencimento étnico-racial de Paula e de seu namorado imaginário. Pairou a dúvida sobre se Paula estaria falando de si mesma ou da boneca loira com a qual estava brincando quando disse: “*igual eu*”. Paula disse que teria um namorado loiro igual a ela, aparentemente falando sobre a boneca loira, mas isso não foi aceito normalmente pelas meninas brancas que expressaram seu espanto sobre a situação. Podemos nos perguntar, na cabeça de meninas brancas como poderia ou deveria ser o namorado da menina negra? Paula queria contar uma história na brincadeira, porém as meninas brancas estavam recortando, com falas ou expressão de espanto, pontos importantes dessa história. Logo na sequência, Paula mudou de ideia sobre a descrição da aparência do namorado imaginário – “*Não! Ele tinha o cabelo preto...*” – provavelmente devido à intervenção das meninas brancas. Destaca-se que, em seguida, Helen fez questão de marcar a diferença na aparência descrita por Paula – “*Não igual eu!*” – dando pistas de que discordou dela anteriormente. Paula continua com a descrição iniciada e instada pela pesquisadora – “*Tinha cabelo preto. E era tudo... Moreno*” (acompanha a fala com movimento das mãos, da cabeça em direção ao resto do corpo). Helen rebate – “*Não, é somente seu sonho.*” Podemos levantar uma questão: será que Helen não achava possível que a descrição de Paula fosse realidade para uma menina negra? Essa questão emerge em face da reação de Paula que sugere algo inesperado sobre o namorado imaginário – “*Ele ia se descolorir. [...] Ia, minha filha! Porque eu pedi pra ele, porque...*”. A fala de Paula é surpreendente na medida em que se levanta o questionamento: como alguém pode perder ou retirar intencionalmente sua cor – “se descolorir”? Sua afirmação é um forte indício de um ideal de branqueamento na subjetividade de pessoas negras desde a infância. Ao ser indagado pela pesquisadora, Paula explicou: “*Cê não sabe*

o que é que é descolorir não? Pele, você passa um produto aí seus pelos, isso aqui fica tudo loiro. (apontando para os braços). Fica no sol, arde pra caramba! Eu já descolori já. Arde pra caramba! Esse daqui ó (mostrando o braço). Os cabelo preto aqui da... Da pele, assim. Da... Lógico! Pele. Aí ele descoloriu, ficou lourinho! Lourinho! Ficou bem lourinho!"

A ideologia do branqueamento serve para alienar pessoas, para fazer pessoas negras negarem a si mesmas e, nessa alienação, vale tudo para conseguir as características de beleza da branquitude, inclusive ficar ardendo ao sol para conseguir pelos loiros no corpo. Carone (2002) sinalizou que o branqueamento também pode ser compreendido como pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, em seu corpo e mente, como uma forma de condição para se “integrar” na nova ordem social. Importante notar que essa suposta integração ocorre sempre com a marca atualizada de cidadão de segunda classe.

O Ideal do branqueamento começa a matar simbolicamente o corpo negro logo cedo na infância e o racismo estrutural continua matando ao longo da vida, com a pauperização, a favelização e com a violência policial que tem alvo certo – o povo negro. Um é instrumento do outro, sendo a ideologia do branqueamento a face superestrutural do racismo estrutural (infraestrutura). Isso não acontece por acaso, pois o racismo estrutural é uma forma de racionalização do mundo desigual baseado na ideia de raça. De acordo com Silvio Almeida (2018), o racismo não é um ato discriminatório ou mesmo um conjunto de atos, mas se trata de um processo sócio-histórico em que condições de subalternidade e de privilégios, que se distribuem entre grupos raciais, reproduzem-se no âmbito das sociedades, inclusive nas relações cotidianas.

Na construção histórica da ideologia racial brasileira o mestiço representava ao mesmo tempo a transformação, a passagem da negrura para a brancura, mas também o impuro, o degenerado. Atualmente ainda se percebe uma ambiguidade em relação ao pardo, pois aquela ideia de passabilidade da negrura para a brancura é, por vezes, contemporaneamente vivida por pessoas pardas e sustentada socialmente por muitos (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2017), como na ideia de Paula “aloiar” os pelos do namorado imaginário ou alisar seus próprios cabelos por meio da chamada “escova progressiva”.

Episódio 21: Noivo perfeito

Sessão 2 – Grupo A - Início: 24min. 29seg. Final: 27min. 49seg. Duração total: 03min. 20seg.

Pesquisadora	Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos Faltou a esta sessão	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
<i>“Mas, eu quero saber, e quando vocês forem casar, como é que vai ser o noivo?”</i>				
	<i>“Não, o meu noivo tem que ser...”</i>			
<i>“Perfeito!”</i>				
	<i>“Não!”</i>			
<i>“E o que é perfeito, Helen?”</i>				
				<i>“Perfeito inclui tudo: carinhoso, amoroso, legal, engraçado...”</i> (olhando para cima, sorrindo e enumerando com as mãos)
<i>“É?”</i>				
	<i>“Não, o meu noivo tem que ser do jeito que eu gostar!”</i>			
<i>“Não importa o dinheiro!”</i> (gesticula com as mãos)				
	<i>“Não importa se ele tem dinheiro, se ele é pobre, se ele mora por baixo da ponte... Não importa! Se eu gostar dele...”</i> (bate palma)			
<i>“Que é isso! Morar embaixo da ponte não quero não!”</i>				
				Bate palma e diz: <i>“A gente leva ele, a gente aluga um</i>

				apartamento..."
"No caso, o que importa é o sentimento, besta!" (dirige-se a Helen)				
"Mas, e a aparência?"				
				"Ele tem que ser... Loiro ou castanho... O cabelo."
	"Não, o meu tem que ser assim..."			
"Ah, o cabelo."				
			"Qualquer coisa. Pra mim ele tem que ser perfeito."	
				"É. É... Um pouco mais alto que eu! Eu não quero ele mais baixo, nem da minha altura, quero um pouco mais alto que eu."
	"Tem que ser da minha altura."			
"Mais baixo é feio."				
"Mais baixo é feio?"			Balança a cabeça afirmativamente.	
"Nãaaaao..."			"Imagina!" (faz movimento de se abaixar para beijar)	
	"Pra beijar, imagina! Ah! ah!" (faz movimento de se abaixar para beijar)			
				Também faz movimento de se abaixar para beijar.
	"Não dá não."			
Sorri.		Sorri.		Sorri.
				"Não. Eu quero um pouco mais alto que eu. Ahh..." (pensando)
"Eu vou pegar esse vestido."				

(pega um vestido amarelo)				
			<p>“Não, não é esse. É esse aqui.” (retomando a brincadeira e mostrando outro vestido para Paula)</p>	
“Olhos verdes, ou azuis ou castanhos.”				
	<p>“Olhos verdes, ou azuis ou castanhos... Gostei disso.”</p>			
<p>“Verdes, ou azuis ou castanhos... Ou seja, pode ser de qualquer cor!” (sorri)</p>				
				<p>“É! Pode ser de qualquer cor. Não pode ser preto! É... tá, tanto faz!”</p>
“O quê?”				
				“O olho.”
“Rã.”				
“Tá.”				
			<p>“Por que não pode ser preto? Qual é a cor do seu preconceito?” (olhando de relance para Vivian)</p>	
“É raro ver de olho preto! Áhh...” (olha para Helen)				
			“Não é não.”	
<p>“Não é! Meu pai é de olho preto e não foi raro ver ele.”</p>				
<p>“E é preconceito dizer que não pode ser assim?”</p>				
“Não! Não, não é preconceito! É o gosto da pessoa.”				

			<i>“Pronto! É esse né?” (voltando para a brincadeira do vestido)</i>	
<i>“Preconceito é você dizer assim: Óh, eu não gosto dessa pessoa porque ela é muito chata. Isso é preconceito.”</i>				
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
<i>“Como é que é, Helen, esse negócio de preconceito?”</i>				Vivian olha atentamente para Helen.
			<i>“Assim... Não... Por que não pode ser de olho preto? Ah, pra mim tanto faz.” (olhando para baixo como se estivesse encabulada)</i>	
<i>“Hum... Entendi.”</i>				
	<i>“Não, pra mim, assim, se... se eu se apaixonei, se ele se apaixonou, pra mim tá óootimo! Aí ele tem que me pedir em namoro.”</i>			
				<i>“E eu não quero que ele se interesse pelo meu dinheiro!”</i>
	<i>“Eu também não! Tem que ser, tem que casar por mim, pela minha pessoa, do jeito que eu sou. Não pode mudar nada. Assim, se eu gostar de um menino... Só porque ele tem olhos azuis...” (balança a cabeça negativamente e</i>			

	gesticula com a mão)			
				“Ah não, né?!” (com ar de riso encabulado para Paula)
	“Claro que não!”			“Tem nada a ver.”
“Entendeu?!”				“Tem nada a ver.” (balançando a cabeça negativamente e sorrindo)
	“Isso é só um exemplo, né?! Eu não vou gostar de um menino só porque ele tem os olhos azuis!”(dirige-se à Vivian em tom de questionamento)			
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
“E o seu, Helen? Você não falou como é que o seu tinha que ser...”				
				“É... Eu falei que tinha que ser perfeito pra mim!”
“Ah tá... Mas na aparência?”				
				“Não sei.”
				“Tem milhões de pessoas perfeitas.” (tom de ironia para Helen)
“Não tem não. Todo mundo tem um mesmo.”				
			“Tanto faz. Se for negro, preto, branco, amarelo, tanto faz.”	
				“Eu acho um moreno tão bonito. Eu não sei se eu ia...” (olhando para baixo em tom mais baixo)

O episódio selecionado aconteceu após Paula (negra) ter iniciado o enredo da brincadeira sobre o casamento de sua boneca. A pesquisadora, então, indaga como seria um noivo escolhido pelas meninas. A descrição é iniciada por Vivian (branca) que começa com o mito do amor romântico e com a ideia de uma pessoa perfeita – *“Perfeito inclui tudo: carinhoso, amoroso, legal, engraçado...”*. Em seguida, Vivian e Paula indicam que não se importariam com a condição socioeconômica da pessoa amada e Paula fala: – *“Não importa se ele tem dinheiro, se ele é pobre, se ele mora por baixo da ponte... Não importa! Se eu gostar dele...”* Helen (branca), entretanto, contesta e indica que faria, sim, distinção com base na condição socioeconômica da pessoa – *“Que é isso! Morar embaixo da ponte não quero não!”* Sobre essa distinção com base na condição socioeconômica, as demais parceiras de brincadeira não aceitaram normalmente a desigualdade, sendo que Vivian ofereceu uma solução ao problema – Bate palma e diz: *“A gente leva ele, a gente aluga um apartamento...”*. Paula fez um comentário mais direto em forma contestação – *“No caso, o que importa é o sentimento, besta!”* (dirigindo-se a Helen).

Em relação à aparência do noivo pretendido, a supervalorização das características de branquitude, típicas dos padrões de beleza condicionados pelo racismo estrutural, apareceram no discurso de Vivian – *“Ele tem que ser... Loiro ou castanho... O cabelo.”* [...] *“Olhos verdes, ou azuis ou castanhos.”* [...] *“Não pode ser preto!”* Interessante notar que foi Helen, parceira branca de brincadeira, quem imediatamente questionou o padrão racializado descrito pela colega – *“Por que não pode ser preto? Qual é a cor do seu preconceito?”* (olhando de relance para Vivian). Helen introduziu dessa forma a discussão entre as meninas sobre preconceito racial. Vivian tentou se justificar – *“É raro ver de olho preto!”* – como acontece na maioria das expressões de racismo no cotidiano, porém, as parceiras de brincadeira não aceitaram a justificativa – *“Não, é não.”* (disse Helen) e *“Não é! Meu pai é de olho preto e não foi raro ver ele.”* (disse Paula). Percebe-se a partir deste momento que o assunto do preconceito racial se torna um incômodo – *“Não! Não, não é preconceito! É o gosto da pessoa.”* Conforme o paradoxo descrito pela sociologia das relações raciais no Brasil, somos um país tão racista, mas ninguém se assume racista.

Posteriormente a pesquisadora retomou o assunto do preconceito e, sob o olhar atento de sua colega branca Vivian, Helen explicou – “Assim... Não... Por que não pode ser de olho preto? Ah, pra mim tanto faz” (olhando para baixo como se estivesse encabulada). Paula também levantou questionamentos sobre a temática do preconceito racial – “Isso é só um exemplo, né?! Eu não vou gostar de um menino só porque ele tem os olhos azuis!”(dirige-se à Vivian em tom de questionamento) e Helen sintetizou a ideia do que seria uma conduta antirracista – “Tanto faz. Se for negro, preto, branco, amarelo, tanto faz.” Ao final, a fala de Vivian indicou uma tentativa de se livrar do rótulo de preconceituosa – “Eu acho um moreno tão bonito. Eu não sei se eu ia...” (olhando para baixo em tom mais baixo parecendo pensativa). Entretanto, o uso da palavra “moreno” e não da palavra negro indica que, como no Brasil a classificação racial se dá pelo fenótipo num espectro de tons de pele que são somados a outros sinais como o tipo de cabelo, o ideal do branqueamento está presente apontando que o “moreno” está mais perto do branco, e quanto mais próximo do polo branco de classificação estiver uma pessoa, melhor e mais bonita ela será percebida. O termo moreno, embora muito utilizado pela população brasileira, serve, muitas vezes, para esconder ou dissimular a identidade negra.

No contexto do mito da democracia racial, a existência fenotípica do negro poderia estar em alguma medida assegurada desde que pela sua negação linguística, como no uso da palavra moreno como equivalente a preto e pardo, e da negação na descendência progressivamente “morena” de pretos e pardos mais próximos de brancos. Pode-se considerar que tal mito seja um desdobramento da ideologia do branqueamento, pois atua na redução dos conflitos étnico-raciais, como se no Brasil existisse uma harmonia racial com lugar para o negro. Entretanto, tanto no mito da democracia racial, quanto na ideologia do branqueamento há um ataque ao negro com um lugar reservado como subalterno (CFP, 2017).

Episódio 22: Sou bonita

Sessão 2 – Grupo A - Início: 28min. 46seg. Final: 29min. 18seg. Duração total: 00min. 32seg.

Pesquisadora	Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos Faltou a esta sessão	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
--------------	--------------------------	---	---------------------------	----------------------------

<i>“E agora como é que você se vê, Vivian? Você se acha assim bonita?”</i>				
				<i>“Me acho! Não me acho feia.”</i>
Helen sorri olhando para Vivian				
				<i>“Eu me acho muito bonita.”</i> (sorri, apontando para si mesma) <i>“É... Eu tinha mania de querer me achar feia.”</i>
<i>“E por que você se acha bonita?”</i>				
			<i>“Olha só que legal!”</i> (mostrando a boneca que acabou de arrumar)	
<i>“Ahhh, porque sim.”</i>				
	<i>“Por que você acha que é? Você ACHA que é.”</i> (sorrindo em tom de ironia)			
<i>“Porque meus pais são bonitos, minha família é bonita. Aí eu acho que eu puxei né?”</i> (sorrindo)				

Neste curto excerto, gostaríamos de destacar como algumas características podem ser forjadas no processo de constituição das identidades sociais desde a infância, sendo características específicas de acordo com o viés racial. No caso de pessoas brancas, que também são racializadas porque são colocadas em determinadas posições hierarquizadas nas relações de poder, a supervalorização de si calcada no imaginário da beleza é um dos privilégios simbólicos da branquitude. Vivian (branca) apresenta um posicionamento direto quando perguntada sobre sua aparência – *“Me acho! Não me acho feia. Eu me acho muito bonita”* (sorri, apontando para si mesma). Justifica seu posicionamento em virtude da beleza dos membros de sua família – *“Porque meus pais são bonitos, minha família é bonita. Aí*

eu acho que eu puxei, né?” (sorrindo). Pode-se então pensar que o imperativo nos padrões de beleza é um privilégio simbólico que passa de geração para geração de pessoas brancas e isto tem impacto na construção de instâncias importantes da subjetividade, como a autoestima e a autoimagem, desde a infância. Por isso, no âmbito das relações étnico-raciais, que são relações de poder, não se pode falar sobre prejuízos causados pelo racismo estrutural à subjetividade de pessoas negras sem refletir sobre as vantagens dadas à constituição da subjetividade de pessoas brancas.

O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem é dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – e reduzem o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. Como consequência, tem-se que a neutralidade de cor e raça protege o indivíduo branco e, na mesma medida, a visibilidade aumentada do negro o torna alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social (CARONE, 2002).

Segundo Silvio Almeida (2018), o ser branco e o ser negro são construções sociais porque são as condições estruturais e institucionais que formam pessoas racializadas. Dessa forma, os privilégios simbólicos e materiais de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se como branco, e também não dependem de sua disposição para obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça. Pode-se dizer que é o racismo estrutural que cria os sujeitos racializados.

Episódio 23: Menino bonito

Sessão 2 – Grupo B - Início: 31min. 11seg. Final: 33min. 40seg. Duração total: 02min. 29seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
<p><i>“Mas vocês falaram de um menino feio. Agora eu quero saber um</i></p>				

<i>menino bonito, como é que é?"</i>				
				"Ah, um menino bonito..."
<i>"Ele é loiro!"</i>				
				"Tem cabelo loiro... Bonito... Branquinho! De olho azul!"
<i>"Ele é lo... Ele é loiro, mais ou menos da cor aqui... Aqui, assim, do dela..." (apontando para o cabelo de Erica)</i>				
			"Ai, obrigada! Eu sou linda!" (voz manhosa)	
<i>"Eu gosto de..."</i>				
	<i>"Da cor que eu gosto, aí ele tem o cabelo assim. Mas eu gosto mais quando ele tá com o cabelo assim pra trás. E... Ele é meio gordinho, também, que nem eu! Antes ele era magrinho, mas não ficou tão gordo! E..."</i>			
<i>"Ó, tia, o menino que eu gosto é bem bonitinho! Ele é assim, ó: meio cheinho, igual eu, né?! Mais ou menos. Mas não tem tanta pança!"</i>				
	<i>"E eu sei o que é que ele gosta de fazer. Ele faz bem assim, ó!" (reproduz para a Pesquisadora expressão facial do garoto)</i>			
<i>"Rá, rá, rá, rá!"</i>				
				"Ele... Ele..."

<i>"Como é que é, Bianca, que ele faz?" (sorrindo)</i>				
	<i>"Ele faz bem assim, ó!" (reproduz a expressão facial do garoto)</i>			
				<i>"Ele tem o sorriso bem bonito! Ele é loiro, de cabelo... De... De..."</i>
		<i>"Esse negócio de gostar de alguém é bobagem! Como é que cê vai gostar..."</i>		
<i>"De olho azul..."</i>				
		<i>"Como é que cê vai gostar..."</i>		
				<i>"Olha, gente, eu vôo!" (em pé, segurando sua boneca no ar)</i>
<i>"Hum. Loiro de olho azul..."</i>				
				<i>"Olha, gente, eu vôo! Uhuuu!" (gritando)</i>
			<i>"Ô Gente! Gente! É... Olha só, é assim... Pra mim gostar de alguém..."</i>	
<i>"Como é que vai gostar de algu... Como é que..."</i>				
			<i>"Pra mim, tem que ser assim, ó! Tem que ser loiro, sabe aquele cabelo puxado pra trás, assim? Meio puxadinho pra trás... Tem que ser loiro, que nem eu! Magrinho! É... Deixa eu ver o que mais..."</i>	
<i>"Tem que ser baixinho também, não?" (tom irônico)</i>				
			<i>"De olho verde."</i>	

			(continua sua descrição) “Não! Precisa não.” (responde à Rafaela)	
“Hum.”				
				“Deixa a gente mais gigante, gente!” (em sua brincadeira com a boneca oriental)
“De olho verde...”				
“Hum.”			“De olho verde! E... E branquinho!”	
“Ah, tá.”				
			“É... Tinha um garoto aqui na escola que eu gostava...”	
“Por que tem que ser branquinho?” (olha diretamente para Erica e vira a cabeça para o lado)				
			“Porque eu gosto!” (sorri e suspende as sobrancelhas para Rafaela) “É o meu gosto, Rafaela!”	
“Ahhhh!” (faz tom irônico e continua olhando um tempo com a cabeça virada de lado para Erica)				
			“Mas você pode... Cê põe ele que nem...” (pensa em um exemplo)	
“Eu gosto de um menino que ele...”				
			“Ô Rafaela, mas também pode ser moreninho, é... Ôh! Bronzeado!”	

			(fazendo gesto de mais ou menos com a mão)	
				<i>“Ô tia, eu gosto de um menino, e o menino também gosta de mim!”</i>
<i>“É?! Como é que ele é, Laura?”</i>				<i>“Ele é loirinho, dos olhos azuis; a bochecha bem fofinha que eu adoro apertar! É...”</i>
<i>“É, você gosta de apertar TODAS as bochechas!” (dirige-se à Laura em tom sarcástico)</i>				
			<i>“Ô tia, olha só que estranho, todos os garotos que eu gosto, também gostam de mim!”</i>	
Rafaela continua em sua brincadeira de colocar duas bonecas conversando e dançando, com ar de desprezo pelo assunto conversado.				
<i>“É? É estranho, ou é legal?”</i>				
<i>“É muito estranho! Rá, rá, rá, rá!”</i>				
<i>“Ô Bianca, e o seu é loirinho também?”</i>				
<i>“É.” (tom baixo)</i>				
		<i>“Tia, acho que já passou dez minutos, né?!” (parece estar querendo encerrar a conversa)</i>		
<i>“O garoto que você gosta?” (dirige-se novamente à Bianca)</i>	<i>“É!”</i>			

Neste episódio, três meninas do grupo B expressaram durante a brincadeira de bonecas o ideal do branqueamento quando afirmaram que um garoto bonito seria branco, loiro e de olhos claros. Após indagação da pesquisadora, Erica (branca) foi a primeira a afirmar com veemência: *“Ele é loiro!”*; seguida por Laura (branca) que disse: *“Tem cabelo loiro... Bonito... Branquinho! De olho azul!”*, enfim, a descrição do imaginário ariano de beleza. Logo depois, as meninas continuam confirmando que a supervalorização de características caucasianas presentes na macrocultura também marcam as culturas infantis, e Bianca (menina negra) diz: *“Ele é lo... Ele é loiro, mais ou menos da cor aqui... Aqui, assim, do dela...”* (apontando para o cabelo de Erica). Erica respondeu então: *“Ai, obrigada! Eu sou linda!”* (voz manhosa), demonstrando verbal e não verbalmente, com a legitimação da parceira negra de brincadeira, que a construção da identidade branca pode facilmente se basear na ideia de superioridade de suas características caucasianas, como o cabelo loiro.

No mesmo contexto do episódio selecionado acima, Rafaela (negra) se destacou com um discurso que optamos por chamar de resistência. Enquanto Erica continuava, sem nenhuma restrição, sua descrição do garoto ideal – *“Pra mim, tem que ser assim, ó! Tem que ser loiro, sabe aquele cabelo puxado pra trás, assim? Meio puxadinho pra trás... Tem que ser loiro, que nem eu! Magrinho!”* – Rafaela inicia uma contestação por meio da ironia com uma possível desvantagem na aparência de Erica – *“Tem que ser baixinho também, não?”* (tom irônico). Mesmo depois da ironia, Erica continuou sua descrição de um tipo quase eugênico: *“De olho verde! E... E branquinho!”* Então Rafaela questionou num embate direto a preferência declarada por Erica: *“Por que tem que ser branquinho?”* (olha diretamente para Erica e vira a cabeça para o lado), demonstrando a percepção acurada de crenças racistas circulando naquele contexto da brincadeira. Erica tentou se justificar – *“Porque eu gosto!”* (sorri e suspende as sobrancelhas para Rafaela) *“É o meu gosto, Rafaela!”* Esta demonstrou com pistas não verbais – *“Ahhhh!”* (faz tom irônico e continua olhando um tempo com a cabeça virada de lado para Erica) – que essa justificativa não foi aceita. Erica, então, pareceu sentir-se coagida pelo questionamento e “abriu uma exceção” nos padrões dominantes de beleza, utilizando-se do eufemismo ‘bronzado’ para confirmar que não acharia bonito um negro – *“Ô Rafaela, mas também pode ser moreninho, é... Ôh! Bronzeado!”* (fazendo gesto de mais ou menos com a mão). Rafaela continuou sua resistência por meio da ironia, só que desta vez, em direção à descrição eugênica de Laura – *“Ele é loirinho,*

dos olhos azuis; a bochecha bem fofinha que eu adoro apertar! É...” – e a resposta veio imediatamente – *“É, você gosta de apertar TODAS as bochechas!”* (dirige-se à Laura em tom sarcástico).

Percebe-se que a desvalorização de características típicas da população negra está atrelada a uma supervalorização de características de branquitude, mostrando o quanto é difícil para a criança negra construir uma noção positiva de pertencimento étnico-racial e, com isso, um saudável desenvolvimento e constituição de *self* (SILVA, 2010). A trajetória de desenvolvimento moral das crianças aponta para a manutenção do racismo velado, e não para a erradicação de crenças e valores racistas. Isso tem impacto devastador para as crianças negras, mas também tem impacto negativo sobre as crianças brancas porque forja uma identidade legitimada pela opressão racial.

Avtar Brah (2006) salienta que tanto negros quanto brancos experimentam seu gênero, classe e sexualidade através da raça. Mesmo que não seja manifestamente explícito para os grupos brancos porque ser “branco” é um significante de dominância, o processo de racialização também é significativo para a subjetividade branca. Segundo Maria Aparecida Bento (2002), sujeitos que ocupam a posição de branquitude foram sistematicamente privilegiados no acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e imperialismo, e que são mantidos e preservados na contemporaneidade. A admiração e valorização das características físicas e dos padrões de beleza dos povos europeus é também um indicador de quais indivíduos e grupos são considerados ocupantes “naturais” de lugares de poder e destaque.

Episódio 24: Pardo, como assim?

Sessão 3 – Grupo B - Início: 19min. 04seg. Final: 19min. 31seg. Duração total: 00min. 27seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
				<i>“Ei, ei, ele tem ca... ele...ele...ele é branco?”</i>
	<i>“É!” (balança afirmativamente a cabeça)</i>		<i>“É!”</i>	

<i>“É branco. Então abaixa esse... Esse aqui.”</i> (olhando para seu tabuleiro)				
		<i>“Esse aqui, né?”</i> (apontando um personagem para Laura)		
Bianca interrompe: <i>“Não, ele não é branco, ele é pardo.”</i>				
		<i>“Ele é pardo?”</i>		<i>“Ele é pardo?”</i>
<i>“É.”</i>				
				<i>“Pardo, como assim?”</i>
<i>“Ah não, gente!”</i> (tom de protesto)				
			<i>“Ah não, ele é branco. Vai.”</i> (tom impaciente, porém amigável sorrindo)	
Continua abaixando os personagens			Continua abaixando os personagens	
		<i>“Esse aqui também...”</i> (fala com Laura para abaixar) <i>“Ele é pardo né?”</i> (aponta para a dupla Bianca e Erica)		
<i>“É. Meio... Meeeeio bronzeado. Meio bronzeado, assim.”</i> (faz um gesto de mais ou menos com a mão)				

No último episódio selecionado para este tópico, chamou atenção o fato de que, durante o jogo Cara a Cara em que as crianças precisavam descrever características físicas de um personagem, surgiu a dúvida em torno do conceito de

'pardo'. Bianca (negra) interrompeu o jogo para dizer algo sobre o personagem – “*Não, ele não é branco, ele é pardo.*” As meninas da dupla rival contestaram a informação aparentemente truncada; Rafaela (criança negra) fala: – “*Ele é pardo?*” E Laura (criança branca) pergunta: – “*Pardo, como assim?*” Erica (branca) facilmente reclassificou o pertencimento étnico-racial do personagem como branco – “*Ah não, ele é branco. Vai.*” (tom impaciente, porém amigável sorrindo). Mas Bianca não assentiu que ele era tão branco assim – “*É. Meio... Meeeeeeio bronzeado. Meio bronzeado, assim*” (faz um gesto de mais ou menos com a mão). Esse impasse sobre o pardo no jogo Cara a Cara exemplifica bem o impasse que acontece na classificação racial no Brasil e a ideologia do branqueamento é um fator de peso na ocorrência desses impasses.

O racismo em sua dimensão ideológica constitui um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. No Brasil, o modo de classificação racial se baseia na aparência física de ascendência africana, no pertencimento de classe demonstrado por meio da capacidade de consumo e na circulação social. Com isso, a possibilidade de “transitar” em direção a uma estética associada à branquitude somada aos hábitos de consumo da classe média podem fazer alguém racialmente “branco” no Brasil (ALMEIDA, 2018). Munanga (1999) denomina esse fenômeno de classificação racial “gestáltica” que acontece no Brasil, diferentemente da que ocorre nos EUA. É essa forma de classificação racial ambígua que sustenta a pergunta das crianças na brincadeira: “Pardo, como assim?”.

4.5 RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA NO GRUPO DE BRINQUEDO

Neste subtópico de análise serão focadas as interações das crianças, procurando identificar alianças, conflitos, rivalidades, hierarquias sociais, negociações e resistências durante as sessões de brincadeira. Salientamos que formas de comunicação, verbal e não verbal, são importantes para a compreensão de significados produzidos e evocados pelas meninas nessas interações sociais. A análise proposta neste subtópico busca destacar o aspecto relacional que deve ser observado cuidadosamente no debate sobre o racismo estrutural e suas expressões no contexto brasileiro, com o objetivo de desfazer o engodo de que o problema racial seria uma patologia de negros e negras. A expressão do preconceito e da

discriminação raciais ocorre dentro de relações hierárquicas de poder em que os sujeitos, inclusive as crianças aqui destacadas neste estudo, assumem e negociam posições de “opressoras” e “oprimidas” no contexto das interações sociais circunscritas pela macrocultura, ou seja, pelas relações raciais historicamente construídas.

Por questão de organização textual, os episódios selecionados para análise neste subtópico foram apresentados na seguinte ordem: os três primeiros apresentam predominantemente situações interativas de cunho colaborativo e efetivação de alianças entre as crianças no grupo de brincar; e os três últimos episódios descritos apresentaram predominantemente situações de conflito entre as meninas, situações que instigam tentativas de negociação entre as parceiras envolvidas.

Episódio 25: Como é que eu estou?

Sessão 1 - Grupo A - Início: 27min. 56seg. Final: 28min. 08seg. Duração total: 00min. 12seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
<i>“Gente, como é que eu estou?” (levanta a boneca loira e mostra para o grupo).</i>			
<i>“Não, essa blusinha aqui ficou muito grande.” (referindo-se à roupa da sua boneca – a oriental)</i>			
		Olha para a boneca de Leila, depois olha para Vivian, sorrindo, e diz: <i>“Áhhhhh?”</i> (a troca de olhares causa a impressão de um sorriso crítico)	Olha para a boneca de Leila, depois olha para Helen, também sorrindo, e diz: <i>“Áhhhhh?”</i> (parece um sorriso de cumplicidade com Helen)
	Arruma o cabelo da boneca loira que saiu do lugar e sorri com ar de satisfação.		
<i>“Está linda, amiga! Você está linda.” (referindo-se à boneca de Leila) “Vamos lá, eu quero uma blusa. Eu quero essa blusa demais.”</i>			

[...]	[...]	[...]	[...]
<i>"Que top! Ôooooou!"</i> (elogia a boneca branca de cabelo castanho de Vivian)			
		"Nossa!" (admira a boneca de Vivian)	
<i>"Toda de rosa."</i>			
<i>"O rosa vai brilhar lá na festa."</i>			
<i>"É que nem na 'Maya'." (personagem de novela)</i>			
<i>"Cuidado, que ela vai brilhar lá na festa, heim! Cuidado!"</i>			
<i>"O quê?" (dirige-se à Vivian)</i>			
			<i>"Na 'Maya' da novela. Aqui. Proooonto!"</i>

No episódio destacado acima, Leila (criança negra) tentou valorizar a arrumação que fez em sua boneca loira – *"Gente, como é que eu estou?"* – mostrando-a para as parceiras de brincadeira. A reação das meninas brancas (Helen e Vivian) foi comprometedor de certo tom jocoso, por causa do olhar de uma para outra, acompanhado de um sorriso e sinalização verbal *"Ãhhhhh?"* Leila parece não ter percebido o tom de desvalorização na reação das colegas, mas Paula (negra) demonstra o ter percebido ao emitir uma reação oposta de valorização enfática sobre a boneca de Leila – *"Está linda, amiga! Você está linda."* Pouco depois, Paula fez um elogio ao visual da boneca branca de cabelos castanhos de Vivian – *"Que top! Ôooooou!"* – e foi acompanhada pelo tom elogioso de Helen – *"Nossa!"* Pode-se notar nesse episódio que a menina negra (Paula) foi capaz de fazer elogios tanto à boneca da parceira negra, quanto à boneca da parceira branca. Mas as meninas brancas funcionaram como um time leal (endogrupo) que somente foi capaz de tecer elogios dentro do próprio grupo branco, uma espécie de cumplicidade em suas apreciações, o que possivelmente funciona como incremento social identitário.

Cavaleiro (2000) demonstra em seus estudos que a escola serve como veículo de propagação de crenças racistas desde a educação infantil. Esta reprodução acontece através do emprego do modelo branco de beleza e da sua

consequente superioridade ideológica. Os comportamentos e conteúdos verbais racistas teriam as seguintes implicações: a construção de identidades “superiores” (crianças não negras) em contraposição a identidades “inferiores” (crianças negras), e o consequente afastamento entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais; a apropriação de modelos racistas e sua reprodução em outros contextos sociais; a formulação do desejo de pertencimento ao grupo branco por parte da criança negra; a perda de um referencial a partir das próprias características e consequente construção de uma autoimagem negativa e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada. As apropriações de modelos racistas desde criança devem ser investigadas nos estudos da infância, como a presente investigação busca contribuir.

Episódio 26: Montando mobília de casinha

Sessão 1 – Grupo B - Início: 11min. 54seg. Final: 12min. 59seg. Duração total: 01min. 05seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
Tenta montar alguns brinquedos				
				“Tia, como é que enfia isso daqui aqui?” (impaciente, tentando montar os sofás)
“Vai tentando aí, Laura.”				
				“Ai meu Deus!” (impaciente)
“Assim?” (sorrindo, pergunta à pesquisadora e mostra o que montou)				
				“Já montei uma parte!” (fala tom alto)
“Gente!” (tom de impaciência, tentando montar o sofá)				
				“Gente do céu!” (tom de impaciência)
“Ó, é assim?”				

(sorrindo, pergunta para Laura)				
				Pega o brinquedo da mão de Bianca e tenta montar.
Observa Laura e diz: <i>"Ah! Até que eu consegui!"</i>				
				<i>"EU, né?"</i> (ênfatisa o "eu" ao corrigir Bianca)
<i>"Não, mas eu que fiz isso aqui!"</i> (aponta o brinquedo que está com Laura)				
				<i>"Tá, agora vai fazendo mais, enquanto eu faço essa aqui. Você faz o trabalho pesado né?!"</i> (tom irônico, continua o que está fazendo)
Continua montando os brinquedos.				
				<i>"Esse daqui é aqui?"</i> (dirige-se à Bianca) <i>"Eu acho que... é. Consegui!"</i> (tom de triunfo)
<i>"NÓS conseguimos!"</i> (corrige-a, ênfatisando o nós. Observa a montagem de Laura e depois monta junto com ela).				

No excerto selecionado para análise, pode-se observar que houve um movimento da maior parte do grupo B, com exceção de Erica, para atuarem juntas na montagem dos móveis de casinha de bonecas. Bianca (negra) e Laura (branca) iniciaram uma parceria para a montagem dos sofás. Nesta parceria, destacamos o trecho em que Bianca afirma que conseguiu algum sucesso na tarefa conjunta,

mesmo sem demonstrar tanta expectativa – “Ah! Até que eu consegui!” Entretanto, Laura contesta a autoria do feito – “EU, né?” e Bianca não aceita esse posicionamento – “Não, mas eu que fiz isso aqui!” Em seguida, Laura, em tom irônico, insinua que sua parte do trabalho era mais importante que a parte de Bianca – “Tá, agora vai fazendo mais, enquanto eu faço essa aqui. Você faz o trabalho pesado né?!” Pode-se imaginar que a relação que antes era colaborativa e horizontal foi transformada por Laura em uma relação hierarquizada de senhora e serva, em que o trabalho de Bianca era ‘pesado’, portanto o dela seria o trabalho refinado. Assim também acontece nas relações cotidianas hierarquizadas pelo racismo, em que pessoas brancas são mais associadas à inteligência e tem mais oportunidades de desempenhar trabalhos de natureza intelectual, enquanto pessoas negras são mais associadas à bestialidade e empurradas para trabalhos de natureza braçal ou “pesados”. Laura continuou ainda na tarefa conjunta atribuindo-se um êxito individual – “Conseguí!” – ao que Bianca resistiu com a afirmação da conquista coletiva – “NÓS conseguimos!”.

Os processos de significação seguem trajetórias habituais de ideias, grupos de signos que acreditamos ser “nossa identidade” e as situações de rotina mobilizam estes padrões privilegiados de signos unificados, sentimentos e ações. Um conjunto semiótico pode ser constituído por mediadores com vários graus de generalidade: de valores ou campos semânticos até memórias concretas de experiências. Estes conjuntos circunscrevem dimensões de identidade, intenções para ação e significados relacionados a situações típicas. Sociedades ou grupos sociais específicos utilizam com estabilidade certos conjuntos semióticos, mas um conjunto semiótico mais pessoal pode decorrer de apropriação que o sujeito faz dos valores compartilhados coletivamente com base em sua experiência pessoal (ZITTOUN *et al.*, 2011).

Episódio 27: Brincando de casinha de bonecas

Sessão 1 – Grupo B – Início: 14min. 05seg. Final: 15min. 59seg. Duração total: 01min. 54seg.

Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
“Cês vão arrumando aí as bonecas, que a gente vai arrumando aqui a casa!”			

(dirigindo-se a Erica e Rafaela)			
		Coloca uma coroa na boneca negra, ergue-a e mostra para as demais, dizendo: "Gente, olha só que legal, a minha é uma princesa!" (sorri largamente)	
Olhando para os brinquedos que monta.	"Tá grande!" (responde a Erica sobre a coroa da boneca)		Olhando para os brinquedos que monta.
		"Tiz!" (retira a coroa, coloca a boneca no chão e faz expressão de desânimo).	
			"Tá bom, vai! Agora todo mundo dá pra arrumar a casa?" (dirige-se a Erica)
		Pega novamente a coroa e tenta colocar na boneca negra.	
Monta uma mesinha.			
Monta os sofás.			Monta os sofás e diz: "Tá lá com a Rafaela esse." (dirige-se a Bianca) "Rafaela, passa esse pra cá." (aponta o brinquedo que quer)
Pega o que Laura apontou para montar.			"Olha aí, é o sofá."
		Ajeita a coroa, depois deita delicadamente a boneca negra sobre o tapete, e vai escolher outra roupinha.	
Continua a montagem de móveis.	Continua a montagem de móveis.	"Rafaela! Rafaela! Olha o tamanho dessa saia!" (mostra a boneca)	Continua a montagem de móveis.
	"Nossa!" (dirige-se à Erica) "Mas peraí. O que é que vai ser a nossa cama?" (volta-se novamente para a montagem de móveis)		
"Já tem o sofá. Elas vão dormir no sofá."			
			"Não quero dormir no sofá não."
"Então vai dormir na geladeira."	Está manuseando a geladeira.		
			"Deus que me livre! Acordar toda congelada."

Escolhe uma roupinha e veste a boneca negra.			
Tenta ajudar Laura na montagem de um brinquedo.			“Me dá!” (puxando o brinquedo para si)
			“Ei, esse daqui não é aqui não!” (mostra que não encaixa). “É esse e esse. Montei mais um!”
“Esse é aqui.” (pega peça da mão de Laura)			
			“É esse?” (dirige-se à Rafaela) “Tem alguma coisa aí dessas peças do meio?” (levanta-se e vai até Rafaela)
	“Isso aqui?” (entrega um objeto a Laura) “Isso aqui?” (entrega outro objeto a ela).		

Nessa primeira sessão de brincadeiras do grupo ‘B’, a partir da metade da sessão, podem-se observar trocas mais consistentes em que cada uma das meninas faz uma tarefa, mas conversavam como se houvesse uma brincadeira única. Laura até comenta: “*Tá bom, vai! Agora todo mundo dá pra arrumar a casa?*” (referindo-se à montagem dos móveis da casa e arrumação das bonecas). Houve a tentativa de divisão das tarefas: – “*Cês vão arrumando aí as bonecas, que a gente vai arrumando aqui a casa!*” (Bianca, dirigindo-se a Erica e Rafaela e montando um cenário de casa que estava sendo preparado para as bonecas). Erica volta-se para a arrumação da boneca negra, com a qual estava brincando, e que foi distribuída pela pesquisadora, nesta sessão. Enquanto as outras três meninas, a saber, Bianca, Laura e Rafaela ficaram mais voltadas para a montagem dos móveis de casinha. Nessa brincadeira única, percebeu-se que Erica interagiu mais vezes com Rafaela e Bianca interagiu mais vezes com Laura, formando uma espécie de duplas interraciais, pois as crianças colaboraram mais com a parceira da outra etnia. No caso da primeira dupla, ocorreu um movimento em que Erica mostrava a arrumação que fazia na boneca: coloca uma coroa na boneca negra, ergue-a e mostra para as demais, dizendo: “*Gente, olha só que legal, a minha é uma princesa!*” Rafaela comentava, às vezes criticamente, os feitos da colega: – “*Tá grande!*” (respondendo

a Erica sobre a coroa). No caso da segunda dupla, Laura diz: – “*Ei, esse daqui não é aqui não.*” (mostra que não encaixa). “*É esse e esse. Montei mais um!*” E Bianca diz: – “*Esse é aqui.*” (pega peça da mão de Laura e negociam a montagem dos móveis conjuntamente). Importante notar que, apesar de algumas discordâncias como a crítica de Rafaela à arrumação da boneca de Erica e as rugas entre Bianca e Laura – “*Me dá!*” (puxando o brinquedo para si) – não houve rompimento do processo de interação colaborativa. De acordo com Aguiar (2000, apud Cruz, 2014), o conflito tem um papel relevante como aspecto da intersubjetividade, permeando o processo de formação da consciência pelas relações de mediação.

Episódio 28: Organizando o jogo Cara a Cara

Sessão 3 – Grupo B – Início: 00min. 36seg. Final: 02min. 34seg. Duração total: 01min. 58seg.

Pesquisadora	Bianca Negra - 10 anos	Rafaela Negra - 10 anos	Erica Branca - 09 anos	Laura Branca - 10 anos
“ <i>Hoje eu trouxe esse jogo pra quem quiser, tá?</i> ”			“ <i>Eu! Quer Bianca? Vamos jogar?</i> ” (se aproxima e olha para Bianca enquanto fala)	
“ <i>É de duas pessoas, né...</i> ”			“ <i>Eu e a Bianca.</i> ” (interrompe a pesquisadora)	
“ <i>Mas vocês podem fazer duas duplas, se todo mundo quiser brincar.</i> ”			“ <i>Eu e a Bianca. Já vamo jogar, vem!</i> ” (levanta-se e leva o jogo consigo)	
		“ <i>Vamo fazer dupla, Laura?</i> ”		“ <i>Eu não quero jogar.</i> ” (tom baixo com a boneca oriental na mão)
			“ <i>Esse daqui, esse jogo aqui deve ser bem legal.</i> ”	
				“ <i>Vamo brincar com as</i> ”

				<i>bonecas...</i> (dirige-se à Rafaela)
<i>"Você quer jogar, Rafaela?"</i>		Confirma acenando com a cabeça e sai engatinhando em direção às meninas que estão com o jogo.		
	Organiza o jogo.	Organiza o jogo.	Organiza o jogo.	
				<i>"Eu quero o azul."</i>
	<i>"Eu quero o vermelho."</i>		<i>"Rafaela, a gente já arrumou tudo."</i> (quando Rafaela se aproxima do jogo)	
		<i>"Tá bom! Eu fico em um."</i>		Brinca sozinha com a boneca e depois diz: <i>"Quer saber, eu também vou brincar com vocês."</i> (vai em direção às meninas)
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
		<i>"Então, eu sou do azul também."</i>		
			<i>"Não. Não, Rafaela! Você resolva."</i>	
		<i>"Mas ela falou que é dupla assim, duas ficam com azul e duas ficam com o vermelho."</i>		
			<i>"Foi?"</i>	
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
				<i>"Vem Rafaela!"</i>
				<i>"Tá bom, então eu e a Bianca vamos jogar."</i>
		<i>"Quer ficar com qual cor?"</i> (dirige-se a Erica)		

“Duas duplas.
Óh, joguem aqui
ó.” (para a
câmera capturar
as imagens)

“Vem, Rafaela,
pra cá!”

“Você quer ficar
com qual cor?”
(dirige-se a
Erica)

“Vem pra cá,
Rafaela!”

“Você quer ficar
com qual cor?”
(pergunta outra
vez a Erica)

“Quem vai ficar
com as
vermelhas?”

“São elas.” (tom
baixo)

“É.”

“Tá bom, então,
me dá a azul.”
(estende a mão
para Erica
pedindo o
tabuleiro).

“Rafaela, a
Bianca vem sim.”
(afasta Rafaela)

“Dá a azul,
então. Dá na
mesma.” (pede a
Erica um
tabuleiro, pois o
azul estava com
ela e o vermelho
estava com
Bianca, mas
agora serão do
mesmo time)

“Não, a azul vai
ficar com a
gente.”

“Então me dá a
vermelha.”
(estende a mão)

“Pode pegar.”
(entrega o
tabuleiro
vermelho para
Rafaela)

“Primeiro vocês
queriam brincar
de boneca,
agora tá aqui!”
(tom de rejeição)

“Nooossa, né!”
(tom irônico)

	<p>“A Rafaela que falou...” (resmunga, e arrumando o jogo)</p>
<p>“Posso ler as... posso ler a... Posso ler o negócio aqui?” (refere-se às regras do jogo)</p>	<p>“Não.”</p>
	<p>“Pode? Ninguém responde.”</p>
<p>“Eu vou ler sim!” (olha seriamente para Erica)</p>	<p>“Então lê na mente só.”</p>
<p>“Vocês não querem ler as...”</p>	<p>“Lê.”</p> <p>“A gente lê!” (interrompe olhando para Rafaela)</p>
	<p>“Por que tem que ser vocês?” (tom irônico)</p>
	<p>“Porque cada uma quer ler na sua mente. Helloou?!?”</p>
	<p>“É as regras!”</p>
	<p>Faz expressão facial e olhar de pouco caso para Laura.</p>

Nesse episódio, selecionamos o início da terceira sessão de brincadeiras em grupo, quando a pesquisadora apresenta o jogo Cara a Cara que só passa a figurar entre os brinquedos oferecidos nesta sessão. No processo de negociação sobre o início do jogo, pode-se notar que Erica toma a iniciativa de fazer aliança com Bianca – “*Eu e a Bianca. Já vamo jogar, vem!*” (levanta-se e leva o jogo consigo) – enquanto Rafaela convidou Laura para jogar em parceria – “*Vamo fazer dupla, Laura?*” – mas esta recusou, inicialmente, e Rafaela ficou sozinha para jogar. Laura, como única interessada em brincar de bonecas, convidou Rafaela para brincar – “*Vamo brincar com as bonecas...*” (dirigindo-se a Rafaela) – mas Rafaela mostrou-se interessada no jogo. Logo em seguida, Laura abriu mão de seu interesse e resolveu

se juntar às demais parceiras no jogo, formando dupla com Rafaela. Interessante notar que se estabeleceu uma configuração de duplas inter-raciais, pois as parcerias das duplas são entre crianças brancas e negras. Entretanto, pode-se observar também um processo de oposição sistemática em que Erica (branca) tenta excluir Rafaela (negra) de participar do jogo, gerando um clima de hostilidade entre as duas. Primeiro Erica disse que ela e sua dupla já tinham arrumado todo o jogo – “*Rafaela, a gente já arrumou tudo.*” (quando Rafaela se aproxima do jogo) – como se fosse uma forma de dispensar a presença de Rafaela. Em seguida, Rafaela diz que também vai ficar no time azul e Erica a rechaça – “*Não. Não, Rafaela! Você resolve.*” Depois, Rafaela perguntou três vezes com qual cor Erica gostaria de ficar no jogo e não obteve resposta. Na sequência, Rafaela pediu duas vezes o tabuleiro azul para jogar – “*Tá bom, então me dá a azul.*” (estende a mão para Erica pedindo o tabuleiro) – e foi rechaçada nas duas vezes por Erica – “*Não, a azul vai ficar com a gente.*” Por fim, Rafaela conseguiu um tabuleiro para jogar, mas foi Bianca, colega também negra, quem lhe cedeu – “*Pode pegar.*” Observa-se que a tentativa de Erica foi de excluir Rafaela do jogo – “*Primeiro vocês queriam brincar de boneca, agora tá aqui!*” (tom de rejeição) – porém, dessa vez, Rafaela reagiu, impondo-se como protagonista, lutando pelo seu direito de participar de uma atividade, mesmo a contragosto de sua parceira: – “*Nooossa, né!*” (tom irônico). Quando Rafaela tentou ler as regras do jogo e Erica não ‘permitiu’, tanto Rafaela – “*Eu vou ler sim!*” (olha seriamente para Erica) – quanto Laura – “*Por que tem que ser vocês?*” (tom irônico) – reagiram contrariamente à implicância opressiva de Erica. Desta vez, Laura criou uma aliança com Rafaela e, assim, fortaleceu a resistência desta à colega que desejava excluí-la. Observa-se que Laura, mesmo sendo criança branca como Erica, apoiou e fortaleceu a posição de uma criança negra. Outros entrelaçamentos perpassam as relações sociais!

Episódio 29: Disputa de comidinhas

Sessão 3 – Grupo A – Início: 22min. 42seg. Final: 25min. 37seg. Duração total: 02min. 55seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
“ <i>Gente, ainda não comi. Eu ainda não comi, gente.</i> ”			

<p>“Prontinho. Eu já comi e já peguei tudo.” (refere-se à comida para um encontro em sua brincadeira)</p>			
<p>“Ah não! Ela levou o leite! Dá o leite.”</p>			
<p>“Eu peguei dois leites. Tem mais um aí?” “Tem aguinha aí.”</p>		<p>“Não.” (responde à Paula)</p>	<p>“Não.” (responde à Paula) “Não, leva só um, ôh Paula! Ela levou toda a comida de casa!” (tom choroso de contestação)</p>
<p>Imita Vivian, fazendo gracinha do seu tom de voz.</p>			
<p>“Ela só leva as coisas. Ôh aqui uma água.” (dirige-se a Vivian)</p>			
<p>“Aqui, ôh aqui um leitinho.” (joga para Helen e Vivian)</p>			
<p>“Tchau, gente.”</p>		<p>“Ela levou a batata, ela levou os sanduíches...”</p>	
	<p>“Tchau, gente!” (grita) “Eu vou dar uma voltinha.”</p>	<p>“Tchau, gente.”</p>	
<p>“Aqui tem pizza, ôh.”</p>			
		<p>“Eu quero uma taça.”</p>	
<p>“Taça? Taça. Tem uma taça... bem aqui. Pronto, tá bom. Aqui tinha uma taça bem aqui que eu deixei.” (mostra na geladeira).</p>			
	<p>“Ela vai pra casa.” (referindo-se a sua boneca)</p>		
<p>“Eu deixei pra ela.” (responde a Paula, apontando Vivian que está emburrada)</p>			
			<p>“Cês vão ficar uma bola, viu, comendo tudo isso. Você e seu namorado.” (dirige-se a Paula)</p>
<p>“Eu tô nem aí pros outros.”</p>			
	<p>“É, eu acho que eu vou na geladeira ver o que tem aqui.”</p>		
<p>“Tem nada para comer aí.” (sorri)</p>		<p>“É...” (sorri)</p>	<p>Sorri.</p>

	<i>“Essa geladeira tá vazia. Ah não, tem um que sobrou aqui pra mim botar.”</i>		
[...]	[...]	[...]	[...]
			<i>“Era o nosso quarto.” (dirige-se a Helen)</i>
	<i>“É, eu vou ter que usar essa cadeira” (que estava com Vivian)</i>		<i>“Não, não, não, não, não. Aqui é minha cama, Leila!”</i>
	<i>“Ah não, gente! Não pode!”</i>		
			<i>“Pode sim!”</i>
	<i>“Tem tanto pano ali para fazer cama.”</i>		
			<i>“Não pega! A minha já tá ali. Brigado.”</i>
	<i>“Então, tá! Já que vocês vão ficar aí...”</i>		
			<i>“Ó que maiô chique, ó lá! (elogia a boneca de Leila) Ah não, não é maiô não.”</i>
Sorri.		Sorri.	<i>“Ela tá peladona, Helen.” (sobre a boneca de Leila)</i>
	<i>“Já que é assim, vou levar a televisão.” (sorri)</i>		<i>“Pode levar! A gente escuta... A gente tem até um sonzão, olha.”</i>
	<i>“Não, esse aí é meu!” (pega objeto com Helen e tenta pegar o ‘sonzão’)</i>		<i>“Não, esse aqui é nosso, Leila! Pode sair!”</i>
			<i>“É, pode sair. Isso aqui é nosso.”</i>
[...]	[...]	[...]	[...]
			<i>“Ôh, tem pizza não aí?”</i>
			<i>“Não, não tem nem pizza, tem um pedaço só.”</i>
	<i>“Ah, tem uma sim! Ânhan, tem uma sim!” (olha com ar de riso para Vivian)</i>		
	<i>“Ôh aqui pra você, óh.” (entrega pizza para Leila)</i>		<i>“Ai, não! Ahhh!” (tom de choro)</i>
			<i>“Deixa. Eles tão tudo aqui óh.” (tenta pegar algo de Paula)</i>
Não permite que Helen pegue.			
	<i>“Ôh aqui, óh, achei esse meu namorado.”</i>		<i>“Que feio!” (dirige-se à Paula, com o rosto</i>

(mostra boneco de pano)	apoiado nas duas mãos cerradas observando a colega)
-------------------------	---

Neste episódio selecionado, surgiram dois momentos de conflito entre as meninas negras de um lado e as meninas brancas do outro. Nesses dois momentos de conflito, pode-se observar que as meninas brancas atuaram em parceria, de modo coeso, uma protegendo e apoiando a outra; as meninas negras enfrentaram-nas individualmente. Os conflitos foram motivados pela disputa na divisão dos brinquedos; tratando-se de crianças de 10 e 11 anos, podem-se considerar motivos “irrelevantes”!

No primeiro momento, o conflito foi motivado pela disputa das comidinhas na brincadeira de bonecas e Paula (negra) parecia estar no controle da situação – *“Prontinho. Eu já comi e já peguei tudo.”* As meninas brancas contestaram o comportamento de acumulação – *“Ah não! Ela levou o leite! Dá o leite.”* (Helen); *“Não, leva só um, ôh Paula! Ela levou toda a comida de casa!”* (Vivian) – e então Paula começou a compartilhar algumas coisas que elas pediam – *“Aqui, ôh aqui um leitinho.”* (joga para Helen e Vivian). A dupla de meninas brancas continuou reclamando da acumulação e Vivian resolveu tentar uma pressão psicológica na autoestima de Paula para conseguir alguma coisa – *“Cês vão ficar uma bola, viu, comendo tudo isso. Você e seu namorado.”* Paula não cedeu à pressão e respondeu altiva – *“Eu tô nem aí pros outros.”* O clima entre as crianças era de brincadeira, não de embate pessoal, e Paula demonstrava estar se divertindo com o domínio exercido sobre as meninas brancas na situação.

No segundo momento do episódio, o conflito foi motivado pela disputa de móveis na brincadeira de casinha e a dupla de meninas brancas demonstrou lealdade uma a outra – *“Era o nosso quarto.”* (Vivian comenta ao se dirigir a Helen) – dessa vez em oposição a Leila (negra). Quando Leila disse que ia pegar algo – *“É, eu vou ter que usar essa cadeira”* (que estava com Vivian), Vivian reagiu dizendo – *“Não, não, não, não, não. Aqui é minha cama, Leila!”* Em seguida, Leila contestou o comportamento da dupla, mas Helen respondeu da mesma forma – *“Não pega! A minha já tá ali. Brigado.”* Leila então começou a pegar brinquedos para si e a lealdade da dupla branca sempre era expressa com o pronome “nosso” – *“Não, esse aqui é nosso, Leila! Pode sair!”* (fala de Vivian); *“É, pode sair. Isso aqui é nosso.”*

(fala de Helen) – que pode ser compreendida como indicador de lealdade endogrupal. No trecho final do episódio, Paula demonstrou ter percebido essa lealdade endogrupal das meninas brancas e tentou iniciar uma aliança com Leila. Quando Leila perguntou sobre a pizza – “*Ôh, tem pizza não aí?*” – Vivian respondeu que não havia pizza, mas Paula, que estava de posse da maior parte das comidinhas, ofereceu o que Leila queria – “*Ah, tem uma sim! Ânhan, tem uma sim!*” (olha com ar de riso para Vivian) “*Ôh aqui pra você, óh.*” (entrega pizza para Leila). Vivian reagiu em tom de lamentação e Helen ofereceu apoio a sua parceira – “*Deixa. Eles tão tudo aqui óh.*” (tenta pegar algo de Paula).

Episódio 30: Loiro, branco, moreno ou negro?

Sessão 4 – Grupo A – Início: 27min. 53seg. Final: 31min. 09seg. Duração total: 03min. 16seg.

Paula Negra - 10 anos	Leila Negra - 11 anos	Helen Branca - 10 anos	Vivian Branca - 10 anos
“ <i>Tá, vai.</i> ” (dirige-se à Vivian)			
			“ <i>O seu é loiro ou moreno de pele?</i> ”
“ <i>Negro.</i> ”	“ <i>Para mim tem que ser hoje...</i> ”		
“ <i>Negão a pele.</i> ”	“ <i>Ôh Helen, tem que arrumar também!</i> ”		
“ <i>Tô pronta.</i> ”			
	“ <i>Você tá pronta pra comer; pra arrumar você não tá pronta! Vai vir visitante pra cá, minha irmã! Visitante.</i> ”		
“ <i>Calma aê, deixa eu...</i> ”			
“ <i>A sua é negra, é morena ou é branca?</i> ”			
“ <i>Branca.</i> ”			
		“ <i>Olha só gente o que é que eu descobri. Não, não descobri, minha amiga me ensinou. A perna fica assim.</i> ” (dobra o joelho da boneca negra)	
“ <i>Ela é original. Porque ela dobra o joelho.</i> ”			

“Tá, vai.”			“O seu é velho ou novo? Tem barba branca assim em cima ou não tem barba?”
“Não tem barba.”			
			“O seu é o João?”
“Unhum, um pininho para você de boa sorte!”			
		“Tá empatado?”	“Não.” (responde a Helen)
“Vai! Vai Helen! Os visitantes vai ser esses aqui, ó.”			
“Só falta mais um. E se empatar? Pode empatar.”			“Não, a gente não vai jogar de novo.”
“Olha o tanto de visitante que a gente tem. São nossos parentes, tá?”			
	“É, nossos parentes.”		
“Helen, quando ela não adivinha o meu, fica aqui, né?”			
		“Fica.”	
“Ei, me dá aqui. Me dá.” (toma um boneco das mãos de Helen)			
“Pronto, vai.”		“São nossos parentes... Eu tenho uma família toda!” (faz a voz da boneca)	
“Tá, vai. O seu é homem ou mulher?”			
“Homem.”	“Tem... Você tem que arrumar a casa, Helen.”		
“Eles estão na porta.” (aloca os bonecos)			“Ai, acabei de levantar os bichos.” (refere-se às peças do jogo).
		“Só um minuto, não! Aí vou ter que arrumar a casa, minha filha.”	
“Pois é, você não arruma, minha irmã.”		“Minha irmã...” (repete expressão em tom irônico)	
	“Ou minha fia.”		
[...]	[...]	[...]	[...]
“O seu é... negro?”			“Não.”

“Não, assim... o seu é negro, moreno ou branco?”		“Ele não é negro.”	
“Ele é moreno?”			Vivian pensa um pouco e diz: “ <i>Eu não posso falar!</i> ” (levanta o corpo que estava deitado sobre as pernas cruzadas e gesticula com as mãos) “ <i>Você perguntou se ele é negro, ele não é negro!</i> ”
Abaixa alguns personagens de seu tablado e diz: “ <i>Vai.</i> ”		“ <i>É... O seu é loiro ou moreno?</i> ”	
“ <i>Loiro.</i> ”			“ <i>Assim, a pele?</i> ” (aponta para o antebraço)
“ <i>Branco.</i> ”			

Dentre o uso de expressões verbais para definir o pertencimento étnico-racial durante o jogo, Vivian (branca) utilizou a expressão “*loiro ou moreno*” para a cor de pele dos personagens do jogo – “*O seu é loiro ou moreno de pele?*” – e Paula (criança negra) respondeu com outra terminologia própria: “*Negro.*” Quando Paula fez a opção de utilizar a expressão “*negro*”, não restou dúvidas entre as crianças de que ela estava falando sobre a cor da pele; Paula ainda realçou: “*Negão, a pele.*” Paula reafirmou sua opção e estabeleceu a expressão “*negra, morena ou branca*” para sua pergunta sobre a cor de pele dos personagens no jogo: “*A sua é negra, é morena ou é branca?*” Quando Vivian fez a pergunta com a expressão “*loiro*” – “*O seu é loiro ou moreno?*” – Paula respondeu: “*Loiro*” sobre a cor dos cabelos; Vivian, então, complementou a questão: “*Assim, a pele?*” (apontando para o antebraço), dando a entender que era sobre o pertencimento étnico-racial do personagem que queria perguntar. Quando Vivian deixou inteligível que queria saber sobre a raça-cor dos personagens, Paula respondeu com a expressão “*Branco*”, antônimo de “*Negro*” e sem deixar dúvidas sobre o pertencimento étnico-racial dos personagens.

Pode ser observado nas expressões utilizadas pelas meninas que Paula (negra) utilizou o termo “*moreno*” como categoria intermediária na atribuição de raça-cor, e Vivian (branca) utilizou o mesmo termo como sinônimo de negro, como uma forma de eufemismo. De acordo com Telles (2012, apud França, 2016), o termo

“moreno” apresenta sentido ambíguo para os brasileiros, podendo ser utilizado para designar desde pessoas de pele clara e cabelos escuros, pessoas miscigenadas que têm cabelos castanhos, até as pessoas negras. O termo pode demonstrar ainda a tentativa de subestimar as diferenças raciais e ressaltar uma identidade comum (nacional). O uso do termo “moreno” pode também representar a tentativa de mascarar as desigualdades sociais dadas pela diferença racial, já que, se todos são vistos como morenos, não se poderiam comparar desigualdades raciais.

Jobim e Sousa (1994) destaca que a dimensão da variabilidade do sentido de uma mesma palavra, de acordo com o contexto em que ela ocorre, está ao mesmo tempo oculta e evidente no jogo do diálogo proposto por Bakhtin. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel. Quando se destaca as conversas cotidianas entre as crianças, é possível compreender melhor como a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante e, principalmente, observar como ela atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação. No caso do episódio acima, parece que o pertencimento étnico-racial da criança falante determinou o sentido variado como foi utilizada a palavra ‘moreno/a’.

A cor, categoria mais habitual e naturalizada dentro da temática aqui exposta e que aparece na fala das meninas durante o jogo, é orientada pela própria ideia de raça, ou seja, por um discurso classificatório sobre qualidades, características e essências transmitidas pelo sangue, que também remontam a um ancestral comum (GUIMARÃES, 2003, apud CUNHA; SANTOS, 2014). O processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém deve ser pensado como sendo de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições sociais desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento (BOURDIEU, 1998, apud PETRUCCELLI, 2013). O que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva, continua Petrucelli, não é, simplesmente, a imagem óptica, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos.

Ainda no último episódio apresentado, observa-se que Leila (negra) requisitou algumas vezes que Helen (branca) colaborasse com o trabalho ‘pesado’ de arrumar a casa das bonecas – *“Óh Helen, tem que arrumar também!”* – mas Helen parecia estar mais interessada em arrumar e embelezar sua boneca – *“Tô pronta.”* – ao que Leila responde como se estivesse apontando uma posição privilegiada no grupo da brincadeira de bonecas – *“Você tá pronta pra comer; pra arrumar, você não tá pronta!”* Pouco depois, Helen se envolveu novamente no jogo com Vivian, sua parceira branca – *“Tá empatado?”* – e Leila, parecendo já irritada com essa dedicação parcial, exigiu novamente: *“Vai! Vai Helen! Os visitantes vai ser esses aqui, ó.”* Posteriormente, Helen se voltou para a narrativa de ‘visitantes’ na brincadeira de casinha criada pela menina negra – *“São nossos parentes... Eu tenho uma família toda!”* (faz a voz da boneca) – mas Leila demonstrou não ficar satisfeita – *“Tem... Você tem que arrumar a casa, Helen. Eles estão na porta.”* (aloca os bonecos). Interessante notar certo despertar em Helen, depois de algumas tentativas da parceira negra, quando Leila apresentou a presença dos visitantes na brincadeira – *“Só um minuto, não! Aí vou ter que arrumar a casa, minha filha.”* – ao que Leila respondeu chamando sua atenção com autoridade – *“Pois é, você não arruma, minha irmã.”* Helen respondeu dando destaque à expressão utilizada por Leila – *“Minha irmã...”* (repete expressão em tom irônico) – como se fosse um julgamento negativo sobre a forma de se expressar da menina negra, estabelecendo um tipo de relação hierárquica pela via do discurso. Esse processo de interação entre Leila e Helen parece apontar para a sobreposição de marcadores de classe e raça, como se Leila assumisse a posição de menina negra de classe trabalhadora que está acostumada a arrumar a casa e Helen assumisse a posição de ‘patricinha’ branca que só precisa se preocupar em se arrumar.

Novamente Jobim e Souza (1994) discutindo a perspectiva de Bakhtin, realça que a entoação serve para estabelecer uma estreita relação da palavra com contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal. A situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora para dentro, como uma força mecânica, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. A ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um dos nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos, como é o racismo estrutural em suas diversas expressões, cristalizem-se a partir dela. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores

fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado por nós, quer seja nos seus aspectos perversos estigmatizantes, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se chega ao final de uma tese é importante destacar alguns aspectos de avanço que o trabalho propiciou para dentro e fora dos muros acadêmicos, e também algumas dúvidas ou novas hipóteses que podem ser investigadas em pesquisas científicas futuras. Então, queremos destacar alguns pontos importantes que emergiram deste trabalho de tese.

O primeiro ponto a ser ressaltado é a escolha metodológica que consideramos acertada. Acertada porque as informações foram construídas de maneira compartilhada entre pesquisadora e crianças, e se pôde observar o protagonismo das crianças que se mostraram à vontade ao longo das sessões de brincadeiras videogravadas. Estas situações foram minimamente estruturadas por dois aspectos importantes: (1) a seleção antecipada dos brinquedos que teve como finalidade maximizar as interações entre elas e instigar um diálogo sobre o pertencimento étnico-racial; e (2) as perguntas realizadas de maneira discreta pela pesquisadora sobre os significados em torno do pertencimento étnico-racial, que emergiram espontaneamente durante a brincadeira. Esse formato de “entrevista” mediada pela situação de brincadeira em grupo propiciou que, mesmo com os sinais diacríticos marcados da identidade negra da pesquisadora e, mesmo com o tabu social de falar sobre raça e racismo no Brasil, as crianças dos dois grupos pesquisados (A e B) se mostrassem confortáveis para se expressar nas interações ao brincar. Essa escolha metodológica proporcionou a explicitação dos significados apreendidos, negociados e/ou contestados do racismo estrutural como circunscritores da macrocultura que se refletiu na cultura dos grupos de brinquedo. Os episódios de interação que foram selecionados e puderam ser analisados sob a perspectiva das relações étnico-raciais no que diz respeito ao pertencimento, autoestima, lealdade endogrupal, preconceito, padrões estético-corporais e posicionamento hierárquico de papéis na situação de brincadeira mostraram a eficácia desse desenho metodológico em atender aos objetivos propostos no trabalho de pesquisa.

Estudos na área de psicologia do desenvolvimento apresentados ao longo do trabalho, com abordagem sociocognitiva sobre atitudes preconceituosas em situações intergrupos, evidenciam que, com o avanço da idade da criança, há uma diminuição de expressões explícitas de preconceito racial; estas aparecem com mais

frequência entre crianças menores, mas geralmente não há mudança relacionada à idade nas expressões implícitas do preconceito entre a infância e a idade adulta (DUNHAM *et al.*, 2008; RAABE; BEELMANN, 2011, apud SACCO *et al.* 2019). Esses mesmos estudos, em sua maioria realizada no contexto étnico-racial norte-americano, apontam que o declínio do preconceito explícito pode ser atribuído à internalização de normas sociais igualitaristas ou antirracistas, como também uma probabilidade crescente de suprimir a expressão de respostas socialmente condenáveis. Em nosso estudo, guardadas as devidas diferenças na abordagem teórico-metodológica do desenvolvimento humano, pôde-se observar que crianças maiores, na faixa etária de 9 a 11 anos, mesmo com habilidades cognitivas desenvolvidas que poderiam suprimir expressões explícitas de preconceito racial, expressaram com certa desinibição crenças e valores calcados no racismo estrutural da macrocultura. Noções de supremacia branca e desvalorização da diversidade étnico-racial, principalmente no que diz respeito à negritude, podem apontar indícios de que nas relações étnico-raciais em contexto brasileiro: (1) ainda é tabu falar de racismo com as crianças, embora todas as crianças sejam afetadas em seus processos de constituição por esse circunscritor macrossocial numa sociedade hierarquizada pela marca racial; e/ou (2) as normas sociais igualitaristas ou antirracistas estão sendo apresentadas de forma a dificultar sua apreensão pelas crianças, ainda em um processo de silenciamento da raça como um marcador potente de hierarquização na sociedade brasileira atual e, também, em seu passado histórico.

Em nosso estudo sobre as relações étnico-raciais no contexto das culturas infantis, procuramos promover o encontro de duas grandes áreas da ciência psicológica, a saber, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social. A temática estudada exige enfoques complementares de outras áreas de conhecimento, como o da Sociologia e da Antropologia, que trazem o aporte do racismo estrutural em sua dimensão ideológica e, também, na dimensão da dinâmica de relações entre grupos sociais. A Psicologia do Desenvolvimento juntamente com outras áreas de interlocução, como a Educação e a Sociologia da Infância, trouxeram o aporte dos procedimentos metodológicos mais adequados ao estudo dos processos de desenvolvimento da criança e a compreensão da infância como produtora ativa de significados culturais no grupo de brinquedos.

Outro ponto que consideramos importante ser destacado em nosso estudo e, também, em outros estudos na área é que o racismo, como elemento histórico estrutural do tecido social no Brasil e em muitas outras nações em virtude da diáspora negra colonial, está posto como circunscritor importante dos significados apreendidos e negociados pelas crianças em suas relações cotidianas. Com isso, torna-se importante que os estudos sobre interação criança-criança reflitam sobre a categoria raça como um atravessamento importante, capaz de marcar o posicionamento das crianças em relações de poder no grupo de brinquedo. A partir desta perspectiva, a atuação antirracista nas famílias e nas escolas precisa se antecipar aos episódios de discriminação sofridos por crianças negras ou às expressões de preconceito e opressão apresentadas por crianças brancas porque isso é facilmente previsível como impacto calculado da estrutura racializada em que as crianças se constituem. Defendemos que é fundamental parar de conceber o racismo como novidade de exceção, pois esta mentalidade está ligada ao mito da democracia racial. Não vivemos numa democracia racial e, mesmo nas culturas infantis, isso pode ser observado. Tratar de racismo com as crianças não deve se limitar a mediar conflitos criados em situações de discriminação explícita, que geralmente vitimam crianças negras no contexto escolar. É necessário abordar questões de gênero, de classe social e de estética da aparência física, principalmente as temáticas do corpo negro e do cabelo crespo, com o objetivo de reforçar a valorização da diversidade étnico-racial. A lei de Nº 10.639, conquista de décadas de luta do movimento social negro brasileiro, destacou a importância de se apresentar uma historiografia da ancestralidade negra que aborde as relações de poder e os interesses econômicos envolvidos na opressão do povo negro, dizendo textualmente que a educação brasileira:

(...) incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Podemos ir além; precisamos falar sobre os privilégios simbólicos e materiais do grupo branco, pensar e desenvolver estratégias educativas dentro e fora do

contexto escolar para abordar o “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2002) com crianças e adolescentes para solapar a noção de que racismo é problema de negras/os. Se entendermos que o racismo é estruturante das relações sociais desde a infância, a atuação antirracista precisa existir como uma desestruturação contínua dessas relações hierarquizadas de poder desde a mais tenra idade.

Queremos destacar um aspecto considerado inovador em nosso trabalho propiciado pelo avanço teórico nas discussões sobre o racismo no Brasil, que é abordar a branquitude nas relações étnico-raciais entre as crianças. As pesquisas com crianças sobre racismo focam muito o sofrimento e as dificuldades ocasionadas para as crianças negras, mas pouco abordam os privilégios e vantagens usufruídos pelas crianças brancas, como uma negação da opressão de um grupo social sobre outro(s). Importante também dizer que as crianças não são passivas diante do racismo estrutural, embora esse circunscritor ofereça fortes *scripts* para sua ação. As crianças resistem! As crianças negras, as crianças brancas e, também, as crianças em alianças inter-raciais resistem. São essas resistências que nós, adultos educadores, precisamos potencializar. As crianças brancas apresentaram comportamentos contraditórios ao racismo estrutural, formando alianças com crianças negras e reagindo conjuntamente a imposições direcionadas por outras parceiras brancas. Isso demonstra que, mesmo com o roteiro do racismo estrutural demarcando a maior parte das interações nas situações selecionadas para análise nos grupos de brincar, não se pode afirmar uma homogeneidade da dinâmica interacional em direção à discriminação. Há pontos de virada, de transgressão ou de resistência na atuação tanto de crianças brancas, quanto das negras. Acredita-se que a escola também pode ser em alguns momentos um importante *locus* de apresentação da norma antirracista e que as crianças de diversos pertencimentos étnico-raciais podem apreender essas pistas. Há que se considerar o tempo de luta dos movimentos sociais negros para construir nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, contextos onde o racismo não seja negado, mas seja adequadamente combatido. Isto quer dizer que há indícios de um tecido social não homogêneo; há conflitos e tensões para que este racismo estrutural e estruturante seja visibilizado e possa ser combatido. Escola e famílias, como parte desse tecido social, também apresentam essas contradições.

O racismo estrutural se apresenta com algumas características que consideramos importante ressaltar na trajetória sócio-histórica de sua constituição

no contexto do Brasil: (1) o Mito da Democracia Racial que, apesar de contestado, continua operando nas relações cotidianas como uma narrativa que impede a visibilidade das artimanhas de exclusão do racismo para com a população negra brasileira com a intencionalidade de enfraquecer a organização da luta antirracista; (2) a Ideologia do Branqueamento que funciona como uma narrativa que impede o fortalecimento identitário do sujeito negro e omite os privilégios simbólicos e materiais historicamente expropriados e atualizados que sustentam a supremacia racial branca no país; e (3) o Genocídio Negro no qual o Estado funciona como uma máquina de extermínio de pessoas negras, seja diretamente pela violência policial como aparelho de Estado, seja indiretamente pela ausência de políticas públicas que efetivamente combatam as desigualdades enormes existentes no mercado de trabalho (IBGE, 2019), educação (IBGE, 2019), saúde (WERNECK, 2016), violência (IPEA, 2020), condições de moradia (IBGE, 2019), lazer, etc. que servem para manter a condição de subalternidade de pessoas negras, ou como um projeto político de aniquilar concretamente e simbolicamente esse grupo. O que queremos dizer com isso é que a corrida pela vida é profundamente desigual desde a largada e isso envolve as relações entre as crianças brasileiras de diferentes pertencimentos étnico-raciais, portanto, esta não pode ser uma questão que só se pensa quando adulto ou só se negocia entre adultos. Não é justo com o povo brasileiro, não é justo com as crianças brasileiras!

REFERÊNCIAS

ABOUD, Frances E.; TREDoux, Colin; TROPP, Linda R.; BROWN, Christia Spears; NIENS, Ulrike; NOOR, Noraine M. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. **Developmental Review**, v. 32, p. 307–336, 2012.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**. São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 371-383, Jul.–Dez. 2018.

ALLPORT, Gordon W. **The nature of prejudice**. 3ª ed. Wokingham: Addison-Wesley, 1954.

ALMEIDA, Saulo Santos Menezes. **O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães**: estudos sobre expressão de conteúdos e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

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

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICHARA, Ilka Dias; BECKER, Bianca. Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 03, n. 01, p. 03-08, 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.329-376, jan./jun., 2006.

BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. **Cultural psychology of human values**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2003 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC SECADI. Brasília, DF, 2013.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; RIBEIRO, Fernando José Leite. Biologicamente cultural. In: **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**[S.l: s.n.], 1998.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Ana M. A.; IMPERIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 205-212, dez. 1999.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CASTELAR, Marilda *et al.* Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 595-602, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300595&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mai. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CECHIN, Michelle B. C.; SILVA, Thaise. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, 2014.

CLARK, Kenneth; CLARK, Mamie. The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in negro preschool children. **The Journal of Social Psychology**.v.10, p. 591–599, 1939.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONRAD, Edgar Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil 1850 – 1888**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

CORSARO, William A. Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa. *In*: CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 2ª ed., p. 127-152.

CORSARO, William A. Modelos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.), **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Katia Souza Amorim. Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 1, p. 15-23, 2015.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Protagonismo do pensamento negro no Brasil: o lugar das mulheres e crianças negras no projeto UNESCO. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, MG, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100652&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2019.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, MG, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2019.

CUNHA, Renata R. T.; SANTOS, Alessandro O. Anielia Meyer Ginsberg e os estudos de raça/etnia e intercultura no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 317-329, 2014.

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DANFÁ, Lassana; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos; SANTOS, Maria de Fátima de Souza Santos; MORAIS, Edclécia Reino Carneiro. Preconceito e descontextualização normativa: considerações metodológicas ilustradas pelas representações sobre AIDS na África e Africano. **Psychologica**, v. 60, n. 2, p. 83-99, 2017.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Rebeca Oliveira. **Dos nós em nós**: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe/PE. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. Pesquisa com crianças e a questão racial: desenvolvimento em metodologias e produção/análise de dados – GT22 Sociologia da Infância e

Juventude. *In*: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005, Belo Horizonte - MG, **Anais** [...]. Belo Horizonte, UFMG, 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/pesquisa-com-crianas-e-a-questao-racial>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FRANÇA, Dalila Xavier. A formação da identidade nacional em crianças: contribuições da televisão. *In*: LIMA, M. E. O.; TORRES, A. R. R.; TECHIO, E. M. (org.). **Identidade nacional e representações do Brasil**. Abordagens integrativas. São Paulo: Scortecci, 2016. p.103-124.

FRANÇA, Dalila Xavier; MONTEIRO, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **Análise Psicológica**, Lisboa– Portugal, v. 22, n. 4, p. 705-720, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50ª edição. São Paulo: Global Editora, 2005. Publicado originalmente em 1933.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática**. Perseu: história, memória e política, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 17, ano 12, p.123-142, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51. set-dez 2002.

GOSSO, Yumi; RESENDE, Briseida D.; CARVALHO, Ana Maria Almeida (2018). Play in South American Indigenous Children. *In*: SMITH P. K.; ROOPNARINE, J.L. (org.), **The Cambridge Handbook of Play**: developmental and disciplinary perspectives. New York, NY: Cambridge University Press, 2018. p. 322-342.

GRAHAM, Sandra; ECHOLS, Leslie. Race and ethnicity in peer relations research. *In*: BUKOWSKI W. M.; LAURSEN, B.; RUBIN, K. H. (org.). **Handbook of peer interactions, relationships and groups**. The Guilford Press, 2018. p. 590-614.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, nov. 1995 pp. 26-44.

HIRSCHFELD, Lawrence A. Children's Developing Conceptions of Race. *In*: QUINTANA, Stephen M.; MCKOWN, Clark (org.). **Handbook of race, racism, and the developing child**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2008.p. 37-54.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica - **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. n.41, 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, DF, n. 22, 2014.

JOBIM E SOUSA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.

JUSTINO, Maráisa I. C.; ENES, Carla Cristina; NUCCI, Luciana Bertoldi. Imagem corporal autopercebida e satisfação corporal de adolescentes. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, Recife, v. 20, n. 3, p. 715-724, Set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292020000300715&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Preconceito. *In*: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (org.). **Psicologia social**: temas e teoria. 2^a ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2013.p. 589-640.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (org.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-412. 2004.

LUCENA, Juliana Maria Ferreira; PEDROSA, Maria Isabel. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n.3, p. 556-563,

2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000300556&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2018.

MAIO, Marcos C. O Racismo no microscópio: Oracy Nogueira e o projeto UNESCO. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe**, Tel Aviv, v. 19, n.1, p. 35-52, 2008.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 63-70, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2016.

MENEZES, Shiniata Alvaia. **Interações criança-criança em um pátio escolar: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 19, n. 1, p. 95-106, 2003.

MOLL, Henrike; CARPENTER, Malinda; TOMASELLO, Michael. Social engagement leads 2-year-olds to overestimate others' knowledge. **Infancy**, v.16, n.3, p. 1-18, 2010.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 176-198, abr. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 103-115.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. Originalmente publicado em 1978.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (org.). IBGE. **Estudos e Análises**. Informação Demográfica e Socioeconômica – número 2 – Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013. p. 51-82.

NOGUEIRA, Oracy. 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, **Tempo Social - revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e autoconceito**: Identidade e interação em sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Roberta Gondim *et al.* Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 9, p. 1-14, 2020.

OTTA, Emma. Brincar na perspectiva psicoetológica: implicações para pesquisa e prática. **Psicologia USP**, v. 28, n. 3, p. 358-367, 2017.

PACHECO, Mirian Cazarotti. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.

PEDROSA, Maria Isabel. A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. **Anais [...]** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.), **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PELLEGRINI, Anthony D. **Observing children in their natural worlds**: a methodological primer. 3^a ed. New York: Psychology Press, 2013.

PEREIRA, Melina de Carvalho; PEDROSA, Maria Isabel. Histórias de filme recontadas por crianças: investigando o processo de apropriação e construção da realidade social. *In*: LUCENA, Juliana Maria Ferreira; SOUZA, Sidclay Bezerra; COSTA-FERNANDEZ, Elaine Magalhães; PEDROSA, Maria Isabel (org.) **Pesquisa em psicologia**: diversidade e modos de fazer. Coleção Interação social e desenvolvimento humano, vol. 2, Recife: Editora da UFPE, 2019.p. 31-56.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. *In*: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (org.). IBGE. **Estudos e Análises**. Informação Demográfica e Socioeconômica – número 2 – Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013. p. 31-50.

QUINTANA, Stephen M.; MCKOWN, Clark (org.). **Handbook of race, racism, and the developing child**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2008.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo; VASCONCELOS DA COSTA, Maria de Fátima. A menina negra, o sul do adulto: um diálogo entre os estudos da infância e as epistemologias do sul tendo como temática as questões raciais e de gênero. *In*: ROCHA, N. M. F. D.; COSTA, M. A. C.; VASCONCELOS DA COSTA, M. F.; PINHEIRO, F. P. H. A. (org.). **Na aldeia, na escola, e no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2016. p. 84-112.

RODRIGUES, Ricardo Borges; MONTEIRO, Maria Benedita; RUTLAND, Adam. Cada cabeça, duas sentenças: reconhecimento e saliência de normas sociais conflitantes e expressão de avaliações raciais na infância. *In*: PEREIRA, C. R.; COSTA-LOPES, R. (org.). **Normas, Atitudes e Comportamento Social**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 137-169.

ROGOFF, B. **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 23-33.

SACCO, Airi Macias. **Orgulho e preconceito: O desenvolvimento de atitudes raciais implícitas e explícitas em crianças de Porto Alegre e Salvador**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SACCO, Airi Macias; DE PAULA COUTO, Maria Clara Pinheiro; DUNHAM, Yarrow; SANTANA, Juliana Prates; NUNES, Luciana Neves; KOLLER, Silvia Helena. Race attitudes in cultural context: the view from two brazilian states. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 6, abr. 2019, p. 1299-1312. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000713>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SANTOS, Carina Pessoa; SILVA, Simone Patrícia; PEDROSA, Maria Isabel. Oficina de teatro como recurso metodológico para a pesquisa com crianças. *In*: LUCENA,

Juliana Maria Ferreira; SOUZA, Sidclay Bezerra; COSTA-FERNANDEZ, Elaine Magalhães; PEDROSA, Maria Isabel (org.) **Pesquisa em psicologia: diversidade e modos de fazer**. Coleção Interação social e desenvolvimento humano, vol. 2, Recife: Editora da UFPE, 2019.p. 89-118.

SANTOS, Eleonora Vacarezza. **A influência da cor da pele nas representações sociais sobre beleza e feiura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, Joana; FRANÇA, Dalila Xavier; MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos. Socialização étnica de professores. *In*: LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FRANÇA, Dalila Xavier; FREITAG, Raquel M. (org.). **Processos psicossociais de exclusão social**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 173-196.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea**. São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 385-405 Jul.–Dez. 2018.

SAWAIA, Bader B. (org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 81-91.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas. **Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Nadja Maria Vieira; SANTOS, Carine Valéria Mendes dos Santos; RHODES, Carine de Almeida Arruda. Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da Interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira. “Negrinhas” e “negrinhos”: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX). **Revista de História**, v. 5, n. 1-2, 2013, p. 107-134. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/28220/16743>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O programa Brasil-África na construção da ideia de diáspora africana. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 131-162, 2018.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; RESNICK, Riva. A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento. *In*: MORAIS, E.R.C.; CRUZ, F.M.L.; SANTOS, M.F.S.; ALÉSSIO, R.L.S. (org.) **Interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social**, Coleção Interação social e desenvolvimento humano, vol. 1. Recife: Editora da UFPE, 2019.p. 33-55.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 84-97, 9 abr. 2019.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, v.26, p.169-199, jan./jun. 2006.

TAJFEL, Henri. Categorização social, identidade social e comparação social. *In*: TAJFEL, H. **Grupos Humanos e categorias sociais**. Estudos em Psicologia Social, v. II, Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1983. p. 288-305.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Construção da Identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer? *In*: VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016, Imperatriz - MA. **Anais [...]**. Imperatriz: UFMA, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID2709_07092016203022.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1ª ed., São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Comissão de normalização. **Guia de normalização para elaboração de referências da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Biblioteca Universitária, 2020.

VALSINER, J. **Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology**. Nova Delhi: Sage, 2007.

VASCONCELOS DA COSTA, Maria de Fátima. Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas. *In*: COSTA, M. F. V.; ATEM E. (org.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2011. p. 50-61.

VASCONCELOS DA COSTA, Maria de Fátima. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. *In*: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 40-58.

VIANA, Karine Maria Porpino; PEDROSA, Maria Isabel. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 564-572, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (org.). **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p.105-118.

WADE, Peter. Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade. *In*: HITA, Maria Gabriela (org.). **Raça, racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: EDUFBA, 2017.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, Set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000300535&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2018.

ZITTOUN, Tania; AVELING, Emma L.; GILLESPIE, Alex; CORNISH, Flora. People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during World War II. *In*: BASTOS, A. C.; URIKO, K.; VALSINER, J. **Cultural dynamics of women's lives**. Charlotte: Information Age Publishing, 2011. p. 59-77.

APÊNDICE A – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE SESSÃO VIDEOGRAVADA

TRANSCRIÇÃO DE SESSÃO

Título: 1ª sessão de Oficina de brincadeiras em grupo

Data: segunda quinzena de maio de 2009.

Início: 03'14" **Final:** 38'37" **Duração total:** 35' 23"

Crianças envolvidas: Grupo "A" – Paula (10 anos, negra); Leila (11 anos, negra); Helen (10 anos, branca) e Vivian (10 anos, branca).

V: Cadê as Barbies?

L: Cadê as Barbies? (grita)

H: Cheguei.

L: Tia, cadê as Barbies, tia? Ah, estão ali.

Pesquisadora: Espera um pouquinho que eu vou distribuir, Leila.

V: Eu quero uma...

H: Eu que...

V: Eu quero essa daqui, tia. (levanta-se e aponta a boneca)

Pesquisadora: Gente, olha, presta atenção.

P: Espera.

Pesquisadora: eu vou distribuir uma boneca pra cada uma, tá? E aí a brincadeira é livre, tá bom? Vocês podem brincar do jeito que vocês quiserem, com o que vocês quiserem, vocês fiquem à vontade, tá bom?!

V: Eu quero essa daqui.

L: Eu quero essa aqui (apontam para a mesma boneca branca)

V: Não, Leila, eu pedi primeiro.

L: Alguém tá batendo na porta.

H: Alguém tá batendo na porta.

L: Eu quero a de cabelo loiro.

Pesquisadora: Toma essa, Vivian. (entrega uma boneca negra)

V: Não. (recusa a boneca ofertada)

L: Então, me dá essa aí. Me dá essa aí. (boneca negra)

Pesquisadora: Deixa eu distribuir. Toma, Vivian. (oferece boneca negra de cabelos crespos)

V: Não. (sorrindo, manuseia e recusa)

Pesquisadora: Cê não quer essa?

V: Não. Eu quero aquela. (aponta outra boneca branca)

L: Eu quero essa! (estende a mão pedindo a boneca negra)

Pesquisadora: Toma, Helen. (oferece boneca negra de cabelos crespos)

H. balança a cabeça negativamente e diz: Eu quero a Mulan.

P: Deixa eu...

Pesquisadora: É só hoje que eu vou distribuir, aceita a que eu tô dando.

V: Não! (faz negativa com o indicador) ãh, ãh!

H: Tá bom. Dá. (estende a mão e pega a boneca negra)

L: A que eu gostei! (refere-se à boneca negra que foi ofertada a Helen e põe a mão na cintura em tom de indignação)

Pesquisadora: essa vai pra você. (entrega boneca branca de cabelos castanhos para V.)

V: Êeee! (sorri comemorando)

L: Eu quero a de cabelo loiro.

Pesquisadora: essa vai pra você. (entrega boneca oriental (Mulan) para P.)

L: Faz vibração porque só restou a boneca que ela queria.

H: Ah, eu sou linda. Vai. (olhando e se referindo à boneca negra)

P: Olha que demais: Uúúúú! (gira as pernas da Barbie)

Todas as meninas sorriem.

Pesquisadora- Vocês vão ficar aqui 30 minutos, tá? Podem brincar.

Todas começam a pegar/escolher brinquedos.

V: Vou pôr esse vestido na minha. Menina, olha a minha! Amei.

P: Esse daqui veste aqui? (falando consigo mesma)

V: Não, é um vestido. (para P.)

P: E então? Vou colocar.

H: Cadê minha blusa?

L: Fala algo sobre a boneca que as outras sorriem.

H: Óh, temxuxinha.

P: Ou, tem xuxinha.

V: Meu Deus. Qué isso? Olha o estado da minha! (tom depreciativo)

P: Eita... (sorri)

H: Eu vou rasgar essa coisa aqui.

V: Vai ficar lindo né? Olha aqui. (mostrando sua boneca para H. e P.)

P: A caixa de som... Hum, que demais. A TV né? Ainda tem antena (manuseando uma mini TV)

[continuação por mais 19 páginas]

ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: 155/08

Título do Projeto: Negritude e Infância: desenvolvimento identitário e concepções de si em crianças no contexto de escola pública do Distrito Federal

Pesquisador Responsável: Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva

Data de Entrada: 17/10/2008

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto 155/2008 com o título: “Negritude e Infância: desenvolvimento identitário e concepções de si em crianças no contexto de escola pública do Distrito Federal”, analisado na 10ª Reunião Ordinária, realizada no dia 11 de Novembro de 2008.

O pesquisador responsável fica, desde já, notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 30 de Março de 2009.

Prof. Volnei Garrafa
Coordenador do CEP-FS/UnB

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília-UnB

Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação:

Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Diretoria Regional de Ensino do PPI/Cruzeiro

Escola Classe [REDACTED] 39017585



Bilhete 25/2009

Brasília, 7 de maio de 2009.

Senhores Pais, mães ou Responsáveis,

Encaminhamos o Termo de Consentimento para que sua filha participe da pesquisa da aluna Marcela, da UnB, que trata do tema diversidade. Uma cópia deverá ficar com a família e a outra retornará assinada para a escola. A participação da sua filha não é obrigatória, no entanto, é importante. A DIREÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou aluna de mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando, sob orientação da Profª Dra. Angela Branco, uma pesquisa para a realização de minha dissertação acadêmica. A pesquisa que pretendemos realizar na Escola Classe [REDACTED] tem por objetivo investigar a forma como ocorrem e são percebidas as relações étnico-raciais no contexto da escola.

Gostaríamos de convidar sua filha para participar desta pesquisa. As crianças irão participar de sessões de brincadeiras em pequenos grupos, de entrevistas individuais, e também serão observadas em sala de aula durante as atividades cotidianas escolares. Todas as etapas foram cuidadosamente planejadas para deixar as crianças à vontade e felizes com esta participação. As brincadeiras e entrevistas serão conduzidas na escola por mim, e serão acompanhadas e analisadas junto com minha professora orientadora da UnB em local alternativo à escola.

Para a realização do estudo será necessário filmar/gravar em vídeo e áudio as sessões de brincadeiras em grupo, algumas atividades realizadas rotineiramente em sala de aula junto à professora e as entrevistas individuais. As filmagens/gravações serão **para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma**. A identificação das crianças que participarão das filmagens/gravações será mantida em total sigilo. A participação de sua filha na pesquisa, assim como das filmagens e gravações é **voluntária**, sendo que a criança estará sempre livre para participar ou não das mesmas, e poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar.

Este estudo tem por objetivo beneficiar crianças, pais e professores, pois ele visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos professores e da instituição de ensino, melhorando a qualidade das interações sociais entre as crianças, e entre crianças e professores, no ambiente escolar.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelos telefones 3234-9264 e 8101-8719 ou no endereço eletrônico marcellapadilha@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer mais sobre esta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva

MESTRADO PG-PDS, Matrícula: 09/39315

Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Professora Orientadora, Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília – UnB

Sim, autorizo a participação de minha filha [REDACTED] nesta pesquisa.

Nome (mãe, pai ou responsável): [REDACTED]

Assinatura (mãe, pai ou responsável): [REDACTED]

Telefone (fixo e celular): [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]