

Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada

Marcella Padilha Dantas da Silva
Angela Uchoa Branco

*Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil*

RESUMO

As relações étnico-raciais no Brasil são permeadas pelo preconceito, que se torna visível nas desigualdades socioeconômicas, porém velado nas interações sociais. A partir do referencial sociocultural e da concepção dialógica do self, este trabalho objetiva investigar interações sociais entre meninas negras e brancas em contexto lúdico estruturado. O trabalho foi realizado com oito meninas de 09 a 11 anos, em uma escola pública de Brasília. Em sessões estruturadas, as interações de quatro meninas em dois grupos do quinto ano fundamental, duas “negras” e duas “brancas”, foram filmadas durante 30 minutos, utilizando brinquedos que poderiam evocar a questão racial. Três sessões foram realizadas para cada grupo, e um episódio de cada foi selecionado para análise microgenética. Os resultados apontam para a internalização precoce de padrões de beleza que desvalorizam traços fenotípicos da negritude, criando dificuldades para as meninas negras em sua constituição positiva de si.

Palavras-chave: negritude; identidade negra; crianças; desenvolvimento do self.

ABSTRACT

Black identity and childhood: ethnic-racial relations within a structured play context

Ethnic-racial relations in Brazil are instilled with prejudice, which is visible in socio-economic inequalities, and sort of invisible in daily social interactions. From a sociocultural and dialogical self perspective, the goal of this study was to identify aspects related to the topic during social interactions among black and white girls within a structured play context. Nine to 11 years-old girls from a public school in Brasilia participated of the study. Eight girls, four black and four white, were observed in two mixed-raced groups, of four girls each, during 30 minutes sessions, with objects selected to maximize race-related interactions. Each group participated of three filmed play sessions, and one episode was selected for presentation here. Results show the occurrence of early internalization of beauty standards that devaluated black phenotypic characteristics, therefore posing serious problems for black girls' constitution of self.

Keywords: black identity; children; self development.

RESUMEN

Negritud y infancia: relaciones étnico-raciales en una situación lúdica estructurada

Las relaciones étnicas y raciales en Brasil están permeadas por el prejuicio, que es visible en las desigualdades sociales y económicas, pero velado en las interacciones sociales. Partiendo de un referencial teórico sociocultural y de una visión dialógica de self, el trabajo tuvo como objetivo investigar interacciones sociales entre niñas negras y blancas en un contexto de juego estructurado. Ocho niñas de 9 a 11 años, en una escuela pública de Brasília, fueron observadas en sesiones estructuradas. Cuatro niñas de dos grupos distintos, dos “negras” e dos “blancas”, fueron filmadas durante 30 minutos, utilizando juguetes que podrían sugerir cuestiones raciales. Tres sesiones fueron realizadas por cada grupo, y un episodio interactivo de cada sesión es presentado en este artículo. Los resultados apuntan para la internalización precoz de padrones de belleza que desvalorizan trazos fenotípicos de la negritud, colocando serias dificultades para la constitución de si en las niñas negras.

Palabras clave: negritud; identidad negra; niños, desarrollo del self.

INTRODUÇÃO

Já dizia o célebre intelectual brasileiro Florestan Fernandes que o “brasileiro tem preconceito de ter preconceito”. Entretanto, já é consenso entre a população a ideia de que existe, sim, preconceito racial no Brasil, embora ninguém se assuma preconceituoso. Também é prática comum, quando se pergunta sobre racismo no Brasil, afirmar que os outros é que são preconceituosos. Importa, pois, analisar como se dá a diferenciação eu-outro em uma sociedade onde existem racismo e vítimas da discriminação, mas que reluta em assumir a modalidade de racismo que, cultural e historicamente, a caracteriza.

De acordo com Allport (1954), o preconceito pode ser entendido como uma tonalidade emocional de favorecimento ou desfavorecimento que acompanha um julgamento prévio e infundado. O preconceito, diferentemente de uma simples concepção errônea, é ativamente resistente a qualquer evidência ou conhecimento que possam desconstruí-lo. O preconceito étnico-racial ou racismo é predominantemente negativo e é definido pelo mesmo autor supracitado como uma antipatia baseada em uma generalização defeituosa e inflexível, que pode ser expressa ou apenas sentida pela pessoa preconceituosa.

O racismo se manifesta em diferentes formas simbólicas como, por exemplo, nos valores e crenças que se revelam nas ações e interações sociais entre pessoas de diversas faixas etárias, que marcam relações histórica e contextualmente situadas. O preconceito contra o negro, apesar de algumas vezes parecer invisível, atua e é construído e reconstruído no processo de aprendizagem das convenções culturais e nas formas de relacionamento humano desde a infância. Em outros contextos, torna-se visível e atua na construção e/ou reconstrução de aspectos individuais e coletivos da história de vida de diferentes pessoas (Chaves, 2003).

Ao desagregar por cor e raça os três dados que medem o Índice de Desenvolvimento Humano, o IDH (escolaridade, renda per capita e expectativa de vida), o economista Marcelo Paixão (2003) conseguiu tornar mais visível a atuação do racismo brasileiro com seu estudo. Em sua tese de doutorado, concluiu que, se a população branca do Brasil formasse um país à parte, ela estaria em 44º no ranking mundial do IDH, enquanto a população negra ficaria em 105º lugar.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e educacional, supõe-se que a atuação mais eficaz no sentido de desconstruir discriminações nas relações étnico-raciais deveria ter início logo na infância, quando as dificuldades inter e intrapessoais começam a aparecer (Johnson e Johnson, 1989). A escola é responsável

pelo processo de socialização infantil e, neste espaço, tudo irá depender da qualidade das relações entre as crianças com diversas características étnico-raciais em sala de aula. Estas relações, infelizmente, muitas vezes podem se dar de modo tenso, ou seja, com segregação e exclusão baseada na cor da pele e em outros traços fenotípicos, o que levaria a criança negra a adotar em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu novo grupo social (Menezes, 2003; Oliveira, 1994).

O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo profundo, as quais passam então a se reconhecer como “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais que interfere na construção da identidade da criança (Freire, 2008; Menezes, 2003; Oliveira, 1994). Nos relatos de pesquisas brasileiras envolvendo a temática das relações étnico-raciais na infância, os exemplos de interações e falas mais contundentes com relação aos efeitos do preconceito e/ou da discriminação na constituição da subjetividade da criança negra são provenientes das meninas. Isto se verifica no contexto escolar, tanto no que se refere à educação infantil (Cavalleiro, 2000), como também ao ensino fundamental (Oliveira, 1994); no contexto institucional de tratamento de crianças (Santos, 2002); e também no contexto de comunidades remanescentes de quilombos (Silva Júnior e Vasconcelos, 2004). Em todos os casos, são especialmente as meninas que ganham destaque ao expressar a insatisfação e a “vergonha” com relação a si próprias.

Pretendemos com este artigo contribuir no sentido de estimular novas investigações no contexto da psicologia do desenvolvimento para gerar conhecimentos que permitam promover uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. É fundamental que os pressupostos básicos da democracia saiam do nível das intenções e alcancem o nível da ação bem fundamentada e instruída pelos ensinamentos da história, da política, da sociologia e, também, da psicologia. Neste esforço interdisciplinar, a psicologia pode contribuir muito na elaboração de metodologias eficazes na identificação das formas atuais de expressão do racismo, particularmente ao analisar as raízes socioafetivas dos valores e preconceitos que são internalizados pelas crianças desde a tenra infância.

PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

De acordo com Vygotsky (1984), o ser humano se constitui através de processos de internalização dos modos, códigos e sugestões sociais. A *internalização*

é um processo ativo, poderoso, que possibilita que a criança vá, aos poucos, compartilhando aspectos importantes de sua cultura, ou seja, o discurso social passa a ter um sentido individual. Mais recentemente, Valsiner (2007) e Branco (Branco, Branco e Madureira, 2008) têm dado ênfase ao papel fundamental do afeto e das emoções nos processos de mediação e internalização das sugestões sociais presentes nos processos de canalização cultural (Valsiner, 1998), destacando a importância do afeto e dos processos de significação na co-construção do self, e das concepções dinâmicas de si (Freire, 2008).

Na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano é concebido em sua natureza complexa e dinâmica, e 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 (Madureira e Branco, 2005). Mesmo assim, o poder das mensagens veiculadas pela canalização cultural, quando especialmente redundantes, é bastante significativo, visto que mobilizam igualmente afetos e motivação.

Segundo Valsiner (2007), a cultura é um processo contínuo de internalização e externalização de crenças e valores que abrangem a constituição mútua entre a pessoa e o mundo social, processo historicamente organizado em determinados contextos e caracterizado por mudanças e por uma estabilidade relativa. Considerando a importância da linguagem como mediadora da constituição mútua entre indivíduo e cultura, a exclusão se manifesta geralmente na forma simbólica do discurso das pessoas. A linguagem é, assim, uma das vias importantes de disseminação do preconceito étnico-racial, através da utilização de termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro. Outras vias importantes consistem na metacomunicação relacional (Branco e Valsiner, 2004), que ocorre nas dimensões não verbais e paralinguísticas, tornando difícil a identificação das práticas sociais discriminatórias, principalmente pelas crianças. 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”.

Na concepção histórico-cultural, o Self é um conceito criado por reflexão, e é dependente de um diálogo que atua nos sentidos inter-psíquico e intrapsíquico (Bruner, 1997). O intuito é evitar a armadilha de se considerar o Self como individualizado e contido em si mesmo, e a cultura, como algo da esfera do abstrato, do exterior. Nas interações, a criança é distinguida na forma de aprovação ou desaprovção por pessoas mais

competentes, poderosas. Além disso, a criança é capaz de transformar expressões da comunidade, “Você é...”, em expressões de “Eu sou...”, construindo uma narrativa de si mesma. Estas posições não são simples cópias das visões dos outros, mas são semioticamente construídas e reconstruídas no curso do desenvolvimento. A visão dos outros, embora muito poderosa, não determina completamente o *self* da criança, mas certamente canaliza sua organização (Hermans, 2001) e isto pode acontecer de forma perversa com a criança negra.

A psicologia social utiliza um conceito análogo ao de *Self*, o de identidade, o qual também pressupõe interações sociais para que se processe. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, ela é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Segundo Deschamps e Moliner (2009), a noção de *identidade* situa-se na articulação entre o psicológico e sociológico e pode 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.

Existem dois pólos no conceito de identidade no campo da psicologia social, que são a identidade como transformação/multiplicidade e a identidade como permanência/unicidade. Uma concepção não anula a outra, ao contrário, a tensão entre as duas permite conceber identidade como “identificações em curso”, isto é, identidade que, ao mesmo tempo em que se transforma, afirma um “modo de ser” (Sawaia, 1999). Semelhante a isto, Bruner (1997) também afirma que o *self* não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica que inclui não apenas o que fomos, mas também antecipações do que seremos. Defendemos, então, a ideia de que Identidade e *Self* são instâncias de um mesmo fenômeno, ou seja, do processo de construção da noção de “si mesmo”. Desta forma, o conceito de identidade mantém relação próxima com o conceito de *Self*, apesar de este ter sido concebido na tradição clínica e desenvolvimental (e.g. Hermans, 2001; Valsiner, 2007).

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Quando se considera a gênese social do desenvolvimento do sujeito (Vygotsky, 1984), o preconceito no plano das interações sociais traz implicações para o plano subjetivo, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas, organizando sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido (Madureira e Branco, 2007).

Os estereótipos sociais, quando associados a sentimentos, passam a constituir dimensões psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como motivações e preconceitos sociais capazes de gerar ações discriminatórias. O efeito imediato de preconceitos sociais é a discriminação, que consiste em um tratamento injusto, ou seja, uma forma de avaliação desfavorável e depreciativa do outro (Lima e Pereira, 2004). Trata-se, na maioria das vezes, de comportamentos perniciosos que seus autores disfarçam ou tentam mascarar (Deschamps e Moliner, 2009).

No caso do Brasil, foi no final do século XIX que as teorias raciais chegaram ao país. Ao contrário da perspectiva pessimista presente nas ideias dos pensadores europeus sobre o caráter degenerativo da mistura entre as raças, os “cientistas” brasileiros, a serviço de determinados interesses, precisaram dar um sentido positivo à miscigenação, já que o processo de mestiçagem estava bastante avançado (Schwarcz, 1993). Foi necessário, então, buscar uma solução apropriada para a questão racial brasileira e ela foi encontrada na forma de um elogio à miscigenação.

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 produziriam 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, evita-se focalizar o legado da escravidão para o branco, por exemplo, 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 (Carone e Bento, 2002).

Em meados de 1940, um grupo de estudiosos da Universidade de São Paulo, que incluía Florestan Fernandes, Octavio Ianni, e Roger Bastide, iniciou um processo de desmistificação da ideia de que no Brasil existiria uma democracia racial. Então, no final da década de 70, o Movimento Social Negro começou a divulgar, com base nestes estudos, a afirmação de que as desigualdades existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à educação são desigualdades entre os segmentos raciais, e não apenas desigualdades de classe dentro da população brasileira (Bento, 2002).

No Brasil, a percepção da cor e outros traços negróides é “gestáltica”, dependendo, em grande parte,

da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não-raciais e da classe social (Munanga, 1999). A relatividade da classificação da cor se apresenta nos termos utilizados para os não-brancos, termos estes que mudam em relação aos modos de vida (o jeito, o nível escolar, simpatia/antipatia), ao estilo (o cabelo, a roupa, o carro) e à situação social na qual se utiliza a terminologia da cor (d’Adesky, 2005). A ambiguidade entre cor e classe social é uma característica do racismo brasileiro.

D’Adesky (2005) salienta, porém, que o modo de racialização brasileiro traduz-se por uma instabilidade das categorias intermediárias entre negro e branco (mulato, moreno, jambo etc.) e por uma maior fixidez das categorias negro e branco, devido à polarização hierárquica que representam. É justamente essa fixidez dos pólos que faz com que os negros, diminuídos pela desvalorização a que são submetidos, tendam a se identificar com as categorias mulato, moreno, jambo etc., consideradas mais atraentes. O peso negativo da categoria negro fragiliza, entre os negros, a assunção de uma identidade coletiva, isto é, a formação de uma autorrepresentação étnica diferenciada e positiva.

De acordo com o historiador Joel Rufino dos Santos (1984), aprofundar o conhecimento de nossa história, incorporando as matrizes indígenas e negro-africanas é o primeiro e indispensável passo para promover e tornar visível o negro brasileiro por meio de seu passado reescrito. No processo de reeducação necessário das relações étnico-raciais brasileiras, o conceito de negritude poderá significar, como afirma d’Adesky (2005), uma âncora identificadora que exalta os valores da civilização negro-africana e afro-brasileira como suporte da etnicidade.

Segundo Munanga (1999), o processo de construção de uma identidade coletiva a partir de uma cultura em diáspora como a do grupo negro tem que contar apenas com os elementos que *resistiram* ao longo da história. Diante disto, acreditamos que os contextos educacionais, seja o familiar ou o escolar, podem transformar o significado de negritude em um elemento de resistência contra os preconceitos, que funcionam como barreiras à aceitação da diversidade étnica. De acordo com d’Adesky (2005), a negritude brasileira reivindica precisamente o pluralismo cultural que pressupõe serem as diferenças, por si mesmas, positivas. Assim sendo, a negritude não é somente uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação de características negras, mas também um argumento político diante de uma relação de dominação.

Nos estudos de Cavalleiro (2001), os resultados apontaram a escola como veículo de propagação de crenças racistas já na educação infantil. Esta reprodução

foi percebida através do emprego do modelo branco de beleza e da sua conseqüente superioridade, identificada a partir do comportamento da professora que acolhia menos as crianças negras em contatos físicos, como beijos, abraços ou sentar no colo. Os comportamentos e conteúdos verbais racistas teriam as seguintes implicações: a construção de identidades como seres superiores (crianças não-negras) ou 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 autocritica acentuada. Dados semelhantes foram encontrados por Oliveira (1994) em seu trabalho com crianças mais velhas, de quarta série do ensino fundamental, analisando em especial a elaboração da identidade em duas meninas negras que sofriam discriminação na escola. Resultados similares foram relatados e analisados por Freire (2008), que buscou investigar a questão da autoconcepção e desenvolvimento do self de crianças a partir de uma perspectiva cultural e dialógica.

O estudo do qual extraímos o episódio aqui analisado teve por objetivo investigar, através de observações e entrevistas aprofundadas, como aspectos importantes das interações criança-criança no contexto da escola podem ter efeitos nos processos de internalização e avaliações de si de meninas negras. O trabalho foi realizado em uma escola de ensino fundamental pública da cidade de Brasília, e a perspectiva teórico-metodológica adotada foi a psicologia sociocultural (Bruner, 1997; Valsiner, 2007).

MÉTODO

O estudo foi realizado dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase no caráter construtivo interpretativo do conhecimento (González Rey, 2005). A metodologia qualitativa, dentro da perspectiva sociocultural, assume que a natureza do fenômeno psicológico é complexa, sutil e variável. A interpretação hermenêutica infere e deduz as qualidades do fenômeno psicológico que servem de substrato para os padrões extensivos de comportamento a partir do discurso do sujeito. Uma vez que os métodos qualitativos tenham ajudado a identificar a qualidade do fenômeno psicológico, o ato seguinte de interpretação o compara com a forma e o conteúdo de atividades, artefatos e conceitos culturais. Esta comparação das convergências e divergências entre estes fatores revela a

maneira como as crenças e valores culturais organizam o fenômeno psicológico.

Após os trâmites éticos exigidos pela legislação, participaram da pesquisa oito meninas do quinto ano do ensino fundamental, na faixa etária de 9 a 11 anos (nomes fictícios). Quatro com fenótipo predominantemente negro e quatro com fenótipo predominantemente branco, selecionadas em duas turmas de uma escola pública do DF.

O método foi especialmente desenvolvido para este trabalho, e consistiu em quatro etapas: (1) aproximação etnográfica com o objetivo de familiarização da pesquisadora com o contexto escolar específico; (2) observações diretas; (3) sessões lúdicas estruturadas e filmadas para análise microgenética; e (4) entrevistas individuais semiestruturadas com cada uma das oito crianças participantes e as duas professoras.

A análise de natureza microgenética focalizou aspectos intersubjetivos, com a transcrição integral das interações comunicativas e metacomunicativas, de natureza verbal e não verbal vistas nas sessões lúdicas estruturadas. De acordo com o referencial para este tipo de análise, o contexto de estudo foi estruturado para maximizar a ocorrência do fenômeno a ser estudado, ou seja, as relações étnico-raciais na infância. Considera-se neste tipo de análise que o desenvolvimento humano acontece através da emergência de novidades, logo é essencial a alta densidade de observações, relativas aos processos de mudança, com detalhada análise, no intuito de inferir o processo que dá origem às mudanças (Siegler e Crowley, 1991; Góes, 2000).

Nas sessões lúdicas estruturadas, analisadas neste artigo, cada grupo com quatro meninas, duas “negras” e duas “brancas”, interagiu durante 30 minutos, utilizando brinquedos selecionados pelas pesquisadoras com o intuito de maximizar a ocorrência de interações relacionadas ao tema investigado. Por exemplo, dentre os brinquedos havia uma boneca negra, uma boneca loira, uma boneca oriental, uma boneca branca de cabelos castanhos, mobílias de casa e vestuário para bonecas. Três sessões lúdicas foram registradas em vídeo para cada grupo, em dias alternados da semana, e um episódio interativo de cada grupo foi selecionado para análise. Foram utilizados nomes fictícios na transcrição dos episódios para preservar a identificação das crianças. Neste artigo, os resultados encontram-se ilustrados com dois episódios julgados relevantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro episódio selecionado aqui para ilustrar a análise foi denominado “*Cabelo Loiro*”. Ele foi

retirado do final da primeira sessão lúdica com o grupo 'A'. Ocorreu após a pesquisadora distribuir, de forma proposital, uma boneca para cada menina, etnicamente trocadas. A boneca negra foi oferecida à Vivian e Helen (brancas), e elas recusaram. Após insistência da pesquisadora, Helen aceitou a boneca negra. Vivian ficou com a boneca de cabelos castanhos. Paula (negra) ficou com a boneca oriental. Leila (negra) pediu para ficar com a boneca loira, e alegrou-se ao recebê-la. As meninas, então, iniciaram a brincadeira livre. O episódio teve duração de 1 minuto e 45 segundos.

EPISÓDIO 1: “Cabelo Loiro”

Pesquisadora (negra): Por que ninguém queria a boneca que a Helen tá?

Paula (negra): Não, eu não falei que não queria... (com as mãos no peito)

Pesquisadora: No começo.

Vivian (branca): O cabelo dela é estranho! (sorrindo)

Helen (branca): Ai gente! Adoro *cabelo crioulo!* É tão legal! (olha para pesquisadora, mostrando sua boneca negra) *Só que eu queria ela.* (pega a boneca oriental) *Só que eu achei ela (oriental) feia.* E agora eu fiquei com ela (negra). Ela vai ser minha! (abraça a boneca negra)

Paula: Gente, não é que ninguém queria! Eu... A senhora não falou pra mim! Não falou pra mim! Ôhhh... (olha para pesquisadora, apontando o indicador na cabeça, como uma resposta esperta)

Pesquisadora: Por que o cabelo dela é estranho, Vivian? Fala pra mim.

Vivian: Sei lá! Eu achei meio estranho ele solto. Não pensei em prender. É que *eu já tinha visto essa!* (mostra sua boneca de cabelo castanho) (...)

Pesquisadora: Por que você queria essa boneca que você ficou? (para Leila)

Leila (negra): *Porque ela tem cabelo loiro.* (sorrindo)

Pesquisadora: E você gosta?

Leila: Gosto! Cabelo loiro...

Pesquisadora: E por que você gosta de cabelo loiro, Leila?

Paula: É, por que você gosta?

Leila: É porque *eu vou pintar o meu cabelo loiro!* (Sai caminhando, procurando algum brinquedo)

Pesquisadora: Você vai pintar?

Leila: Vou, né?! Quando crescer... Talvez. (...)

Pesquisadora: Você queria ser loira, Leila?

Leila: Não! (olhando para outro brinquedo que está na mão)

Pesquisadora: Ué, então por que você quer pintar o cabelo de loiro? (sorrindo)

Leila: Como assim?

Vivian: Você disse que ia pintar o cabelo de loiro! (...)

Leila: Pintar... Pintar... *Até que pintar vou, né?!* (olhando para outro brinquedo que está montando)

Helen olha bem para Leila e diz: Assim, *eu não acho uma boa não!*

Vivian olha para Leila e diz: *É, vai ficar estranho, Leila!*

Vimos no Episódio 1 que o cabelo crespo, típico da população negra, precisa ser dissimulado, modificado para ser aceito. Como o cabelo da boneca negra era típico, ele foi taxado de ‘estranho’ por Vivian, e precisava ficar preso, ser disciplinado. Isto nos remete a um novo/velho tipo de escravidão aos padrões de beleza onde as características brancas estão no pólo positivo, e as negras no negativo.

As meninas brancas, Helen e Vivian, afirmaram que seu primeiro olhar foi em direção à boneca oriental e à de cabelos castanhos, respectivamente. Já entre as meninas negras, Paula tentou ficar neutra, dizendo que aceitaria qualquer boneca; e Leila afirmou seu forte interesse desde o início pela boneca loira. Isto nos leva a três ideias: (1) Que existiu uma invisibilidade da boneca negra para todas as meninas; (2) Para as meninas negras, esta invisibilidade pode ser estendida a características próprias, o que se torna um complicador na constituição do self; (3) O caso de Leila demonstra que além da invisibilidade de características de sua própria etnia, coexiste a valorização excessiva de características caucasianas, atingindo seu ápice com a perspectiva futura de anular as características pessoais para adquirir artificialmente um “cabelo loiro”.

Vivian e Helen, com a autoridade de seus cabelos alourados, sentem-se à vontade para dar sua opinião sobre o futuro de Leila, afirmando que mesmo com a dissimulação de seu pertencimento étnico-racial (cabelos pintados de loiro), seu cabelo continuará sendo ‘estranho’, quase num tom de ridículo, assim como o da boneca negra. Leila, portanto, não conseguiu encontrar uma forma de perceber seu cabelo de maneira positiva, nem na cultura coletiva, nem na cultura pessoal (Valsiner, 1998). Sendo que a desvalorização das próprias características no âmbito da cultura pessoal é vista como uma ambiguidade no âmbito da cultura coletiva.

O segundo episódio analisado foi denominado “*Menino Feio versus Menino Bonito*”. Este episódio foi retirado da segunda sessão lúdica com o Grupo ‘B’, onde a pesquisadora ressaltou no início que a escolha das bonecas era livre. Bianca (negra) vestiu sua boneca branca de cabelos castanhos de noiva. Rafaela (negra) disse para ela não se casar porque o rapaz imaginário era feio e, por isso, foi apelidado de “aleijado” pela mesma. Laura (branca) acusou Rafaela de ter preconceito. O episódio teve duração de 6 minutos e 20 segundos.

EPISÓDIO 2: “*Menino Feio versus Menino Bonito*”

Laura (branca): Preconceito! (tom de acusação)

Rafaela (negra): Não que ele seja aleijado. É porque *ele é feio mesmo*, sabe?! (com ar de riso)

Pesquisadora (negra): De novo essa história de preconceito!

Rafaela: Não!

Laura: Ela tá falando que ele é *aleijado!* (tom de acusação) (...)

Rafaela: Não, ele é feio mesmo, tá?! (...)

Pesquisadora: A Rafaela falou que ele é aleijado, e isso é preconceito?

Laura: É!

Rafaela: E... Não, eu...

Laura: Tá fazendo *preconceito com aleijado!*

Rafaela: Não...! (impaciente com Laura) (...)

Rafaela: Ele é *aleijado porque ele é feio!* Eu tô falando. (...)

Pesquisadora: Como é que é um cara feio, Rafaela?

Rafaela: Ééé... Feio. (fazendo que sim com a cabeça) (...)

Pesquisadora: Um menino feio. Um cara não, um menino...

Rafaela: Que baba o tempo todo! *Que tem o cabelo crespo! Isso é feio.* (tom de desprezo)

Érica: Há, há, há!

Pesquisadora: É?

Rafaela: É.

Pesquisadora: Como é um cabelo crespo?

Laura: O da minha amiga é cabelo de... De...

Rafaela: *Cabelo crespo, igual o dessa menina aqui!* Há, há! (aponta o cabelo da boneca negra que está em suas mão) (...)

Pesquisadora: Mas vocês falaram de um menino feio. Agora eu quero saber um menino bonito, como é que é!

Laura: Ah, um *menino bonito*...

Érica: Ele é *loiro*...!

Laura: Tem cabelo loiro... Bonito... *Branquinho!* De olho azul!

Bianca: Ele é lo... Ele é *loiro*, mais ou menos da cor aqui... Aqui, assim, do dela... (apontando para o cabelo de Érica)

Érica: Ai, brigada! *Eu sou linda!* (voz manhosa)

Rafaela: Eu gosto... (...)

Érica: Pra mim, tem que ser assim, ó! Tem que ser loiro, sabe aquele cabelo puxado assim pra trás, assim? Meio puxadinho pra trás... Tem que ser *loiro, que nem eu!* *Magrinho!* É... Deixa eu ver que mais...

Rafaela: Tem que ser baixinho também, não? (tom irônico)

Érica: Não! Precisa não.

Pesquisadora: Hum.

Laura: Precisa ser gigante.

Érica: De *olho verde*...

Pesquisadora: Hum.

Érica: De olho verde! E... E *branquinho!* (...)

Rafaela: *Por que é que tem que ser branquinho?* (tom de acusação)

Érica: Porque *eu gosto!* (sorri e suspende as sobrancelhas para Rafaela) É o meu gosto, Rafaela!

Rafaela: Ahhh... (tom irônico) (...)

Érica: Ô, Rafaela, mas também pode ser *moreninho*, é... Ôh! (equivoco ao dizer moreninho) *Bronzeado!* (fazendo gesto de mais ou menos com a mão)

Vimos no Episódio 2 que Laura (branca) condenou moralmente o “preconceito” de Rafaela (negra) contra a pessoa com deficiência. Já Rafaela expressou sem pudores a desvalorização do cabelo crespo, mostrando ambiguidade ao depreciar seu próprio tipo de cabelo, e confirmando as sugestões sociais quanto aos padrões de beleza dominantes, que consideram as características típicas da população negra como negativas.

Destacamos ainda que Érica e Laura (brancas), e Bianca (negra), expressaram livremente suas preferências étnico-raciais, afirmando que bonito é o menino branco, loiro de olhos claros, confirmando que características caucasianas, supervalorizadas culturalmente, estão sendo internalizadas como forma principal de valorização social. Vimos também que Érica (branca) demonstrou de maneira verbal e não verbal, com a legitimação de Bianca (negra), uma identidade baseada na ideia de superioridade de suas

características individuais caucasianas, como o cabelo loiro. Ou seja, as raízes do preconceito estão sendo co-construídas nas interações entre as crianças, sem sensibilidade para o pertencimento étnico-racial de crianças negras envolvidas.

É interessante notar que Rafaela (negra) reagiu com ironia, questionando num embate direto a preferência declarada de Érica (branca) por um garoto branco. Rafaela sinalizou, assim, a possibilidade de crenças racistas naquele contexto. Érica, mesmo com a vantagem de ser branquinha e loira, sentiu-se, então, coagida pelo questionamento de Rafaela (negra), e “abriu uma exceção” nos padrões dominantes de beleza, utilizando-se do eufemismo ‘bronzado’ para confirmar que não acharia bonito um negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o desenho metodológico desenvolvido nesta pesquisa demonstrou ser eficaz no sentido de que o contexto estruturado propiciou interações das participantes em torno da temática das relações étnico-raciais, tornando visível o preconceito que é, muitas vezes, invisibilizado. Nessas interações, das quais os dois episódios apresentados são apenas exemplo, verificou-se a existência de crenças, valores e padrões de beleza racistas desde a socialização infantil e observamos, também, como tais interações podem ter consequências negativas para as concepções de si de crianças negras.

Destacamos que episódios similares a este foram observados e relatados nas diversas etapas da pesquisa, sempre na direção da *desvalorização da negritude*. A desvalorização, por todas as meninas, de características típicas da população negra, mostra o quanto é difícil para a criança negra construir uma noção de pertencimento étnico-racial positiva e, com isso, um saudável desenvolvimento e constituição de *Self* (Oliveira, 1994).

Os padrões de beleza dominantes, impregnados de preconceito contra as características negras e de *supervalorização das brancas*, canalizam culturalmente as interações nos processos de socialização infantil. A trajetória de desenvolvimento moral das crianças aponta para a *manutenção do racismo velado*, e não para a erradicação do preconceito étnico-racial, já explícito na fase infantil, e com impacto mais devastador para as crianças negras (Freire, 2008; Oliveira, 1994).

REFERÊNCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.
- Bento, M.A.S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M.A.S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-57). Petrópolis: Vozes.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Branco, A.U., Branco, A.L. & Madureira, A.F.A. (2008). Self-development and the emergence of new I-positions: Emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica* (Bratislava), 8, 23-40.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carone, I. & Bento, M.A.S. (Orgs.). (2002). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- Cavalleiro, E. (Org.) (2001). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus.
- Chaves, E. (2003). O racismo contra o negro e a aprendizagem cultural. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13, 1-11.
- d'Adesky, J. (2005). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Deschamps, J.C. & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. (Lúcia Orth, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, S.F.C.D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Góes, M.C.R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 9-25.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minesota, MI: Interaction.
- Lima, M.E.O. & Pereira, M.E. (Orgs.) (2004). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U.A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M.A. Dessen & A.L. Costa Júnior, (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A.U.A. (2007). Identidades sexuais não hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90.
- Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19, 95-106.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- Oliveira, I.M. (1994). *Preconceito e autoconceito: identidade e interação em sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.
- Paixão, M. (2003). *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Santos, J.R. (1984). *O que é racismo?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, R.M.R. (2002). De café e de leite... In I. Carone & M.A.S. Bento (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 121-129). Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (1999). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Schwarcz, L.M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991). O método microgenético: um instrumento direto para o estudo do desenvolvimento humano. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Silva Júnior, G.A. & Vasconcelos, S.B.M. (2004). Autoestima em afrodescendentes: a partir de estudos comparativos. In A.M. Brito, M.M. Santana & R.L. Correia (Orgs.). *Kulé-Kulé: educação e identidade negra* (pp. 88-99). Maceió: EDUFAL.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 18/02/2010. Aceito em: 15/09/2010.

Autores:

Marcella Padilha Dantas da Silva – <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalheest.jsp?est=3463505880254551>>.

Angela Uchoa Branco – <buscatextual.cnpq.br/buscatextual/cv?id=6769897942364417>.

Enviar correspondência para:

Marcella Padilha Dantas da Silva
Rua Professor Sandoval Arroxelas, 32, Ponta Verde
CEP 57035-230, Maceió, AL, Brasil
E-mail: <marcellapadilha@gmail.com>

Angela Uchoa Branco
SQS 305 - H - 403
CEP 70352080, Brasília, DF, Brasil
E-mail: <ambranco@terra.com.br>