

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

JUSSARA NASCIMENTO DOS SANTOS

**PRECONCEITO RACIAL EM FOCO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES
ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

JUSSARA NASCIMENTO DOS SANTOS

**PRECONCEITO RACIAL EM FOCO: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES
ESTABELECIDAS ENTRE CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinnazzo Jr.

**SÃO PAULO
2013**

BANCA EXAMINADORA

SANTOS, Jussara N. Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil. . Dissertação de mestrado: Programa de estudos Pós- graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada nos anos de 2011 e 2012 e teve como objetivo investigar as relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo. Partiu-se da hipótese de existência de preconceito racial entre as crianças, considerando o contato que têm com as manifestações de preconceito na família e na vida social, bem como a espontaneidade com que agem diante das mais diversas situações. A investigação foi desenvolvida em uma turma de crianças entre cinco e seis anos. Utilizou-se duas técnicas de pesquisa: a aplicação de teste sociométrico e a observação direta dos momentos de brincadeiras e das atividades em sala. Concluiu-se que as crianças têm contato com o preconceito, pois algumas delas fazem comentários depreciativos relacionados à negritude. Além disso, percebeu-se certo constrangimento de algumas crianças negras quando ouviam esses comentários. No entanto, durante o dia a dia brincam alegremente e se relacionam sem que o pertencimento étnico-racial interfira em suas relações. Se em alguns momentos elas verbalizam algo que pode ser remetido a preconceito, em outros elas vivem a infância na sua plenitude. Percebeu-se, ainda, que há outros preconceitos presentes e que são expressos na socialização das crianças, como o relacionado às pessoas idosas. A partir da análise da aplicação do teste sociométrico, verificou-se que as crianças não negras nos quesitos: estudo, afetividade e beleza são mais preferidas que as não negras e ao observar as rejeições nos mesmos itens, verificou-se que as crianças negras são mais rejeitadas nas relações de estudo e que as não negras são rejeitadas em afetividade e beleza. Utilizou-se como aporte teórico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente as formulações sobre preconceito de Adorno (1965; 1995; 2011), Adorno e Horkheimer (1973) e Crochík (2006; 2011).

Palavras-chave: educação infantil; crianças negras; preconceito racial; teoria crítica.

SANTOS, Jussara N. Focusing racial prejudice: a study on relationships between black and non-black children in early childhood education. Master degree: Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

ABSTRACT

The present research was conducted during the years of 2011 and 2012, and it had as an objective to investigate the relationship established between black children and non-black children in a municipal school of childhood education in Sao Paulo. The research started from the hypothesis of the existence of racial prejudice among the children, considering the contact that those children has with prejudice manifestation in their families, and their social life, as well as the spontaneity with them act on the most different situations. The investigation was developed in a group of children between five and six years old. It was used two different techniques: the application of sociometric test, and the observation of play moments, and activities inside the classroom. Concluded that the children have contact with the prejudice, once some of them make derogatory commentaries about blackness. Besides that, it was realized some embarrassment from some black children when they heard those commentaries. However, during the daily activities the children play happily and they relate without the interference of the racial prejudice in their relationship. Whether in some moments they verbalize something that can be referred as prejudice, in other moments they live the childhood on its fullness. It was realized also that there are others prejudices presents and that they are expressed in the socialization of the child as the one related to elderly people. From the analyses of the application of the sociometric test, it was found that the non-black children in the items: study, affectivity, and beauty are more preferred then the non-black children, and observing the objections on the same items, it was found that the black children are more rejected on the relations of studies and that the non-black children are rejected on affectivity and beauty. It was used as technical contribution the Critical Theory of Society, specially the formulation of prejudice of Adorno (1965; 1995; 2011), Adorno e Horkheimer (1973) e Crochík (2006; 2011).

Key words: childhood education; black children; racial prejudice; critical theory.

Dedico este trabalho a mulher negra mais guerreira que já conheci: vovó Lídia, quem me ensinou a ser uma criança negra feliz e que partiu durante a realização deste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente e em primeiro lugar a amiga Janaína Mesquita, por viabilizar condições de estudo, momento fundamental para o ingresso ao programa. Cozinhou e cuidou de cada detalhe para que eu simplesmente estudasse durante muitos dias.

À amiga Michele Melina, que foi companheira de caminhada, de sonhos, de reivindicações, sempre me ouvindo e auxiliando na realização da pesquisa, desde a organização de sua estrutura até o final.

Aos amigos que fiz na PUC, Cilene, Davi e Karen, pessoas especiais com quem refleti, aprendi, discuti muita Teoria Crítica da Sociedade e entendi que o bar não serve apenas para tomar suco.

As eternas e muito especiais amigas pedagogas, que são corresponsáveis pela minha formação e curiosidade acerca da educação: Viviane, Márcia, Alessandra, Zel, Cris, Elaine, Shirley, Laís, Pizzo e Taty.

Aos meus pais queridos Davilson e Cidinha, que sempre me apoiaram, incentivaram e possibilitaram que eu estudasse. Ao papai por acompanhar cada passo da pesquisa, auxiliar em todos os cálculos, ler, opinar e ouvir-me falando mais de mil vezes a mesma coisa.

Às minhas irmãs Winnie e Janaína, por serem minhas grandes amigas, sempre! Aos meus familiares: *Edson, Edna, Elson, Edson Jr., Lídia Carolina, Elenice, vovô Joaquim e Sheela*, que me impulsionam a sonhar, me ensinam a caminhar, estão presentes em todos os momentos especiais da minha vida e legitimam a importância de estudar.

Ao professor Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Jr., meu orientador, pelo comprometimento, dedicação, respeito. Sempre muito exigente, me apresentou a Teoria Crítica da Sociedade, os difíceis conceitos e, além de orientar, ministrou ótimas aulas.

Ao professor Dr. José Geraldo, pela atenção desde o primeiro mês no programa, pelas ricas contribuições durante o curso, as aulas e o exame de qualificação. Ao professor José Germano Martins, pela gentileza em me ensinar sobre o teste sociométrico, pelas ricas contribuições no exame de qualificação e a correção minuciosa e precisa do meu trabalho.

À querida Betinha, pela disponibilidade, acolhida, dedicação em auxiliar em tudo que estava ao seu alcance.

Ao Raul Refundini e sua família, que gentilmente me auxiliou na confecção dos sociogramas, se preocupando com cada detalhe. A Nathalia Sobral que gentilmente confeccionou as tabelas.

À Denise Mak, colega desde os tempos de graduação no Mackenzie e atualmente no EHPS. Durante a realização da pesquisa, tirou-me de cada sufoco, me auxiliando em detalhes imprescindíveis.

À Marilda da cantina, responsável pelos lanches e verdadeiros momentos de descontração e calma.

Aos colegas do programa que ingressaram em 2010, em especial Neusely, Janaína, Ellen e Dani, pessoas que auxiliaram na minha formação com ricas discussões nas diversas disciplinas.

À comissão discente, a qual me representou com bravura e muita competência!

Às minhas meninas Giovanna, Maria e Ana a quem devo momentos únicos de risadas, ficar descalça e sentar no chão.

À CNPQ e CAPES pela bolsa concedida.

E, por fim, ao meu amado Victor Moraes, a quem devo os momentos mais especiais e felizes dos últimos tempos. Compreensivo e companheiro, aprendeu sobre Teoria Crítica da Sociedade, esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e em meio à tensão, me oferecia um *petit gateau*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	014
CAPÍTULO I INFÂNCIA E NEGRITUDE.....	029
1.1 A Infância e suas peculiaridades.....	029
1.1.1 A diferenciação entre o “eu” e o “outro”	029
1.1.2 O papel da emoção nas relações estabelecidas na infância.....	031
1.2 Crianças negras e suas peculiaridades.....	032
1.3 Relações sociais na infância: o encontro entre crianças negras e não negras.....	035
CAPÍTULO II OS CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.....	038
2.1 Raça e Etnia.....	038
2.2 Racismo.....	040
2.3 As contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para a compreensão do preconceito.....	042
2.4 Delimitação do objeto de estudo e problema de pesquisa.....	049
CAPÍTULO III- O ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	051
3.1. Delimitação do campo empírico.....	052
3.1.1 Funcionamento da escola.....	052
3.1.2 A gestão escolar.....	053
3.1.3. O corpo docente.....	053
3.1.4. A esfera pedagógica.....	054
3.1.5. Os espaços.....	054
3.2. Caracterização da turma Infantil 2.....	055
3.2.1. As professoras.....	055
3.2.2. O grupo de alunos.....	056
3.2.2.1. Os integrantes da turma Infantil 2: Pertencimento étnico aos olhos do grupo e da pesquisadora.....	057

3.3.	Procedimentos de Coleta de dados.....	061
3.3.1.	A utilização dos sociogramas.....	061
3.3.2.	As perguntas elaboradas para a construção dos sociogramas.....	063
3.3.3.	Registros dos dados obtidos no teste sociométrico.....	065
3.3.4.	As observações.....	068
3.4.	Apresentação dos resultados.....	070
3.4.1	Apresentação dos resultados referentes as relações de estudo.....	071
3.4.1.1	Sociograma de Órbitas.....	071
3.4.1.2	Sociograma de Primeiras escolhas	077
3.4.1.3	Observações em sala de aula- relações de estudo.....	081
3.4.2	Apresentação dos resultados referente às relações de afetividade.....	086
3.4.2.1	Sociograma de Órbitas.....	086
3.4.2.2	Sociograma de Primeiras escolhas.....	092
3.4.2.3	Observações dos momentos de brincadeiras no parque.....	096
3.4.3	Apresentação dos resultados referente as relações de beleza.....	101
3.4.3.1	Sociograma de Órbitas.....	101
3.4.3.2	Sociograma de Primeiras escolhas.....	107
3.4.3.3	Observações relacionadas à beleza ocorridas na casa de bonecas.....	111
3.5	Comentários sobre os dados encontrados na aplicação do sociograma.....	117
3.6	O preconceito entre crianças de cinco e seis anos à luz da Teoria Crítica da Sociedade.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		128
ANEXO A- Tabela de pertencimento étnico.....		134
ANEXO B- Modelo de tabela para aplicação do teste sociométrico.....		136
ANEXO C- Sociomatriz da turma Infantil 2.....		138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Pertencimento étnico e numeração dos sujeitos.....	058
Tabela 2 Preferências nos estudos: alunos negros e não negros.....	..073
Tabela 3 Rejeições nos estudos: alunos negros e não negros.....	076
Tabela 4 Preferências afetivas: alunos negros e não negros.....	.088
Tabela 5 Rejeições afetivas: alunos negros e não negros.....	091
Tabela 6 Preferências em beleza: alunos negros e não negros.....	103
Tabela 7 Rejeições em beleza: alunos negros e não negros.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Os alunos considerados negros pela turma.....	059
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Sociograma de Órbitas- Preferências em estudo.....	072
Figura 2-Sociograma de Órbitas- Rejeições em estudo.....	075
Figura 3-Sociograma de Primeiras escolhas- Preferências em estudo.....	078
Figura 4-Sociograma de Primeiras escolhas- Rejeições em estudo.....	080
Figura 5-Sociograma de Órbitas- Preferências em afetividade.....	087
Figura 6-Sociograma de Órbitas- Rejeições em afetividade.....	090
Figura 7-Sociograma de Primeiras escolhas-Preferências em afetividade.....	093
Figura 8-Sociograma de Primeiras escolhas- Rejeições em afetividade.....	095
Figura 9-Sociograma de Órbitas- Preferências em beleza.....	102
Figura 10-Sociograma de Órbitas- Rejeições em beleza.....	105
Figura 11-Sociograma de Primeiras escolhas- Preferências em beleza.....	108
Figura 12-Sociograma de Primeiras escolhas- Rejeições em beleza.....	110

INTRODUÇÃO

Este estudo incide sobre as relações estabelecidas entre crianças em um espaço de educação infantil no município de São Paulo, buscando verificar a possível presença de preconceito racial no trato entre as crianças negras e não negras, durante as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

O objetivo central da pesquisa foi verificar a possível ocorrência de preconceito racial nas relações estabelecidas entre as crianças de cinco e seis anos. Para isso, foram observados alguns momentos da rotina escolar, tais como: brincadeiras livres e dirigidas, atividades em sala e no parque, focalizando o relacionamento das crianças negras com as demais. Trata-se de uma turma de vinte e nove alunos que passa seis horas diárias em uma escola municipal de educação infantil, no período da tarde.

O interesse pelo tema originou-se de observações feitas durante o estágio obrigatório no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério¹. Nessa ocasião, realizou-se estudo que objetivava verificar a presença de preconceito nas relações estabelecidas entre a professora e as crianças, bem como nas relações estabelecidas pelos pares. Observou-se, entre outras coisas, que, ao tratar a temática escravidão, a professora verbalizava que os negros foram desunidos, passivos frente ao trabalho forçado e, por isso, alvo fácil de dominação. Dois alunos negros abaixaram a cabeça e passaram a não participar da aula, enquanto a maioria branca que compunha a turma ria e falava que os amigos negros da sala não sabiam escrever e nem ler, que eram diferentes dos brancos, como na história contada pela professora.

Na busca por espaço formal para discussão da temática, realizou-se monografia da graduação, de forma pouco aprofundada e sem aporte teórico bem definido, que se constituiu em uma pesquisa que tratava de questões concernentes a crianças de zero a três anos e o preconceito racial em uma determinada instituição de Educação Infantil². Como se vê, a trajetória pessoal, profissional e acadêmica foi crucial para a delimitação do tema deste estudo.

¹ Projeto de iniciativa estadual (São Paulo) que formava professores para as séries iniciais em nível médio. Durante os dois primeiros anos de formação, as aulas aconteciam das 7 às 17h. Nos dois últimos anos, meio período era destinado à formação em sala e o contra turno era cumprido em estágio supervisionado em escolas estaduais e municipais da mesma Diretoria de Ensino.

² *A Educação Infantil e as relações estabelecidas pela criança negra nesse espaço*, apresentada no ano letivo de 2008, na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP.

Refletir acerca das origens e natureza de atitudes racistas e discriminatórias, presentes na sociedade brasileira, justifica a escolha da educação infantil como foco de pesquisa. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, sendo direito das crianças entre zero e cinco anos. Ao considerar a temática central do estudo – o preconceito racial –, essa etapa da escolarização é responsável pelas primeiras experiências vividas em espaço educacional, onde ideias podem ser inculcadas e propagadas, sendo a educação infantil importante na formação das crianças.

Corsaro (2011) considera que as crianças são sujeitos que criam modos peculiares de brincar, interpretar o que veem à sua volta, na interação com os adultos e na cultura de pares³. Extraem informações do “mundo adulto” e as utilizam, como segue:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011, p. 31).

A escolha por trazer o conceito de cultura de pares, bem como a fundamentação teórica de Corsaro para discussão, deu-se apenas para designar que as crianças possuem um modo de socialização que lhes é peculiar. Porém, aqui se concorda com Kramer (2008) quando considera:

(...) como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências, interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. (KRAMER, 2008, p. 171).

Dessa forma, a análise da cultura infantil necessariamente deve considerar o contexto social no qual a criança se insere. Ainda de acordo com Kramer (2007), as crianças são atores fundamentais de suas próprias histórias, vivem no mundo, aprendem nas relações estabelecidas e, concomitantemente, externam suas marcas e alteram realidades. Assim, aponta para a importância de se estudar as singularidades infantis, sua relação com a história e com a totalidade da vida social.

Historicamente, o conceito de infância/criança, que fora no passado considerado adulto em miniatura ou aquele que virá a ser, foi modificado, alterando também o papel

³ Segundo Corsaro (1997), “Peer Culture”, o que implica em um jogo estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e assuntos que as crianças produzam na interação com seus pares.

social desses seres na sociedade. Nessa perspectiva, Kramer (2007), tomando emprestadas algumas considerações de Walter Benjamin sobre a infância, aponta:

A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refunda-la; criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos da ruína (KRAMER, 2007, p.29)

Diante do exposto, conclui-se que a relação entre criança e adulto, sendo inevitável, é necessária como forma de aquisição de repertório a ser reproduzido pelos infantis. A apropriação de informações extraídas tem papel fundamental na construção de identidade.

Benjamin (1984), ao analisar a sociedade e sua relação com a criança, percebe que a condição de infância difere de acordo com a classe social na qual se insere. Enquanto os filhos de burgueses são herdeiros, os que nascem em meios desfavorecidos econômica e socialmente são vistos como apoio, vingadores ou libertadores. Tal fato corrobora para diferenciações significativas na organização educacional. A história da criança é marcada pela sua condição social; assim, a educação não é destinada a todos da mesma maneira. Os filhos dos trabalhadores assalariados, desde a mais tenra idade, se deparam com dificuldades na vida prática e, durante sua formação, ao se confrontarem com sua realidade, adquirem consciência das suas limitações.

De outra parte, ao se referir a Auschwitz e à preocupação de que tal barbárie nunca mais se repita, Adorno (2011) evidencia a importância de uma educação na primeira infância que proporcione possibilidade de reflexão aos participantes dela, para que não ocorram adesões a qualquer tipo de comportamento perverso. Dessa forma, reitera a necessidade dessa etapa de escolarização, já que desde o início da vida as crianças vivem em sociedades repletas de padrões que geralmente são solidificados como verdade absoluta, o que colabora para a aniquilação da possibilidade de pensar e decidir diante das diversas situações vividas.

Por outro lado e com base nos estudos de Wallon (1979), as crianças diferenciam-se dos adultos nas relações estabelecidas entre seus pares e com os adultos. Nos primeiros anos de vida, os pequenos convivem em um meio social e se relacionam com diversas pessoas; dessa forma, aprendem a se reconhecerem como “eu” e percebem a presença do “outro”. A emoção durante a infância marca o

comportamento das crianças que, diante de algo que as desagradam, reagem sem considerar as consequências. Vygotsky (1984) é outro autor que destaca o peso dos relacionamentos no desenvolvimento. Aponta a brincadeira como ponto crucial para o aprendizado e socialização das crianças que, ao viverem “eus” fictícios, como ser a irmã ou a mãe durante o jogo, aprendem que além dela própria existem outras pessoas que se comportam diferentemente delas.

Ao refletir acerca do preconceito, do preconceituoso e da constituição da personalidade dos indivíduos, a Teoria Crítica da Sociedade contribui para o estudo da aquisição do preconceito, de sua propagação e da relação que se estabelece entre o fator preconceito e aqueles que aderem a ele.

Adorno e Horkheimer (1973), ao investigar as causas da perpetuação do preconceito, concluem que a combinação de fatores psicológicos, interesses políticos e econômicos contribui para que ideias racistas sejam disseminadas e inculcadas na massa. Ao receber diversos panfletos e ouvir discursos radiofônicos onde os judeus são expostos como inferiores, menos capazes e dignos, a população que repetidamente recebe tais informações e ao mesmo tempo não tem contato com os judeus, gradativamente adere ao que ouve. Nessa perspectiva, os autores contribuem:

A todo o momento, os instrumentos de propaganda do tipo nazista são rígidos estereótipos de pensamentos e repetições constantes. Com esses meios, as reações vão sendo gradualmente embotadas, confere-se à trivialidade propagandística uma espécie de auto-evidência axiomática e as resistências da consciência crítica são minadas. A isso se deve que da massa de discursos e literatura do ódio seja possível extrair e expressar em fórmulas um número limitadíssimo de truques retóricos padronizados, todos eles previamente cozinhados (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 174-5).

Igualmente aos judeus tomados como exemplo, houve e ainda há uma ditadura de que o negro é menos capaz ou inteligente, por conta da grande concentração de melanina, fato que altera a cor da pele e origina a divisão por raças hierarquizadas, como aponta Munanga (2004), onde o branco é superior aos negros. Ainda com base nos estudos do autor, tais ideias foram disseminadas a partir das teorias racistas que propagavam a inferioridade do negro em relação aos brancos, até que geneticistas e outros estudiosos verificaram a impossibilidade de diferenças significativas entre os homens.

É evidente que questões de cunho racial chegam até as crianças por intermédio de seus familiares, amigos e da comunidade em vivem. A televisão também pode ser

uma forma de aquisição de informações e formação de opinião infantil. Desse modo, é imprescindível considerar que o contato com o conteúdo do preconceito pode ocorrer e, diante disso, a reprodução de discursos e atitudes discriminatórias possivelmente também aparecerá.

Com base nos estudos de Crochík (2011), o preconceito pode ser caracterizado por estranhamento que parte do preconceituoso para o seu alvo, ou ainda pela hostilidade do primeiro para o segundo. Durante as atividades na educação infantil, as crianças se relacionam com seus pares e, se considerarmos as ideias de Wallon (1979), que evidenciam as características da constituição infantil, trazendo a emoção como forte marca presente nas crianças, a partir do contato com conteúdos relacionados ao preconceito, elas provavelmente agirão de forma espontânea.

Ao refletir acerca do preconceituoso, Crochík (2011) entende que a falta de experiência com o alvo de preconceito é um fator que determina a existência deste. Outra característica a ser considerada é que o motivo que leva o preconceituoso a agir geralmente é irreal e inventado por ele próprio, e a partir de suas invenções ou da deformação da realidade, age de forma preconceituosa com aqueles que eleger como alvo. Outro aspecto evidenciado por Crochík é o fato de que aquele que eleger um alvo certamente terá a atitude de preconceito diante de muitas outras situações distintas, uma vez que geralmente o problema do preconceituoso está instalado nele mesmo e não em seus alvos.

Em relação à constituição da personalidade dos indivíduos e da importância desta na constituição do preconceito, Adorno (1995) define personalidade como elemento que constitui o ser humano. Ao considerar a sociedade do capitalismo tardio, a formação da personalidade ocorre de forma tensa, uma vez que a padronização de comportamentos e a adaptação necessárias para a convivência em sociedade aniquilam o desenvolvimento da autonomia individual. Se de uma parte ser forte é sinônimo de dotar o ser humano, de outra o ser forte é aquele capaz de subjugar e controlar o outro. Dessa maneira, o autor contribui:

O critério de personalidade é, em geral, poder e força; domínio sobre pessoas; quer sejam esses atributos possuídos em virtude de sua posição, quer sejam obtidos graças a uma especial ambição de poder, devido à sua conduta ou à assim chamada irradiação pessoal. (ADORNO, 1995. p. 64)

Entende-se, portanto, que possivelmente o ser humano que atinge o ideal de personalidade na sociedade capitalista, certamente abrirá mão de sua subjetividade, considerando sobretudo a padronização dos comportamentos sociais.

Pensar na socialização da criança, considerando seus desejos e insatisfações, é fundamental para esta pesquisa, que pretendeu flagrar momentos de preconceito racial no cotidiano da escola.

É notório que a condição da população negra está cada vez mais presente no debate em âmbito nacional. Estudiosos, políticos e militantes se deparam com o racismo e cada um, a seu modo, reflete acerca dessa situação. É nessa perspectiva que Munanga (1996, p. 79) contribui:

As lutas contra o racismo passam geralmente por duas formas de ação: uma discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes, políticos preocupados com as desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e políticos constituídos.

Apesar dos esforços de diversos atores sociais, percebe-se que a extinção do preconceito racial não ocorre com a rapidez desejada, fato explicado pelo autor:

este esquema geral de luta anti-racista não é de aplicação fácil, considerando a complexidade do próprio fenômeno racismo e a variabilidade de suas manifestações no tempo e no espaço. As contradições e a falta de consenso sobre o conteúdo do racismo por parte dos especialistas e estudiosos de vários ramos do saber interessados na questão, conjugando-se com suas escolhas ideológicas, apresentam as primeiras dificuldades em nível da retórica anti-racista (MUNANGA, 1996, p. 79).

As reivindicações do Movimento Negro, sobretudo pelo direito à igualdade de oportunidade de acesso e permanência em instituições de educação, contribuíram para a criação de leis que fomentam (ou deveriam fomentar) discussões acerca das melhorias necessárias à participação dos negros na escola. Porém, se considerarmos a condição social da maior parte da população negra, bem como as condições da escola pública, concluímos que a educação de qualidade, bem como as condições de ingressar e permanecer na escola, não são direitos efetivados para a população negra. Sobre isso, Rosenberg (1998, p. 79) assevera:

Como nas outras esferas da vida social, os negros (pretos, pardos) são também penalizados no campo da educação: enfrentam maiores

dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como frequentam escolas de pior qualidade, redundando em pior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre brancos. Em linhas gerais, as pesquisas sobre oportunidades educacionais, têm encontrado trajetórias escolares diversas, para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para esses últimos, no acesso à escola e no ritmo de sua programação, caracterizado como mais lento e acidentado.

A falta de qualidade, oferta de vagas ou condições mínimas de permanência, a exemplo da ausência de recursos para a locomoção até a instituição escolar, é problema comumente encontrado pela população pobre, sendo esta em grande parte negra. Tal cenário corrobora para a evasão ou “fracasso escolar”.

Ainda no campo educacional, a Lei 10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, dispõe o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Pode-se dizer que, em função dessas alterações, foi criado no estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual de Educação, um programa de formação contínua para professores da rede estadual, intitulado: *São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade*, que tinha por objetivo fomentar discussões e práticas diferenciadas no trato da temática africana e afro-brasileira nos diversos contextos de educação, além de sensibilizar o corpo docente no trato de questões que outrora não eram consideradas no ambiente escolar. O objetivo central foi o de diagnosticar e modificar as práticas pedagógicas ocorridas nas diversas realidades educacionais no Ensino Fundamental e Médio.

Ao considerarmos a importância da educação infantil na constituição do sujeito, que a partir dela tem experiências diversificadas, entende-se que excluir essa etapa de ensino das discussões e da exigência da lei adia a possibilidade da formação que

incorpora as questões sociais implicadas nas relações étnico-raciais desenvolvidas no Brasil. Dessa forma, entende-se que é fundamental que tais discussões ocorram desde a primeira infância, vivida entre zero e cinco anos. Adorno (2011) chama a atenção para esse fato:

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 2011, p 121-2).

Brincar com bonecas negras, inserir componentes africanos e afro-brasileiros no currículo, como a capoeira, as danças africanas, saber da existência de um continente chamado África, dentre outros aspectos, são práticas possíveis e que permeariam de sentidos as atividades ministradas futuramente no Ensino Fundamental I.

Segundo Giroux (1983), a escola pode servir para imobilizar e aniquilar a possibilidade da reflexão, quando os educadores adotam a posição de reproduzir o que é ditado, porém pode também ser *locus* de reflexões e resistência por meio da ação humana, sendo o professor fundamental nessa relação. Dessa forma, entende-se que a ação reflexiva ocorrida desde a primeira infância certamente contribuirá para a desbarbarização, conforme preconiza Adorno (2011).

Considerando a importância da educação infantil na formação do sujeito reflexivo, bem como as formulações de Adorno (2011) e Giroux (1983), que apontam a educação e a escola como importantes para constituição dos indivíduos, além do interesse por pesquisar de que forma as relações inter-raciais ocorrem na escola de educação infantil, foi realizado levantamento bibliográfico junto aos programas de pós-graduação, obtidos no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de dois descritores: *educação Infantil e racismo e preconceito, discriminação, relações étnico-raciais na escola*. Nesse levantamento, foram encontradas doze dissertações e teses, nas quais foram selecionadas duas que, de alguma forma, se referem à educação infantil e ao preconceito nas relações estabelecidas entre os pares.

Um desses trabalhos foi o de Cavalleiro (1998), que teve como objetivos reunir informações acerca da população negra e sua participação no sistema de ensino e verificar a presença de preconceito racial nas relações estabelecidas entre as professoras

e as crianças de quatro e seis anos em uma creche municipal em São Paulo. A autora analisa a formação do corpo docente, o pertencimento étnico das profissionais que atuam com as crianças e como estas veem seus alunos negros e os tratam durante as atividades em sala e no parque. Identifica que o silenciamento é uma postura adotada pelas profissionais que, diante de conflitos nos quais o componente raça é evidenciado, calam-se, desviando a atenção dos alunos para outra situação. Utilizou referências diversas, dentre elas o conceito de preconceito de Crochík. A pesquisa teve como proposição analisar o tratamento entre as crianças e a autora percebeu que a etnia é elemento evidenciado em momentos de conflitos, e há por parte de algumas crianças brancas um sentimento de superioridade sobre as negras. Cavalleiro (1998) propôs pesquisa qualitativa e observou três turmas de crianças de quatro a seis anos e suas professoras durante as diversas atividades do cotidiano escolar, em um período de oito meses. Na busca de identificar as características da socialização ocorrida entre as crianças, da presença ou não de preconceito nessa relação, procurou analisar a função da família nesse processo e verificou que esta geralmente também se cala frente ao preconceito sofrido pelos filhos e os acarinha com o objetivo de minimizar “dores”. Concluiu, ainda, que as crianças brancas demonstram sentimento de superioridade em relação às negras, como já destacado, e que em momento de conflitos utilizam as diferenças étnicas como forma de ofensa. Por fim, identificou que as professoras tratam as crianças negras com diferença: o contato físico e afetivo é menor e, em muitos momentos, se calam diante das ofensas relacionadas à cor da pele, talvez por não saber o que fazer ao ver uma criança branca tratando a negra de forma ofensiva ou por acreditarem que é importante não fomentar mais problemas na sala de aula. O silêncio é a forma encontrada por brancos e negros de ignorar ações racistas permeadas de vergonha, sentimento de inferioridade e dor para as crianças negras.

O outro trabalho selecionado, de Oliveira (2004), faz um resgate histórico, situando o papel das crianças nas sociedades medievais, o alto índice de mortalidade infantil e a normalidade com que eram vistas as mortes. Analisa as relações estabelecidas entre professoras e os bebês brancos e negros em uma creche no interior de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram verificar a presença de racismo entre professoras e crianças negras, bem como entre crianças negras e crianças brancas. A autora abordou temas diversos referentes ao negro na educação. Dentre eles, a cultura negra silenciada na escola, o negro no livro didático, a criança negra que vive em comunidades remanescentes de quilombos. Ao analisar práticas ocorridas em uma

creche, Oliveira (2004) verifica a presença de preconceito na relação adulto e criança e percebe que, além da cor da pele, características como obesidade e higiene também são destacada pelas professoras. Ser criança branca, magra e limpa significa ocupar um papel no grupo e o fato de ser negra, gorda e “suada” garante ao sujeito outro papel bem distinto. O cabelo crespo e a pele escura são características observadas pelas professoras como negativas. Para uma delas, pele negra transpirada cheira muito mal, o que não acontece com as brancas. Oliveira (2004) ainda observa que há práticas demasiadas de carinho e esse passa a ser moeda de troca para as professoras que, ao se depararem com alguma criança tendo atitude que não aprova, dizem: “a tia gosta tanto de você, te beija, abraça e você fazendo bagunça?” Percebe-se, então, que o carinho é um elemento que serve como mecanismo de controle das professoras: quem o recebe deve respeitar os padrões de comportamento estabelecidos, como não correr e não subir nas cadeiras e mesas dispostas na sala. Por fim, Oliveira (2004) conclui que a criança negra, geralmente, não participa da “paparicação”⁴ ocorrida nas relações estabelecidas entre pajens (educadoras) e crianças, já que essas não se encaixam no fenótipo que as agrada. Aponta, também, que tal exclusão pode ser positiva às crianças, considerando que as relações afetivas, naquele contexto, poderiam tornar-se meio de controle inclusive para as crianças brancas. Outra constatação da autora foi a de que as pajens expressam em seu discurso que todas as crianças são iguais, revelando resquícios do mito de democracia racial, bem como uma concepção de que ser diferente é algo negativo.

Cavalleiro (1998) e Oliveira (2004) concordam com o fato de que há preconceito no trato das crianças negras pelas profissionais que atuam diretamente com elas. Outro ponto em comum entre as pesquisadoras é a ausência ou diminuição de contato físico com a criança negra, que geralmente não é acarinhada pelos adultos.

Cavalleiro (1998) destaca informações que apontam para o silenciamento das famílias nas relações nas quais o preconceito se faz presente e conclui que, além de calar, a família acarinha as crianças negras no intuito de minimizar o que fora sofrido fora do seio familiar. Oliveira (2004), de outra parte, conclui que não participar de práticas de “paparicação”, àquelas nas quais as professoras acarinhos demasiadamente, é positivo para a formação das crianças, uma vez que essas práticas são utilizadas não só como forma de carinho, mas também de controle das professoras sobre as crianças

⁴ Paparicação: conceito de Philippe Ariès (*História Social da Criança e da Família*). O autor aponta para o surgimento de uma nova visão da infância, a partir da qual os seres pequenos são vistos como dóceis, ingênuos e indefesos.

brancas. Enquanto Cavalleiro (1998) entende que o carinho das famílias é uma forma de minimizar sofrimentos, Oliveira (2004) assinala que carinho em demasia por parte da professora pode tornar-se meio de dominação e aniquilação de pensamento.

Ao tratar as relações sociais, as autoras mencionadas analisam o trato entre as crianças, suas famílias e professoras. Esses estudos não focalizaram o convívio entre as crianças. Como já destacado, há peculiaridades nas relações infantis e que estas influenciam o modo de externar o preconceito. Identificar a presença e o modo como o preconceito se manifesta na educação infantil, tomando como foco a socialização das crianças, foi o que se pretendeu realizar nesta investigação.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa formulado para o desenvolvimento deste trabalho pode ser expresso nos seguintes termos:

- As preferências e rejeições das crianças em relação aos seus colegas indicam a existência de preconceito racial, mesmo que incipiente?
- Considerando a possibilidade de existência de preconceito racial nas relações entre as crianças, quais são suas manifestações, tomando-se por base as relações entre crianças negras e não negras em escola de educação infantil?

OBJETIVOS

Considerando os problemas apresentados, os objetivos deste estudo são:

- 1- Analisar as respostas das crianças de uma turma de educação infantil para questões formuladas tendo em vista a elaboração de sociogramas, identificando a incidência de preferências e rejeições entre crianças negras e não negras;
- 2- Examinar a presença ou ausência de preconceito racial entre as crianças durante os momentos de brincadeiras no parque e atividades em sala.

Para a consecução do primeiro objetivo, procurou-se analisar as respostas das crianças, verificando a incidência de escolhas e rejeições das crianças negras em relação às negras e às não negras e das crianças não negras em relação às crianças não negras e negras. Para a consecução do segundo objetivo, buscou-se flagrar os momentos em que ocorrem manifestações de preconceito racial nas relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras durante o período em que estão na escola.

HIPÓTESES

- 1- As respostas dos sociogramas indicam existência de preconceito racial entre as crianças;
- 2- Os momentos de brincadeiras no parque e as atividades em sala são marcados por situações em que o preconceito se faz presente.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Procedimentos de Coleta de Dados:

Para a realização da coleta de dados optou-se por dois procedimentos, o teste sociométrico e a observação. A escolha por esses dois ocorreu considerando que o cotejamento dos dados obtidos por essas duas técnicas propicia uma análise mais consistente e permite uma visão mais ampliada do objeto estudado.

A Sociometria, “a análise dos fenômenos psicossociais, pela aplicação de métodos quantitativos, visando atingir todas as relações interpessoais em seus quadros e processos” (BURGESS *apud* ALVES, 1964, p.6), foi escolhida por sua característica de apontamento de preferências e rejeições. Ao verificar que tal instrumento – o teste sociométrico – atua diretamente na opinião de fatores “queridos” e “rejeitados” pelos seres envolvidos na pesquisa, estudar a presença de preconceito em uma sala de aula utilizando-o pode garantir resultados mais precisos acerca da situação da turma estudada em relação ao preconceito racial.

O teste sociométrico possibilita aferir o papel que ocupa um sujeito em um grupo. Dessa forma, é possível verificar a formação de grupos, suas preferências e rejeições. Dessa perspectiva, estudar a posição de cada criança, negra e não negra, observando o quanto são rejeitadas ou queridas pela turma é possível por meio do teste.

Segundo Bastin (1980), o primeiro dado a ser verificado por meio do sociograma é a posição social de cada elemento do grupo, expresso pelo número de rejeições e preferências recebidas. Segundo o mesmo autor, o teste fornece:

Em primeiro lugar, a posição social de cada elemento do grupo. As preferências emitidas repartem-se muito desigualmente entre todos: a maior parte recebe algumas, dois ou três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferências. Acontece o mesmo com os rejeitados. Na maioria dos casos, uma grande percentagem de rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos e os outros membros, mais ou menos numerosos conforme o grupo, nada recebem. (BASTIN, 1980, p. 18)

Dessa forma, a aplicação do teste sociométrico possibilitou a análise dos dados relacionados ao processo de socialização que, somados aos dados obtidos por intermédio da observação, demonstrou como ocorrem as relações entre as crianças e como são subdivididos os grupos.

O segundo instrumento/procedimento para coleta de dados foi a observação direta que, conforme Selltiz *et al.* (1968, p. 226), “permitem o registro do comportamento, tal como este ocorre”. A observação utilizada na pesquisa foi a sistemática, na qual o pesquisador previamente define seu foco. Dessa forma, “o pesquisador sabe quais os aspectos da atividade do grupo que são significativos para seus objetivos de pesquisa e, portanto, pode criar um plano específico, antes da coleta de dados, para a realização e o registro de observações” (Selltiz *et al.*, 1968, p. 247). Após terem sido designadas as crianças consideradas negras pelo próprio grupo (detalhamento que será feito mais adiante) e a aplicação do teste sociométrico, foram realizadas 15 observações, divididas da seguinte forma:

- 5 atividades em sala (lição), totalizando duas horas e meia de observação;
- 5 momentos de brincadeiras no parque, totalizando duas horas e meia de observação;
- 5 brincadeiras livres na casa de bonecas, totalizando duas horas e meia de observação⁵.

Cada observação durou uma hora, totalizando quinze horas, divididas entre: cinco horas de atividades em sala, cinco no parque e cinco de brincadeiras livres na casa de bonecas. O objetivo dessas observações foi analisar como se estabeleciam as relações

⁵ A casa de bonecas é uma casa de alvenaria grande onde há bonecas, fogões, geladeiras, prateleiras feitas de madeira, panelas, potes, pratos feitos de plástico; lá meninas e meninos brincam durante duas horas, três vezes por semana. Esse espaço comporta a turma de 29 crianças.

entre as crianças negras e as demais, verificando se, durante as atividades observadas, a cor da pele, as características físicas como lábios grossos, cabelos crespos (geralmente encontrados na população negra) são utilizados como forma de xingamentos durante possíveis conflitos. Dessa forma, consideraram-se os objetivos e escolheram-se previamente os momentos a serem observados de forma sistemática.

Ao definir a observação como fonte de coleta de dados, postulou-se, em acordo com Selltiz *et al.* (1968), que no decorrer das observações algumas situações cotidianas podem inviabilizar os resultados a serem pesquisados. Cabe, portanto, ao pesquisador, rever o planejamento e sua execução durante o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, optou-se por observar as atividades relacionadas à beleza, nas quais as crianças arrumam os cabelos, passam gel e fazem diversos penteados. Uma vez que principalmente as meninas negras possuem peculiaridades como cabelos crespos que, geralmente, não são de fácil trato, além de não serem considerados “bonitos” socialmente, partiu-se da ideia de que observar essa atividade viabilizaria notar a forma com que percebem, aceitam ou não os cabelos crespos. Na escola, fui informada que naquela unidade não havia tal atividade. Diante disso, a relação beleza-criança negra e suas peculiaridades passou a ser observada durante as brincadeiras de “casinha” e em outras ocasiões em que viviam seus “eus fictícios” e falavam muito sobre suas preferências, referindo-se ao belo e ao feio por meio das bonecas, por exemplo.

Para orientar a organização e análise dos dados coletados, foram utilizadas como referências as contribuições teóricas de Adorno (1965; 1995; 2011), Adorno e Horkheimer (1973) bem como as de Crochík (2006; 2011) no que se refere ao conceito de preconceito.

A presente dissertação está organizada em três capítulos:

No Capítulo I, inicialmente apresenta-se as peculiaridades da infância. Destacam-se as características das crianças negras, suas implicações sociais e, finalmente, as relações sociais entre crianças.

No capítulo II, apresenta-se brevemente os conceitos: etnia, raça, racismo e preconceito, a Teoria Crítica da Sociedade e suas contribuições para a temática. Discute-se a relação entre o preconceito e o preconceituoso e, finalmente, apresenta-se a delimitação do objeto de estudo.

No capítulo III são apresentados os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, a caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa, bem como a apresentação e análise dos dados dos sociogramas e as observações.

Por fim, nas considerações finais, procurou-se retomar os principais resultados e análises sobre as relações entre as crianças negras e não negras.

CAPÍTULO I - INFÂNCIA E NEGRITUDE

1.1. A Infância e suas peculiaridades

A criança se difere do adulto por seu tamanho, seu modo de pensar, agir e de relacionar-se com as pessoas e objetos que a cercam. Segundo Wallon (1979), a criança vive a infância, mas quem a conhece é o adulto, uma vez que este já passou por ela. Desse modo, viver a infância é algo inédito que será aprendido pelos seres que vivem os primeiros anos de vida. A diferenciação entre crianças e adultos incide diretamente na forma com que esses se relacionam com o outro, consigo próprios e com o mundo. A seguir são apresentadas peculiaridades da infância, presentes no comportamento das crianças e nas relações estabelecidas em grupos.

1.1.1. A diferenciação entre o “eu” e o “outro”

Durante os primeiros anos de vida, o ser criança vive transformações e forma-se de acordo com as relações que estabelece com o meio. Por meio das experiências vividas, muda a forma de se relacionar com as pessoas e com os objetos como brinquedos, colheres, dentre outros que utiliza em seu dia a dia. Em contraposição às ideias de Piaget e destacando que a consciência individual não é um fato primitivo, Wallon (1979, p. 151) considera que a criança:

(...) longe de ser um sistema fechado” não apresenta “coesão íntima e está entregue sem o menor controlo às influências mais fortuitas”, ou seja, o que ocorre é a “modelação do eu pelo meio, da consciência individual pelo ambiente colectivo.

As experiências vivenciadas durante os primeiros anos de vida, sejam essas ocorridas em meios familiares, grupos de outras crianças ou na escola, constituem os elementos necessários para a formação do sujeito. É importante salientar que a consciência da existência do outro ocorre de acordo com as relações estabelecidas entre o meio exterior/pressões sociais e o sujeito. Nessa perspectiva, o autor contribui:

Não há autismo e depois egocentrismo [esquema proposto por Piaget]: sistema fechado que deverá mais tarde abrir-se às exigências da compreensão recíproca em um meio social. Há pelo contrário, redução e controlo gradual dum apetite primeiro incerto do seu objecto e que deve sucessivamente desligar-se daqueles sobre os quais ele começa

por se desviar. A consciência não é uma célula individual que deve abrir-se um dia sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um instinto ilimitado que é exatamente o do indivíduo representante e joguete da espécie. Este “eu” não é, pois, uma entidade primária, é a individualização progressiva duma libido primeiramente anônima à qual as circunstâncias e o curso da vida impõem que se especifique e que entre nos âmbitos de uma existência e de uma consciência pessoais (WALLON, 1979, p. 150).

As pressões sociais vividas pelos indivíduos desde o início de suas vidas influenciam na formação da consciência do eu e do outro. Ao viver no grupo escolar, por exemplo, a criança é condicionada a perceber a existência do outro, quando precisa esperar sua vez, dividir brinquedos, realizar atividades com seus pares. Nesse cotidiano, possivelmente surgem momentos de tensão e conflitos devido ao fato de a criança ainda não ter o controle sobre seus impulsos, claro, quando se considera o processo de constituição da subjetividade. De qualquer modo, essa experiência com o outro contribui para a diferenciação.

De uma parte, Wallon (1979) evidencia a importância da convivência em grupos sociais para a diferenciação do “eu” e “outro”, de outra, Vygotsky (1984) reitera tal importância e discute a participação da criança em momentos de “faz-de-conta”, nos quais experimenta “eus fictícios” tendo a oportunidade de viver papéis diferentes. Tal atividade auxilia no desenvolvimento da consciência acerca da existência de algo além do “eu”. Concordando com Vygotsky, Góes (2000) assevera:

Ao se envolver com tantos personagens, a criança pode criar sequências que contêm cenários representados (atuando com apoio nos objetos disponíveis e nas relações com parceiros presentes) e também cenários conjecturais (reportando-se a situações e personagens não encarnados em suportes tangíveis, mas presumidos principalmente pelos enunciados dos participantes) Ao experimentar ser o eu e o outro, a criança reproduz modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu. (GÓES, 2000, p. 123)

Brincar com pessoas presentes ou imaginárias, utilizar objetos para compor a brincadeira, mudar de papéis e, conseqüentemente, de atitudes, corroboram para uma experimentação do que é o “não eu” que posteriormente será entendido como outro. Ao ser convidada a representar o papel de mãe e depois da irmã, a criança terá a oportunidade de viver e interpretar o que se faz quando é uma ou outra. Mesmo que

ambas não sejam ela mesma, possivelmente cria hipóteses sobre o comportamento de cada uma.

Desse modo, as pressões sociais trazidas por Wallon (1979) e o jogo apresentado por Vygotsky (1984) são estruturas necessárias para a formação da consciência da criança, que a partir dessas experiências perceberá que está inserida em um grupo de outras pessoas. O grande problema é que essas relações, que podem ser objeto de certo controle por parte dos educadores, quando ocorridas na escola, estão marcadas pelos conflitos e contradições sociais que caracterizam a sociedade de classes e, também, pelas formas de opressão que alimentam a desigualdade social, como no caso do preconceito racial.

1.1.2. O papel da emoção nas relações estabelecidas na infância

Durante a primeira infância, a criança se expressa para que tenha suas necessidades saciadas e comunica-as de acordo com sua maturação biológica. O bebê, por exemplo, desprovido da capacidade de verbalizar palavras, chora diante de alguma necessidade ou desagrado. As crianças mais velhas, por sua vez, externam seus desejos e necessidades emocionalmente. A emoção e as sensações as movem a tomar suas atitudes, revidar a algo que tenha lhes desagradado. Dessa perspectiva, percebe-se que as reações ou ações não obedecem a padrões pré-estabelecidos, ou seja, as atitudes infantis muitas vezes desconsideram padrões sociais de comportamento. Nessa perspectiva, Wallon destaca:

A emoção origina os impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde se apagam mais ou menos as delimitações que os indivíduos são por vezes tão ciosos de marcar e de manter entre si (WALLON, 1979, p. 152).

Ao deparar-se com algo que não lhe agrada, por exemplo, um colega com cheiro desagradável, a criança espontaneamente expressa sua opinião, possivelmente avisando seu par ou simplesmente saindo de perto da situação que lhe agrada. Em comparação com os adultos, essa não filtra suas atitudes de acordo com o que esperam dela, uma vez que vive e se relaciona de forma espontânea.

Ao considerar que a criança está em desenvolvimento e que as experiências, juntamente com a maturação biológica, serão responsáveis pelas mudanças de

comportamento na direção daqueles parecidos com a dos adultos, supõe-se que, com o passar dos anos, naturalmente a criança substituirá as ações emotivas por aquelas planejadas. Wallon (1979) explica o lugar da emoção nas relações vividas nos primeiros anos de vida:

A emoção deriva de uma vida psíquica ainda mal diferenciada e, ao mesmo tempo, os centros nervosos que regulam as suas manifestações tanto viscerais como motoras pertencem às regiões subcorticais do cérebro, ou seja, a um conjunto funcional muito mais antigamente evoluído na espécie do que as operações de representação, de decisão que são mais exclusivamente imputáveis à parte cortical (WALLON, 1979, p. 152).

E continuando com a descrição do comportamento infantil, prossegue:

Assim começa a criança. Assim não conseguirá diferenciar a sua pessoa daquilo que deverá dissociar nas impressões como que não lhe pertencentes, senão através de toda uma série de exercícios e de jogos que adquirem com a precisão crescente ao mesmo tempo que provocam nela manifestações de espera ansiosa e explosões de surpresa ou de alegria (WALLON, 1979, p. 152-3).

A criança é, portanto, o ser que vive explosões emotivas e a partir delas age em relação ao outro. Em suma, desconsidera o que é pré-estabelecido como o modo de agir correto e exterioriza o que sente. É dessa perspectiva que o estudo do comportamento infantil em situações de interação com os pares pode revelar como as mais variadas formas de preconceito são interiorizadas no processo de formação da personalidade. As contribuições de Wallon (1979) e Adorno (2011) também destacam esse ponto, com base na psicanálise freudiana, e apontam que a primeira infância é de suma importância na constituição do caráter.

1.2. Crianças negras e suas peculiaridades

A cor da pele, a textura dos cabelos e os traços peculiares à negritude como lábios grossos e nariz “chato” são marcas das crianças negras que, a partir dos processos de diferenciação do “eu” e do “outro”, certamente serão percebidas por elas mesmas e seus pares na escola ou em outro espaço de socialização. A seguir são apresentadas algumas reflexões acerca dessas características da negritude e da constituição da identidade da criança negra.

As crianças negras trazem em seu corpo características que marcam sua negritude. A pele escura é algo que as difere das crianças brancas. Apesar da

similaridade da estrutura física de uma criança negra e com a de outra não negra, as diferenças são bastante perceptíveis e destacadas quando elas se relacionam. Ao realizar pesquisa em uma creche que atendia crianças de quatro a seis anos, Cavalleiro (1998) constatou que chamar o colega negro de macaco estava entre os “xingamentos” que as crianças proferiam durante as atividades. Tal escolha não se relacionava com o fato do colega negro gostar de comer banana ou dependurar-se em árvores, mas à associação entre macaco e cor da pele. Essa associação era considerada tanto pela criança que “xingava” como pela que recebia o “xingamento” de maneira pejorativa: o menino negro jamais queria ser o macaco, silenciava, se afastava da brincadeira e em alguns momentos até chorava. Já para o menino branco, ser negro, ter a cor parecida com a do macaco, não era bom para ninguém, afinal, em sua opinião crianças brancas eram bonitas e as negras, feias e sujas.

Abramowicz e Oliveira (2010), ao pesquisarem as relações estabelecidas entre crianças negras e não negras com idade entre zero e três anos, além de suas professoras, em uma creche no interior de São Paulo, perceberam que em momentos de troca de fraldas, de servir refeições e algumas atividades que necessitavam de contato físico, as crianças negras não eram tratadas como as não negras. Ao perceber um menino loiro alimentando-se sem utilizar talheres, a professora chamava sua atenção dizendo que não devia alimentar-se daquela maneira, mas ao perceber um colega negro da mesma idade realizando a tarefa igualmente, aumentava o tom de voz dizendo que era errada a forma que comia, e o chamava de “menino sujinho”. Durante entrevista realizada pelas pesquisadoras, a professora dizia que as crianças negras cheiravam mal e ao ter contato com o sol, transpiravam demais. Observou-se que a negritude remetia as professoras para a sujeira e mau cheiro; dessa forma, optavam por se afastarem das crianças negras, excluindo-as de momentos de cuidados e “carinho”. As autoras concluíram:

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre os 0 e 2 anos, quando os bebês negros, são menos “paparicados” pelas professoras do que os brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p. 222).

As crianças negras, com suas peles escuras, cabelos crespos, lábios grossos e narizes “achatados”, são negligenciadas nos momentos de carinhos e cuidados, importantes para sua formação.

Na pesquisa de Cavalleiro (1998), que investigou as relações entre crianças de quatro a seis anos e suas professoras, o “xingamento” proferido ao menino negro estava relacionado à cor da pele. De outra parte, a pesquisa realizada por Abramowicz e Oliveira (2010) demonstrou que os bebês são apartados de práticas pedagógicas necessárias ao seu cuidado e educação, igualmente pela sua negritude.

Além da cor da pele, o cabelo crespo, sobretudo o cabelo feminino, marca diferenças entre as crianças negras e brancas. Gomes (2002) estudou as relações entre cabelo, estética e a construção de identidade de pessoas negras. Observou que a experiência da criança negra com o cabelo se inicia bem cedo, desde a primeira infância: as meninas têm seus cabelos trançados durante muitos anos de suas vidas. Tal fato não se justifica pela preferência que a menina expressa por trançar os cabelos e sim pelas condições objetivas vividas pela família, que talvez não disponha de outra possibilidade a não ser a de trançar os cabelos das filhas. Nessa perspectiva, a autora reflete:

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 então criança negra – hoje mulher adulta – como penteado preferido da infância. (GOMES, 2002, p. 43)

Durante as entrevistas realizadas na pesquisa, a autora coletou o seguinte dado:

Não, nem sempre fui bem como meu cabelo, não... desde criança, não. Porque era aquele problema de puxar, trançar, aquela coisa toda. Não tinha alisamento, então, na hora de mamãe pentear o cabelo, era um drama. Aí depois, já mocinha, é que fui me cuidando, aquela coisa toda é que mudou. Mas de criança, não, eu chorava, não gostava de pentear o cabelo porque doía, puxava daqui, puxava dali, mas depois... depois ficou bom. E está até agora... (S.A 51anos, auxiliar de escritório) (trecho de entrevista realizada por GOMES, 2002, p. 43).

Além desse, a autora apresenta outros depoimentos de pessoas negras que narram histórias acerca do cabelo crespo na infância. Foi comum ouvir das entrevistadas a seguinte consideração: para estar bem penteada eram necessárias tranças bem firmes, o que causava dor e os olhos ficavam bem “puxados”. Dentre as entrevistadas, três dizem que pareciam japonesas negras de tanto que os olhos ficavam pequenos após o ritual de organização capilar.

Percebe-se que a dor física sofrida nos momentos de desembaraçar os fios é fator que contribui para que as meninas não gostem de seus cabelos, porém há outro tipo de

dor, simbólica, que ocorre sempre quando o cabelo crespo e suas características étnicas são alvo de piadas pelos amigos. Nessa perspectiva, a autora assinala:

Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de Bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade. (GOMES, 2002, p. 45)

Os “xingamentos” proferidos pelos pares contribuem para que as crianças negras considerem o que é dito e sintam-se feias, uma vez que se afastam dos padrões de beleza impostos pela mídia televisiva, por exemplo. Souza (2002) acredita que há situações em que a criança negra revela o desejo de ser branca, ter cabelo liso, para assim poder ser comparada com a Branca de Neve ou outras personagens de histórias infantis, demonstrando negação ao seu pertencimento étnico.

Falou-se basicamente do cabelo feminino, considerando a exiguidade de pesquisas que tratam a temática relacionada ao cabelo dos meninos. Possivelmente tal fato ocorre porque, tanto para brancos quanto para negros, o cabelo feminino possui um papel bastante significativo na constituição da beleza feminina.

A identidade da criança negra é constituída pelo reconhecimento, por ela e pelos outros, da pele negra, dos cabelos crespos e dos lábios grossos. Mas também contribui para a definição dessa identidade uma história marcada por segregação, racismo e diferenças de oportunidades desde a promulgação da Lei do Ventre Livre, bem como a resistência à opressão promovida pela população negra.

1.3. Relações sociais na infância: o encontro entre crianças negras e não negras

A criança, o ser social que na relação com o meio descobre-se como “eu” e a diferencia do “outro”, vive no seu meio familiar, o que Berger & Luckmann (1976) chamam de socialização primária. Para os autores, esta ocorre na família e são os primeiros contatos estabelecidos fundamentais para as primeiras aprendizagens. A família, portanto, é fundamental na formação das crianças que frequentam a escola.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a educação infantil é direito das crianças entre zero e cinco anos. Além de direito expresso em lei, frequentar espaços formais de educação possibilita encontro com pares, o que é importante para o desenvolvimento, como expõe Cavalleiro (1998):

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança, o que caracteriza as creches e pré-escolas como um espaço importante para o desenvolvimento da criança. (CAVALLEIRO, 1998, p. 14)

Matricular uma criança na educação infantil é oportunizar espaços de experiências com pessoas que não compõem seu meio familiar, possibilitando aprendizagens e experiências diversificadas. Ainda sobre o papel da instituição escolar para criança, a autora assevera:

As instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade. Assim, não só a família se torna responsável pela aprendizagem da vida social, embora represente, inicialmente, o elo mais forte que liga a criança ao mundo. (CAVALLEIRO, 1998, p. 14)

Diante dessas afirmações, entende-se que a escola de educação infantil é *locus* privilegiado de trocas de experiências e aprendizagens na relação entre crianças e crianças, crianças e suas professoras e crianças e demais adultos. Essas situações contribuem para o processo que Wallon (1979) denomina de diferenciação entre “eu” e “outro”. Ainda com base nas contribuições de Wallon (1979), as ações infantis são permeadas por emoção. Ao se deparar com situações que requerem solução, a criança age emocionalmente, tomando suas decisões tantas vezes de maneira impensada.

Ao refletir acerca da formação das crianças, da educação infantil como *locus* de encontros, das peculiaridades infantis, sendo a criança o ser que age emocionalmente, e das peculiaridades da criança negra (tais como os cabelos crespos e a pele escura), pretende-se aqui analisar algumas situações de pesquisas já realizadas sobre os encontros das crianças, que muitas vezes são permeados de preconceito.

Cavalleiro (1998), ao perguntar para uma menina negra de quatro anos quando as crianças brancas brincam com ela, obteve a seguinte resposta:

(...) quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A Catarina, branca, um dia falou: “Eu não vou ser tia dela (da própria criança que

está narrando)”. A gente estava brincando de mamãe. A Camila que é branca não tem nojo de mim. (trecho de entrevista realizada por CAVALLEIRO, 1998, p. 82)

É notório que a criança negra entende, a partir de sua convivência com o grupo, que a maior parte dele não a chama para as brincadeiras ou divide os brinquedos, quando essa não traz os seus próprios. Ao referir-se a cor da sua pele, a menina negra de quatro anos diz que uma colega não tem “nojo” dela. Tal percepção indica a consciência e a experiência da discriminação, justamente por perceber que as demais crianças têm posturas diferentes entre si diante dela. Ao fazer suas observações de campo, a autora destacada se deparou com a seguinte situação:

No parque, aproximei-me de um grupo que brincava. De repente, iniciou-se um tumulto. Shirley (negra) se aproximou de Fábio (branco) e o xingou de “besta”, e ele revidou. Letícia (branca) passou a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiaram a se xingar também. Catarina disse a Letícia: “*Fedorenta*”, e esta respondeu: “*Fedorenta é você.*” Catarina, então, disse: “*É você, tá!*” Letícia respondeu: “*Eu não; eu sou branca, você é que é preta!*”. Catarina ficou paralisada e não disse mais nada. Até então virada de frente para Letícia, deu-lhe as costas e principiou a xingar Fábio. Catarina, segundos depois, desferiu-lhe um golpe na cabeça. O menino começou a chorar. (relato de observação realizada por CAVALLEIRO, 1998, p. 8).

A espontaneidade permeada de emoção, que são marcas da constituição das crianças, permite evidenciar como ocorre a relação com a negritude: a noção que existe mau cheiro está presente nessa observação. Percebe-se que a criança branca responde com muita convicção que não cheira mal por ser branca, atribuindo tal estereótipo à menina negra. Chamar a colega negra de fedida é produto de uma aprendizagem social, como indica Kramer (2007), decorrente da experiência com familiares ou outros adultos que possivelmente se expressam de modo preconceituoso em relação aos negros e ensinam tais ideias para a criança.

Diante das duas situações observadas, conclui-se que o encontro entre crianças negras e não negras pode ocorrer de forma conflituosa. E isso porque as aprendizagens sociais com os adultos, possivelmente, incidem sobre as decisões dos meninos e meninas.

CAPÍTULO II – OS CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

2.1. Raça e Etnia

Segundo Munanga (2004), etimologicamente o conceito de raça derivou do italiano *razza* que, por sua vez, derivou do latim *ratio*, que significa sorte, espécie, categoria. Entre os séculos XVI e XVII essa categoria “raça” fora utilizada para determinar diversidade de plantas que se diferenciavam pelas características como tamanho e tom da cor das folhas, formando raças diferentes. A partir do século XVIII, a cor da pele tornou-se a característica que definia as raças: branca, negra e amarela, conforme Munanga (2004). Desse modo, a diferença de concentração de melanina (substância que difere a tonalidade da pele dos seres humanos), algo estritamente biológico, passou a ser justificativa para a separação dos seres em raças hierarquizadas, a partir do que o branco seria a raça pura e, por isso, “melhor” que os amarelos e negros.

A cor da pele, além de forma do crânio, nariz, lábios e formato do queixo foram aspectos observados e elencados como características que separavam uma raça da outra; porém, com o avanço da ciência e os estudos de genética concluiu-se que havia semelhanças na constituição dos genes de todos os indivíduos, independentemente da raça. Dessa forma, e com base em estudos e conclusões de geneticistas, Munanga (2004) afirma que entre os *Homo Sapiens* não há a possibilidade da existência de raças diferentes, ou seja, não existem diferenças biológicas significativas que sustentem a distinção por raças.

O autor afirma que houve hierarquização das raças e seu objetivo foi explicar biologicamente as diferenças entre brancos, negros e amarelos. Assim, ele assinala:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (...) Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causariam à humanidade durante a segunda guerra mundial (MUNANGA, 2004, p. 17).

A partir do conceito de raça e, ainda, da hierarquização entre elas, cometeu-se, por exemplo, o assassinato em massa e planejado de judeus, justificado por discursos ideológicos. A falta de identificação com os alvos da violência, por parte daqueles que não integram os grupos perseguidos, considerados inferiores, impuros e culpados por certas mazelas sociais, resultou na grande aceitação entre os que praticavam a violência, conforme aponta Adorno (2011).

Ainda segundo os estudos de Munanga (2004), a construção do termo raça possui uma base ideológica que visa o poder e a dominação da raça branca sobre a negra. O autor ainda assinala:

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas, existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2004, p. 18)

Conforme o autor, existem biólogos “antirracistas” que sugeriram abolir dos dicionários o termo raça, já que esta não existe; no entanto, o conceito persiste tanto no uso popular, como em trabalhos e pesquisas realizadas na área das ciências sociais. Para sintetizar o conceito de raça, este é diretamente relacionado a fatores biológicos e, naturalmente, a “raça branca”, por suas características como menos concentração de melanina, lábios mais finos e cabelos lisos, é considerada superior à negra ou amarela.

De outra parte, o conceito de etnia é considerado por Munanga (2004) como sociocultural, histórico e psicológico. Dentre os brancos, negros, amarelos, pode haver diversas etnias. A etnia é caracterizada por moradores de um mesmo território geográfico, falam língua comum e partilham da mesma fé. Dessa forma, a constituição de uma etnia não prevê unicamente o fator biológico, mas também as interações que o ser humano estabelece nesse grupo. A etnia, então, considera a inteireza do ser humano e, segundo Munanga (2004), não é uma verdade estática que não mudará. Ao contrário, considerando o nascimento e morte das pessoas, as etnias se iniciam e se findam. Portanto, o conceito de etnia está relacionado aos aspectos sociais, biológicos, psicológicos dos indivíduos que vivem em um mesmo espaço geográfico, falam a mesma língua, possuem características semelhantes considerando o meio em que vivem, conforme Munanga (2004).

2.2. Racismo

O racismo é caracterizado pela falta de tolerância étnica, a partir do que o racista elege a “raça” como meio de promover a violência ou a segregação contra aqueles que considera inferiores ou indignos. Hitler, ao proferir suas ideias racistas contra os judeus, primeiramente atribuía a eles qualidades supostamente inquestionáveis. Depois convencia seus seguidores acerca da semelhança que tinham entre si e da inferioridade dos judeus em comparação a eles. Sem reflexão e certos de serem superiores, aderiam às ações bárbaras de violência. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer assinalam:

O ouvinte poder-se-á identificar, simultaneamente, com o grande homem comum e vê-lo como um ente superior [em relação ao líder]; este proporciona satisfação à necessidade de proximidade e calor e, ao mesmo tempo, à necessidade do ouvinte de ver-se confirmado naquilo que, de qualquer modo, já é; e, por último, à necessidade de uma figura ideal a que possa se subordinar jubilosamente (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p.175).

Dessa forma, entende-se que o racismo integra o preconceito e que por meio dele as minorias étnicas são excluídas, marginalizadas ou, ainda, violentadas. No caso dos judeus ou dos negros norte-americanos, por exemplo, o racismo contribuiu para a morte de muitos.

Conforme Silva *apud* Cavalleiro (2001), a expansão do racismo ocorre a partir de meados do século XIX, quando as teorias evolucionistas de Charles Darwin foram divulgadas e transpostas para a vida social como matriz explicativa. Segundo a autora:

Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constatarem entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/umas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano) (SILVA *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 76).

Silva *apud* Cavalleiro (2001) considera que o racismo constitui uma prática social negativa, insana, cruel, que aparta populações, tendo como justificativa para essa separação a “raça”. Ao estudar a sociedade brasileira e a propagação do racismo, a autora aponta as teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores, que escreviam buscando comprovar a inferioridade dos negros em relação aos brancos, além dos malefícios oriundos da maciça presença de negros na constituição da sociedade.

Tais teses eram difundidas e aceitas como verdade absoluta pela população, que passava a evitar o convívio entre brancos e negros (como se no Brasil isso fosse possível), com o objetivo de não serem atingidos pelos malefícios causados pela existência da população negra. Em suma, o racismo é caracterizado, segundo a autora, pela separação de pessoas, sendo que umas acreditam serem superiores às outras, e a “raça” o é fator que determina tal superioridade e separação.

De outra parte, Munanga (2004) afirma que o conceito racismo está diretamente relacionado à crença de existência de raças hierarquizadas:

(...) com base nas relações entre “raça” e racismo, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista, que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que tem características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores (MUNANGA, 2004, p. 20).

E para refletir acerca do racismo, continua:

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc., que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual pertence. De outro modo, o racismo é a tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 20)

A existência das raças hierarquizadas, a partir do que a raça branca se destaca como superior em relação às outras, incide diretamente sobre a separação de grupos, justificando-a pela superioridade de um em relação ao outro. Munanga (2004) aponta que o racista considera que as supostas raças inferiores possuem menos capacidade intelectual; dessa maneira, além da separação entre as pessoas, há também a classificação de capacidade e inteligência, considerando a cor da pele, textura dos cabelos, formato do crânio. O autor destaca que os caracteres físicos são considerados determinantes e irreversíveis sobre o comportamento dos povos. Assim, a raça branca pura caucasiana sempre é dotada de bons hábitos, boa moral em relação à raça negra,

que carrega em seus genes, na pele escura, nos cabelos crespos, a “bandidagem”, o mau caráter, o cheiro ruim.

Nascimento *apud* Cavalleiro (2001), tomando por referência os mesmos aspectos enfatizados por Munanga (2004), explica que o racismo no Brasil consiste em resquícios da crença na inferioridade biológica e congênita do negro e do índio em relação ao branco. Diante dessa inferioridade apresentada desde que as crianças nascem, é necessário separá-los para que os primeiros não interfiram negativamente no desenvolvimento do último. Percebe-se que os pesquisadores das relações raciais, Silva e Nascimento *apud* Cavalleiro (2001) e Munanga (2004) concordam com o conceito de racismo, que consiste em crer na existência de raças hierarquizadas e da consequente separação das pessoas entre as mais e menos capazes. Evidentemente, está em jogo a necessidade de elaboração de justificativas racionalizadoras para as desigualdades sociais provenientes do modo como se processou o desenvolvimento da sociedade brasileira; e é dessa forma que podemos compreender as teorias racistas.

2.3. As contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para a compreensão do preconceito

Os autores da Teoria Crítica da Sociedade, ao analisarem a condição social em que vivem os indivíduos, o capitalismo e seus desdobramentos, a ideologia à qual todos estão submetidos, o preconceito, sendo esses elementos fundamentais para a promoção da barbárie, permitem reflexões sobre o papel de instituições sociais, como a escola, evidenciando o fato desta se tornar um caminho propício à reflexão e resistência. Dessa forma, a autorreflexão crítica, o conhecimento proporcionado por uma psicologia analiticamente orientada sobre as motivações que produzem a violência e a agressividade, a valorização da experiência formativa e a educação política podem ser fontes de resistência para os indivíduos, com a consequente não adesão às tendências que promovem a barbárie.

A ideologia, na perspectiva de Marx definida como falsa consciência, é associada a conteúdos que dificultam a percepção das contradições sociais, segundo Crochík e Sass (2011). Esta esconde a coisificação do homem e oculta os conflitos, além de ser responsável por inculcação nas massas de modos de pensar e agir, impedindo o esclarecimento sobre as razões que levam à falta de oportunidades para determinados grupos e segmentos sociais. No caso da população negra, com o passar

dos anos, a partir da abolição da escravidão, conteúdos ideológicos como a falta de capacidade e aptidão para o trabalho e estudo foram propagadas por meio da cultura, da história e da realidade que geralmente vivem a população negra. Diante de tudo isso, as contradições sociais não se revelam e o discurso da inferioridade do negro é aceito e ganha força, uma vez que a pobreza e as disparidades sociais são apresentadas e reiteradas no discurso e na prática como algo inerente ao indivíduo menos capacitado e eficiente socialmente. A necessidade de trazer o conceito de ideologia para esta pesquisa ocorre considerando que, possivelmente, por meio dela ideias racistas são propagadas e inculcadas por aqueles que não tiveram contato com seu alvo de preconceito.

Ao refletir acerca dos elementos psicológicos que contribuem para a formação do indivíduo preconceituoso, em *La Personalidad Autoritaria*, Adorno *et al.* (1965, p. 137) destacam: “O homem que guarda sentimentos hostis para um (na direção de) um grupo minoritário muito provavelmente mostrará hostilidade contra grande variedade de grupos”. Nota-se que não há base racional que explique pensamentos e atitudes racistas, uma vez que em grande parte dos casos de preconceito o perseguidor não teve sequer contato ou experiência com membros do grupo ao qual discrimina. Outro fator curioso a ser considerado é a presença de ações preconceituosas diante de distintos objetos, o que leva a crer que as explicações para o preconceituoso estão no preconceituoso e não na vítima.

O preconceito, segundo Crochík (2011), não é inato e se instala nos indivíduos como produto das relações estabelecidas entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento. Ao analisar a existência do preconceito em ações individuais, este autor corrobora com as reflexões de Adorno *et al.* (1965), apontando que um indivíduo, ao direcionar algum preconceito a alguém, muito provavelmente apresentará esse comportamento por inúmeros outros, uma vez que esta postura foi desenvolvida de modo que ser preconceituoso torna-se uma forma de conduta, independente do alvo de preconceito. É importante salientar que, ao se considerar os diversos tipos de preconceitos e estereótipos existentes na constituição de quem é preconceituoso, é possível que existam as características observadas pelos perseguidores nos perseguidos nos primeiros. Portanto, deve-se considerar duas situações:

[...] ao mesmo tempo em que podemos afirmar que o indivíduo predisposto ao preconceito independe dos objetos sobre os quais esse recai, podemos dizer também que o objeto não é totalmente

independente do estereótipo apropriado pelo preconceito que lhe diz respeito (CROCHÍK, 2011, p. 11).

Crochík (2006) considera que a fusão entre a experiência com o desconhecido e a reflexão é fundamental para a constituição do indivíduo; dessa forma, a ausência desses elementos pode auxiliar no entendimento do preconceito. Adorno e Horkheimer (1973), sem a pretensão de formular uma receita acerca do combate ao preconceito, explicam que perceber os feitos dos agitadores – os fascistas – e refletir acerca de seus discursos pode ser uma forma de não sucumbir com ingenuidade aos seus falsos apelos, resistindo assim frente ao preconceito e sua propagação.

Nota-se que, em muitas situações, o preconceituoso prescinde de contato com o alvo de seu preconceito, mas de forma severa o propaga e acredita que suas convicções adquiridas nos meios sociais e familiar são corretas. Conclui-se, portanto, que é possível que preconceitos surjam sem nenhuma conexão com a realidade, uma vez que sua constituição ocorre justamente desse modo. Crochík (2011, p. 13) fundamenta tal formulação:

A não necessidade de contato com o objeto do preconceito para que este surja mostra que ele pode se dar sem conexão nenhuma com a realidade, mas assim temos de supor que estereótipos apresentados no preconceito ou são produções individuais ou são produções culturais; como a sua expressão geral é coletiva, ou seja, se repete da mesma forma em diversos indivíduos, podemos deduzir que os indivíduos se apropriam de algumas representações culturais para que, junto à hostilidade dirigida ao objeto, configurem o preconceito.

Se refletirmos acerca da população negra e das diferenças sociais encontradas entre brancos e negros no decorrer da história, percebe-se que a produção cultural, social e econômica deles não é valorizada como as dos brancos. Isso porque os destinos sociais foram traçados de modo diferente: os negros sempre ocuparam espaços menos privilegiados, considerando sua condição social.

Se, de uma parte, a falta da experiência é fator que contribui para a aquisição do preconceito, de outra, a personalidade que, segundo Adorno (1995, p. 68), não se apresenta como sinônimo de comportamento é outro fator que incide sobre a presença ou não de atitudes racistas e preconceituosas. Ainda com base nos ensinamentos do autor, a personalidade pode ser conceituada como os fatores individuais que constituem os indivíduos e são adquiridos na tensão entre indivíduo e os ditames sociais. Nessa perspectiva, colabora:

A força do Eu, que ameaça perder-se e que, antes caricaturizada como autocracia, continha-se no ideal de personalidade, é a força da consciência da racionalidade. A esta compete essencialmente o exame da realidade. Ela apresenta a realidade, o não – Eu do indivíduo, do mesmo modo que o indivíduo mesmo. Somente ao acolher a objetividade dentro de si e adaptar-se a ela, em certo sentido, ou seja, conscientemente, pode o indivíduo desenvolver resistência contra ela. (ADORNO, 1995, p. 68).

Desse modo, conclui-se que indivíduo vive de modo tenso seu processo de formação. A consciência de que na constituição de sua personalidade há interferências sociais é fundamental. No entanto, no contexto do capitalismo tardio é possível que ocorra dificuldade na distinção do que são as ideias do indivíduo e o que foi introjetado, ou seja, daquilo que é próprio do indivíduo e próprio da sociedade.

A personalidade, de acordo com Adorno *et al.* (1965), contribui para determinar as reações individuais. Deve-se considerar que as ações de um indivíduo não ocorrem apenas pelos acontecimentos momentâneos, mas também a partir das predisposições de sua personalidade, que dependem da condição objetiva em que vive. Outro fato a ser considerado na constituição da personalidade, bem como na recepção dos ditames sociais a serem introjetados, é a participação em grupos sociais como igreja, trabalho, clubes, times de futebol, entre outros. Percebe-se que o indivíduo imerso em um grupo adere aos modos da coletividade, modificando sua forma de pensar e agir diante das situações vividas. Dessa perspectiva, Le Bon *apud* Freud (2006) já indicava o poder que a massa exerce sobre os indivíduos:

A peculiaridade mais notável apresentada por um grupo psicológico é a seguinte: sejam quem forem os indivíduos que o compõem, por semelhantes ou dessemelhantes que sejam seu modo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, o fato de haverem sido transformados num grupo coloca-os na posse de uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, pensar e agir de maneira muito diferente daquela pela qual cada membro dele, tomado individualmente, sentiria, pensaria, e agiria, caso se encontrasse em estado de isolamento (LE BON *apud* FREUD, p. 83-4, 2006).

Le Bon *apud* Freud (2006) discute que o contágio, presente nas relações de grupos, é responsável por provocar nos sujeitos a abdicação de suas ideias e interesses individuais e a consequente adesão àquelas apresentadas como verdades absolutas. Ao refletir acerca da temática central desta pesquisa, que é o preconceito, e analisar com base no que aqui é apresentado, percebe-se que atitudes preconceituosas podem ocorrer em instituições como a escola nessa mesma condição: é possível que individualmente os

membros que compõem o grupo não pensem ou ajam de forma a considerar o negro como inferior, mas que ao viver em grupo assumem essa “consciência” coletiva, que ocorre de forma contagiosa.

Parte-se da hipótese de que é possível haver conflitos relacionados às diferenças étnicas nas relações entre crianças negras e não negras no espaço de educação infantil. Os diversos momentos vividos no espaço escolar podem ser marcados por xingamentos relativos à cor de pele ou aos traços marcantes da população negra, como lábios grossos, cabelos crespos, entre outras peculiaridades. Contribuindo com essa discussão, Menezes (2002) aponta:

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança. (MENEZES, 2002, p. 2).

Os conflitos ocorridos nessas relações culminam no movimento no qual a criança negra atribui a si mesma as características ditadas por seus opressores (crianças brancas, professoras brancas ou negras que não atuam no combate do racismo ocorrido na escola), corroborando para que a menina ou o menino negro se percebam da forma ditada pelo “agressor”.

Em sua pesquisa de campo, Cavalleiro (1998), nos momentos de observação das crianças no parque e durante as atividades em sala, percebe que algumas crianças negras sentem-se menos bonitas ou até menos capazes de realizar as atividades que as crianças brancas que, ao ouvirem a ordem para brincar no parque, por exemplo, logo procuram seus pares brancos e o fazem com alegria e desinibição. Considerando a história da população negra brasileira, marcada por segregação e pelo passado escravocrata, a relação entre negros e os demais indivíduos não negros pode ocorrer de modo conflituoso, no qual o racismo, o preconceito e a discriminação possivelmente estarão presentes.

Ao conceber que a sociedade é formada por grupos que se relacionam a partir de determinados padrões, a escola se constitui em espaço que propaga a ideologia daqueles que ocupam posições de poder na sociedade e, ao seu modo, reproduz por meio de seus representantes – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais envolvidos – os valores que regulam a vida social.

O preconceito que é caracterizado por ações individuais pode ser desenvolvido durante o processo de socialização, fato que nos faz concordar com o estudo de Crochík (2006), no qual explicita a importância do processo de socialização vivido pelos indivíduos para a constituição do preconceito. O autor aponta que o preconceituoso pode desenvolver aversão a diversos objetos, sem nenhuma lógica aparente, e afirma que “o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que as características de seus objetos, pois cada um desses são dotados de aspectos distintos daquilo que eles são” (CROCHÍK, 2006, p. 14). Dessa forma, entende-se que ações de preconceito estão diretamente relacionadas a fatores idiossincráticos de quem desenvolve o preconceito e não das vítimas dele.

Acreditando que a origem de atitudes preconceituosas está relacionada aos perseguidores e não aos perseguidos, Adorno (2011) expõe a necessidade de identificar naqueles os motivos pelos quais agem, além de comunicar-lhes os mecanismos que os incitam a atos de violência, para que a adesão sem reflexão não determine os comportamentos do indivíduos. Ainda com referência à raiz da existência do preconceito, Adorno e Horkheimer (1973) entendem que está na estrutura psicológica do indivíduo, que pode ou não ser suscetível às explosões de barbárie. Os discursos de líderes que se autointitulam como pessoas boas e dotadas de ímpares qualidades são inculcados pelas massas de forma que passam a buscar assemelhar-se com o líder; e se há identificação com este, suas ideias são praticadas por seus seguidores, sem ao menos refletirem sobre o que é feito e suas consequências. Dessa forma, instauram-se as ações preconceituosas.

É importante reiterar a ideia trazida por Adorno (2011), em *Educação após Auschwitz*, e sua preocupação de que a barbárie seja combatida, inclusive e principalmente na educação. Pensar em uma sociedade que não adere à barbárie é pensar em movimentos individuais de resistência, a partir do que a experiência com o outro contribui para a reflexão sobre a ideologia. É fundamental também refletir acerca dessa formação que se inicia na primeira infância e que perpassa todos os anos de vida

dos indivíduos. Nessa perspectiva, a formação incidiria sobre a personalidade dos indivíduos. Sobre isso, Adorno *et al.* (1965, p. 31) afirma:

“As influências mais importantes sobre o desenvolvimento da personalidade se apresentam no curso (trajeto) da educação da criança dentro do círculo familiar. O que acontece nesse círculo depende de fatores econômicos e sociais. Não se trata apenas de como a família proceda na educação de seus filhos, de acordo com os costumes dos grupos sociais, étnicos e religiosos a que pertençam, mas também o fato de que os elementos econômicos afetam diretamente a conduta dos pais para com os filhos. Significa que grandes mudanças nas condições e as instituições sociais terão ação direta sobre os tipos de personalidade que se formam dentro de uma sociedade”.

A condição política, social e econômica da família que educa seus filhos incidirá diretamente na formação que esses terão. Nota-se, portanto, mesmo que indiretamente e desde a mais tenra idade, os ditames impostos por instituições com as quais as crianças não têm contato direto na sua primeira infância, e que interferem diretamente em sua educação, uma vez que os responsáveis por sua criação, seus pais, se constituem das relações que estabelecem com essas instituições. Portanto, ao pensar na formação das crianças pequenas torna-se necessário refletir sobre qual é a educação que possibilitará a emancipação do sujeito.

Além de discursos, as propagandas veiculadas em folhetos e pôsteres, de forma repetitiva durante a era hitleriana, foram eficazes na propagação de ideias. Ora, parece evidente a força que os meios de comunicação possuem na propagação de todo tipo de preconceito.

Se pensarmos na atualidade e nos meios de comunicação de massa, a exemplo dos jornais, revistas, programas televisivos, dentre outros, percebemos que esses atuam para a propagação de ideologias, bem como para a manutenção do capitalismo. Tais instrumentos, desde a época em que os frankfurtianos realizaram suas análises, obedecem essa lógica de existência que perdura até hoje e com a mesma função. Vale ressaltar que essa discussão é desenvolvida aqui em razão do fato que, no decorrer da pesquisa, nos deparamos com um programa televisivo muito comentado pelas crianças investigadas – mais adiante este programa será apresentado. Tal programa constituiu-se em elemento propagador de ideias e fonte de inspiração para brincadeiras, reflexão e ações das crianças, que em muitos momentos se referiram à trama.

Além do conceito de preconceito, que foi cuidadosamente trazido para esta discussão, entende-se que a discriminação também deve ser tratada para que se entenda de maneira crítica as questões concernentes à temática e suas implicações práticas no cotidiano das crianças da educação infantil.

Crochík (2011) indica que o preconceito geralmente é definido como atitude, sendo a discriminação a ação correspondente àquele. Dessa forma, entende-se que ao ser preconceituoso, o indivíduo discrimina sua vítima, minimizando os contatos com ela. Contribuindo com a análise e concordando com Crochík (2006), Gomes (2005) explica que a palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir, e que a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. O preconceito e o racismo estão no âmbito das doutrinas e concepções de mundo, já a discriminação é relacionada às práticas que as efetivam.

Com base nas contribuições de Gomes (2005) e de Crochik (2006), pode-se afirmar que mesmo não havendo contato anterior com o alvo de preconceito, diante de práticas eficazes de propagação de ideologia, o indivíduo é capaz de praticar a discriminação, segregação e exclusão de seu alvo de preconceito, mesmo sem sequer reconhecer se o que se impõe sobre ele faz sentido, realmente existe e é correto. Portanto, a ação de discriminar ocorre por conta da atitude preconceituosa assumida.

2.4. Delimitação do objeto de estudo e problema de pesquisa

Wallon (1979) e Vygotsky (1984) consideram que as crianças passam por momentos de reconhecimento do “eu” e do “outro”, nos quais a convivência em grupo é fundamental para suas aprendizagens e experiências. Vygotsky (1984) atribui ao jogo grande importância na constituição da identidade da criança, em que ao viver “eus fictícios” é oportunizada a entender que, além dela, existem outras pessoas que vivem situações diferentes. Ainda se referindo à infância, Wallon (1979) destaca que as crianças agem de forma espontânea, desconsiderando os ditames sociais previamente impostos.

Ao retratar as peculiaridades das crianças negras, as pesquisadoras Cavalleiro (1998) e Abramowics e Oliveira (2010) discutem acerca de suas características, evidenciando os traços negros, sobretudo cabelo crespo e a pele escura, como fatores que são trazidos pelos pares, muitas vezes como forma de ofensa. Refletem ainda sobre

o silenciamento das professoras, dos familiares e das próprias crianças negras que, diante de situações de preconceito, envergonham-se e se calam.

De outra parte, Munanga (2004) e Nascimento e Silva *apud* Cavalleiro (2001) refletem acerca do racismo e sua origem e explicam que se trata de prática baseada na crença da existência de raças hierarquizadas, a partir do que a branca é detentora de capacidades superiores em relação aos negros e indígenas. Diante disso, há separação entre os brancos e demais: está justificado que aos primeiros se deve atribuir melhores empregos, salários, uma vez que naturalmente são superiores.

Por fim, Adorno (2011) entende que a barbárie de Auschwitz não deve se repetir jamais e que a educação na primeira infância deve ser a saída para que as crianças tenham, além de experiência com outras crianças, possibilidade de reflexão para posterior resistência à barbárie. Crochík (2006) aponta que há relação direta entre o preconceito e o preconceituoso, com a possibilidade deste ter como alvo de preconceito vários sujeitos e situações. Desse modo, o preconceituoso que elege um alvo poderá eleger muitos outros.

Diante do exposto, esta pesquisa considera as características das crianças, que têm como marca importante a espontaneidade. Considerou também as peculiaridades das crianças negras, com seus cabelos crespos e pele escura, e as consequências dessas características particulares no processo de socialização que tem lugar na Educação Infantil. Para realizar tal tarefa, foi necessário discutir os conceitos de raça, etnia, racismo e preconceito, tendo em vista as relações estabelecidas entre crianças negras e não negras em um espaço municipal de educação infantil. No próximo capítulo são apresentados os resultados da pesquisa empírica.

CAPÍTULO III – O ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os objetivos e hipóteses, além dos procedimentos utilizados nessa investigação, a saber, a delimitação do campo empírico, a caracterização dos sujeitos investigados, bem como os procedimentos de coleta de dados. Além dessas informações, serão apresentados os dados dos sociogramas, bem como das observações realizadas durante a pesquisa. Retomando os objetivos da pesquisa:

- 1) Analisar as respostas das crianças de uma turma de educação infantil para questões formuladas, tendo em vista a elaboração de sociogramas, identificando a incidência de preferências e rejeições entre crianças negras e não negras;
- 2) Examinar a presença ou ausência de preconceito racial entre as crianças durante os momentos de brincadeiras no parque e atividades em sala;

Para a consecução do primeiro objetivo, procurou-se analisar as respostas das crianças, verificando a incidência de escolhas e rejeições das crianças negras em relação às negras e às não negras e das crianças não negras em relação às crianças não negras e negras. Para a consecução do segundo objetivo, buscou-se flagrar os momentos em que ocorrem manifestações de preconceito racial nas relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras durante o período em que estão na escola.

As hipóteses foram as seguintes:

- 1) As respostas dos sociogramas indicam existência de preconceito racial entre as crianças;
- 2) Os momentos de brincadeiras no parque e as atividades em sala são marcados por situações em que o preconceito se faz presente.

A questão étnico-racial tem sido discutida e pesquisada. A criação e implementação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e determina a obrigatoriedade de ministrar conteúdos acerca da história africana e afro-

brasileira no Ensino Fundamental e Médio, fomentou debates e formação dos profissionais acerca da temática. A educação infantil não é contemplada na lei, e ao pesquisar a produção científica sobre esse nível da educação escolar concluiu-se que é exígua ao comparar com outros níveis de ensino. Acredita-se, portanto, que desvelar o universo da educação infantil, observando as relações entre as crianças, oportuniza dar voz àqueles que, segundo as próprias pesquisas, tantas vezes foram oprimidos e discriminados. Por fim, outro aspecto de relevância está na perspectiva teórica adotada, uma vez que, dentre as pesquisas relacionadas à temática, poucas têm como aporte teórico a Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt).

3.1. Delimitação do campo empírico

Realizou-se a pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na Zona Leste, próximo ao bairro Anália Franco, sendo esta uma localização geográfica das mais favorecidas economicamente nessa região de São Paulo. A escolha por essa unidade educacional ocorreu considerando a hipótese de a escola ser *lócus* de encontro de diferenças étnicas, sociais e econômicas. A escola está localizada nas imediações de bairro nobre de São Paulo e, por se tratar de escola pública, recebe as crianças integrantes de famílias de baixa renda, acolhendo também uma pequena porcentagem de crianças moradoras no referido bairro. Considera-se que os contrastes socioeconômicos incidem nas relações estabelecidas entre as pessoas. Dessa forma, entendeu-se que a escolha traria tais contradições nos modos de viver das crianças e de seus familiares.

3.1.1. Funcionamento da escola

A escola funciona em dois turnos, sendo o primeiro das 7h às 13h e o segundo das 13h às 19h. Há oito classes em funcionamento divididas nos dois turnos, com um total de 240 crianças matriculadas e 30 crianças por sala. Apesar de frequentarem a escola por seis horas, suas professoras atuam em sala apenas 4h diárias; dessa forma, os horários das professoras são: das 7h às 11h no primeiro horário, das 11h às 15h no segundo horário e das 15h às 19h no terceiro. Vale ressaltar que, durante o período em que estão na escola, as crianças ficam com duas professoras diferentes.

A entrada é feita pelo pátio e as crianças vão para suas salas e são recepcionadas pela professora do primeiro horário. O horário de intervalo das professoras ocorre no

momento da refeição das crianças e estas ficam sob a responsabilidade da inspetora de alunos da escola.

3.1.2. A gestão escolar

O corpo administrativo da escola é composto por diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica. A primeira é responsável pela organização geral, como controle de frequência de funcionários, alimentação, limpeza, organização dos espaços. A assistente acompanha a diretora nessas atividades, enquanto a coordenadora atua junto às professoras, crianças e famílias. Com as professoras, a coordenadora atua na formação docente, no controle de falta e no planejamento das atividades. Em relação às crianças, atende àquelas que apresentam dificuldades nas atividades ou as que apresentam problemas de comportamento durante a realização dessas atividades,

3.1.3. O corpo docente

O corpo docente é formado por 14 professoras, todas pedagogas. Durante a coleta de dados, uma delas aposentou-se e, por isso, a unidade recebeu outra, recém-concursada. Durante o ano, participam de formação contínua, mediada pela Coordenadora Pedagógica. Vale expor que os momentos de estudos são remunerados pela prefeitura de São Paulo⁶ e acontecem antes ou após o período de aulas, a ser escolhido pela docente em conjunto com a direção da unidade em que leciona. Alguns dos principais aspectos desenvolvidos, segundo a direção da escola, são a reflexão sobre as práticas que considerem as peculiaridades infantis, a maturação biológica, os interesses e as histórias de cada criança. Em reuniões, discutem temas diversos, alguns dos quais emergem das necessidades das turmas e outros que acreditam ser importantes para o bom funcionamento pedagógico da escola. Além dessa formação, todas as professoras, durante o ano de 2012, estudaram a temática leitura na Educação Infantil, uma vez que consideram importante que as crianças adquiram interesse pela leitura, além de terem contato com esta desde a infância.

⁶ Ao ingressarem na prefeitura do município de São Paulo, todas as professoras têm uma Jornada Básica Docente, constituída por 20h semanais de atividades ministradas em sala e 3h semanais remuneradas de formação continuada mediada pela coordenadora pedagógica. Após o primeiro ano de trabalho, a docente pode optar pela Jornada Especial Integral de Formação, que é constituída por 20h semanais de atividades ministradas em sala e 11 horas semanais remuneradas de formação mediada pela Coordenadora Pedagógica.

3.1.4. A esfera pedagógica

No que tange à proposta pedagógica da escola, de acordo com o Plano Político Pedagógico, que foi disponibilizado para consulta no local, o objetivo é: “Propiciar a 100% dos envolvidos no processo de atendimento à criança, e à comunidade em geral, momentos para reflexão e elaboração de rotinas de utilização dos tempos e espaços que tragam maiores benefícios ao processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficiente e prazeroso”. Segundo a coordenadora pedagógica, as “Orientações curriculares-expectativas de aprendizagens” e “Orientações Didáticas”, documentos redigidos pela Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Orientação Técnica, são as norteadoras de todas as práticas docentes, que visam à aquisição de autonomia e cidadania das crianças atendidas.

3.1.5. Os espaços

O prédio da escola contém dois andares e é composto por quatro salas de aula – cada sala possui um armário embutido, um quadro negro, uma televisão que é guardada no armário e mesas com quatro lugares. As salas são pintadas de lilás e em todas elas há uma prateleira com livros de histórias infantis.

Além das salas de aula, há uma sala com computadores, que está localizada no piso térreo. A sala possui doze máquinas. As crianças frequentam esse espaço duas vezes por semana. Aspecto a ser destacado: a professora titular da sala coordena atividades lúdicas nesse espaço, como jogos e pinturas virtuais.

O parque localiza-se na entrada aos espaços destinados à área administrativa: diretoria, coordenação, sala das professoras e secretaria. Dentre os brinquedos estão: três balanços, duas casas de madeira com escorregador e um gira-gira⁷. Além dessa estrutura, há no canto esquerdo do parque um tanque de areia, onde as crianças brincam com panelas, baldes e pás de plástico.

A área administrativa é composta por quatro salas, a secretaria, salas da direção, das professoras e coordenação pedagógica. As crianças têm acesso livre a esses espaços.

⁷ Trata-se de brinquedo circular, feito de madeira e aço. Para o funcionamento deste, as crianças se sentam e um adulto precisa girar.

Há ainda o refeitório, composto por dez mesas que comportam seis crianças cada uma, além da cozinha, espaço restrito às funcionárias do setor.

Existe nos fundos da escola uma quadra pintada de várias cores, dentre elas azul, amarelo, verde e vermelho, onde as crianças brincam com bonecas e andam de triciclos. Anexa à quadra existe uma casa grande, intitulada “Casa de bonecas”, onde a turma inteira entra para brincar com bonecas, panelas, tábuas de passar roupas, vassouras, todos em tamanho reduzido.

O pátio externo é grande e no chão há desenhos de caracóis e centopeias coloridas. É coberto, porém, em dias de chuva, ele fica molhado, o que inviabiliza sua utilização nessas ocasiões. As paredes do prédio são coloridas com cores claras. O prédio está em ótimo estado de conservação. Há plantas e flores pelos corredores e salas. É limpo, claro e arejado.

3.2. Caracterização da turma *Infantil 2*

3.2.1. As professoras

Para preservar a identidade das professoras da turma pesquisada, denominada Infantil 2, elas são chamadas de F e A.

A professora F é formada há 19 anos, atua na rede municipal de ensino há 17. Sua jornada de trabalho ocorre exclusivamente nessa unidade. Reside bem próximo à escola e diz: “É bom morar perto das crianças, pois dessa forma conhecemos de fato a realidade em que vivem”. Afirma que gosta de atuar na educação infantil, pois percebe rapidamente as aprendizagens das crianças. Foi muito receptiva durante a realização da pesquisa, oferecendo ajuda e apresentando as produções das crianças, deixando as atividades sempre disponíveis para consulta.

No trato com a turma é firme, mas ao mesmo tempo carinhosa e, sobretudo, os ouve, deixando-os escolher a história que querem ouvir (por meio de votação) – eles vão à lousa escrever os nomes ou desenhar livremente. Percebeu-se que as crianças gostam dela. No primeiro dia, as crianças chamaram-na para cantar parabéns, com um bolo que confeccionaram de papel em suas brincadeiras.

Já a professora A é formada há 23 anos e leciona na prefeitura há 20. No período da manhã, leciona no primeiro ano do Ensino Fundamental, na rede Estadual de ensino. Explicou que, muitas vezes, utiliza atividades do primeiro turno com as crianças

menores, e essas apreendem sem muitas dificuldades. Assim como F, a professora A também foi receptiva e perguntou se havia alguma atividade que devia ser ministrada para auxiliar na pesquisa. Nesse momento foi explicado que não. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para explicar minuciosamente o que seria feito durante a pesquisa.

No trato com as crianças é extremamente carinhosa, respeitosa, os ouve, os convida para participar das atividades. Foi no período da tarde que as observações aconteceram, uma vez que é neste que ocorrem todas as atividades observadas.

3.2.2. O grupo de Alunos

Intitulada Infantil 2, a turma pesquisada é composta por vinte e nove alunos, dos quais quinze são meninas e catorze meninos. Todos nasceram em 2006, com uma variação de 11 meses de diferença entre o mais velho e o mais novo, com faixa etária entre cinco e seis anos.

As meninas, em sua maioria, têm cabelos compridos, geralmente presos, sem enfeites ou presilhas. Os meninos têm cabelos curtos e estão sempre penteados. Utilizam uniformes fornecidos pelo governo municipal e, em geral, estão limpos e asseados, fato que nos faz inferir que são cuidados por seus familiares.

Há na sala de aula oito mesas com quatro cadeiras cada uma. O agrupamento acontece a partir da escolha da professora. Uma delas explicou que mensalmente elas trocam os grupos, isso para que todos da sala tenham a oportunidade de sentar-se com todos pelo menos durante um mês.

Ao considerar a temática tratada, que são as relações estabelecidas entre as crianças negras e as não negras na educação infantil, deparou-se com uma questão crucial: de que forma seriam designadas as crianças negras e as não negras. Algumas possibilidades foram elencadas, como a tonalidade da pele vista pela pesquisadora, a autodeclaração da criança, a visão que o grupo tem sobre negritude – dessa última maneira quem classificaria a negritude ou não seria o próprio grupo.

Diante dessa questão, procurou-se investigar a possibilidade de existir no ato da matrícula, a necessidade de os familiares fazerem uma declaração do pertencimento étnico de seus filhos. A Coordenadora Pedagógica da unidade informou que há um campo a ser preenchido, com as opções: preto, pardo, indígena, branco, mestiço; porém, o preenchimento é facultativo e a grande maioria das famílias não o faz, dizendo ser

desnecessária tal informação, já que as professoras e demais funcionárias estão vendo seus filhos.

Após reflexão acerca do modo como designar quem são as crianças negras, concluiu-se que a maneira como os alunos veem os outros, negros ou não, seria a forma mais eficiente de designar quem são os negros. Vale aqui ressaltar que os integrantes da turma Infantil 2, sujeitos desta pesquisa, serão definidos por números entre 1 e 29.

Diante da necessidade de ouvir a opinião dos alunos para designar a negritude, criou-se um “rostômetro”, assim intitulado pela aluna 19 (seis anos). Trata-se de uma folha com vinte e nove fotos, ou seja, todos os participantes do Infantil 2, em tamanho 3x4, com as crianças por ordem alfabética. Nessa folha, não há os nomes ou outra identificação além dos números. No segundo dia da presença da pesquisadora na escola, os alunos foram chamados individualmente e perguntava-se primeiro o nome da criança e depois a “raça” a qual ela pertencia. Utilizou-se esse termo, uma vez que as crianças de cinco a seis anos talvez não conheçam o termo etnia. Portanto, a menina ou o menino dirigia-se a uma sala de aula de outra turma, que se encontrava no parque, lhe era entregue a folha com os rostos e perguntava-se: “Quem é o número 1?”; “Qual é a raça dele?” ou “Qual a cor dele?”. Assim sucessivamente até chegar ao número 29. Todas as crianças foram chamadas para opinar acerca do pertencimento étnico dos colegas. Ao final, somou-se o número de votos que cada criança tinha e sempre que havia mais de 50% de opiniões intitulando a criança como negra, essa era assim considerada. Portanto, a designação das crianças negras deu-se a partir daquilo que as crianças consideraram como sendo a negritude. As opiniões, registradas em tabela, podem ser vista no anexo A.

3.2.2.1. Os integrantes da turma Infantil 2: pertencimento étnico aos olhos do grupo e da pesquisadora

Considerando a escolha de o grupo designar os componentes negros e não negros da turma, utilizou-se como designação para a etnia o resultado da definição feito por eles, conforme apresentado no quadro a seguir. Porém, optou-se por trazer a visão da pesquisadora, tomando como referência as divergências nas opiniões, sobretudo quando o grupo designou como negro um aluno boliviano.

Em relação à utilização dos números para designar os alunos, esse procedimento teve como objetivo, além de manter anônima a identidade dos sujeitos, apresentar de

modo que facilite a compreensão dos sociogramas, uma vez que os números aqui utilizados serão os mesmos da sociomatriz e dos sociogramas que foram elaborados para aferir as preferências e rejeições das crianças.

O quadro a seguir, portanto, tem como objetivo apresentar os sujeitos, com seus respectivos números de identificação, como fora mencionado anteriormente, além de revelar a opinião da pesquisadora acerca do pertencimento étnico dos integrantes.

TABELA 1 - PERTENCIMENTO ÉTNICO E NUMERAÇÃO DOS SUJEITOS

Nº do aluno	Etnia de acordo com o Grupo	Etnia de acordo com a Pesquisadora	Sexo
1	Negro	Boliviano	Masculino
2	Negro	Negro	Masculino
3	Negra	Negra	Feminino
4	Branca	Branca	Feminino
5	Branca	Branca	Feminino
6	Branca	Branca	Feminino
7	Branco	Branco	Masculino
8	Branco	Branco	Masculino
9	Branco	Branco	Masculino
10	Branca	Branca	Feminino
11	Negro	Branco	Masculino
12	Branca	Branca	Feminino
13	Branco	Negro	Masculino
14	Branca	Branca	Feminino
15	Branco	Branco	Masculino
16	Branca	Branca	Feminino
17	Branco	Branco	Masculino
18	Negra	Negra	Feminino
19	Branca	Branca	Feminino
20	Branco	Branco	Masculino
21	Negra	Negra	Feminino
22	Branca	Branca	Feminino
23	Branco	Branco	Masculino
24	Negra	Negra	Feminino
25	Branco	Branco	Masculino
26	Negra	Negra	Feminino
27	Negro	Negro	Masculino
28	Branca	Branca	Feminino
29	Branco	Branco	Masculino

Fonte: Opinião dos vinte e nove alunos do Infantil 2 e da pesquisadora.

Foram considerados negros pela turma os alunos: **1; 2; 3; 11; 18; 21; 24; 26; 27.**

QUADRO 1 - OS ALUNOS CONSIDERADOS NEGROS PELA TURMA

1) Aluno boliviano, tem cinco anos, demonstra-se tímido. Gosta de brincar com os meninos, dificilmente envolve-se em conflitos. Geralmente está com os mesmos garotos. Apresenta algumas dificuldades em entender as atividades ministradas pela professora. Nesses momentos, pede ajuda dos colegas que estão na mesma mesa que ele. Está na escola há três anos, sempre com essa mesma turma. Mora com seus pais, que vieram da Bolívia há quatro anos, quanto ele tinha apenas um. É limpo, tem seus materiais organizados. Apresenta muitas cáries, fato que já foi notificado à família para o encaminhamento ao dentista da Unidade Básica de Saúde da região. Fala bem a língua portuguesa, comunicando-se com clareza com seus colegas e professoras. O fato de falar pouco não se justifica, portanto, por não entender ou não saber falar bem a língua portuguesa. É obediente às ordens das professoras. Apesar das dificuldades, faz todas as atividades propostas e em momentos como os do parque é comum vê-lo feliz ao lado de seus colegas.

2) Aluno negro, tem seis anos e foi alfabetizado aos quatro. Lê e escreve com fluência, sendo o único da sala que tem tais habilidades. É muito dedicado às atividades, lê para seus amigos sempre que é solicitado. Ao se depararem com revistas ou jornais na sala, os colegas pedem: “2, por favor, leia para gente”, e ele o faz com alegria. É tímido e prefere brincar com os meninos. Se, por um lado, é alfabetizado e domina as letras, por outro, tem grandes dificuldades em relacionar-se com os brinquedos do parque, por exemplo. Tem medo da balança, do “gira-gira”, prefere não entrar em contato com a areia. É bastante obediente. Em muitos momentos ele é proibido de participar das atividades em sala de aula pela professora, pois como ele lê e os outros não, muitas vezes se adianta e as outras crianças não conseguem compreender. Comunica-se com a maior parte de seus colegas. Seus familiares são presentes na escola e informam que o menino aprendeu a ler e escrever por interesse próprio.

3) Aluna mestiça de mãe branca e pai negro, cinco anos. Tem a pele morena e cabelos encaracolados. Diferente da grande maioria, entrou em 2012 na escola e, por isso, em alguns momentos demonstra dificuldade em participar das brincadeiras com as outras crianças. Tem dificuldade em realizar as atividades, conta com uma colega que está na mesma mesa e que a ajuda e, em alguns momentos, faz a atividade para ela. É participativa, relaciona-se bem com as professoras e os demais colegas. Obedece as

normas estabelecidas pela professora. Demonstra muita felicidade em estar no parque e, nesses momentos, está com suas amigas brincando na areia. Seus familiares vão pouco à escola, não sendo possível tecer muitas considerações acerca dessa relação, segundo informações da professora A.

11) Aluno aparentemente branco, filho de pais morenos, cabelos lisos e pele bronzeada. Tem cinco anos, faltou muito durante as observações, inclusive no dia da aplicação do teste sociométrico, fato que dificultou levantar informações sobre ele, além das colhidas por meio de perguntas à professora. Gosta de brincar no parque e prefere brincar com as meninas. Não apresenta dificuldades em fazer as atividades e auxilia os colegas que precisa.

18) Aluna mestiça de mãe negra e pai branco, tem 6 anos, cabelos encaracolados. Gosta de fazer as atividades, apesar de apresentar certa dificuldade nas de escrita e leitura. Participa ativamente das rodas de histórias, dando sua opinião sempre que solicitada. Relaciona-se bem com as crianças e suas educadoras. Prefere brincar com as meninas, e no parque está sempre com suas companheiras – aluna 19, de seis anos (branca) e aluna 29, também de seis anos (branca). A professora chama a atenção do trio que comumente dobra as camisetas e shorts para que fiquem bem curtos. Nesse momento, ela fala que está imitando as suas primas mais velhas. É bastante desinibida e de modo geral participativa.

21) Aluna aparentemente mestiça. Sofreu um acidente no parque durante o primeiro dia de observação e, por isso, esteve ausente na maior parte da pesquisa. Tal fato impossibilita trazer informações pormenorizadas, que pudessem ter sido observadas durante o período. Segundo informações da professora A, a aluna 21 tem seis anos, é participativa, apesar de apresentar dificuldades de compreensão em algumas atividades. A professora informou que só conhece sua mãe e que essa é morena, aparentando ser mestiça de branco com negro. Brinca com as meninas e durante o parque sugere novas brincadeiras ao grupo. Geralmente é assídua.

24) Aluna aparentemente mestiça. Segundo a professora, a avó é branca, porém não conhece os pais da menina. Tem seis anos, brinca no parque, não apresenta dificuldades em realizar as atividades e adora a companhia das amigas alunas 26 e 18.

26) Aluna mestiça de pai negro e mãe branca, tem seis anos e geralmente está com o cabelo preso. Destaca-se pela sua inteligência e participação ativa nas atividades. Cria

hipóteses e auxilia a turma quando a professora faz rodas de conversas e busca as resoluções perguntando a todos do grupo. Apresenta problemas de dicção e verbaliza algumas palavras com dificuldade; tal fato não a atrapalha na relação com seus pares. Está sempre limpa e com seus materiais de uso pessoal organizados. Mora com seus pais que sempre vão à escola quando solicitados.

28) Aluno filho de pais “claros”, segundo a professora A. É tímido, tem grande dificuldade no momento das atividades, geralmente é o último a terminar, fato que atrasa o horário do parque dos demais colegas. Relaciona-se bem com os colegas da sua mesa, esses muitas vezes fazem a lição por ele, e quando isso acontece, a professora A chama a atenção deles, explicando que deve fazer sem auxílio, pois também precisa aprender. Brinca com os companheiros de sua mesa no parque ou em qualquer outro momento. Demonstra-se inseguro em andar sozinho pela escola e, por isso, chama o aluno 15 (branco de cinco anos) para estar com ele em todos os espaços.

Fonte: Anotações do diário de campo, por meio de entrevistas com as professoras A e F.

3.3. Procedimentos de Coleta de Dados

3.3.1. A utilização dos sociogramas

Para analisar de modo abrangente as relações entre os alunos negros e não negros, bem como observar a posição que cada um ocupa no grupo, o procedimento inicial de coleta de dados foi o teste sociométrico, cujo instrumento utilizado foi o sociograma. O estudo pretendeu recuperar o teste sociométrico, aplicado em pesquisas em ambiente educacional, que ultimamente tem sido utilizado por alguns poucos pesquisadores da área, a exemplo de Silva (2007), Santos (2011) e Martins (2007 e 2012). Conforme Alves (1974), o teste sociométrico é versátil e pode ser aplicado a qualquer grupo social, fornecendo assim informações importantes sobre sua estrutura psicossocial. É importante salientar que ao utilizar tal procedimento para coleta de dados, Moreno conceitua o teste sociométrico como “um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo” (MORENO *apud* ALVES, 1974, p. 14); dessa forma, nesta pesquisa um grupo de crianças entre cinco e seis anos foi submetido ao teste para o estudo dessas estruturas sociais que o compõem. Alves (1974) explica que o teste sociométrico pode visar dois

tipos de dados: i) os primeiros sendo “relativos à projeção de cada componente do grupo para o grupo (preferências e rejeições que se dirige aos diversos componentes do grupo)”; ii) os segundos, “(...) relativos à percepção que cada componente do grupo tem de si mesmo em relação ao grupo” (ALVES, 1974, p. 16).

Considerando todos os dados que o teste sociométrico pode fornecer, e os objetivos desta pesquisa, buscou-se na aplicação dele obter dados para a identificação dos seguintes aspectos:

- 1) A dinâmica do grupo, verificando as relações estabelecidas entre as crianças e a possível formação de subgrupos formados na sala de aula e em outros espaços da escola;
- 2) A posição que as crianças negras ocupam dentro de seu grupo de pares;
- 3) A posição de cada criança que compõe o grupo, com o objetivo de verificar a presença ou não de líderes ou excluídos.

Considerando o objetivo da testagem, que é analisar as relações estabelecidas entre as crianças, o estabelecimento de vínculos ou não durante as brincadeiras, o agrupamento na turma durante as atividades, optou-se por delimitar como sujeitos da pesquisa os alunos de uma turma de educação infantil. Consideraram-se para essa escolha os ensinamentos de Alves (1970):

Certos critérios já trazem consigo um limite esboçado. Por exemplo, o critério: “proximidade em sala de aula”, implica necessariamente na limitação dos alunos de uma mesma série e, no caso de existir na escola apenas uma turma da referida série, o limite comportará apenas uma turma (ALVES, 1974, p. 31).

Em linhas gerais, o teste sociométrico possibilita verificar:

1. A formação dos grupos;
2. As preferências e rejeições individuais e do grupo;
3. A posição de cada aluno no grupo;
4. Afinidades entre os pares;
5. A relação entre negritude/rejeição/predileção.

Ao analisar a faixa etária da turma pesquisada e perceber as dificuldades de compreensão de termos com caráter subjetivo, como menos gosta, menos acha bonito, optou-se por não seguir a orientação de Alves (1974), que sugere evitar sempre o uso da expressões como não gosta, não quer sentar-se substituindo-o por menos gosta, menos preferiria etc. Portanto, nas perguntas feitas para as crianças adotaram-se termos como mais acha feio, não gosta de brincar, não gosta de fazer lição.

Em relação à limitação do número de escolhas feitas por cada criança, foram orientadas para que fizessem pelo menos três. Na ocasião da aplicação do teste não houve a orientação para que esse número fosse impositivo, mas explicou-se que o número sugerido era pelo menos três escolhas. Observou-se que em alguns casos os alunos demonstravam-se cansados em responder as questões. Além disso, o fato de o número de escolhas ser três facilita a análise dos dados, uma vez que seria demasiada extensa uma matriz sociométrica com mais de três escolhas. Desse modo, todos os participantes escolheram no máximo três vezes.

Durante a aplicação do teste, foi solicitado que colocassem suas preferências e rejeições em grau de intensidade, pois concorda-se com Bastin (1980) quando este afirma que desconsiderar essa intensidade é deixar os sujeitos em pé de igualdade, não levando em conta a diferença que há de rejeições e predileções entre os sujeitos. Para a realização da pesquisa, utilizou-se essa forma de proceder em que os alunos consideraram a projeção que fazem do grupo, opinando acerca de suas predileções e rejeições. Dessa forma, foi possível quantificar individualmente quem é querido ou preterido pelo grupo.

Considerando que apenas um aluno da turma sabe ler e escrever o nome dos colegas, a aplicação do sociograma ocorreu de forma individual, a partir do que a criança era chamada numa sala reservada, a pesquisadora fazia as perguntas uma de cada vez e registrava na planilha (Anexo B), conforme a indicação de cada um.

3.3.2. As perguntas elaboradas para a construção dos sociogramas

As perguntas que foram feitas aos alunos são todas relativas aos dados de projeção, ou seja, preferências e rejeições que dirigem aos diversos colegas da turma. Esse fato deve-se à necessidade de coletar dados acerca da posição que cada um ocupa dentro do grupo, enfatizando as crianças negras, mas sempre considerando a importância de todos os integrantes. Foi outro objetivo observar a formação de

subgrupos e quem são os indivíduos que os compõem. Dessa forma, o objetivo central foi verificar quais são as preferências e rejeições das crianças, relacionadas aos aspectos que pudessem remeter ao preconceito racial. Foram elas: Brincadeiras (afetivo), Atividades (estudo) e Beleza.

Vale ressaltar que as brincadeiras aqui referidas ocorrem no parque, na casa de bonecas e em qualquer espaço da escola, mediados ou não pela professora, momentos nos quais os alunos têm a disposição recursos pedagógicos como balanças, “gira-gira”, escorregadores, bicicletas, bonecas, baldes de areia, carrinhos, dentre outros.

Consideraram-se atividades os momentos vividos em sala, intitulado pelas crianças como “hora da lição”, em que eram utilizados materiais como giz de lousa, giz de cera, caneta hidrocor, cartolinas, cadernos, entre outros a serem utilizados nas representações escritas e desenhos das crianças. As atividades aqui referidas sempre aconteceram na sala de aula.

Ao refletir sobre o que explicitam Cavalleiro (1998) e Oliveira (2004), quando afirmam que pele escura e cabelos crespos são motivos para crianças negras serem discriminadas na educação infantil, optou-se por trazer a beleza, no intuito de verificar a relação feita pelos alunos entre beleza e negritude. Dessa forma, elaborou-se uma questão que obrigou as crianças a expressarem-se sobre beleza e feiura, uma vez que se considera que a partir disso seria possível flagrar a presença de preconceito, mesmo que incipiente.

Diante do exposto, as perguntas feitas aos alunos foram:

1- Quais entre os seus colegas você mais gosta de sentar para fazer lição?

Indique três colegas e comece por aquele que você mais gosta de fazer lição.

2- Quais entre os seus colegas você não gosta de fazer lição?

Indique três colegas e comece por aquele que você não gosta de jeito nenhum de fazer lição.

3- Quais entre os seus colegas você mais gosta de brincar no parque?

Indique três colegas, sendo o primeiro aquele que você mais gosta que brinque com você.

4- Quais entre os seus colegas você não gosta de brincar no parque?

Indique três colegas, sendo o primeiro o que você não gosta de jeito nenhum que brinque com você.

5- Quais entre os seus colegas você acha mais bonito?

Indique três colegas, sendo o primeiro o mais bonito de todos.

6- Quais entre os seus colegas você acha mais feio?

Indique três colegas, sendo o primeiro o mais feio de todos.

As perguntas elaboradas visaram atingir os seguintes objetivos:

- a) Perguntas 1 e 2: tiveram como objetivo verificar as preferências e rejeições individuais dos alunos durante as lições feitas na sala, bem como observar o agrupamento entre os pares, analisando a possibilidade de segregação entre o grupo;
- b) Perguntas 3 e 4: Visaram analisar as relações estabelecidas nos momentos de brincadeiras, observando as opiniões individuais, bem como a organização social da turma, nos momentos descontraídos e de lazer.
- c) Perguntas 5 e 6: tiveram como objetivo levantar dados para identificar o quanto as características da negritude, cabelos crespos e pele escura, por exemplo, podem contribuir para a opinião sobre beleza ou “feitura” das crianças.

Os materiais utilizados para a aplicação do teste foram o “rostômetro”, que servia de base para lembrar de todos os colegas pertencentes ao grupo, caneta e planilha confeccionada pela aplicadora do teste, que pode ser consultada no anexo B.

3.3.3. Registro dos dados obtidos no teste sociométrico

Os resultados obtidos no teste sociométrico foram registrados na sociomatriz que, segundo Alves (1974, p.50), “é um quadro de dupla entrada que serve para a sistematização dos dados colhidos no teste”. Para designar os sujeitos na sociomatriz, pode-se utilizar números, letras ou até mesmo uma lista de símbolos previamente construída. Optou-se por designar os alunos por números. É necessário que se organize o objeto que fará a identificação dos indivíduos, para que tal identificação seja possível. Nessa perspectiva, Alves (1974, p. 50) explicita:

Uma vez feita a lista de símbolos, tratamos de distribuí-los na sociomatriz, cuidando para que a distribuição seja feita na mesma ordem: na primeira coluna, de cima para baixo e na linha superior, da esquerda para a direita. Devemos conferir com cuidado a distribuição, pois qualquer inversão na ordem, ou omissão de nomes, poderá redundar em perda de tempo, quando não na necessidade de refazer o trabalho.

Em relação ao preenchimento da sociomatriz, deve-se considerar a utilização de cores diferentes, com o objetivo de facilitar a visualização das escolhas e rejeições emitidas por cada integrante. Concordando com o que postula Bastin (1980), utilizou-se a cor azul para representar as preferências e a vermelha para as rejeições; dessa forma, o leitor facilmente identificará rejeições e preferências.

No preenchimento da sociomatriz, considera-se a intensidade das respostas dadas tanto para rejeições como para as preferências. Pergunta-se para o aluno com quem ele mais gosta de brincar, anotando três pontos (a maior pontuação, considerando que nesse caso são três as escolhas de cada criança) para o primeiro lugar, dois para o segundo lugar e um para o terceiro lugar. Vale ressaltar que tanto para as predileções quanto para as rejeições, no preenchimento da sociomatriz, três é a primeira escolha, dois a segunda escolha e um a terceira escolha. Portanto, a primeira escolha de predileção seria o algarismo três grafado de azul, enquanto a primeira escolha de rejeição seria o mesmo algarismo grafado de vermelho. Para ler a sociomatriz, é preciso “considerar a confluência linha-coluna (horizontal-vertical) e coluna-linha (vertical-horizontal) e enunciar o resultado dessa consulta de acordo com o significado dos símbolos encontrados” (ALVES, 1974, p. 57). A sociomatriz possibilitou a elaboração, primeiramente, dos sociogramas de órbitas que, segundo o autor, são realizados da seguinte forma:

- 1) Traçam-se tantas circunferências quantas forem necessárias em função da dispersão das notas dos componentes do grupo;
- 2) Numera-se em ordem crescente, de fora para dentro, as diversas circunferências;
- 3) Lança-se nas diversas órbitas os componentes do grupo em função das notas que obtiveram no teste, em relação ao índice em questão. (ALVES, 1974, p. 111)

Dessa forma, o aluno ocupará no sociograma de órbitas a posição condizente com seu número de rejeições ou predileções. Por exemplo, ao receber três indicações como o mais bonito, estará na terceira circunferência do sociograma. Quando se trata das preferências, quanto mais a criança estiver no centro mais é aceita pelo grupo e, no caso das rejeições, quanto mais no centro, mais rejeitado. Ainda segundo Alves (1974), o sociograma de órbitas garante a visualização de líderes e daqueles com problemas sociais no grupo, os demasiadamente rejeitados, uma vez que demonstra claramente a posição da criança em cada pergunta feita.

Além do sociograma de órbitas, a partir da matriz sociométrica (Anexo C), foi possível elaborar as tabelas de primeiras escolhas, bem como as tabelas de preferências e rejeições totais, que têm como objetivo demonstrar o número total de escolhas e rejeições recebidas por cada criança. Portanto, cada pergunta, sendo elas relacionadas à brincadeiras, beleza ou atividades, originaram uma tabela de primeiras escolhas tanto para rejeição quanto para preferência e uma para os totais de rejeição e de escolhas.

A sociomatriz, os sociogramas de órbitas e as tabelas de primeiras escolhas e as escolhas totais foram usados para a elaboração dos sociogramas de primeiras escolhas, sendo realizado um para cada pergunta feita. Segundo Bastin (1980), esse tipo de sociograma possibilita verificar a posição de cada indivíduo, percebendo as relações estabelecidas entre eles, verificando a quantidade de rejeições e preferências, além do posicionamento dentro ou fora dos limites esperados, facilmente observáveis ao olhar para o sociograma.

Temos seis sociogramas de primeiras escolhas, formados por três círculos concêntricos, ficando no círculo mais interno os alunos com grande número de escolhas, no círculo central os que tiveram o número de escolhas esperadas para o grupo e no círculo mais externo aqueles que receberam quantidade baixa de escolhas, se considerarmos o limite significativo⁸. Serão, portanto, colocados círculos e quadrados pequenos, no intuito de representar os indivíduos, da forma que fora descrito acima.

Para delimitar a presença de subgrupos na turma, no caso do sociograma de preferências, serão feitas linhas tracejadas em volta da constituição grupal, identificada por letras. Portanto, ao verificar a presença de três subgrupos no Infantil 2, as linhas tracejadas farão sua separação e estes grupos serão intitulados de “A”, “B” e “C”. No caso dos sociogramas de rejeição, não há formação de subgrupos; dessa forma, serão apresentadas apenas as primeiras escolhas de cada componente.

As escolhas e rejeições serão marcadas por uma seta que partirá de quem indica para quem é indicado. Desse modo, sempre que um aluno for indicado, receberá a marcação por uma seta.

Os círculos e quadrados pequenos colocados no interior dos sociogramas estão numerados e representam cada aluno da turma pesquisada. Decidiu-se diferenciar o sexo, considerando que na idade entre cinco e seis anos essa distinção pode dizer muito

⁸ Segundo Alves (1974), o limite significativo é o número de preferências e rejeições que cada indivíduo recebe, que é considerado dentro da normalidade de acordo com a população total do grupo, ou seja, são os indivíduos que se localizam no círculo central nos sociogramas de primeiras escolhas.

sobre o agrupamento entre os pares. Vale ressaltar que os meninos serão os quadrados azuis e as meninas os círculos cor de rosa. Os alunos negros serão identificados por losangos verdes.

Para análise da formação dos grupos, bem como do isolamento de alguns sujeitos, foram realizados sociogramas para todas as perguntas. Para as primeiras escolhas de preferências, teve-se como objetivo verificar as polarizações positivas, bem como a formação dos subgrupos na sala. Para o das rejeições, foi possível verificar a presença do isolamento de algumas crianças, que geralmente eram preteridos pela maior parte da turma, concentrando-se bem no interior dos círculos concêntricos.

É de fundamental importância salientar que os alunos 11 e 21 não estiveram presentes na ocasião da aplicação do teste sociométrico, porém optou-se por mantê-los nas representações gráficas, uma vez que são citados pelos colegas em alguns quesitos e simplesmente desconsiderar a votação de qualquer aluno significa alterar os resultados do teste.

3.3.4. As observações

Considerando os ensinamentos de Selltiz *et al.* (1968), cabe ao observador a organização de um quadro de referência, no qual estarão impressas as categorias a serem observadas. Outra preocupação, referida pelos autores, é o tempo de duração das observações: deve ser adequado ao tipo de observação a ser feita. O observador deve ser perspicaz e, ao mesmo tempo, modesto, considerando que há ocorrências que não serão observadas, uma vez que durante o cotidiano os fatos podem ocorrer de forma demasiadamente rápida.

Durante as atividades da turma pesquisada, os fatos aconteciam simultaneamente em diversos locais, mesmo quando os alunos estavam exclusivamente no parque, que possui pequena extensão. Diante da impossibilidade de haver outro observador, escolheu-se sempre a situação da qual emergiam questões relacionadas ao objetivo desta pesquisa. O registro das observações ocorreu em um caderno grande com espiral, que era levado para os diversos espaços observados; nele eram anotados os fatos e o seu contexto, as falas das crianças, das professoras, os gestos, dentre outros comportamentos ocorridos durante as atividades, além das brincadeiras no parque e na casa de bonecas.

Ao refletir sobre a modificação da estrutura na turma pesquisada, diante da entrada de uma pessoa estranha ao grupo (a pesquisadora), procurou-se estar ali de forma sutil para que o comportamento das crianças não se alterasse, uma vez que se entende que a presença de alguém estranho ao grupo pode interferir na dinâmica do grupo, possivelmente enviesando os resultados da pesquisa. Ao considerar as características dos sujeitos, crianças entre cinco e seis anos, era comum fazerem convites para a participação da pesquisadora em algumas atividades.

Concluiu-se que o sociograma, que traz com precisão as características do grupo, juntamente com a observação do cotidiano, certamente contribuiu para as análises aprofundadas acerca das relações estudadas. Dentre os aspectos que foram observados, estão:

- A organização da sala de aula;
- A escolha de lugares a serem ocupados pelas crianças, verificando se a professora interfere nesse processo;
- Os agrupamentos das crianças nos momentos em que desenvolvem as atividades dirigidas e as não dirigidas, principalmente as brincadeiras;
- Os laços de companheirismo e amizade estabelecidos nos espaços da escola;
- O tratamento entre as crianças em momentos de conflito, verificando se referências à origem étnica surgem nas situações de maior tensão;
- O lugar que as crianças negras ocupam nos variados espaços da escola e nas atividades da rotina da Educação Infantil.

Assim, definiu-se o seguinte roteiro de observação:

- Verificação do lugar onde sentam as crianças negras e as demais;
- Observação da participação das crianças durante a contação de histórias, verificando as contribuições das crianças negras, das demais crianças e as reações decorrentes, bem como as interferências durante a participação das negras, comparando se ocorre da mesma forma quando a criança que participa é branca;
- Observação dos diálogos não mediados por adultos na sala de aula;
- Observação das brincadeiras no parque, verificando os papéis ocupados por cada um durante o faz de conta.

- Observação das brincadeiras na casa de bonecas, verificando como as crianças se relacionam e se as bonecas negras são tão utilizadas como as brancas. Verificar como percebem a beleza ou a ausência dela no momento do faz de conta, em que se penteiam, maquiavam ou fazem penteados diferentes nelas e nas bonecas.

3.4. Apresentação dos resultados

A aplicação do teste ocorreu individualmente. Cada criança foi convidada a ir para uma sala e dizer suas rejeições e preferências à pesquisadora, que anotava as respostas em uma planilha do grupo todo. Tal procedimento foi adotado uma vez que as crianças não sabiam escrever os nomes de seus colegas.

Foram estudadas três relações (estudo, brincadeiras e beleza), com intuito de perceber de que forma se estabelecem as relações entre as crianças negras e as não negras. Estas foram definidas porque tratam de situações de natureza diferentes, nas quais crianças podem expressar suas preferências e rejeições, de acordo com o que lhes é conveniente para a atividade.

O teste foi aplicado em uma turma de vinte e nove crianças entre cinco e seis anos. A sociomatriz foi realizada de acordo com Alves (1974, p. 76). Para aferir os resultados e a posição de cada criança, sobretudo a posição ocupada pelas crianças negras, foram calculados os limites referentes às escolhas positivas e negativas. No dia da aplicação do teste, estavam presentes 27 crianças e cada uma delas apontou três preferências e três rejeições para cada pergunta feita. Os cálculos⁹ para a construção das matrizes, bem como a elaboração dos sociogramas, chegaram aos seguintes números, considerando os alunos dentro do limite significativo os que obtiveram número de indicações entre ≤ 1 e ≥ 6 :

Escolhas positivas:

- a) Quesito estudos: escolhas maiores ou iguais a 6;
- b) Para o quesito afetividade: escolhas maiores ou iguais a 6;
- c) Para o quesito beleza: maiores ou iguais a 6.

⁹ Seria demasiado extenso demonstrar os detalhes técnicos referentes aos cálculos realizados, conforme Alves (1974), para a determinação dos limites significativos para a classificação sociométrica, chegando-se aos limites acima descritos. Para conhecê-los, consultar as fórmulas apresentadas no capítulo 4 do livro *O teste sociométrico*, escrito por Alves (1974).

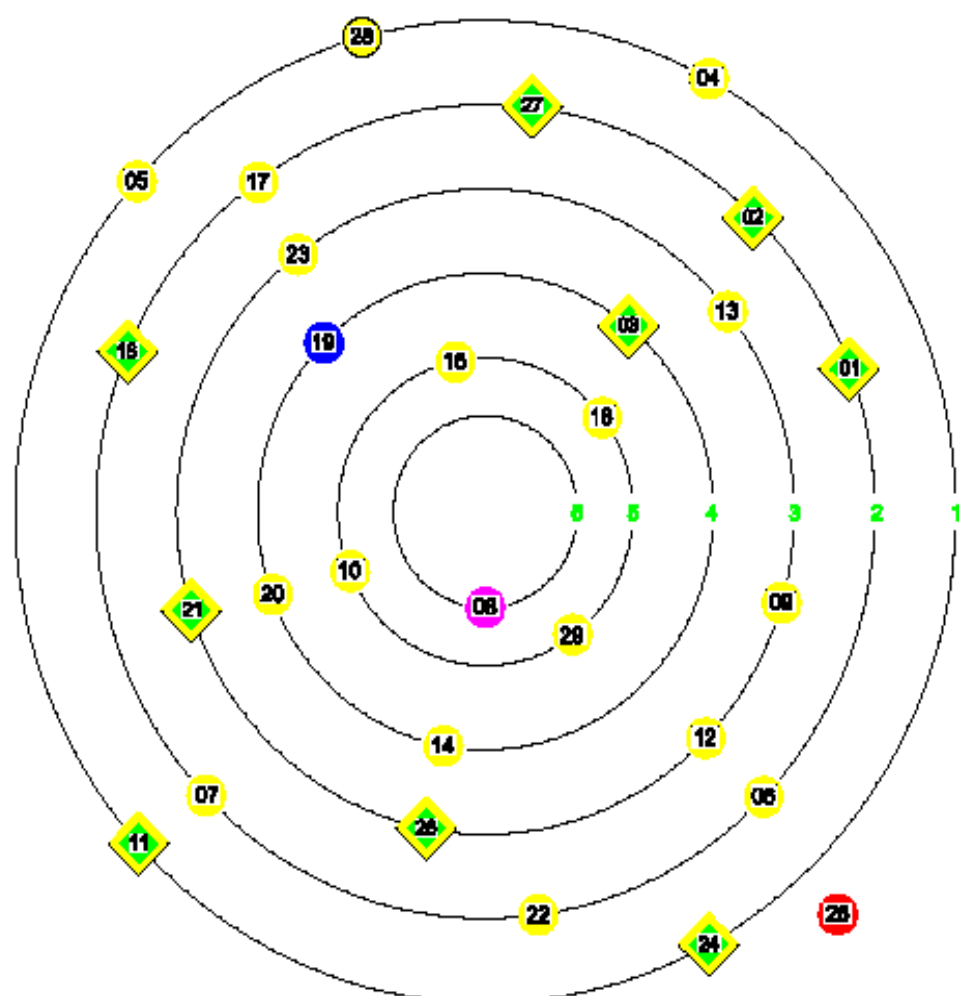
Escolhas negativas:

- a) Quesito estudos: escolhas maiores ou iguais a 1;
- b) Para o quesito brincadeiras: escolhas maiores ou iguais a 1;
- c) Para o quesito: beleza maiores ou iguais a 1.

3.4.1. Apresentação dos resultados referentes às relações de estudo**3.4.1.1. Sociograma de Órbitas**

Preferências: neste tópico, será apresentado inicialmente o sociograma e a análise dos resultados.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM VOCE MAIS GOSTA DE FAZER LIÇÃO?
PREFERÊNCIAS EM ESTUDO

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNOS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO

Figura (1) Sociograma de órbitas - Preferências em estudo

Para facilitar a análise dos dados obtidos nesse sociograma de órbitas, e em todos os outros que serão apresentados, optou-se pela confecção da tabela que segue abaixo:

Tabela 2– Preferências nos estudos: alunos negros e não negros

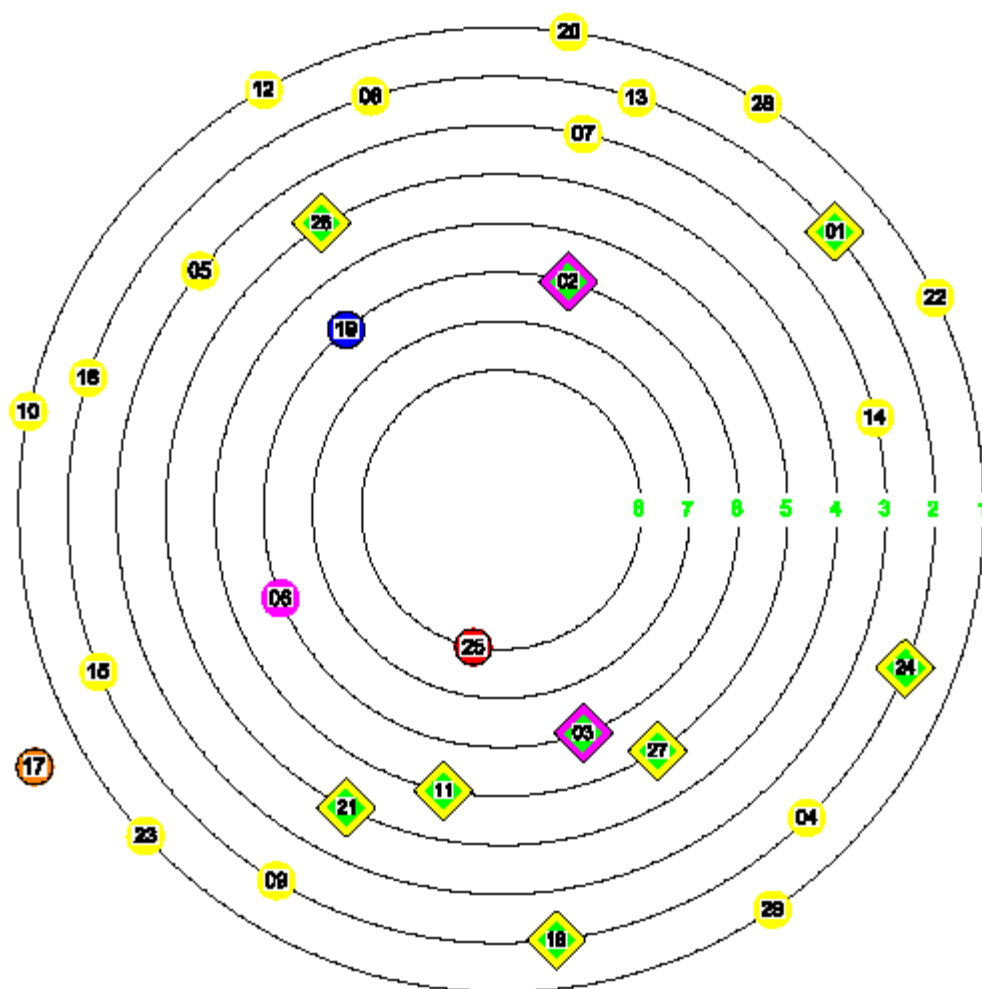
Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	–	–	1	0.05
Uma escolha	2	0.22	3	0.15
Duas escolhas	4	0.44	4	0.20
Três escolhas	2	0.22	4	0.20
Quatro escolhas	1	0.12	3	0.15
Cinco escolhas	–	–	4	0.20
Seis escolhas	–	–	1	0.05
Total	9	1.00	20	1.00

Em relação às escolhas recebidas pelos alunos negros, estão distribuídas entre uma e quatro, havendo destaque para duas escolhas. Dentre os alunos não negros, há distribuição entre nenhuma e seis. Observa-se concentração em duas, três e quatro escolhas. 0.05 do total dos alunos não negros (um aluno) está fora do limite esperado, recebendo nenhuma escolha, enquanto todos os negros estão dentro do limite esperado. Proporcionalmente, os alunos negros são três vezes menos escolhidos que os não negros, onde dentre os negros 0.12 recebe quatro ou mais escolhas, enquanto os não negros, 0.40 recebe quatro ou mais. Portanto, apesar de os negros serem três vezes menos votados que o total de alunos não negros, nenhum deles esteve fora do limite esperado para o quesito. Verifica-se que 0.25 do total de alunos não negros (5), receberam entre cinco e seis escolhas; as demais divididas entre a turma, não havendo discrepância de escolhas entre o grupo.

Estes dados parecem demonstrar que as relações de estudo estão bem distribuídas, sendo que a maioria dos alunos é escolhida pelo menos uma vez, resultando em quase a turma inteira situada dentro do limite esperado. Em relação aos alunos negros, 0.78 (sete entre nove alunos) receberam mais de duas escolhas, o que os afastou do limite mínimo.

Rejeições: neste tópico é apresentado o sociograma e as análises dos resultados com base neste, situando as crianças negras.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM NÃO GOSTA DE
FAZER LIÇÃO?
REJEIÇÕES EM ESTUDO

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNOS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO

Figura (2) Sociograma de órbitas - Rejeições em estudo

As informações relacionadas às rejeições para estudo originou a seguinte tabela:

Tabela 3 - Rejeições nos estudos: alunos negros e não negros

Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	—	—	1	0.05
Uma escolha	—	—	7	0.35
Duas escolhas	3	0.34	6	0.3
Três escolhas	—	—	3	0.15
Quatro escolhas	2	0.22	—	—
Cinco escolhas	2	0.22	—	—
Seis escolhas	2	0.22	2	0.1
Sete escolhas	—	—	—	—
Oito escolhas	—	—	1	0.05
Total	9	1.00	20	1.00

As rejeições recebidas pelos alunos negros estão distribuídas entre duas a seis, havendo destaque para duas escolhas, onde 0.34 ou três entre nove alunos). Em relação aos não negros, variam entre nenhuma e oito, tendo concentração em uma escolha (0.35 ou sete entre vinte alunos). Apesar de grande parte dos alunos não negros receber apenas uma escolha, observa-se que todos os negros receberam duas ou mais, o que pode representar maior intensidade de rejeição destinada aos negros.

Dois alunos negros estão acima do limite superior esperado, que é seis rejeições, e três não negros encontram-se em igual condição; porém, considerando o total de alunos negros e não negros respectivamente, os primeiros representam 0.22 (dois entre nove negros) e os segundos 0.15 (três entre vinte não negros), ou seja, os negros são mais rejeitados que os não negros nesse quesito.

Com base na tabela, bem como no sociograma, percebe-se que 0.05 (um aluno) do total de não negros não recebeu nenhuma indicação de rejeição, estando este abaixo do que é esperado, ou seja, pelo menos uma indicação. Destaca-se também que 0.22 (dois entre nove alunos) dos negros encontra-se próximo ao limite de rejeição, com cinco rejeições, o que não ocorre com os não negros.

Há um número significativo de alunos que estão dentro do limite esperado para o quesito: dentre os negros, 0.78 (sete entre nove alunos), e dentre os não negros 0.85 (dezessete entre vinte alunos). Tal observação possibilita a conclusão de que as rejeições estão diluídas entre os alunos, sobretudo os não negros, e outra parte delas está concentrada em cinco alunos, dois negros e três não negros; estes tiveram seis ou mais escolhas.

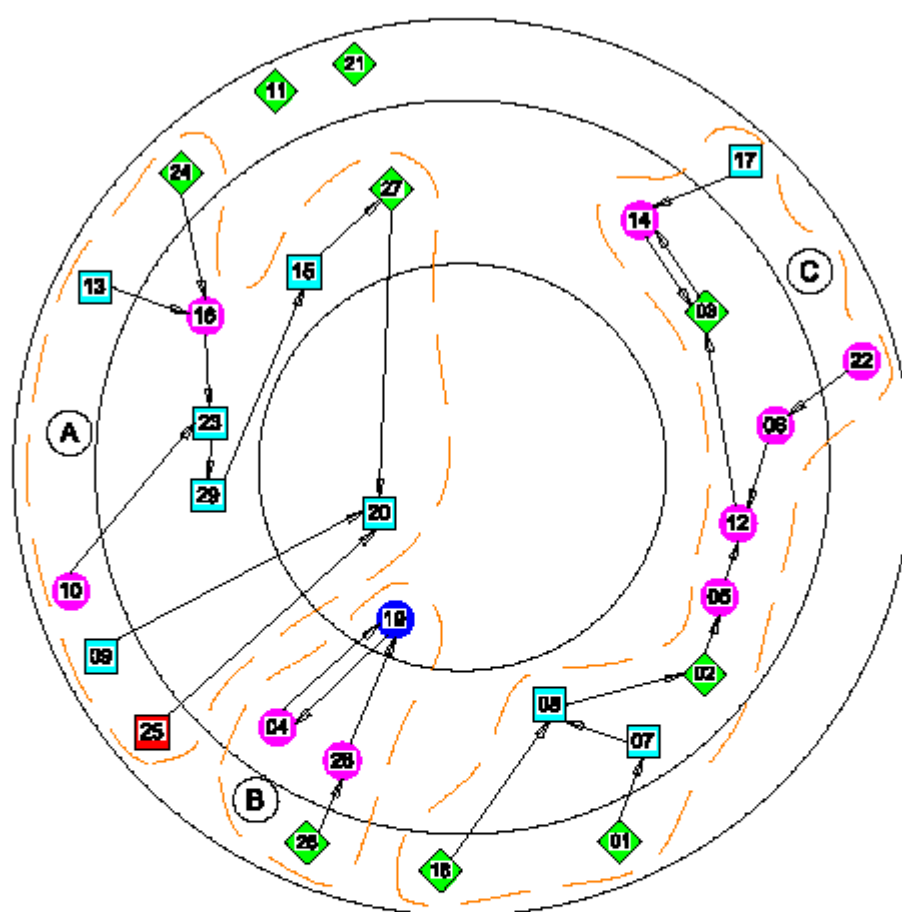
Os dados sugerem as seguintes conclusões:

- Os negros são mais rejeitados do que os não negros, considerando que todos estes receberam indicações para rejeição: dois deles tiveram cinco rejeições, além dos outros dois que receberam seis e nenhum dentre eles teve menos que duas;
- Grande parte dos alunos não negros recebeu apenas uma rejeição, demonstrando que as rejeições estão diluídas pela turma;
- Há apenas um aluno não negro que recebeu grande concentração de rejeições, sendo este o que tem maior índice de rejeição geral.

3.4.1.2. Sociograma de primeiras escolhas

Preferências: a seguir, é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referentes às preferências em estudo, bem como a análise dos dados com base neste.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM VOCE MAIS GOSTA DE FAZER LIÇÃO?
PREFERÊNCIAS EM ESTUDO

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

Figura (5) Sociograma de Primeiras escolhas - Preferências em estudo

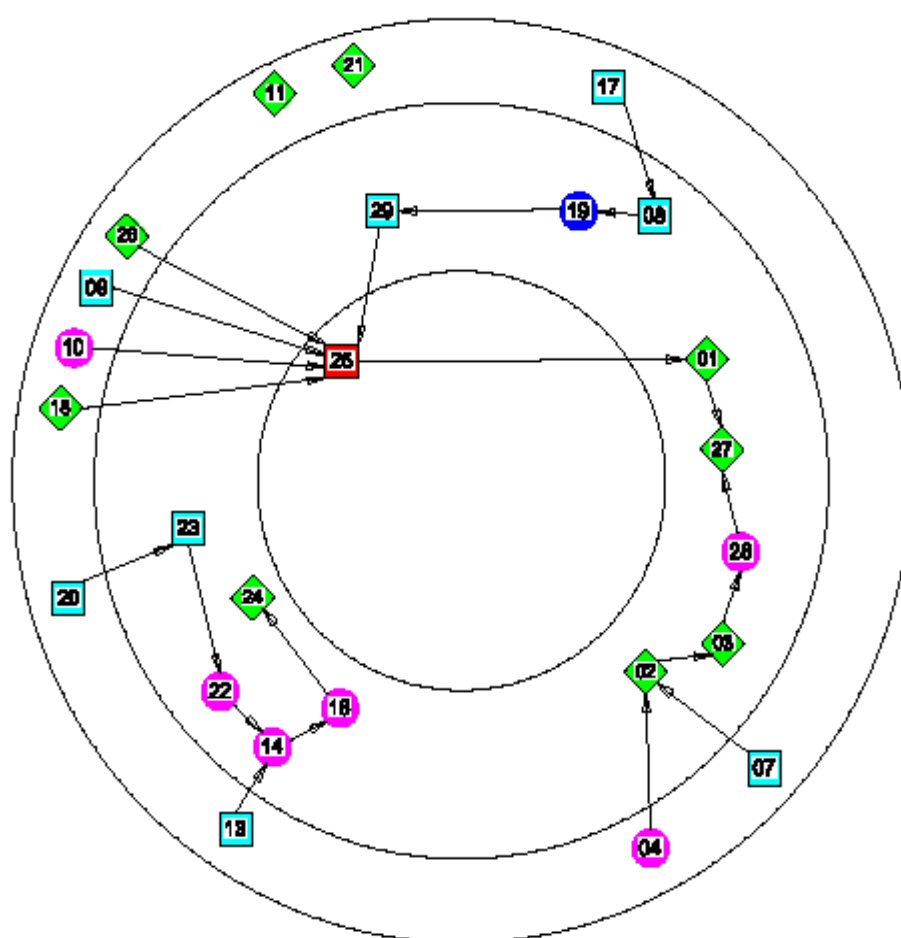
Como já fora explicado anteriormente, os alunos 11 e 21 não estiveram presentes no dia da aplicação do teste, porém receberam indicações em alguns quesitos. Dessa forma, optou-se por mantê-los nas matrizes, caso contrário seriam alterados os resultados e as análises.

Observa-se que a turma subdividiu-se em dois grupos mistos e um exclusivamente feminino. Os alunos negros distribuem-se nos três, sendo que a maior concentração deles está no grupo C, totalizando quatro alunos negros. Em relação à subdivisão por sexo, o grupo A é composto majoritariamente por meninos, o B exclusivamente por meninas e o C majoritariamente por meninas.

Os alunos negros 02, 03 e 27 foram escolhidos uma vez como preferidos, enquanto os também negros 01, 18, 24 e 26 apenas escolheram, não recebendo nenhuma indicação. Dentre os alunos não negros, seis não recebem nenhuma indicação. Nenhum dos alunos negros escolheu outros negros como preferências para estudos. Entre a população geral da sala, inclusive os faltantes no dia da aplicação do teste, doze alunos não foram mencionados nas primeiras escolhas de preferência em estudos.

Rejeições: a seguir, é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referentes às rejeições em estudo, bem como a análise dos dados com base neste.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM NÃO GOSTA DE
FAZER LIÇÃO?
REJEIÇÕES EM ESTUDO

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

Figura (4) Sociograma de Primeiras escolhas - Rejeições em estudo

De modo geral, as rejeições estão diluídas entre os alunos, com duas exceções: o aluno 25 (não negro) recebeu quatro rejeições e os alunos negros 2 e 27 duas rejeições cada um. Em relação às rejeições de alunos negros por outro aluno negro, isto ocorreu com 27, que fora rejeitado por 1, e com a aluna 3, que fora rejeitada por 2. Portanto, dois alunos negros rejeitam em primeira escolha seus colegas negros. Dentre a população total da turma, onze alunos não receberam nenhuma indicação, incluindo os alunos 18 e 26, negros.

3.4.1.3 Observações em sala de aula- relações de estudo

Constam neste item as observações realizadas na sala de aula relacionadas aos estudos, sejam elas negativas ou positivas, sempre cotejando as situações encontradas relacionadas aos alunos negros e sua experiência na turma Infantil 2. As situações serão descritas em detalhes e, posteriormente, analisadas. Foram realizadas cinco observações de uma hora cada, totalizando cinco horas de observações relacionadas às atividades em sala.

Observação nº 1:

Nos primeiros dias de observação, percebia-se a temática das lendas sendo tratada em todas as turmas, e na turma pesquisada não era diferente. Os alunos tinham liberdade em escolher as histórias de sua preferência e faziam isso por meio de votações. Há na sala uma lousa baixa (quadro negro) na altura das crianças, e nela estava escrito: Boi Tatá, Yara a sereia, Negrinho do Pastoreio, Saci Pererê e Boto Cor-de-rosa. As crianças começaram a perguntar o que estava escrito, e quando a professora falou, logo o aluno 17 participou dizendo:

“São as lendas que estamos estudando, eba, vamos ouvir as lendas hoje!”

A professora explicou:

“Exatamente, mas serão vocês que escolherão qual querem ouvir e, por isso, cada um virá à lousa e marcará um traço embaixo da lenda que quiserem”.

Dito isso, cada criança ia à lousa, com o auxílio da professora, que lia o título de todas as lendas, identificava na qual queria votar e marcava com um traço, embaixo da sua preferida. O procedimento acabou e, ao final da votação, havia votos distribuídos entre Boi Tatá (8 votos), Yara, a Sereia (12 votos), Boto Cor-de-rosa (6 votos), sendo 26 o total de alunos no dia. Diante da ausência de votos nas lendas do Saci Pererê e do “Negrinho do pastoreio”, a professora problematizou:

“Crianças, porque ninguém votou no saci nem no negrinho do pastoreio?”

05 (branca¹⁰), rapidamente e sem nenhum pudor respondeu: “*Eu não votei neles, porque o saci é preto e o negrinho é preto, eu não gosto de gente preta*”.

17 (branco) diz: “*Aqui todo mundo é Maria Joaquina¹¹, então nós não gostamos de pretos*” e

06 (branca) também se manifesta: “*Não votei porque o saci é bagunceiro, joga sal na cozinha, eu não gosto do saci...*”

Segue como se sucederam as manifestações das crianças na sequência do episódio:

23 (branco): “*A foto do Negrinho do pastoreio é feia, Prô, eu não gosto dele...*”

02 (negro): “*O saci faz bagunça, derruba sal na comida e não gosta de ajudar, eu não gosto dele; o negrinho do pastoreio eu não conheço, Prô*”.

07 (branco): “*Eu gosto de todo mundo, Prô, eu gosto do saci e do boto, mas gosto mais do boto*”.

19 (branca): “*Ele fuma e isso faz mal, meu avô morreu de fumar*”.

Os alunos 05 e 17 verbalizaram não gostar de “pretos”, o que possivelmente foi ouvido no convívio com adultos. O aluno 23 (branco) faz referência à feiura do negrinho do pastoreio, justificando assim sua não escolha. Os alunos 02 e 06 apontam o fato do saci ser bagunceiro, desse modo, o que o exclui da possibilidade de voto são as características relacionadas ao seu comportamento e não ao pertencimento étnico. A aluna 19 lembra-se do fato de o avô ter morrido porque fumava e justifica sua escolha por conta desse fato.

É necessário considerar que a escolha da história pode relacionar-se ao fato de a maioria das meninas gostarem da Yara (história vencedora), sendo elas maioria no dia da atividade. Outro fato a ser considerado é que o personagem Saci Pererê apresenta peculiaridades que não agradam as crianças, como ter apenas uma perna (isso pode assustar dependendo da experiência que a criança tem com o mundo), fumar, não ter bom comportamento. Os alunos que justificaram não votar no saci por conta de sua cor o fizeram com muita tranquilidade, não se preocupando com a presença da pesquisadora (negra, com traços marcantes e cabelo afro) ou com a reação da professora, que ouviu a todos, mas depois falou que negros e brancos são iguais, têm os mesmos direitos e devem ser amados e respeitados. Tal fato pode ser justificado considerando o que explica Wallon (1979), quando assinala que as crianças agem emocionalmente, sem

¹⁰ É preciso salientar que as denominações “branco” e “negro”, aqui apresentadas, respeitam o que os alunos denominaram como alunos brancos e negros.

¹¹ Maria Joaquina é uma personagem de uma novela destinada ao público infantil, que aparecerá em alguns momentos das observações. A menina é loira rica e demonstra aversão a pessoas negras, inclusive seu colega de classe Cirilo, que é negro e pobre.

base no que é imposto como correto socialmente. Possivelmente estas estão em contato direto com pessoas que expressam preconceito e, talvez, já conheçam esse discurso e externam sem nenhum receio de repressão por parte da professora.

Observação nº 2:

A professora chegou à sala, cumprimentou os alunos, que responderam animados, e explicou que naquele dia contaria a lenda do Lobisomem. Ao ouvir isso, a aluna 19 disse: *“Tia, mas isso é história de homem, conta uma história de menina para nós ouvirmos?”*. A professora respondeu: *“Não há histórias de meninos ou de meninas, há histórias para as crianças...”*

Ao ouvir isso, a aluna 19 (branca) aceitou e concordou em ouvir a história. A professora, por sua vez, leu o livro e a todo o momento pedia a participação das crianças que faziam suas intervenções:

26 (negra): *“Nossa, esse lobo homem é feio, muito feio, ele parece com o 13 (branco)”*. O aluno 13 havia faltado no dia. A professora então perguntou: *“Por quê? Onde ele se parece com o lobisomem?”*

26 (negra) disse: *“Ele brigou comigo, prô, ele tava com unha grande e me arranhou”*;

Então 19 (branca) rapidamente comentou: *“Ele não parece o 13, ele parece o Cirilo, é feio igual o Cirilo, aquele Cirilo parece o Lobisomem, porque o Lobisomem é mau e o Cirilo é preto”*.

Falou isso em tom baixo, e apenas a pesquisadora e as crianças que estavam bem próximas conseguiram ouvir.

Nota-se que a aluna 19 faz uma relação direta entre o que é feio e ruim e o garoto negro da trama televisiva; mesmo que ele não apresente características de agressividade, ou qualquer outra que se assemelhe ao lobisomem, ela o relaciona dessa forma. Quando a aluna 26 (negra) aponta o colega 13 como parecendo com o Lobisomem, relaciona com o fato de terem brigado, indicando que as semelhanças estão na agressividade do personagem e do colega.

Outro fato que se destaca foi a aluna 19 iniciar sua participação dizendo que história de “Lobisomem” deve ser contada para homens e não para meninas. Podemos inferir que a criança vive situações nas quais os papéis femininos e masculinos são demarcados, uma vez que expressa isso com clareza, colocando sua opinião para a turma toda.

Em relação a preconceito racial, percebeu-se que a aluna 19 demonstra contato com ele, uma vez que, além de achar o negro feio, o associa com o “Lobisomem”, personagem considerado agressivo, mau e violento.

Observação nº 3:

Quatro crianças estavam em sua mesa, brincando de massinha, quando 06 (branca) falou: *“Vamos fazer a nossa família”*

05 (branca) respondeu: *“Vamos, mas a família de 27 (negro) não vai dar pra fazer não...”*

Segue como aconteceu o diálogo:

15 (branco): *“Por que não podemos fazer a família dele?”*

06 (branca): *“Ah, pode sim, pode, vai 5!”*

05 (branca): *“Porque ele é marrom, não tem massinha marrom, a mãe, o pai e o irmão dele não é branquinho como essa massinha gostosa...”*

Nesse momento, as crianças riram, inclusive 27 (negro) que compunha a mesa: ele não se colocou, observou todo o diálogo e não verbalizou estar incomodado, sendo esta uma característica observada nele: permanecer quieto em vários momentos. No entanto, observou-se que apesar de não verbalizar seu incômodo, abaixou a cabeça, passou a modelar “cobras” com sua massa, afastou a cadeira da mesa e dos demais colegas e, a partir daí, deixou gradativamente de participar da atividade proposta, devolvendo sua massa para a professora.

Percebeu-se que a aluna 05 está atenta às questões étnico raciais, que percebe as diferenças entre os indivíduos e as evidencia sempre que tem oportunidade. Quanto a 06 e 15, estes não entenderam o porquê não seria possível fazer os familiares de 27 com massa de modelar na cor salmão. Assim como aponta Cavalleiro (1998), o silenciamento é bastante utilizado por crianças que, diante de algum conflito relacionado à etnia, preferem se calar por vergonha. O aluno 27 geralmente apresenta-se quieto, porém nessa situação mudou de comportamento e se afastou, fato que ocorreu após as considerações tecidas pela aluna 05.

Observação nº 4:

O grupo fazia um desenho sobre a história “Casa sonolenta”, que a professora havia contado no início da aula. Diante da solicitação da professora, 25 (branco) falou para 03 (negra): *“Me dá o lápis cor de pele?”*;

Então 03 pegou os lápis bege e salmão, entregou-os para ele, que pegou o bege e começou a pintar seu desenho. A aluna 28 (branca), nesse momento, disse para a aluna 03: *“Você não tem a cor dessa pele do lápis”*, colocando o lápis salmão ao lado do braço de 03, que respondeu: *“É verdade, e você também não, essa cor só parece com 25, nós somos diferentes desse lápis”*.

Olharam para pesquisadora e o aluno 25 falou: *“Ela é mais diferente”*;

03 então disse: *“pega o lápis que parece ela, 28”*;

28 pegou o preto e disse: *“é esse aqui!”*;

25 respondeu: *“Então vou desenhá-la bem preta e linda”...*

A professora F. passou na mesa e perguntou:

“Meninos, e a casa sonolenta?”

Eles riram e continuaram com suas pinturas.

Durante as observações, notou-se que a professora intitulou o lápis bege como sendo cor da pele; dessa forma as crianças, quando precisavam pintar as representações humanas em seus desenhos, o faziam utilizando o lápis já designado como cor da pele. Ocorre que, nessa situação, o pequeno grupo, que envolveu os alunos 03, 25 e 28, refletiu acerca das diferenças de cores de tonalidade, para melhor adequar as representações feitas. Notou-se durante o diálogo que, tranquilamente, os alunos evidenciaram as diferenças de cores entre eles, sendo o objetivo utilizar a cor que mais se aproximava da realidade.

Nessa ocasião, verificou-se que, apesar de as crianças perceberem as diferenças de cor entre as pessoas, estas não foram utilizadas para designar o que era feio ou bonito, bom ou ruim, apenas fizeram a distinção para pintar os desenhos da forma mais parecida com a que viam. O aluno 25 (branco), por fim, escolheu desenhar a pesquisadora e disse que a faria preta e linda.

Observação nº 5:

As crianças faziam a atividade de matemática quando a professora perguntou:

“Quem é a criança mais velha da sala?”

Então, o aluno 02 (negro) respondeu: *“Sou eu e todos os que já têm seis anos, porque os mais novos têm 5 anos, e nós os mais velhos já temos seis.”*

“Muito bem 02, e em que ano vocês acham que nasceram? Quem sabe em que ano nasceu?”, disse a professora.

Os alunos 02, 07, 09, 12, 16, 19 e 22 falavam ao mesmo tempo. Uns diziam 2006 e outros 2005. A professora entregou-lhes uma folha para pintar o número de animais correspondentes com a idade de cada um. Todos da sala pintaram seus desenhos demonstrando alegria. Emprestavam materiais, como lápis e apontadores, de acordo com a necessidade dos colegas.

Essa situação foi descrita para ilustrar qual é o clima encontrado na sala de aula. Percebeu-se, portanto, um clima tranquilo e feliz entre todos os alunos.

3.4.2. Apresentação dos resultados referentes às relações de afetividade

3.4.2.1. Sociograma de Órbitas

Preferências: nesse tópico, é apresentado inicialmente o sociograma e, na sequência, a análise dos resultados.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS

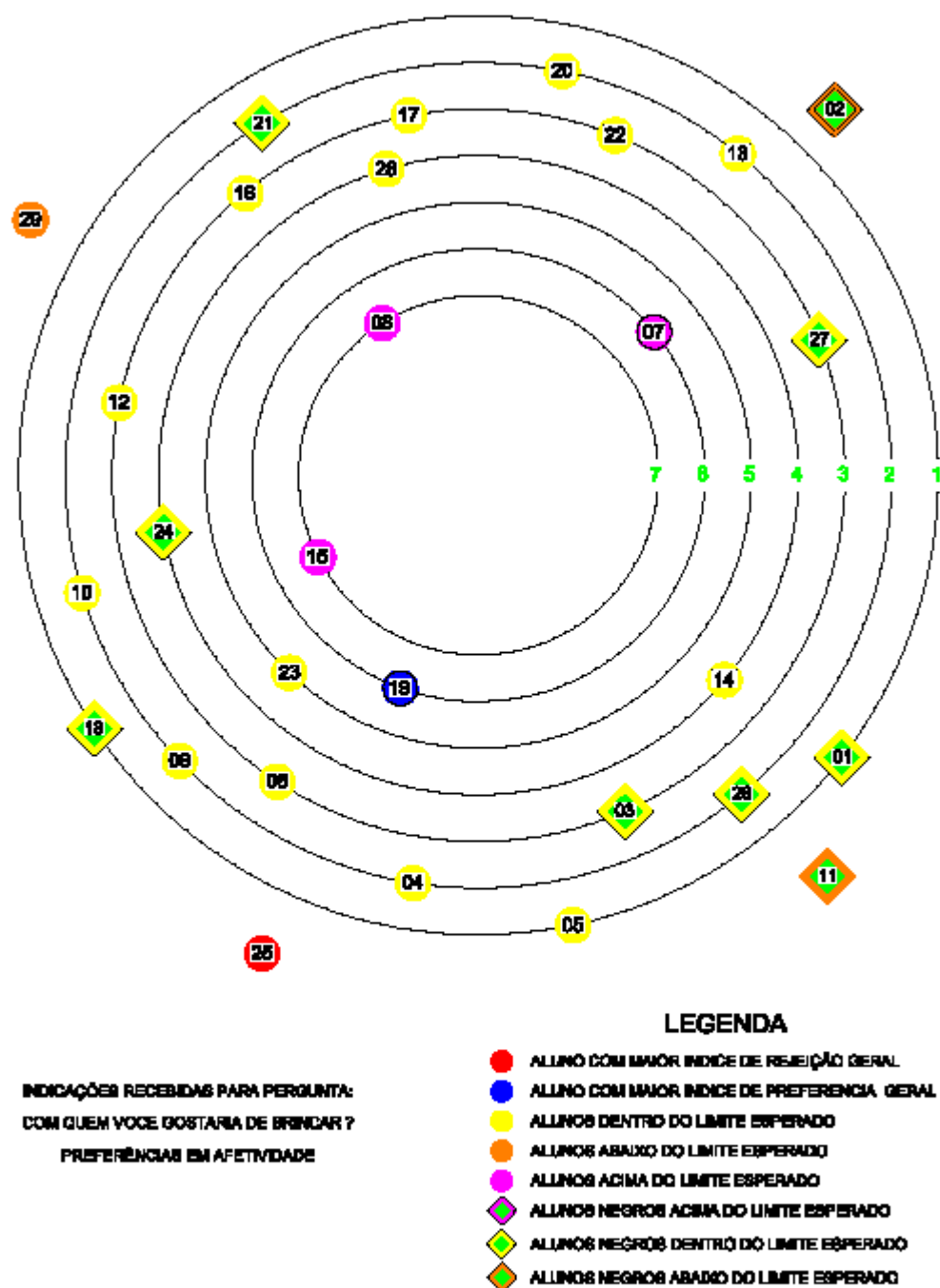


Figura (5) Sociograma da órbita - Preferências em atividades

As informações contidas no sociograma permitiram a elaboração da seguinte tabela:

Tabela 4 - Preferências afetivas: alunos negros e não negros

Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	2	0.22	2	0.10
Uma escolha	2	0.22	1	0.05
Duas escolhas	2	0.22	5	0.25
Três escolhas	2	0.22	5	0.25
Quatro escolhas	1	0.12	2	0.10
Cinco escolhas	—	—	1	0.05
Seis escolhas	—	—	2	0.10
Sete escolhas			2	0.10
Total	9	1.00	20	1.00

Dentre os alunos negros, as preferências estão distribuídas entre nenhuma e quatro escolhas, enquanto que com os não negros as escolhas ficam entre nenhuma e sete, havendo concentração em duas e três escolhas, num total de 0.50 (dez entre vinte alunos). Ao considerar os limites esperados para o quesito, que é igual ou maior que um (mínimo) e maior que um até seis (máximo), 0.22 (dois entre nove) dos alunos negros não recebe nenhuma preferência, estando abaixo do limite, enquanto 0.10 (dois entre vinte alunos não negros) também não recebem nenhuma indicação de preferência. O número de alunos negros que não recebe nenhuma preferência é duas vezes maior que os não negros, ao considerar a população total da turma. Percebe-se, portanto, uma diferença no número de nenhuma escolha entre negros e não negros.

Em relação aos alunos negros, apenas 0.12 (um entre nove alunos) recebeu 4 ou mais indicações de preferência, enquanto que dentre os não negros 0.35 (sete entre vinte alunos), quase o triplo, recebeu quatro ou mais escolhas. Observa-se que os alunos não negros são três vezes mais escolhidos que os negros, o que permite inferir que os não negros são preferidos em relação aos negros.

Rejeições: Neste tópico são apresentados os cotejamentos referentes às rejeições nas relações afetivas da turma pesquisada, situando os alunos negros. Dessa forma, é apresentado o sociograma e a análise dos resultados baseada neste.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS

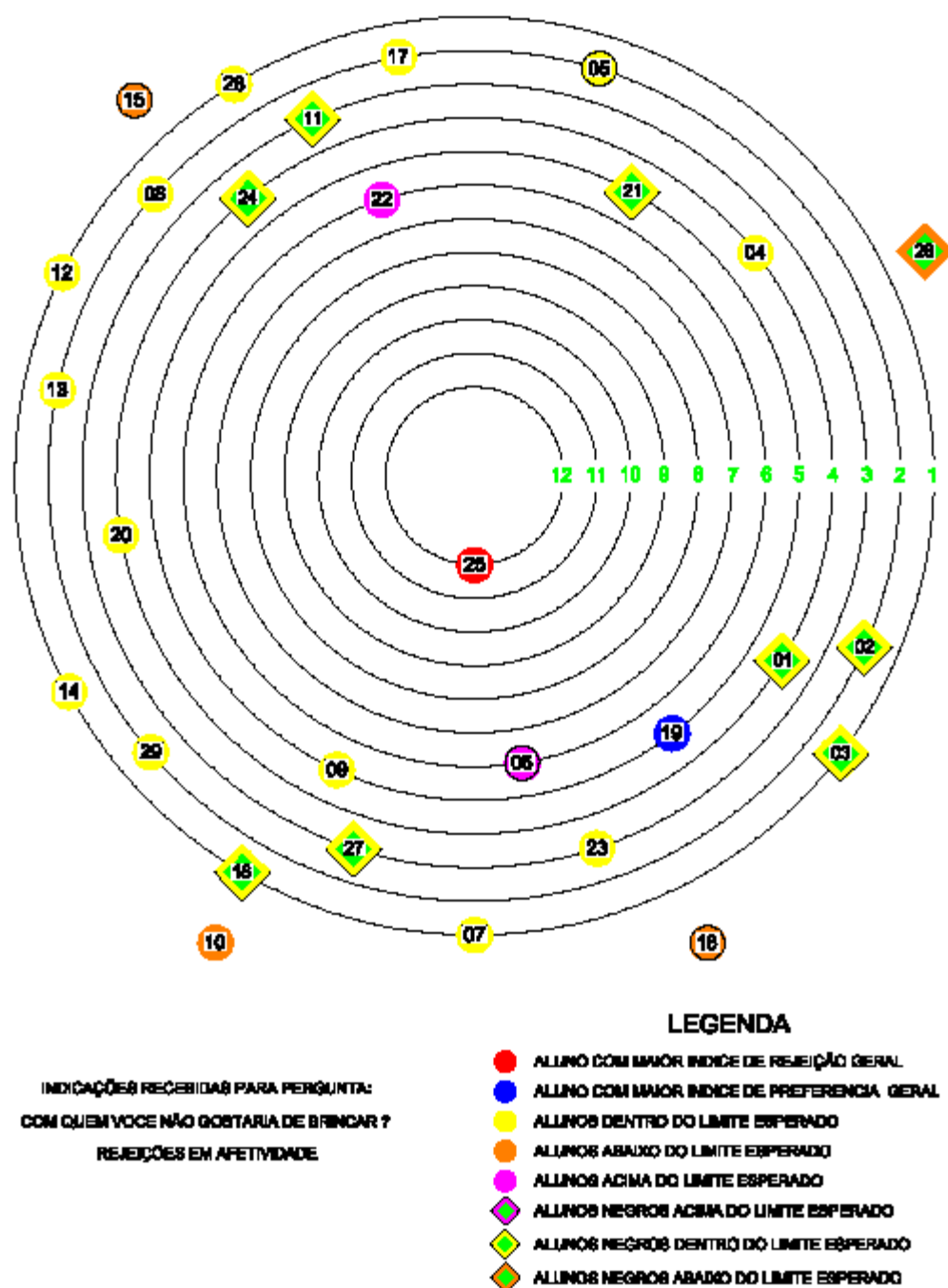


Figura (8) Sociograma de Órbitas - Rejeições em afetividade

As informações relacionadas às rejeições afetivas originaram a seguinte tabela:

Tabela 5 - Rejeições afetivas: alunos negros e não negros

Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	1	0.11	3	0.15
Uma escolha	2	0.22	4	0.20
Duas escolhas	1	0.11	5	0.25
Três escolhas	2	0.22	1	0.05
Quatro escolhas	2	0.22	2	0.10
Cinco escolhas	1	0.11	2	0.10
Seis escolhas	—	—	2	0.10
Sete escolhas	—	—	—	—
Oito escolhas	—	—	—	—
Nove escolhas	—	—	—	—
Dez escolhas	—	—	—	—
Onze escolhas	—	—	—	—
Doze escolhas	—	—	1	0.05
Total	9	1.00	20	1.00

As escolhas dos alunos negros estão distribuídas entre nenhuma e cinco, enquanto as dos não negros distribuem-se entre nenhuma e doze. Dentre os alunos negros, apenas 0.11 (um entre nove alunos) não recebeu nenhuma rejeição, estando abaixo do limite esperado para o quesito, enquanto 0.15 (três entre vinte alunos não negros) também não receberam nenhuma indicação. Quando se trata do limite máximo de rejeições (seis) não há alunos negros que atingem esse índice; em contrapartida, há 0.15 (três entre vinte alunos não negros) que atingem ou extrapolam o limite máximo de rejeições. Dessa forma, entende-se que os alunos não negros são mais rejeitados, quando se trata das relações de afetividade.

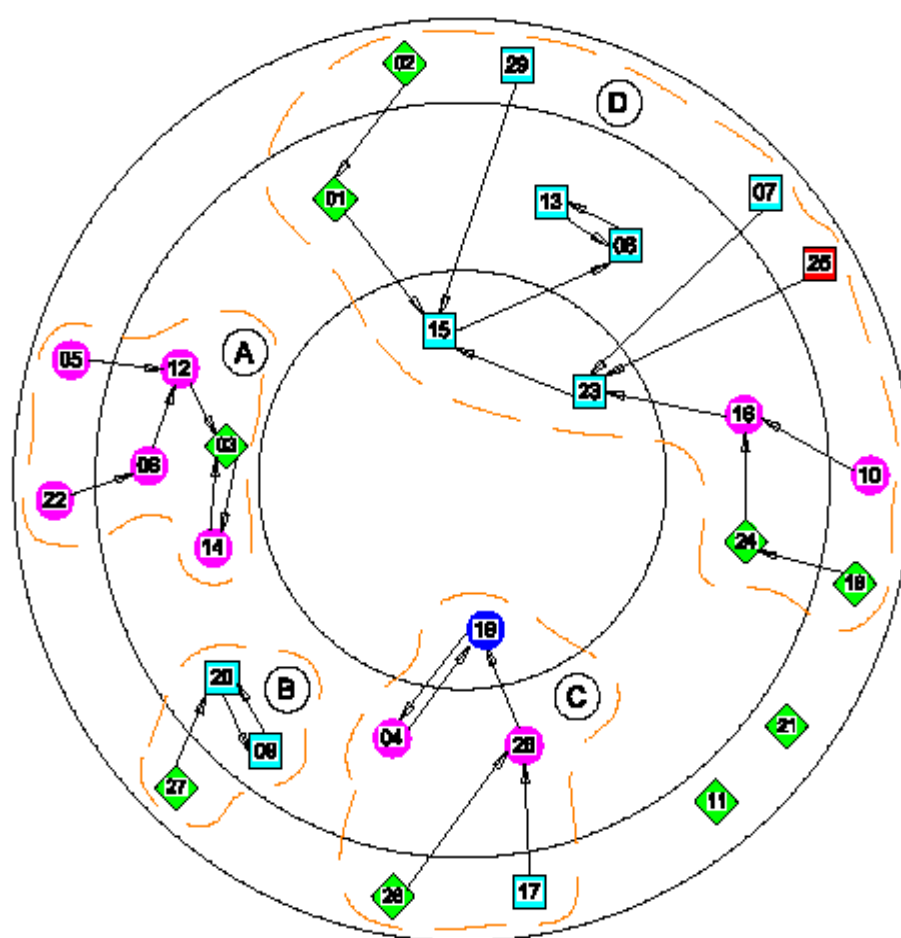
Dentre as rejeições dos alunos não negros, há concentração entre nenhuma, uma e duas escolhas, estando as demais divididas entre as outras escolhas e uma criança não negra que recebeu doze rejeições. Considerando que grande parte das indicações foi direcionada para apenas para um aluno, a maioria da turma, composta por negros e não negros, está dentro dos limites superior para o quesito. Com base nas informações

coletadas no sociograma, bem como descritas na tabela 4, é possível observar a maior parte da rejeição destinada à população não negra da turma no quesito relações afetivas.

3.4.2.2 Sociograma de Primeiras escolhas

Preferências: a seguir, é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referentes às preferências em afetividade, bem como a análise dos dados com base neste.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM VOCE GOSTARIA DE BRINCAR?
PREFERÊNCIAS EM AFETIVIDADE

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

Figura (7) Sociograma de Primeiras escolhas - Preferências em afetividade

No quesito preferência em afetividade, o grupo dividiu-se em quatro subgrupos, sendo um maior e outros três menores. O grupo “A” é formado exclusivamente por meninas, o “B” por meninos, o “C” por quatro meninas e apenas um menino e o “D” nove meninos e quatro meninas.

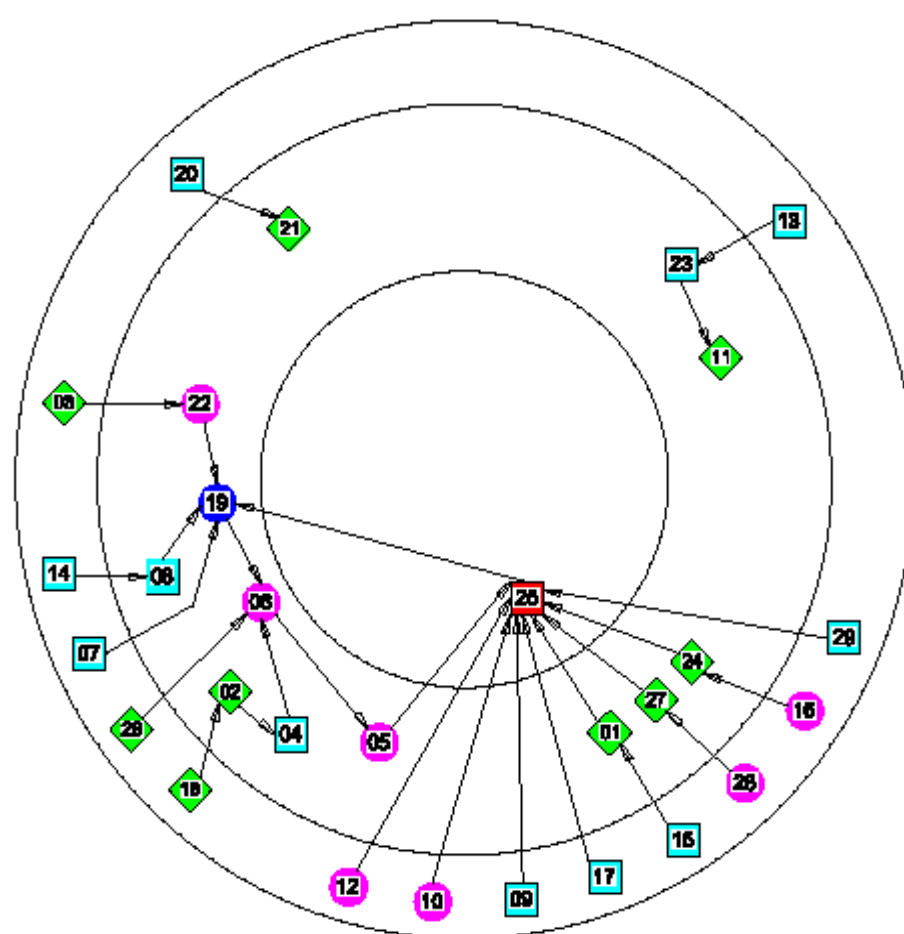
Os alunos negros se distribuem entre os quatro grupos, tendo maior concentração no “D”, totalizando quatro alunos.

Dentre os alunos negros, quatro não receberam nenhuma indicação de primeira escolha; dessa forma, apenas escolheram outro colega. Dentre os não negros, cinco não receberam indicação de primeira escolha. Quatro entre os nove alunos negros escolheram outros alunos negros como a primeira escolha em afetividade e três escolheram alunos não negros. Vale ressaltar que dentre os sete alunos negros que fizeram indicações, todos escolheram outros alunos do mesmo sexo como primeira escolha.

As indicações estão bastante diluídas entre a turma toda. Verificou-se que o sexo é o critério predominante para agrupamentos, uma vez que os grupos A e B são, respectivamente, exclusivos de meninos e meninas; já C e D são majoritariamente feminino e masculino, respectivamente. Com base nos dados, é possível inferir que, em momentos de brincadeiras, meninos e meninas se separam, considerando as suas afinidades, a partir das quais uns preferem correr ou subir no escorregador e outras ficam nos balanços e na casa de madeira.

Rejeições: a seguir é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referente às rejeições em afetividade, bem como a análise dos dados com base neste.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
COM QUEM VOCE NÃO GOSTARIA DE BRINCAR?
REJEIÇÕES EM AFETIVIDADE

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

Figura (6) Sociograma de Primeiras escolhas - Rejeições em atividade

Neste quesito, houve uma grande concentração de indicações de rejeição em apenas um aluno não negro. Das vinte e sete possíveis, nove, ou seja, um terço de indicações foi direcionado a ele. Do total da turma (vinte e nove alunos), quinze não foram indicados em primeira escolha de rejeição, sendo três negros e doze não negros. A aluna 18 (negra) indicou o aluno 02 (negro) como primeira indicação de rejeição em afetividade. Dentre os demais negros, nenhum indicou colegas negros. Seis entre os nove alunos negros foram rejeitados recebendo uma indicação cada aluno. Além da concentração de nove indicações no aluno 25 (não negro), curiosamente a aluna 19 (não negra) com o maior índice de preferência geral obteve nesse quesito quatro indicações de rejeição, recebidas por três meninos e uma menina.

Com base nos dados obtidos, observa-se que grande parte das indicações recaiu sobre apenas um aluno não negro, que recebeu indicações de meninos e meninas negros e não negros. Seis dentre os nove alunos negros, inclusive 11 e 21, que faltaram na data da aplicação do teste sociométrico, foram rejeitados como primeira escolha.

3.4.2.3 Observações dos momentos de brincadeira no parque

A seguir são apresentadas as observações realizadas no parque, com o objetivo de verificar as relações afetivas entre as crianças negras e não negras na turma Infantil 2. Foram cinco momentos de observação de uma hora cada, totalizando cinco horas.

Observação nº 1:

As crianças brincavam em um brinquedo, que é composto por uma casa de madeira suspensa, onde é necessário subir em uma escada para entrar nela, e um escorregador. Ali estavam as crianças 26 (negra), 24 (negra), 27 (negro), 07 (branco), 08 (branco), quando 07 sugeriu: *“Vamos brincar de Carrossel?”*

24 (negra) respondeu: *“Vamos, eu serei a Valéria, você quer ser o Davi para ser meu namorado, 07?”*

07 (branco) *“Tá bom”*, disse envergonhado. Segue o restante do diálogo:

24 (negra): *“Então, venha Davi, vamos na festa que a Maria Joaquina convidou...”*.

08 (branco): *“Ah, vocês nem deixaram eu escolher, mas vou ser o Paulo, o mais bagunceiro, eu gosto dele...”*

07 (branco): *“Então vamos pra festa, Paulo.”*

26 (negra): *“Mas ninguém é Maria Joaquina, estão eu vou ser.”*

O grupo prontamente concordou. Os alunos 07, 08, 24 se dirigiram até o escorregador, fizeram-no de porta e bateram, dizendo: *“Maria Joaquina, somos nós os seus amigos.”*

26 (negra) respondeu: *“Oi pessoal, vocês vieram na minha festa. E cadê a Laurinha? E o Cirilo? E o Kokimoto?”*

24 (negra) disse: *“Mas a Maria Joaquina não gosta do Cirilo (personagem negra da trama)”*.

26 (negra) respondeu: *“Por que você está perguntando dele? Porque eu sou a Maria Joaquina que gosta do Cirilo, ele é bom e é uma criança boa! Eu gosto dele”*.

Nessa cena, percebeu-se que entre as crianças, independente da etnia, todos podem representar o papel que querem. A aluna negra 26 prontificou-se a representar Maria Joaquina e nenhum deles a repreendeu, informando que não poderia por conta de sua cor. A aluna negra 24 não entendeu a motivação da então “Maria Joaquina” em perguntar por Cirilo, uma vez que na trama essa situação não acontece. A aluna 26 explicou que seria uma Maria Joaquina diferente, que gosta do Cirilo. Talvez o fato de ser filha de pai negro a faz ter empatia pelo menino negro e não ver nesse fato algo ruim ou negativo. Ela se posicionou decididamente frente ao questionamento de sua colega 24 e ficou por alguns momentos falando sobre o Cirilo, sua bondade, o fato de ser uma criança como todas. Aparentemente, ouviu aquelas palavras de algum adulto e as reproduziu no momento em que acreditou ser oportuno.

Observação nº 2:

A aluna 28 (branca) convidou algumas crianças para brincarem de mães e filhas e entre elas estavam: 03 (negra), 19 (branca), 26 (negra), 24 (negra), 10 (branca) e 17 (branco).

Segue o diálogo:

28 (branca) *“Vamos fazer assim, 19 e 17 são o papai e a mamãe; eu, a 26, a 24, a 10 somos filhinha”*.

19 (branca): *“Ah não, eu não sou mãe, eu não sou velha”*;

26 (negra): *“Ah, eu sou a filhinha”*;

24 (negra): *“eu sou a irmã”*;

10 (branca) *“eu posso ser a mamãe junto com o 17”*;

19 (branca): *“28, você podia ser a mãe... A sua mãe é muito velha, muito, ela parece ser sua avó, então, você podia ser a mãe, ela não parece mãe, não é bonito mãe velha, eu não gosto”*;

10 (branca): *“sua mãe parece sua vó mesmo 28, isso não é legal, a minha mãe é nova”*.

A aluna 28 saiu da brincadeira chorando e procurou a professora. Esta, ao saber da situação, deixou as crianças sentadas até o final do horário de parque.

Após esse acontecimento, 28 começou a pedir que sua mãe a deixasse na esquina da escola. Sem entender o porquê, a mãe não atendia a solicitação da filha (segundo informações da Professora A, até porque ela tem apenas seis anos e tem de ir acompanhada pela genitora e ser entregue a algum responsável da escola). O fato gerou muitas discussões, a ponto de a professora fazer uma roda de conversa sobre a temática. A pesquisadora não esteve presente durante tal discussão.

Observação nº 3:

Os alunos 01 (negro), 04 (branca), 08 (branco), 12 (branca), 15 (branco) e 23 (branco) estavam brincando com areia, quando 08 falou:

08 (branco): *“Vamos fazer a comida que a mãe do Jaime faz no Carrossel”?*

Jaime é uma personagem da novela Carrossel apresentado como gordo, sujo e que tira notas baixas. Seu pai o ofende chamando-o de “burro” e sua mãe é muito carinhosa e cozinha tudo o que ele gosta, o que o torna mais gordo. A trama esteve presente em quase todas as brincadeiras observadas no parque. Segue o diálogo entre as crianças:

04 (branca): *“Vamos! e eu serei a Maria Joaquina.”*

12 (branca): *“Eu serei a Carmem.”*

Carmem é uma personagem da trama. Vale ressaltar que na novela a menina é pobre, sendo este um estereótipo bastante explorado e apresentado às crianças.

01 (negro): *“Eu serei o Jaime... eu adoro o Jaime, ele come tanto chocolate e eu gosto de chocolate!”*

23 (branco): *“Então vamos, meu gordinho... eu vou ser o Paulo... vem gordão, vamos aprender a ler e escrever.”*

01 (negro): *“Vai me ensinar, eba, então vamos...”*

15 (branco): *“Eu sou o Davi...”*

Após a longa escolha dos personagens, começam a brincar com os baldes, peneiras, pás, fazendo “comidas”, bolos e melecias de areia com água.

Diante dessa observação, percebeu-se que as crianças escolhem os personagens de acordo com alguma lógica criada por elas. Apesar de a Carmem ser pobre, passar fome, ter um pai que agride a mãe e ter muita vergonha disso, a aluna 10, por motivos desconhecidos pela pesquisadora, optou por ser ela. Outro fato interessante a ser

observado é que 01 (negro), magro, escolheu ser o Jaime, alguém com quem a identificação talvez não fosse esperada, uma vez que na trama é estereotipado como incapaz e muito guloso. Apesar dessas características apresentadas, o aluno 01 (negro) atraiu-se pelo fato do personagem comer chocolates, excluindo todas as outras características fortemente demarcadas na novela. Em essa situação demonstrou que as crianças estavam despidas de qualquer tipo de preconceito e brincavam de modo feliz a partilhar papéis de acordo com seus desejos.

Observação nº 4:

Estavam brincando de “escolinha” em um canto do parque os alunos: 05 (branca), 17 (branco), 19 (branca) e 26 (negra), quando o aluno 17 perguntou:

17 (branco): *“Quem quer ir ao zoológico hoje?”*.

05 (branca) respondeu: *“Eu quero, tio, vamos, vamos... Eu gosto muito do Zoológico.”*

Vale ressaltar que, na semana posterior a esse dia de observação, as crianças fariam uma excursão para o Zoológico de São Paulo.

17 (branco) disse: *“Arrumem a lancheira e vamos no Zoológico agora, vamos pegar um ônibus.”*

Dizendo isso saíram em fila e convidaram os alunos 24 (negra), 23 (branco) e 12 (branca) para o passeio. Deram três voltas no parque e o aluno 17, que aparentemente fazia o papel do professor, disse:

17 (branco): *“Chegamos, gente, agora vamos ver o tigre, o leão, o urso e os macacos.”*

Segue o diálogo:

12 (branca): *“Mas quero ver o elefante, a baleia, os golfinhos.”*

24 (negra): *“Tem baleias e golfinhos aqui?”*

05 (branca): *“Tem sim, minha mãe me trouxe e me levou para ver os golfinhos, eu tenho certeza que tem.”*

23 (branco): *“(rindo), não tem não, ô, aqui tem bicho grande, bicho pequeno, tem bicho muito bravo, mas não tem baleia nem golfinhos...”*

24 (negra): *“Não tem mesmo 04, não tem, olha lá o urso, urso tem.”*

26 (negra) *“(rindo) Você é burra, 04, claro que não tem, não tem mesmo, tem 17?”*

17 (branco) *“Eu não sei”*

05 (branca) *“Burra é você, sua preta, sua feia e burra... você que é burra. Eu não vou mais brincar com você, sua chata.”*

Dizendo isso saiu e as crianças continuaram a brincar.

26 (negra): *“(rindo) Eu não sou burra, a 05 é que é e tava falando tudo errado.”*

12 (branca): *“Vamos ver os macacos?”*

26 (negra): *“Eu adoro os macacos, vamos?”*

23 (branco): *“Macacos, Macacos...”*

Neste momento apareceu uma borboleta no parque e esse pequeno grupo que estava brincando afastado em um canto começou a correr, junto com a turma toda, até que a professora capturou a borboleta e mostrou para eles.

Observou-se que as crianças brincavam alegremente, até que 05 criou uma hipótese de existirem animais aquáticos de grande e médio porte no Zoológico; os colegas 23 e 24, branco e negra respectivamente, discordaram, mas demonstraram-se respeitosos e falavam para a colega que não havia. Porém, a aluna 26 (negra), bastante desrespeitosa, chamou a colega de burra e riu, deixando 05 aparentemente nervosa. A aluna 05 (branca) reagiu citando a cor da menina como forma de devolver a ela os ataques sofridos. A aluna 26, por sua vez, continuou a brincar e não se entristeceu com o que disse a amiga.

Em outro momento de observação, já mencionado, foi possível flagrar cena de preconceito, mesmo que incipiente, vindo de 05 (branca), que, nessa situação, ao ser ofendida e desrespeitada, utilizou a cor da colega no intuito de devolver a ofensa.

Observação nº 5:

Estavam brincando 14 (branca), 16 (branca), 18 (negra), 07 (branco) e 03 (negra) na casa de madeira (do parque), onde 18 era a mãe, 07 o pai e as demais eram filhas desse casal. Segue o diálogo:

14 (branca): *“Mamãe, vamos fazer comidinha com mato?”*

18 (negra): *“Vamos, filhinha, você quer tomar leite também?”*

14 (branca): *“Eba, eu quero mamar...”*

03 (negra): *“Papai, você pode me levar naquele balanço ali... leva papai?”.*

Disse isso se dirigindo aos balanços do parque; os dois foram até lá:

07 (branco): *“Tá gostando, filha?”*

03 (negra): *“Mais forte, mas forte, vai paizão!”*

16 (branca): *“Papai, pai, tô indo aí também, me balance?”*

Ele balançava as meninas. Alguns segundos depois, o aluno 23 disse:

23 (branco): *“Agora o papai vai balancear, você deixa?”*

16 (branca) respondeu: *“Vai, pai chato, balance...”*

Dizendo isso, a aluna 16 voltou para próximo do grupo:

18 (negra): *“Toma sua mamadeira, filhinha; mame e fique boazinha.”*

Disse isso entregando uma pá de areia para 14.

14 (branca): *“Hum, tá gostoso!”*

16 (branca): *“Mamãe, cadê o meu leitinho no copo? Sou grande e quero tomar leite no copo”.*

18 (negra): *“Toma seu copinho com leite, filha, bebe e fica boazinha igual sua irmã”.*

Os alunos 03 e 23, que estavam na balança, não voltaram mais e as meninas que ainda estavam na casa brincando resolveram escorregar e ir brincar com areia. Dessa forma, a brincadeira acabou.

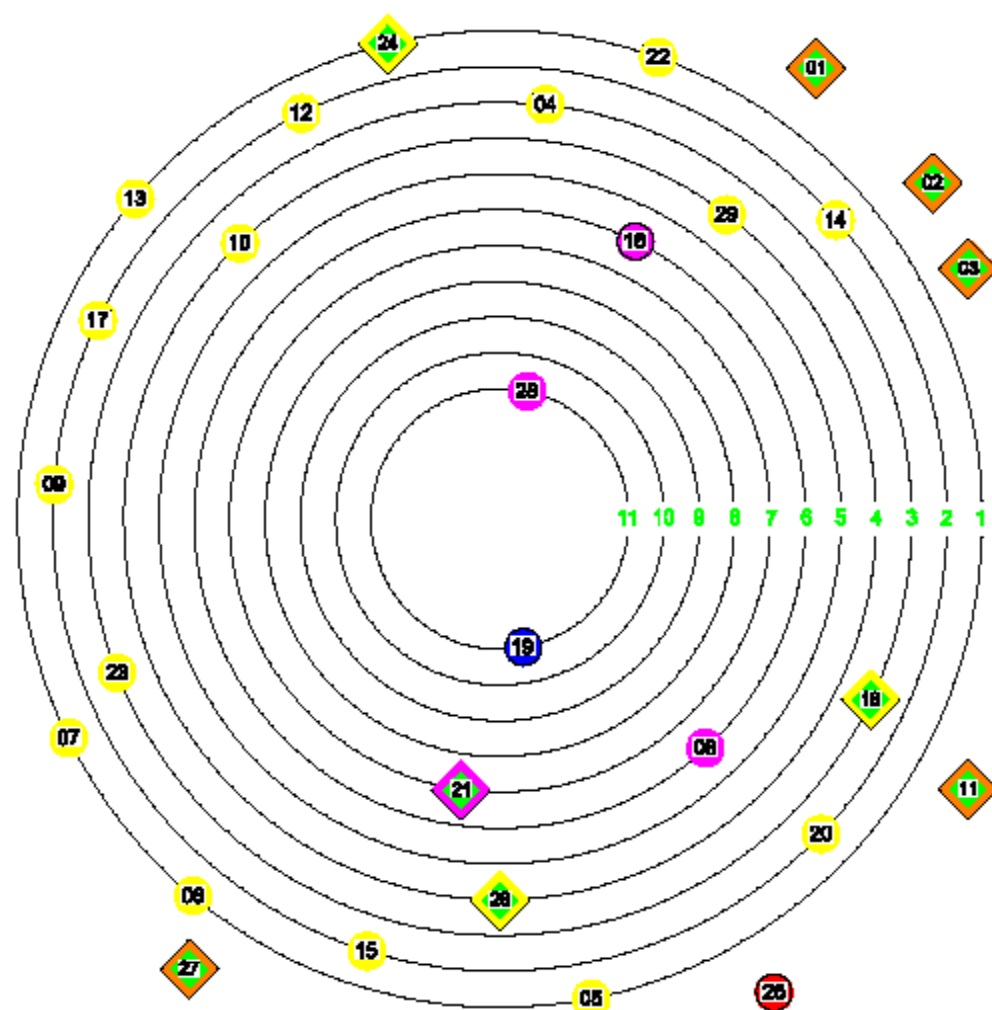
Observou-se que os alunos formaram uma família multiétnica, com pai branco, mãe negra. Eles brincavam alegremente e a cor de nenhum deles foi barreira para qualquer ação.

3.4.3 Apresentação dos resultados referentes às Relações de Beleza

3.4.3.1 Sociograma de Órbitas

Preferências: neste tópico, é apresentado inicialmente o sociograma e a análise dos resultados das preferências em beleza baseada neste.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS



INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
QUEM É A CRIANÇA MAIS BONITA DA SALA?
PREFERÊNCIAS EM BELEZA

LEGENDA

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNOS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO

Figura (2) Sociograma de órbitas - Preferências em beleza

As informações relacionadas às preferências de beleza originaram a seguinte tabela:

Tabela 6 – Preferência em relação à beleza: alunos negros e não negros

Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	5	0.55	1	0.05
Uma escolha	–	–	5	0.25
Duas escolhas	1	0.11	6	0.30
Três escolhas	1	0.11	2	0.10
Quatro escolhas	1	0.11	2	0.10
Cinco escolhas	–	–	–	–
Seis escolhas	–	–	2	0.10
Sete escolhas	1	0.11	–	–
Oito escolhas	–	–	–	–
Nove escolhas	–	–	–	–
Dez escolhas	–	–	–	–
Onze escolhas	–	–	2	0.10
Total	9	1.00	20	1.00

Dentre as preferências em beleza, a distribuição das escolhas para os alunos negros está entre nenhuma e sete escolhas, havendo uma concentração em nenhuma escolha. Cinco entre nove alunos negros (0.55) não receberam nenhuma indicação de preferência para beleza. Na turma do Infantil 2, mais que a metade da população negra não é considerada bonita (havendo três possibilidades de escolhas). Quanto aos alunos não negros, as escolhas estão distribuídas entre nenhuma e onze, havendo concentração em uma e duas escolhas. Ao comparar os alunos que não receberam nenhuma escolha, temos os negros com 0.55 e os não negros com 0.05 do total. Diante dos números apresentados, conclui-se que os alunos negros recebem onze vezes menos indicações de beleza se comparados aos não negros.

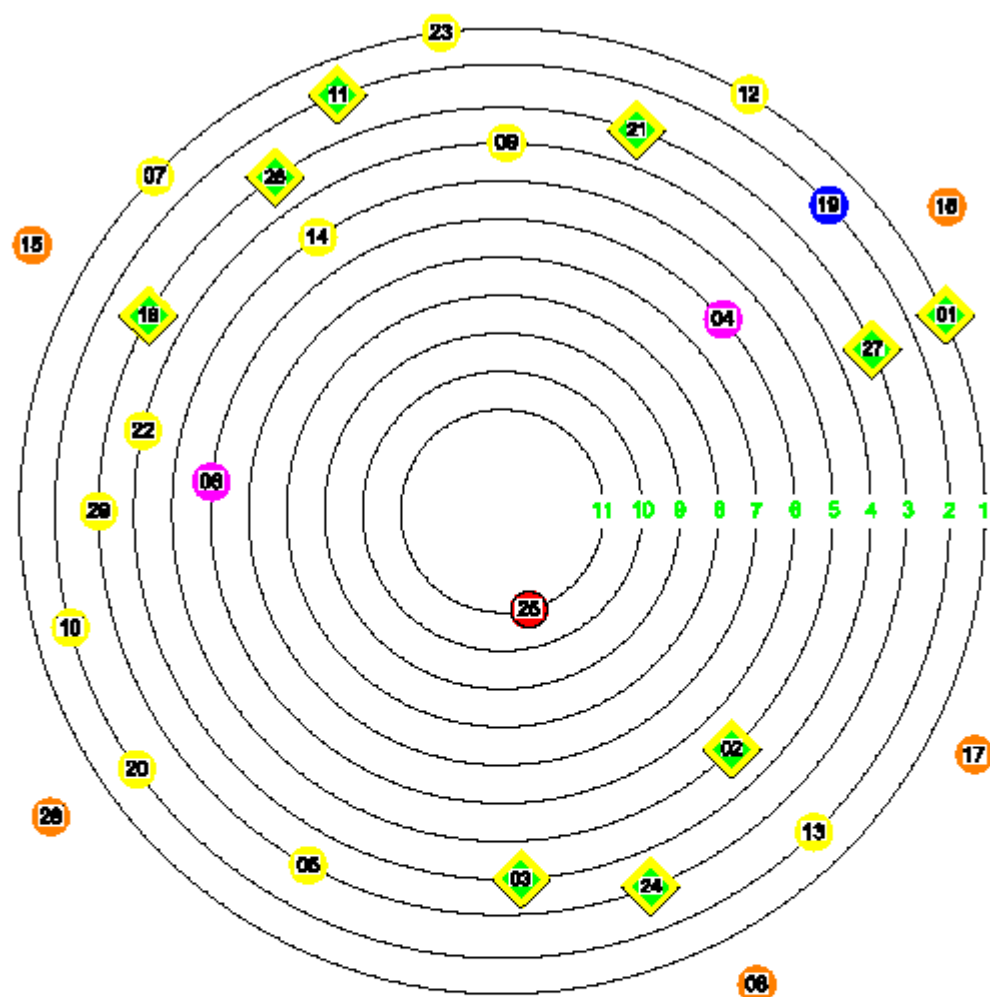
Considerando o limite inferior para o quesito, que é nenhuma escolha, 0.55 dos alunos negros estão abaixo, enquanto apenas 0.05 dos não negros (um entre vinte alunos – inclusive aluno este com o maior índice de rejeição geral) encontra-se em igual

situação. Quanto aos alunos que superam o limite superior, que são seis escolhas, ocorre o seguinte: 0.11 (um aluno entre nove negros) recebe sete indicações e 0.20 (quatro entre vinte alunos não negros) recebe seis ou sete indicações, ou seja, aproximadamente o dobro de alunos não negros recebe seis ou mais indicações de preferência para beleza.

Em geral, houve grande concentração de preferência em beleza nos alunos não negros, porém destacam-se dois alunos não negros, que receberam juntos 22 indicações, e uma negra, que recebeu sete, ficando as demais escolhas diluídas primeiramente entre as crianças não negras seguidas das negras.

Rejeições: neste tópico é apresentado o sociograma e a análise dos resultados das rejeições em beleza, baseada neste.

SOCIOGRAMA DE ÓRBITAS



INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
QUEM É A CRIANÇA MAIS FEIA DA SALA?
REJEIÇÕES EM BELEZA

LEGENDA

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNOS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO
- ALUNOS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ACIMA DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS DENTRO DO LIMITE ESPERADO
- ◆ ALUNOS NEGROS ABAIXO DO LIMITE ESPERADO

Figura (10) Sociograma de órbitas - Rejeições em beleza

As informações relacionadas às rejeições em beleza originaram a seguinte tabela:

Tabela 7 - Rejeições em relação à beleza: alunos negros e não negros

Escolhas	Alunos negros		Alunos não negros	
	Nº	Proporção	Nº	Proporção
Nenhuma escolha	—	—	5	0.25
Uma escolha	1	0.11	3	0.50
Duas escolhas	1	0.11	4	0.20
Três escolhas	5	0.55	2	0.10
Quatro escolhas	1	0.11	2	0.10
Cinco escolhas	1	0.11	1	0.05
Seis escolhas	—	—	2	0.10
Sete escolhas	—	—	—	—
Oito escolhas	—	—	—	—
Nove escolhas	—	—	—	—
Dez escolhas	—	—	—	—
Onze escolhas	—	—	1	0.05
Total	9	1.00	20	1.00

Nas indicações de rejeição em beleza para os alunos negros, a distribuição está entre uma e cinco escolhas, estando todos dentro dos limites esperados para o quesito. Pode-se evidenciar a concentração em três escolhas, com 0.55 (cinco entre nove alunos) entre os negros. Em relação aos não negros, as indicações estão entre nenhuma e onze escolhas, havendo concentração em nenhuma e duas, somando 0.45 (nove entre vinte alunos) do total de não negros. Cinco entre vinte alunos não negros (0.25) não receberam nenhuma indicação de rejeição em beleza, porém 0.15 (três entre vinte alunos) recebe mais de seis escolhas, extrapolando o limite superior. Tal fato não acontece com os alunos negros, uma vez que nenhum deles excede cinco indicações de rejeição para beleza.

Apesar de todos os alunos negros receberem indicações de rejeição em beleza, nenhum deles recebe mais que cinco escolhas, por isso todos estão dentro do limite superior esperado. Entre os não negros, 0.25 (cinco entre vinte alunos) não receberam

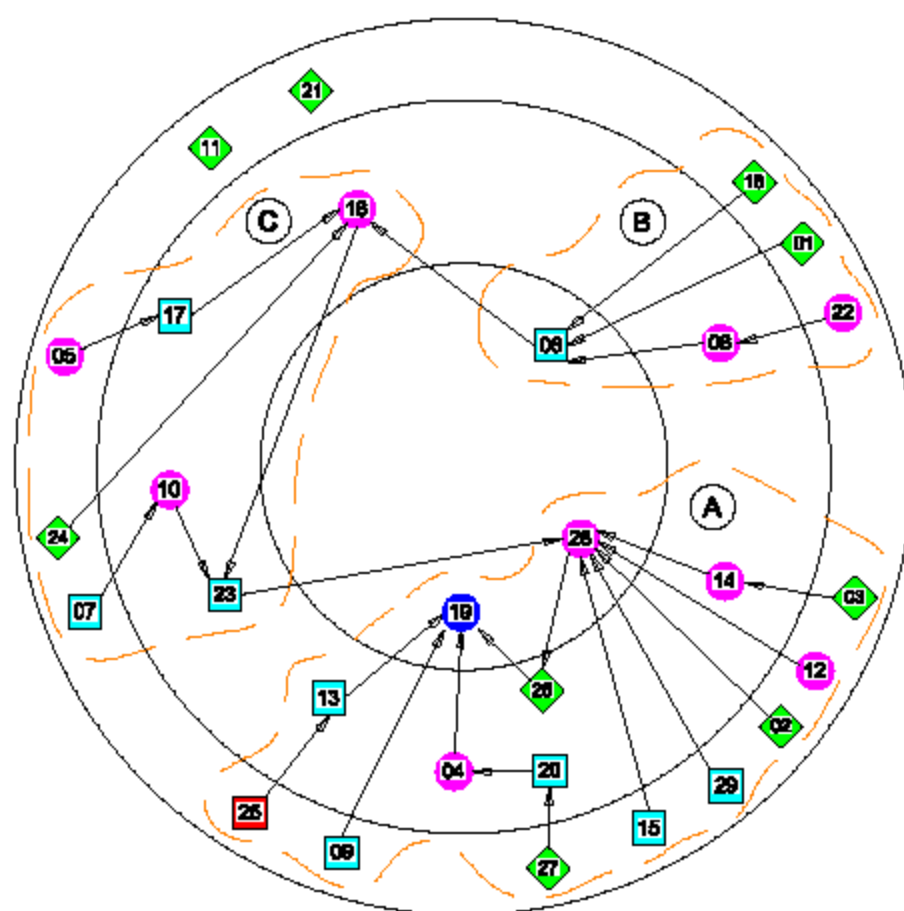
nenhuma rejeição, em contrapartida, 0.15 (três alunos) receberam mais de seis indicações.

Considerando os dados sintetizados no sociograma, bem como na tabela, conclui-se que apesar de 0.25 (cinco entre vinte alunos não negros) não receber nenhuma indicação, estes apresentam maior índice de rejeição em relação aos negros, uma vez que 0.15 extrapola o limite superior esperado, fato não ocorrido com as crianças negras.

3.4.3.2 Sociograma de primeiras escolhas

Preferências: a seguir é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referente às preferências em beleza, bem como a análise.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
QUEM É A CRIANÇA MAIS BONITA DA SALA?
PREFERÊNCIAS EM BELEZA

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

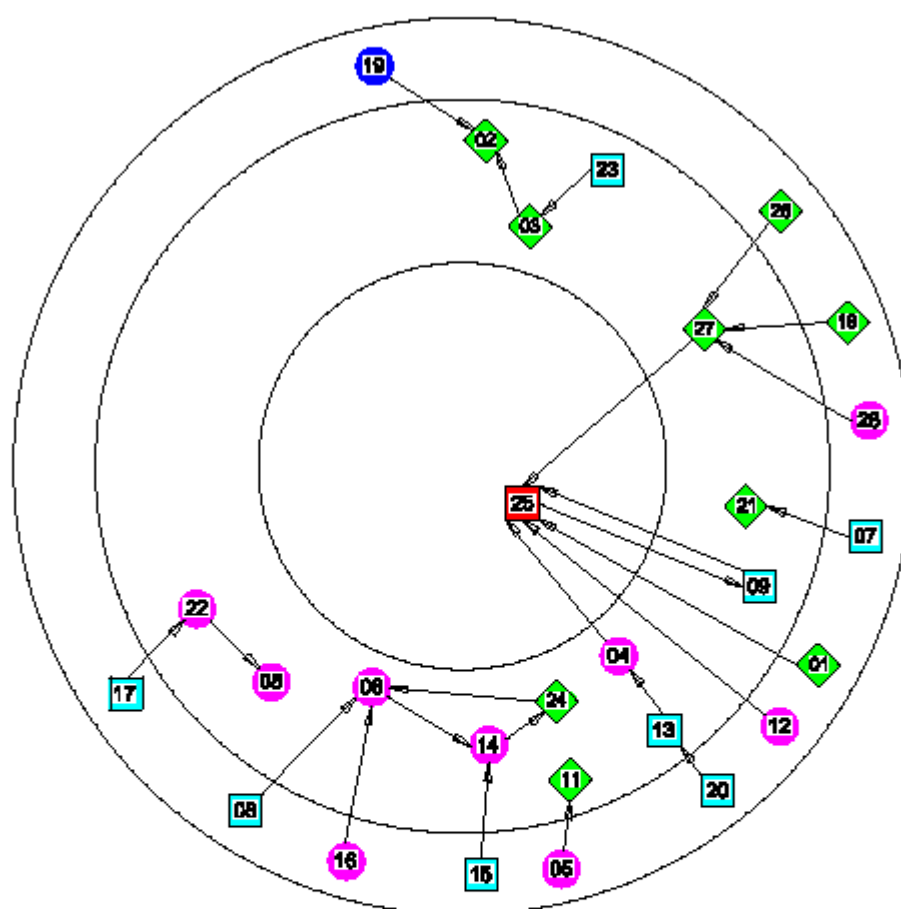
Figura (11) Sociograma de Primeiras escolhas – Preferências em beleza

A população total da turma está dividida em três subgrupos intitulados “A”, “B” e “C”. Os alunos negros distribuem-se entre os três, tendo maior concentração no grupo “A”, no qual estão quatro alunos negros. Todos os grupos são formados por meninas e meninos de forma equilibrada.

Nenhum aluno negro teve como primeira escolha em beleza outro colega negro. Dentre os 27 alunos que participaram da aplicação do teste sociométrico, catorze não foram escolhidos, apenas escolheram. Entre os que apenas escolheram, temos seis negros e oito não negros. Com exceção de 08, 19 e 28, que recebem três, quatro e seis indicações respectivamente, as demais escolhas estão distribuídas entre os outros dez alunos que foram indicados. Diante dessas informações, percebe-se que, com exceção da aluna 26 (negra), nenhum outro aluno negro é indicado como primeira escolha em beleza, seja pelos outros negros, ou pelos não negros.

Rejeições: a seguir é apresentado o sociograma de primeiras escolhas referentes às rejeições em beleza, bem como a análise dos dados.

SOCIOGRAMA DE PRIMEIRAS ESCOLHAS



LEGENDA

INDICAÇÕES RECEBIDAS PARA PERGUNTA:
QUEM É A CRIANÇA MAIS FEIA DA SALA?
REJEIÇÕES EM BELEZA

- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE PREFERÊNCIA GERAL
- ALUNO COM MAIOR ÍNDICE DE REJEIÇÃO GERAL
- ◆ ALUNOS NEGROS
- ALUNOS SEXO MASCULINO
- ALUNOS SEXO FEMININO

Figura (12) Sociograma de Primeiras escolhas - Rejeições em beleza

Dentre a população total da turma, treze alunos não receberam nenhuma indicação em primeira escolha de rejeição em beleza, sendo três negros e dez não negros. Com exceção dos alunos 25 (não negro) e 27 (negro), que receberam cinco e três indicações respectivamente, as demais indicações estão distribuídas entre os outros alunos. Do total de alunos negros (nove), três indicam outros colegas negros como primeira escolha de rejeição em beleza e três deles não receberam nenhuma indicação de rejeição em beleza.

3.4.3.3 Observações relacionadas à beleza ocorridas na casa de bonecas

A seguir são apresentadas as observações realizadas no parque, com o objetivo de verificar como as crianças negras e não negras da turma Infantil 2 se manifestaram em relação à beleza. Foram cinco momentos de observação de uma hora cada, totalizando cinco horas.

Observação nº 1:

A turma inteira estava na casa de bonecas quando foram surpreendidas com o anúncio da diretora:

“Acabam de chegar à nossa escola muitos brinquedos novos para vocês utilizarem aqui na casinha e exatamente hoje será a inauguração desses materiais.”

De modo geral os alunos ficaram felizes e ansiosos, esperaram alguns minutos até que os carrinhos, bonecas, pratinhos, fogões, geladeiras, entre outros, chegassem. Entre os brinquedos, havia grande variedade de cores, tamanhos e modelos. Das 25 bonecas que chegaram, 13 eram negras e 12 brancas loiras, não havendo nenhuma de cabelo preto e pele branca. As crianças foram orientadas a tirarem os brinquedos das embalagens e arrumarem ao seu modo na casinha. Assim o fizeram. Durante a arrumação, um grupo de meninas que arrumava as bonecas travou um diálogo:

26 (negra), pegando a boneca negra, levantou a camiseta, colocou-a em seu peito e disse: *“Estou dando mamã para minha filha”*;

19 (branca): *“Não, ela não é sua filha, ela... é... assim, pretinha...”*

26 (negra): *“Meu pai é negro, então, minha filha é igual meu pai, ela puxou meu pai, por isso ela é negra.”*

19 (branca): *“Minha mãe é branca, meu pai é branco, o namorado da minha mãe é branco, então, minha filha é branca, eu não gosto de boneca pretinha, é feia, minha mãe também não gosta, ela não deixa eu brincar com boneca assim.”*

26 (negra): *“minha filha é bonita, eu gosto dela e gosto do meu pai também.”*

As meninas continuaram a brincadeira até serem chamadas pela professora para arrumarem tudo e irem para a sala.

A aluna 19 (branca) demonstrou certa vergonha ao se referir à boneca negra como feia; ela demorava para falar e olhava a pesquisadora (também negra), possivelmente para ver qual seria a posição frente aos seus comentários. Mesmo preocupada, não deixou de verbalizar exatamente o que pensava acerca da boneca negra. Pode se inferir que a aluna 19 tem contato com o preconceito, uma vez que expressa de forma não velada (apesar de demonstrar vergonha em alguns momentos) sua posição acerca dos negros.

Observação nº 2:

As crianças chegaram à casa de bonecas e perceberam que outra turma havia feito uma arrumação diferente da deles: tinham deixado as bonecas nos berços, no canto direito, as painéis sobre os fogões e geladeiras e os carrinhos no lado esquerdo. As bonecas estavam todas enfileiradas no chão. A professora A informou que poderiam arrumar do jeito que quisessem. A aluna 24 (negra) disse para a aluna 18: *“Do que será que os bebês estavam brincando?”* (referiu-se às outras crianças como bebês porque a turma que ocupava o espaço antes deles foi o maternal, composto por crianças de três anos);

18 (negra) respondeu: *“Não sei não, mas parece que era de Carrossel, olha só a professora Helena* (apontando para uma boneca que estava posicionada na frente das enfileiradas) *e as crianças olhando a professora Helena”.*

24 (negra) concordou e disse para 02 (negro), 03 (negra), 06 (branca) e 07 (branco): *“Vamos brincar de Carrossel?”*

As crianças gostaram da ideia e, além desses, vieram 23 (branco), 28 (branca), 09 (branco) e 17 (branco). A brincadeira começou com as crianças escolhendo as personagens:

03 (negra): *“Eu vou ser a Valéria”* (personagem branca da trama).

02 (negro): *“Eu vou ser o Kokimoto”* (personagem japonês da trama).

17 (branco): *“Eu vou ser o Cirilo* (personagem negro da trama) *, eu gosto dele, ele sofre por causa da Maria Joaquina, eu às vezes choro, tenho dó dele... e você 02, só pode ser o Kokimoto se ela* (apontando para a pesquisadora) *for a sua mãe, ela é negra, linda e sabe escrever igual a você”.*

Nesse momento, o aluno 02 (negro) pediu para que a pesquisadora fosse sua mãe e esta acenou que sim com a cabeça, porém, distanciou-se e passou a observar a cena de outro ângulo. A escolha das personagens continuou:

28 (branca): “*Eu vou ser a Maria Joaquina, mas não vou te maltratar, Cirilo*”;

06 (branca): “*Eu vou ser a professora Helena*”;

23 (branco): “*Eu serei o Davi*” (personagem branco da trama);

09 (branco): *Eu serei o Jaime* (personagem gordo, branco, com dificuldades de aprendizagem);

07 (branco): “*Eu serei o Paulo* (personagem branco da trama), *ele é bagunceiro e eu não, mas coitado, eu gosto dele*”.

Começaram todos a cantar: “*Entre duendes e fadas a terra encantada espera por nós, abra o seu coração, na mesma canção em uma só voz...*” (Música de abertura da novela)

06 (branca), que era a professora Helena, sugeriu que brincassem de força¹². Seus “alunos” aceitaram com alegria. Por não saber escrever, a aluna 06 pediu: “*Kokimoto, venha fazer a força para a professora*” (Kokimoto era vivido por 02, menino negro que sabe ler e escrever). Ele escreveu a representação das palavras “Camaro Amarelo” da seguinte forma :

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ . Em seguida disse que era de uma música. As crianças iam preenchendo as lacunas com vogais e consoantes até que 23 (branco) tentou: “*Camaro Amarelo*”. Na sequência, a aluna 06, que representava a professora Helena, gritou: “*Recreio, a brincadeira acabou*” e todos saíram do espaço em que estavam.

Durante essa atividade percebeu-se que as crianças reconhecem as diferenças de pertencimento étnico, ao convidarem a pesquisadora negra para ser mãe do aluno 02 negro. Apesar disso, no momento da brincadeira, cada um escolheu seu personagem com liberdade sem nenhuma limitação por conta de fenótipos distintos. Outro dado importante é o fato de lideram com essas diferenças de maneira quase que natural, sem a supervalorização daquilo que os distingue entre si. Além disso, percebe-se a ascendência do aluno 02 sobre o grupo por já saber ler e escrever.

Observação nº 3:

Na casa de bonecas estavam 03 (negra), 04 (branca), 17 (branco) e 19 (branca). A proposta da brincadeira era “dar banho” nas bonecas, penteá-las e trocar suas roupas. As crianças pegaram suas bonecas e as alunas 04 e 19 começaram a penteá-las. 04 tinha uma boneca negra nas mãos

¹² Forca é uma brincadeira na qual há uma palavra oculta, com a indicação do número de letras que a compõe. O grupo participante tem que acertar a palavra, indicando letras até que esta se forme integralmente. A cada erro é desenhada uma parte do corpo humano e, quando o desenho se completa, com membros inferiores, superiores, cabeça e tronco, o jogador, por não acertar, perdeu a brincadeira, sendo “enforcado”.

e 19 uma branca. Então, 19 disse: *“Cuidado com o cabelo dessa boneca, vai ficar feio e pra cima igual o da 18 (negra), o cabelo dessa boneca é duro”*.

A aluna 04 (branca) continuou a pentear e nada disse. 03 (negra) pegou sua boneca, saiu de perto demonstrando estar incomodada com o comentário da aluna 19 e foi brincar com os meninos, no canto em que estavam com carrinhos. O aluno 17, o único menino que brincava com as meninas, nesse momento disse: *“Esse cabelo de boneca é duro mesmo, o das duas, da branca e da preta, tá tudo duro... não é igual ao meu!”*.

Acabou o horário da casa de bonecas e todos foram para outro espaço e atividade.

O aluno 17 percebeu que a textura do cabelo das bonecas é diferente da textura do cabelo humano e naturalmente falou sobre a diferença entre eles, evidenciando que os cabelos das bonecas não eram iguais aos dele. A aluna 19, por sua vez, comparou os cabelos da boneca com os de sua colega 18 (negra), e ainda verbalizou achar “feio” os cabelos que ficam pra cima. Assim como outras observações apresentadas, é possível flagrar manifestações de preconceito na aluna 19, e talvez possa ser dito que, nesses momentos, a influência recebida dos adultos com os quais vive se faz presente.

Observação nº 4:

Nas sextas feiras, as crianças levam brinquedos para a escola. Em uma sexta atípica, a professora solicitou que os familiares mandassem gel, pentes, cremes, presilhas e adornos para uma tarde da beleza. As crianças chegaram à casa de bonecas e se ocuparam das atividades rotineiras, como pegar as bonecas, os carrinhos, os pratos, copos, entre outros materiais de plástico. Assim que todos já estavam acomodados e brincando, a professora montou um espaço com espelho, os materiais trazidos de casa e quatro cadeiras. Nesse dia contou com a ajuda de uma estagiária. A professora e a estagiária sentaram-se nas cadeiras e chamavam de duas em duas crianças, que faziam seus pedidos e teciam comentários:

25 (branco): *“Prô, passa gel e deixa arrepiado”*.

27 (negro) *“Nossa pô, que legal... você pode fazer igual no meu?”* (pediu para estagiária)

Estagiária: *“O seu é diferente, o seu não dá pra ficar arrepiado. Pode passar gel?”* 27 (negro) concordou. A estagiária penteou, mas o cabelo crespo não ficou como o do colega 25, que saiu com os cabelos para cima. Então, 27 disse: *“Querida como o do 25, mas tá da hora (sinônimo de legal)”*

Chamaram as alunas 16 (branca) e 26 (negra):

26 (negra): *“O meu cabelo dá trabalho, minha mãe fala sempre, então, pode só amarrar, e tem que passar bastante creme.”*

16 (branca): *“O meu não dá, pode fazer trança, pô.”*

Com as duas já penteadas, 16 (branca) diz: *“Que lindo seu cabelo 26, eu gostei!”*

Chamaram os alunos: 02 (negro) e 08 (branco), que solicitaram:

02 (negro): *“Prô, só passa o pente um pouco, eu não uso gel.”*

08 (branco): *“Eu também não quero gel.”*

Ambos saíram bem satisfeitos e a professora chamou 05 (branca) e 24 (negra), que indicaram o que queriam:

24 (negra): *“Prô, você pode fazer o meu igual o da Valéria do Carrossel, mas coloca creme viu? Se não dói...”*

Professora: *“Mas, como que é?”*

24 (negra): *“Com franjinha e cachos na ponta e liso em cima.”*

05 (branca): *“(rindo) Não dá né? Seu cabelo é duro, não dá...”*

Professora: *“Não dá porque franja tem que cortar, seu cabelo é crespo e sem passar produtos como o do cabeleireiro não fica liso, entende?”*

24 (negra): *“Tá bom, pô, então faz o que der”.*

A professora ordenou que a estagiária não penteasse o cabelo de 05, que por conta do comentário seria a última penteadada por ela. A professora ainda penteou mais duas alunas brancas e uma negra, que saíram satisfeitas. O tempo de ficar na casa de bonecas acabou e a professora informou que continuaria a atividade na próxima semana.

Observação N° 5:

Considerando a riqueza a ser encontrada na atividade dos cabelos, optou-se por esperar até a próxima sexta-feira para realizar a observação. Dessa forma, é registrada aqui a continuação da atividade anterior. A professora enviou um comunicado para os familiares, informando que os pertences das crianças (pente, gel, presilhas etc.) ficariam na escola até a semana seguinte, uma vez que nem todas haviam sido penteadas. Nessa tarde estavam a professora e duas estagiárias, que desta vez pentearam os cabelos de todas as crianças. Serão registradas aqui as situações das quais são extraídas algum conteúdo relacionado ao objetivo desta pesquisa.

Antes de começar a pentear as crianças, a professora chamou a aluna 05, explicou que cada criança tinha um cabelo diferente, assim como cor da pele, tamanho de cabelos, de orelhas, de nariz, e que nem por isso um era mais bonito que o outro. A menina concordou com a cabeça e sentou-se calada para ser penteadada. O trio penteado foi o seguinte: 29 (branco), 20 (branco) e 01 (negro). Eles solicitaram:

29 (branco): *“Prô, faz pra mim o do Batman?”*

20 (branco): *“Eu quero um topete de gel.”*

01 (negro): *“Eu quero o meu bem arrepiado e com gel”*

A professora penteou os cabelos e eles comentaram:

29 (branco): *“Seu braço é marrom, mas seu cabelo é liso, diferente do cabelo do 02... ficou ‘mó’ arrepiadão, eu gostei”*

01 (negro): *“O seu cabelo tá legal também, mas e o Batman?”*

Os três saíram bastante satisfeitos com os penteados. E a professora chamou as alunas 18 (negra), 19 (branca) e 06 (branca), que pediram:

18 (negra): *“Passa muito creme pró, meu cabelo dói.”*

19 (branca): *“É duro seu cabelinho, né? É por isso que dói... Pró, não passa o mesmo pente das meninas em mim, porque a 18 e a 06 podem ter piolhos”.*

A professora demonstrou estar nervosa com o que foi dito por 19 e disse:

Professora: *“Por que você está dizendo que suas amigas têm piolho?”*

19 (branca): *“Ah pró... ah, eu não sei, eu não sei, mas tem que tomar cuidado com o piolho, você que falou.”*

Professora: *“Mas quem disse a você que elas têm piolho? Você viu?”*

19 (branca) *“Pró, o cabelo da 18 é duro, assim, durinho, sabe? (disse isso olhando para pesquisadora) E, então, se é duro, pode ter um piolho”*

Professora: *“E o cabelo da 06?”*

19 (branca): *“Ah, pró! Ontem ela fez xixi na calça, ela é porquinha, né, pró? Então...”*

Visivelmente incomodada com a situação, a professora aproveitou a presença das duas estagiárias e saiu para conversar com a aluna 19 que, segundo ela, antes desse momento havia ofendido outras duas crianças.

De modo geral nos dois momentos de observação, os alunos negros e não negros se divertiram com a atividade e pediam para a professora o que mais lhes agradava sem pudores. Ao sentar na cadeira, a aluna 26 logo alertou a professora sobre as dificuldades que encontraria com os seus cabelos, algo que ouviu da sua mãe, como ela mesma verbalizou. O aluno 27 queria cabelos arrepiados como os de 25, algo impossível considerando a textura crespa, mas ficou satisfeito ao final. Tanto a aluna 24 quanto a 26 fizeram referência à dor que sentem quanto penteiam seus cabelos. A professora, por sua vez, mesmo aparentando dificuldades em manuseá-los o fez. Ao final da atividade, essas crianças ficaram felizes e satisfeitas com os novos penteados. A aluna 05 fez referência ao “cabelo duro” da colega, sorriu, mas o fato não causou nenhum mal-estar na aluna 24. De outra parte, a aluna 19 sugeriu que as colegas tinham piolhos, uma por

ter cabelo duro e outra por ter urinado na roupa, o que permite inferir que ela relaciona cabelo duro (marca da negritude) e roupas sujas com piolhos.

3.5 Comentários sobre os dados encontrados com a aplicação do sociograma

Nas relações de estudo, os negros são três vezes menos escolhidos que os não negros, porém, ao considerar os limites esperados (entre uma e seis escolhas), todos estão dentro da normalidade. Apenas um aluno não é escolhido nenhuma vez, sendo o único a não estar dentro dos limites esperados. Ao estudar as relações afetivas, o cenário é diferente. Dentre os nove alunos negros, dois não receberam nenhuma indicação de preferência, e entre os não negros dois entre vinte estão na mesma condição, estando fora do limite mínimo esperado. Tal fato mostra que os alunos não negros são escolhidos duas vezes menos que os negros. Diferente das relações de estudos em que apenas um aluno estava fora do limite, nessa outra situação há quatro alunos abaixo do que se espera. Quanto às relações de beleza, os alunos negros são onze vezes menos escolhidos que os não negros, sendo que mais da metade (cinco entre nove) não recebeu nenhuma indicação, encontrando-se abaixo do limite esperado para o quesito. Assim, houve grande concentração de escolhas em três alunas; no entanto, a maior parte da turma esteve dentro do limite esperado, estando os cinco alunos negros e o não negro com maior índice de rejeição geral fora do esperado.

Com base nessas comparações, verifica-se que tanto nas relações de estudo, quanto nas de afetividade e beleza, os alunos negros são menos escolhidos que os não negros. No primeiro quesito (estudo), apesar de serem menos escolhidos, os alunos negros estavam dentro do esperado, mas tanto nas relações de estudo quanto nas de beleza, com ênfase nas segundas, os alunos negros estiveram em grande proporção abaixo do limite mínimo esperado.

São apresentados na sequência os cotejamentos das rejeições em estudos, afetividade e beleza. Ao analisar as relações de estudo, observou-se que os alunos negros são mais rejeitados que os não negros, quando 0.22 (dois entre nove negros) e 0.15 (três entre vinte não negros) estão acima do limite superior esperado para o quesito, ou seja, receberam seis ou mais indicações de rejeição. Grande parte dos alunos não negros, 0.35 (sete entre vinte alunos não negros), recebeu apenas uma indicação, enquanto entre os alunos negros não há nenhum que tenha recebido apenas uma. Em contrapartida, nas relações de afetividade, as crianças não negras são mais rejeitadas em

relação às negras, uma vez que nenhum aluno negro excede o limite de seis escolhas para o item, enquanto três alunos brancos receberam seis ou mais. Vale ressaltar que, em relação ao número mínimo de escolhas (uma) esperado, um aluno negro e três não negros estiveram abaixo da normalidade, não sendo indicados nenhuma vez.

Parecido com o que ocorre nas relações de afetividade e contraditoriamente ao fato de não serem preferidos em beleza, os alunos negros também não são mais rejeitados. Dentre os não negros há uma grande concentração de escolhas em apenas um aluno e algumas concentrações entre nenhuma e duas escolhas. Cinco alunos não negros estão abaixo do limite inferior esperado e três têm seis ou mais indicações de rejeição, o que está acima do limite esperado. Tal fato não ocorre com os alunos negros: todos estão dentro do que se espera. Portanto, nas relações de beleza, apesar de os alunos negros não serem preferidos, também não são rejeitados.

É possível verificar com essa análise que, nas relações de estudos, os negros são rejeitados em relação aos não negros, mas ao considerar as relações de afetividade e de beleza, mesmo que com pouca diferença, os não negros são mais rejeitados. Vale ressaltar que o aluno com maior índice de rejeição geral não é negro, fato que contribui para maior acúmulo de rejeições para os alunos não negros.

Quanto aos dados encontrados nos sociogramas de primeiras escolhas, podem ser feitas as seguintes considerações: nas relações de estudo, a turma se divide em três: um grupo formado apenas por meninas e dois mistos (A- oito meninos e três meninas, B- quatro meninas e C- sete meninas e cinco meninos). Os alunos negros estão distribuídos nos três, sendo a maior concentração deles no grupo C, que é composto por sete meninas, sendo cinco não negras e duas negras e três meninos não negros e dois negros, o que totaliza quatro alunos negros. De outra parte, dentre os nove alunos negros, seis não receberam nenhuma indicação de primeira escolha, enquanto entre os não negros dez entre vinte alunos também não receberam. Nenhum aluno negro escolhe outro colega negro como primeira escolha em estudos.

Já em relação à afetividade, houve a formação de quatro grupos e um deles é exclusivamente feminino, outro é formado por meninos e nos outros dois temos um majoritariamente constituído por meninos e outro por meninas (A- quatro meninas não negras e uma negra, B- dois meninos não negros e um negro, C- uma menina negra, três não negras e um menino não negro, D- duas meninas não negras, duas negras, sete meninos não negros e dois negros). Nesse indicador, que envolve as preferências em momentos de brincadeiras, o sexo marcou bastante a divisão dos grupos. Assim como

ocorreu nas relações de estudos, os negros estão presentes nos quatro grupos, tendo maior concentração no grupo “D”, que é composto por: duas meninas não negras, duas negras, sete meninos não negros e dois negros. Quatro alunos negros e cinco não negros não receberam indicações de primeira escolha. De modo geral, as indicações estão bastante diluídas entre o grupo. Finalmente, ao analisar as preferências em beleza, percebeu-se que ocorreu a formação de três grupos, sendo um grande e outros dois menores (A- cinco meninas não negras, duas meninas negras, seis meninos não negros e dois meninos negros). Os alunos negros distribuem-se entre os três, tendo maior concentração no grupo A, o maior. O grupo B é majoritariamente composto por meninas e os demais são mistos. Com exceção de três alunos que recebem mais indicações, em geral, estas estão diluídas entre os demais alunos.

Por fim, são destacados alguns dados presentes nos sociogramas de primeiras escolhas em rejeições. Em linhas gerais, ao analisar as rejeições nas relações de estudos, percebeu-se que com exceção de um aluno não negro, que recebeu quatro indicações, seguido de dois alunos negros que receberam duas rejeições cada um, as demais foram divididas entre o grupo. Nesse quesito, dois alunos negros indicam colegas negros como primeira escolha de rejeição. Ao todo, onze alunos não receberam nenhuma indicação, estando entre essa população dois alunos negros. Semelhante ao que ocorreu nas relações de estudo, nas relações afetivas houve concentração ainda maior em apenas um aluno não negro, que recebeu 1/3 dos votos possíveis. Curiosamente, a aluna com maior índice de preferência geral foi indicada algumas vezes em primeira escolha de rejeição em afetividade. Nesse quesito, em número menor que nas relações de estudos, em que dois alunos negros rejeitaram colegas negros, temos apenas um aluno negro que também rejeita colega negro. Quinze alunos não foram indicados em primeira escolha. Finalmente, nas rejeições em beleza, um aluno não negro recebeu cinco indicações e outro negro recebeu três, sendo as demais distribuídas pela turma. Três entre os negros indicaram outros colegas igualmente negros.

Nota-se que em todos os indicadores há menor ou maior concentração de votos em um aluno não negro. Além disso, geralmente encontram-se alunos negros que rejeitam outros negros. Considerando a concentração de indicações em apenas uma ou duas crianças, nos três tipos de relação há em média dez pessoas que não foram indicadas.

3.6 O preconceito entre crianças de cinco e seis anos à luz da Teoria Crítica da Sociedade

Crochík (2006) aponta que a ausência de contato com o alvo de preconceito pode ser o próprio causador deste. Por outro lado, durante as observações, ouviu-se: “minha mãe não gosta que eu brinque com bonecas negras”. Foi perceptível que, por indicação da mãe, que provavelmente apresenta à filha o preconceito, a criança poupava-se de experimentar contato com aquelas bonecas, verbalizando que eram feias, sem mesmo pegá-las para formar sua própria opinião acerca da beleza do brinquedo. Dessa forma, e diante dos diálogos registrados no decorrer da pesquisa, pôde-se verificar a presença da noção, em algumas crianças, de que o negro era ruim, mau, feio, podendo ser comparado ao Lobisomem e às personagens mencionadas durante os diversos momentos observados. A aluna 26, filha de pai negro e mãe branca, de pele clara e cabelos crespos, demonstrava, além da experiência, afeição a seu pai negro e, por isso, em vários momentos falou sobre o pai e expressou gostar das bonecas negras, mas justificando exatamente fazendo menção ao pai – era por isso que gostava de bonecas negras e as achava bonitas.

De outra parte, Adorno (2011) quando se refere à não repetição de Auschwitz, trata da importância da educação na primeira infância como espaço privilegiado para, além de discutir questões essenciais para a formação inicial, garantir a experiência com o novo, fato importante para a não propagação do preconceito. A sala, a casa de bonecas e o parque passaram a ser espaços de encontros entre as crianças e de possibilidade de experimentar e brincar com crianças negras, brancas, bolivianas e todas que ali estavam. Durante algumas situações, demonstravam perceber a diferença étnica entre si e entre eles e a pesquisadora. Por exemplo, na atividade em que usaram lápis de cor, o aluno 25 pediu para a aluna 03 o lápis “cor da pele”; esta prontamente entregou o lápis na cor “salmão”, identificado como “cor da pele” pela professora da turma. Mesmo sem auxílio de um adulto, o grupo refletiu acerca das variadas tonalidades de pele, identificando as diferenças e, sobretudo, percebendo que não eram da cor do lápis. Ao final das constatações, a criança 25 resolveu pintar a pesquisadora “bem preta e bonita”. O processo reflexivo acerca das cores ocorreu em um momento descontraído, sem intervenção da professora e, certamente, contribuiu para a formação dessas crianças, que perceberam que há diferenças entre as pessoas e que essas são “normais” nos seres humanos.

Adorno e Horkheimer (1973) apontam a força dos meios de comunicação de massa para a propagação do preconceito, considerando a população alemã adulta receptora de conteúdo nazista veiculado.

Durante as observações, percebeu-se que de fato a mídia influencia fortemente as escolhas das crianças, inclusive quando na maior parte do tempo escolheram viver as personagens da novela *Carrossel*, brincando no parque e na casa de bonecas, com a temática como pano de fundo. Verificou-se que as crianças agem emocionalmente e desconsideram o que é imposto, o que se verificou nos momentos de escolha livre dos papéis que assumiriam na brincadeira. Assim, depois de assistirem a novela em casa, na escola brincavam com as personagens, formulavam suas opiniões e as expunham durante as representações de papéis, alterando, quando julgavam necessário, as características das personagens representadas – isso ocorreu na situação em que uma criança disse que seria a Maria Joaquina que não maltrata o Cirilo.

É evidente que os meios de comunicação atingem a totalidade da turma, pois todos, em algum momento, brincaram utilizando a temática da novela. De qualquer modo, um aspecto fundamental deve ser destacado: a divergência de opiniões foi notada quando se verificou, de um lado, que alguns concordavam com o comportamento da Maria Joaquina (menina rica e bonita que maltrata menino negro e pobre), demonstrando igualmente comportamento discriminatório; de outro, há crianças que discordavam do que era apresentado e verbalizavam sua afeição por Cirilo.

Adorno *et al.* (1965) consideram que um indivíduo que desenvolve preconceito por um grupo social certamente desenvolverá por outros também. Ao analisar a participação da aluna 19 durante os diversos momentos, percebeu-se que ela manifestou preconceito contra a velhice da mãe de sua amiga, da negritude dos colegas e, ainda, expôs ideias referentes à distinção de gênero – há histórias ou contos para serem lidos especificamente para meninos ou para meninas. Evidentemente que isso é algo comum nessa faixa etária, mas o fato parece ser digno de nota justamente porque ela foi a única a expressar algo nessa direção. Claro que não é possível afirmar que a aluna 19 se tornará uma adulta preconceituosa; o que se destaca aqui é o fato de que as crianças pequenas e a escola de educação infantil não estão livres de situações em que o preconceito se desenvolve. O conhecimento de sua existência depende das ações educacionais a serem promovidas no combate a todo tipo de discriminação que possa promover a violência e se tornar um obstáculo para a formação plena dos indivíduos.

Em relação à constituição da personalidade e da pré-disposição para o preconceito, temas apontados por Adorno *et al.* (1965), observou-se que as crianças trazem as informações de seus seios familiares e, durante as brincadeiras com seus pares, verbalizam e demonstram por gestos e formas de brincar a relação que estabelecem ou não com o preconceito. É essencial destacar que muitos momentos foram vividos de forma feliz e descontraída, o que demonstrou que grande parte da turma não tem contato com preconceito, não o decodifica ou simplesmente não vê sentido em discriminar alguém por ser negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho originou-se da preocupação com as relações entre as crianças negras e as não negras na educação infantil. Teve como foco principal a análise dessas relações em um grupo de crianças entre cinco e seis anos, alunos de uma Escola Municipal de Educação Infantil. O problema de pesquisa desdobrou-se em dois objetivos: a) analisar as respostas das crianças no que se refere às preferências e rejeições presentes no grupo, visando seu estudo sociométrico e a posição que crianças negras e não negras ocupam; b) examinar a presença ou ausência de preconceito racial entre as crianças durante os momentos de brincadeiras no parque, na casa de bonecas e as atividades em sala.

O primeiro passo foi buscar estudos anteriores acerca da temática. Constatou-se que há crescente produção sobre o tema, porém observou-se certa exiguidade quando se trata da educação infantil, além do fato de muitas pesquisas analisarem as relações estabelecidas de modo mais amplo, não focalizando as crianças. Ao compreender a importância da discussão sobre educação infantil, optou-se por estudar o grupo de crianças e como ocorriam as relações entre elas, com e sem a intervenção das professoras.

Após a delimitação do problema de pesquisa, desdobrado em dois eixos (as preferências e rejeições das crianças em relação aos seus colegas indicam a existência de preconceito racial, mesmo que incipiente? Considerando a possibilidade de existência de preconceito racial nas relações entre as crianças, quais são suas manifestações, tomando-se por base as relações entre crianças negras e não negras?) e com base nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade – Adorno (1965; 1995; 2011), Adorno e Horkheimer (1973) e Crochik (2006; 2011) –, delineou-se a metodologia que permitisse buscar elementos para a compreensão do objeto de estudo e elaborar a dissertação. Optou-se pela aplicação do teste sociométrico e pela observação sistemática dos momentos de atividades no parque, na casa de bonecas e em sala.

Em relação aos resultados da pesquisa, no que se refere à análise dos sociogramas, observou-se que as crianças negras são menos preferidas nos três aspectos (estudo, afetividade e beleza).

Durante as observações, verificou-se que apenas um aluno dentre todos os outros, sabia ler e escrever, que é o caso de 02 negro. Apesar desta condição, ele não recebeu muitas indicações de preferência no quesito estudo. Em geral os alunos negros

estiveram dentro do que limite esperado (uma escolha), porém ao considerar as escolhas totais, verificou-se que os não negros foram três vezes mais escolhidos que os negros neste quesito.

Nas relações de afetividade, verificou-se que os alunos não negros, receberam o triplo de indicações de preferências em relação aos negros, ou seja, foram três vezes mais escolhidos que os negros.

No quesito beleza, percebeu-se que a maior parte das crianças negras, não são consideradas bonitas, se comparadas com as não negras. Mais da metade dos alunos negros, não recebeu nenhuma indicação nesse item.

Crochík (2006) aponta que dentre as características do preconceito, está a negação de contato. O preconceituoso, pode então minimizar as oportunidades de convivência com seu alvo de preconceito. Nessa perspectiva é possível relacionar o fato de não escolher o colega negro, com essa minimização de contato, afinal, ao ter a oportunidade de escolher com quem quer ou não brincar, fazer lição e quem é ou não bonito, sem a intervenção do adulto a criança pode expressar-se com liberdade, expondo suas reais opiniões. Com base nos sociogramas, observou-se que na maior parte da turma, os negros são menos escolhidos.

Em relação às rejeições, os alunos negros foram mais rejeitados nas relações de estudo, porém nas relações de afetividade e beleza os não negros foram os mais rejeitados.

Quanto aos estudos, verificou-se que grande parte das rejeições, são destinadas aos negros, mesmo tendo entre eles o colega que sabe ler e escrever. Todos os alunos negros foram rejeitados pelo menos uma vez e considerando a população total, os negros tiveram a maior concentração de rejeições, juntamente com o aluno não negro com maior índice de rejeição geral.

Nas relações de afetividade, observou-se que grande parte das indicações de rejeição, foi destinada aos alunos não negros, dentre a população total da turma, nenhum dos não negros extrapolaram o limite superior (seis indicações) enquanto três alunos não negros tiveram seis ou mais.

No quesito beleza, ao mesmo tempo que as crianças negras não são indicadas para beleza, também não são consideradas feias pela turma. Ao cotejar os resultados, verificou-se que os não negros recebem mais indicações para o quesito rejeições em beleza. Porém para uma análise cuidadosa, deve-se considerar o fato da criança com

maior índice de rejeição, estar entre os não negros, o que contribui para que os não negros estejam entre os mais rejeitados.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que as respostas dos sociogramas permitem supor a presença de preconceito, mesmo que incipiente, uma vez que, se considerarmos os índices de preferência entre negros e não negros, os últimos foram tendencialmente os mais preferidos. É importante destacar que no quesito beleza, que é algo bastante palpável e objetivo para as crianças, cinco dentre nove alunos negros não receberam nenhuma indicação de preferência; mas, ao se tratar da feiura, todas as crianças negras tiveram pelo menos uma indicação.

No que se refere aos sociogramas de primeiras escolhas, de modo geral os alunos negros não escolhem outros colegas negros como preferências e, como já apresentado anteriormente, verificou-se a rejeição de negros em relação aos negros, o que permite *inferir* que a condição da negritude pode não ser apreciada por boa parte das crianças negras.

Quanto aos momentos de observação das atividades em sala, no parque e na casa de bonecas, dentre quinze observações (cinco de cada situação), verificaram-se algumas manifestações que remetem para o preconceito étnico-racial: duas ocorreram nas relações de estudo, duas nas relações de afetividade e quatro nas relações de beleza.

Algumas manifestações de preconceito aconteceram de forma velada e outras de forma mais explícita, com as crianças verbalizando sem pudores a aversão pelas características físicas de colegas negros. Algumas crianças demonstravam a presença de preconceito ao falarem abertamente que não gostavam de “preto”. No entanto, isso não impediu que a vida dessas crianças seguisse tranquilamente, com todos brincando de modo pacífico com seus pares. Esse é o caso do aluno 17, que falou que todos eram “Maria Joaquina” e não gostavam de “pretos”, mas brincava com todos sem fazer nenhuma distinção.

Percebeu-se, também, que apesar do clima amistoso que marcava os relacionamentos, diante do desrespeito, desagrado, enfim, dos momentos de conflito, algumas crianças utilizaram o fator etnia como forma de defesa e de ataque – ofensas e xingamentos racistas foram empregados para desqualificar o outro. Igualmente com o que ocorreu na aplicação do teste sociométrico, grande parte das situações com conteúdo preconceituoso teve lugar no quesito beleza. Nesses momentos, as manifestações de preconceito aconteceram por meio de risadas, comentários acerca da feiura do “cabelo duro” e da pele “preta”. Era comum verificar mesmo nas situações de

estudo a temática da feiura surgir quando se tratava de alguma personagem, boneca ou criança negra.

Diante do exposto, verificou-se que existe preconceito de modo incipiente nas relações entre as crianças negras e as não negras, o que foi evidenciado nos sociogramas e nas observações. De modo geral, as manifestações são brandas e pouco agressivas, as crianças se relacionam bem (apesar da existência do preconceito) e ao mesmo tempo que externam conteúdos preconceituosos brincam juntas, interpretam personagens com troca de papéis e se relacionam entre si. Tais constatações permite afirmar que as hipóteses iniciais traçadas para a pesquisa foram confirmadas, ao verificar a presença de preconceito em alguns momentos vividos na sala de aula, parque e casa de bonecas. Vale ressaltar que dentre as manifestações das crianças estavam xingamentos, risadas e a não escolha dos colegas negros.

No processo de socialização ocorrido na escola investigada, foi possível verificar algumas das características das crianças. Geralmente ainda não interiorizam totalmente as regras sociais pré-estabelecidas, além de agirem conforme as explosões afetivas impõem. Assim, algumas crianças da turma Infantil 2 manifestaram o preconceito sem considerar o que a professora falava nos momentos de conscientização, que todas as crianças eram iguais e que, por isso, não deveriam utilizar determinadas expressões orais. Crochík (2006) explicita a possibilidade da constituição do preconceito, durante a socialização dos indivíduos, dessa forma torna-se fundamental o contato, a experiência com o outro, para que o preconceito não passe a fazer parte da constituição da personalidade.

É digno de nota que alguns alunos não manifestaram nada que pudesse ser relacionado à existência de atitude preconceituosa nas observações; porém, ao serem indagados sobre o colega mais feio, escolheram algum colega negro. Dentre as características do preconceito encontrado na turma, está o fato de que em todos os casos o preconceito parece ser fruto de experiências provavelmente familiares e que foram aprendidas; no entanto, ressalte-se mais uma vez: as manifestações em alguns momentos foram bastante explícitas, porém não foram presenciados casos de violência física.

A criança com maior índice de rejeição geral não é negra, na opinião da pesquisadora e dos alunos. Trata-se de criança branca, com olhos claros e cabelos bem lisos. O fato de cuspir nos colegas, falar palavras de baixo calão, gritar com a professora e seus pares foram justificativas dadas pelas crianças para sua rejeição. Tal fato

demonstra que a cor da pele e os cabelos crespos não são os primeiros ou mais importantes aspectos a serem observados pelas crianças para discriminarem algum colega; nesse caso, o comportamento explicou a grande rejeição ao menino.

Conforme fora apresentado anteriormente, mensalmente, a professora reagrupava os alunos, aproximando aqueles que nunca haviam sentado juntos antes, com o objetivo de que todos se relacionassem com todos ao menos um mês no ano. De outra parte, em alguns momentos, ao se deparar com conteúdos de temática preconceituosa, continuava a discussão sem maior aprofundamento. Ao considerar as postulações de Adorno (2011) e sua preocupação com a não repetição da barbárie, além da importância de uma educação reflexiva na infância, verifica-se que as professoras de um lado, preocupa-se com a socialização e encontro entre todos os pares e de outro, não utiliza a temática que em muitos momentos emerge do grupo de alunos, como objetivo de aprendizagens e reflexões da turma.

Em suma, as relações entre as crianças, apesar da boa convivência, apresentam preconceito, não só no que se refere à questão étnica, mas também à velhice (apenas um caso). Porém, simultaneamente a isso, brincam juntas e interpretam personagens gordos, pobres, negros (tal como são estereotipados na telenovela que é referência entre as crianças). Por fim, em lugar de buscar respostas acabadas, este trabalho visou contribuir com as reflexões e o debate acerca das relações raciais ocorridas na infância, tendo em vista compreender a origem das atitudes discriminatórias e preconceituosas nas relações étnico-raciais, que muitas vezes acompanham o sujeito até a vida adulta. Acredita-se, desse modo, que os elementos apontados neste estudo merecem novas incursões e maiores aprofundamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A., OLIVEIRA, F. “Infância, Raça e ‘paparicação’.” **Educação em Revista**. Volume 26. Nº 02. p. 209-226. Belo Horizonte, 2010.

ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais, Modelos críticos 2**. Editora Vozes. Petrópolis, 1995.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W.; FRENKEL – BRUNSWIK, E.; LEVISON, D.J. e SANFORD, R.N **La personalidad autoritária**. Buenos Aires: Proyeccion, 1965.

ALVES, D. J. 1964. **O Teste Sociométrico**. Fundação Getúlio Vargas, Porto Alegre: Globo, 1974.

ARIÉS, P.. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan, 1981.

BASTIN, G. **As técnicas sociométricas**. São Paulo: Moraes, 1980.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari; São Paulo: Sumus, 1984.

BERGER, P. L. e LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** (The social construction of reality) Tradução Floriano S. Fernandes. (7ª edição) Petrópolis, Ed. Vozes, 1976.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao Silêncio escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo- Educação, 1998.

_____ **Racismo E anti- racismo na educação- repensando nossa escola. Selo Negro**, São Paulo, 2001.

CORSARO, W., **The Sociology of childhood**. Indiana: Pine Forge Press, 1997.

_____ **Sociologia da Infância**, 2ª Edição, Artmed, 2011.

CROCHIK, J. L., **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo (3ª edição). São Paulo: Casa do Psicólogo 2006.

_____ **Preconceito e Educação Inclusiva**, Brasília: SDH / PR., 2011.

CROCHIK, J.L., SASS, O. **Projeto temático: Teoria Crítica, Formação e Indivíduo**. São Paulo, 2011.

FREUD, S. **Além do princípio de Prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos**, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, 2006.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo, Cortez, 1983.

GÓES, M. C. R.. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**, Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho de 2000.

GOMES, N.L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Educação Anti racista: Caminho aberto pela Lei Federal nº 10.639/2003. Introdução. Brasília: MEC: SECAD, 2000.

HORKHEIMER, M., ADORNO, W. T. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix., Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

KRAMER, S. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**, 9ª Edição, série Prática Pedagógica, Campinas, Editora Papirus, 2007.

_____. **Crianças e adultos em diferentes contextos- Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. In: SARMENTO, M e GOUVEA, M. C. S. de (orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, M. L. S. **O que as crianças falam e quando elas se calam: O preconceito e discriminação étnico – racial no espaço escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo- Centro de Educação. Vitória, 2008.

MARTINS, J. L. G. **Educação Inclusiva: Formação de Grupamentos Afetivos, Intelectuais e recreativos entre Deficiente Mental Incluído em Escola Regular e**

seus Grupos de Pares. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares: um estudo em duas escolas da rede pública distintas.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2012.

MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola.** Nº147, Rio de Janeiro, 2002.

MOREIRA, R. **Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico.** Universidade Federal de São Carlos- Educação. São Carlos, 2010.

MUNANGA, K. **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial organizador.** Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência 1996.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira) Rio de Janeiro nº5, p. 15-34, 2004.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação de mestrado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROSEMBERG, F. **Raça e desigualdade educacional no Brasil.** In: Aquino, Julio Groppa. Diferenças e preconceito na Escola: alternativas teorias e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SELLTIZ, C, WRIGHTSMAN, L. S. E COOK, S. W., **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1968.

SANTOS, S. L., **Hierarquias e poderes no cotidiano escolar: a organização burocrática à organização de pessoas**. Tese de doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVIA, L. R.M, **A socialização de professores na formação básica: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente**. Dissertação de mestrado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, Y. C., **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

VYGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes,. Org. Cole e outros, 1984.

WALLON, H., **Psicologia e Educação da Criança**. Tradução: Ana Rabaça e Calado Trindade. Editorial Vega, Lisboa 1979.

DOCUMENTOS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 9.394/96
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília D.F. Junho 2005.

ANEXO “A” TABELA DE PERTENCIMENTO ÉTNICO

TABELA DE PERTENCIMENTO ÉTNICO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1	B	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	M	B	B	B	B	M	B	B	N	B	M	N	B	M	N	B	B
2	J	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	M	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	B
3	N	N	M	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	M	B	B	N	B	M	M	B	N	N	B	B
4	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	M	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
5	B	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	M	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
6	J	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	M	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	B
7	J	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
8	N	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
9	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
10	F A L T O U																												
11	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
12	B	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	M	B
13	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	B	M	B	B
14	N	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	N	N	B	B
15	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	N	M	B	B
16	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	M	N	B	B
17	J	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
18	N	N	M	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
19	N	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	N	N	B	B
20	B	N	B	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	N	N	B	B
21	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	M	B	B	N	B	N	N	B	B
22	N	N	N	B	B	B	B	B	M	B	M	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	M	B	N	M	B	B
23	B	N	M	B	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	M	B	N	N	B	B
24	N	N	N	B	B	B	B	B	M	B	M	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B
25	B	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	M	B	N	N	B	B
26	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	N	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	M	B	N	N	B	B
27	N	N	N	M	B	B	B	B	B	B	N	B	M	B	B	B	B	N	B	M	N	B	B	M	B	N	N	B	B
28	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	M	N	B	B	N	B	N	M	B	B
29	B	N	N	B	B	B	B	B	B	N	M	B	B	B	B	B	B	N	B	M	N	B	B	N	B	N	N	B	B
TOTAL	18	27	18	26	27	27	28	28	26	27	24	28	18	28	28	28	28	22	28	25	22	28	26	22	28	23	22	27	28
	N	N	N	B	B	B	B	B	B	B	N	B	B	B	B	B	B	N	B	B	N	B	B	N	B	N	N	B	B

B	Branco
N	Negro
M	Mulato
J	Japonês

**ANEXO “B” MODELO DE TABELA
PARA APLICAÇÃO DO TESTE
SOCIOMÉTRICO**

MODELO PARA APLICAÇÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO

	1		2		3		4		5		6		7		8	
	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições
Brincadeira	15	25	1	4	14	22	19	6	12	25	12	5	23	19	13	19
Beleza	8	25	28	23	14	2	19	25	17	11	8	14	10	21	16	6
Lição	7	27	5	3	14	28	19	2	12	6	12	5	13	2	2	19

	9		10		11		12		13		14		15		16	
	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições	Preferências	Rejeições
Brincadeira	20	25	16	25	0	0	3	25	8	23	3	8	8	1	23	24
Beleza	19	25	23	25	0	0	28	25	19	4	28	24	28	14	23	6
Lição	20	25	23	25	0	0	3	6	16	14	3	16	27	6	23	24

ANEXO “C” SOCIOMATRIZ DA TURMA INFANTIL 2

