



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
ÉTNICOS E AFRICANOS

MARÍLIA CARVALHO SOARES

**RELAÇÕES RACIAIS E SUBJETIVIDADES DE CRIANÇAS  
EM UMA ESCOLA PARTICULAR NA CIDADE DE  
SALVADOR**

Salvador

2011

MARÍLIA CARVALHO SOARES

**RELAÇÕES RACIAIS E SUBJETIVIDADES DE CRIANÇAS  
EM UMA ESCOLA PARTICULAR NA CIDADE DE  
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Cristina da Silva Barreto

Salvador

2011

Soares, Marília Carvalho

Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador / Marília Carvalho Soares. - - Salvador, 2011.

131 f. il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Cristina de Silva Barreto  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação e, Estudos Étnicos e Africanos, 2011.

1. Racismo. 2. Criança. 3. Sintoma. 4. Psicanálise. 2. Escola.  
I. Barreto, Paula Cristina de Silva. II. Universidade Federal da Bahia, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação e, Estudos Étnicos e Africanos. III. Título.

MARÍLIA CARVALHO SOARES

**RELAÇÕES RACIAIS E SUBJETIVIDADES DE CRIANÇAS  
EM UMA ESCOLA PARTICULAR NA CIDADE DE  
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Estudos Étnicos e Africanos.

Aprovada em

Banca Examinadora

---

Paula Cristina da Silva Barreto – Orientadora

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP)

Professora da Universidade Federal da Bahia

---

Ângela Lucia Silva Figueiredo

Doutora em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução (SBI/UPERJ)

Professora da Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Recôncavo Baiano

---

Mary Garcia Castro

Doutora em Sociologia pela Universidade da Flórida, Estados Unidos

Professora da Universidade Católica do Salvador

Ao meu sobrinho querido, Cainã Oliveira, pelo  
desejo de acompanhá-lo em seu crescimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Claudionor Soares, meu mestre, que tanto construiu em sua caminhada e começa agora a se recolher em memórias mais distantes. À minha mãe, Denise Valverde Carvalho, pelo princípio, pelo amor, pela vida.

À minha amiga Lia Laranjeiras, pela maneira amorosa e generosa como sempre me incentivou. Agradeço ao amigo Lúcio Oliveira, com quem pude tantas vezes discutir e compartilhar reflexões acerca das relações raciais. Às minhas amigas, irmãs e companheiras dos mais variados momentos e experiências, Daiane Fontes, Ceíça Peixoto e Mariana Lins. Ao meu mais novo amigo, Pablo Florentino, pelos cuidados, atenção e carinho.

À minha analista, Celina Santos, por me auxiliar nesse caminho interminável, contribuindo para que eu decifrasse o que por vezes me pareceu intradutível, por contribuir para que eu mergulhasse fundo em minhas dores, sendo então capaz de transformá-las em trabalho, produção, gratidão.

Ao meu supervisor, Hélio de Castro, pela abertura e generosidade com que se dispôs a refletir acerca das questões raciais por meio da Psicanálise, incentivando a minha produção sobre o tema.

À Rô Reyes, pela disponibilidade e abertura, por nossas conversas e trocas.

Às crianças, professoras e coordenadora dos grupos com os quais trabalhei, que possibilitaram a escuta e a minha presença na escola durante a pesquisa de campo.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Paula Cristina Barreto, pelo apoio. À Dr<sup>a</sup>. Ângela Figueiredo, pelas contribuições oferecidas durante o caminho e na qualificação. À Dr<sup>a</sup>. Mary Castro, pela generosidade com que leu e propôs revisões cuidadosas e detalhadas ao texto na ocasião da qualificação.

Agradeço a Paulo Pietrobon por me doar palavras, traduzindo o essencial, me trazendo alegria!

Sou especialmente grata à minha irmã, Patrícia Carvalho, pelo estímulo, carinho, presença tão próxima desde a seleção até o final. Muito obrigada, irmã, pelo acolhimento, pelo ninho, pela companhia.

"Em cada estalo, em todo estopim, no pó do motim

Em cada intervalo da guerra sem fim (...)

Eu canto assim:

A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!"

Waly Salomão

## RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso, tendo por objetivo identificar o modo como as significações do racismo inscrevem-se psiquicamente nas crianças, produzindo a dimensão simbólica do corpo negro e o ideal imaginário de brancura. Com base no referencial da teoria psicanalítica, aliado a procedimentos teórico-metodológicos das Ciências Sociais, analisou-se os discursos das crianças e suas ações no cotidiano escolar de uma instituição da rede particular de ensino da cidade de Salvador. Além das observações realizadas nas salas de aula do primeiro e quinto anos do ensino fundamental e nos momentos de convívio mais livre, utilizou-se também de técnicas projetivas, lançando mão do desenho de um autorretrato, brincadeiras com bonecos e fotos de revistas. As crianças foram incentivadas a dizerem como se relacionam e quais as representações relativas à beleza, profissão, família, dentre outros temas emergentes, referentes às relações raciais. Os dados encontrados no campo foram analisados por meio de cinco categorias: auto e heteroclassificação; etnicidades; formas de estigmatização; igualitarismo e anti-igualitarismo; estética e imagem corporal. Os resultados apontam para as interações dialéticas do racismo enquanto sintoma social e individual, inscrições psíquicas que permanecem pouco elaboradas entre as crianças.

**Palavras-chave:** Racismo. Criança. Sintoma. Psicanálise. Escola.



## **ABSTRACT**

This research has been developed through a case study, adopting as an objective the identification of the way racism meanings are psychologically associated by children, producing the symbolic dimension of the black body and the imaginary white ideal. From the psychoanalysis theory standpoint, and in parallel to social science theoretical and methodological proceedings, children speech and action have been analyzed within a Salvador city private school daily routine. Besides the observations made at first and fifth grade classes – as well as in the free school activities – it has been used projection techniques, requesting a self-portrait drawing, and also playing with dolls and magazine pictures. Children have been motivated to tell how they relate to and also what are their images of beauty, profession and family, among other racial relations emerging themes. The field data were analyzed through five categories: self and hetero-classification, ethnicities, ways of stigmatization, equalitarianism, aesthetics and body image. The results point to racism dialectic interactions as a social and individual symptom, psychic associations that remain poorly elaborated among children.

**Keywords:** Racism. Child. Symptom. Psychoanalysis. School.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 SOBRE O RACISMO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS À PSICANÁLISE</b> .....	21
2.1 <i>Raça e etnicidade</i> .....	21
2.2 <i>Relações raciais no Brasil</i> .....	23
2.3 <i>Branquitude</i> .....	26
2.4 <i>Racismo</i> .....	28
2.5 <i>Relações raciais na escola</i> .....	32
2.6 <i>Escola como espaço – crianças como sujeitos</i> .....	34
2.7 <i>Introduzindo conceitos psicanalíticos</i> .....	36
2.7.1 <i>Sobre o Inconsciente</i> .....	36
2.7.2 <i>O Eu, o Corpo, o Sujeito Inconsciente</i> .....	38
2.7.3 <i>Identidades ou Identificações?</i> .....	42
2.8 <i>Racismo como sintoma social – uma abordagem da Psicanálise em extensão</i> .....	47
<b>3 AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS À PESQUISA DE CAMPO</b> .....	55
3.1 <i>Caminhos escolhidos</i> .....	57
3.2 <i>A pesquisa de campo – observações gerais</i> .....	59
3.2.1 <i>Lócus da investigação</i> .....	59
3.3 <i>Entrada em campo</i> .....	63
3.4 <i>Observações livres</i> .....	64
3.4.1 <i>Grupo 1</i> .....	64
3.4.2 <i>Grupo 2</i> .....	66
3.5 <i>Técnicas projetivas</i> .....	68
3.5.1 <i>Autorretrato - Grupo 1</i> .....	68
3.5.2 <i>Autorretrato - Grupo 2</i> .....	70
3.5.3 <i>Bonecos – Grupo 1</i> .....	71
3.5.4 <i>Fotografias – Grupo 2</i> .....	73
3.6 <i>Despedidas</i> .....	74
3.6.1 <i>Contando Histórias - Grupo 1</i> .....	74
3.6.2 <i>Despedida – Grupo 2</i> .....	75

<b>4 TRADUZINDO SUBJETIVIDADES: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS.....</b>	<b>78</b>
4.1 <i>Auto e heteroclassificação racial.....</i>	79
4.2 <i>Etnicidades.....</i>	91
4.3 <i>Formas de estigmatização.....</i>	94
4.4 <i>Igualitarismo e anti-igualitarismo.....</i>	101
4.5 <i>Estética e imagem corporal.....</i>	106
4.5.1 <i>Cabelo: uma experiência racial.....</i>	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A partir do referencial da teoria psicanalítica, aliado a procedimentos teórico-metodológicos das Ciências Sociais, procuro identificar o modo como as significações do racismo inscrevem-se psiquicamente nas crianças e como tais significações vão (re)produzir a dimensão simbólica do corpo negro e o ideal imaginário de brancura. Desse modo, a investigação proposta tem o valor de levantar subsídios para as crescentes discussões acerca do racismo, reconhecendo as interações dialéticas<sup>1</sup> produto das estruturas sociais e das configurações que constituem o universo psíquico das crianças individualmente.

Durante toda a minha infância escutei a minha mãe branca dizer: “Você é mulata, filha!”. E assim me defini por algum tempo. Minha mãe, muito intuitivamente, procurava bonecas negras para mim, encontrando poucas, já que naquela época (décadas de 1970/80) a oferta desse tipo de brinquedo era muito restrita. Ela já entendia a importância de que eu pudesse me ver por meio desses “espelhos”, compreendendo, em alguma medida, que essas vivências lúdicas são estruturantes para as crianças. As histórias infantis que ouvi e li quando criança eram as comumente disponíveis: geralmente, os contos de fadas de origem europeia.

Mesmo com os cuidados da minha mãe, tive uma infância em que os valores da branquidade fizeram-se presentes de maneira muito intensa. Entretanto, às vezes, quando faltava energia elétrica e meu pai abandonava a TV, tínhamos preciosas oportunidades de escutar as histórias de assombração que ele trazia em seu repertório de homem negro, filho de uma família de baixa renda de Cachoeira, cidade do recôncavo baiano. Eu me dividia entre o medo e um enorme interesse em escutar o que meu pai tinha pra contar...

Na adolescência tive a chance de rever a minha autodefinição quanto à minha cor/raça. Minha irmã mais velha colocou-me diante dessa questão: Mulata? Negra? Foi ela quem me introduziu nesse universo, incentivando-me a pensar sobre as questões raciais, oportunizando reconhecer-me como negra. Assim, encontrei-me com a minha negritude de forma mais reflexiva, com o auxílio da minha irmã.

Desse modo, inicialmente, foi a minha trajetória pessoal que orientou o meu interesse pelas relações raciais entre crianças. Sendo mulher, negra, psicóloga, educadora, psicanalista, dentre tantos outros papéis sociais que assumo, vivencio muito de perto a experiência do racismo em nossa cidade. O fato de ter frequentado escolas privadas, sendo filha de uma

---

<sup>1</sup> O termo dialética é aqui considerado com base no referencial teórico da psicanálise. Segundo Lacan (1986, p. 317), “A Psicanálise é uma dialética (...)”, referindo-se à posição de *ignorantia docta* do analista. Lacan toma a referência hegeliana da Fenomenologia do espírito para tratar este conceito, marcando os diálogos entre a Psicanálise e a Filosofia.

família de classe média, corrobora a escolha dos sujeitos da presente pesquisa. Não estive protegida do racismo por pertencer à classe média e não acredito que as crianças que escutei estejam tampouco afastadas desta problemática. Era de meu interesse estudar a relação entre raça e classe, questionando o comum argumento que reduz o fenômeno racista a um processo relativo tão somente à classe popular.

Bastide (1971) refere-se à esquizofrenia dos negros em ascensão social, apontando para a cisão dos mundos em que vivem, um mundo dos negros e outro dos brancos, mundos apartados, mesmo que vizinhos. Souza (1983, p. 78), por sua vez, nos traz uma referência semelhante, apontando para as psicopatologias do negro em ascensão social. Para a autora, os processos de identificações que possibilitam a uma pessoa tornar-se negra são construídos por meio de desconhecimentos e reconhecimentos, o que corrobora a importância desta investigação, interessando-nos aqui as relações raciais entre crianças de classe média e alta, a complexidade dos processos subjetivos referentes ao racismo, por este ser um fenômeno que contempla todos, negros e não negros. Desse modo, a opção por tais sujeitos e estrato social apresenta-se como um diferencial deste estudo.

Foi também com base nas minhas experiências profissionais distintas que pude definir o objeto de investigação desta pesquisa e elaborar análises preliminares, que me serviram de referência para abordar as subjetividades em processo. Chamo de processo porque me refiro aqui às relações raciais presentes nos espaços considerados, reconhecendo também a constituição das subjetividades nos níveis individual e social, sendo esta uma construção dinâmica.

Sabe-se que a infância é tomada por diferentes abordagens em Psicologia como uma etapa fundamental no desenvolvimento do ser humano. O meu convívio cotidiano com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de classe média e alta, e também na clínica com crianças oriundas do mesmo estrato social, somado aos estudos e reflexões teóricos realizados em paralelo a estas vivências profissionais, têm me permitido observar o desenvolvimento desses sujeitos, que a todo momento constroem conhecimentos, experimentam suas possibilidades corporais, relacionam-se e se expressam de forma singular. As crianças vão, desse modo, constituindo-se, assimilando referências e valores estruturantes.

As palavras escutadas na infância revelam-se constitutivas. Os discursos enunciados por colegas, professores, por meio de livros, de histórias contadas (quase sempre os contos de fadas de origem europeia) e na transmissão dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento podem propiciar ou não a valorização das múltiplas identidades<sup>2</sup> que integram a

---

<sup>2</sup> Neste estudo, tomamos como referência os processos de identificações propostos por Freud (2006c),

identidade do povo brasileiro.

Por meio de processos identificatórios, as crianças apropriam-se de suas vivências na escola e estruturam-se na medida em que são mais ou menos aceitas, consideradas, escutadas e/ou silenciadas pelos educadores e nas interações com seus pares. Tais experiências cotidianas podem corresponder, em muitos momentos, a práticas discriminatórias que raramente são denominadas desta maneira por aqueles que partilham deste convívio. As crianças encontram-se muitas vezes limitadas quanto às suas possibilidades discursivas, em especial quando não existem educadores que incentivem a voz, a palavra, o dizer. Assim, o silêncio transforma-se em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento decorrente do racismo.

É também pelo fato de me reconhecer herdeira de um passado histórico que somente agora começa a ser contado nas escolas baseado em uma nova perspectiva, após a implementação da Lei nº 10.639/03<sup>3</sup>, que tenho refletido acerca da dimensão subjetiva do racismo, considerando o corpo como simbólico, o que corresponde a um caminho possível de ser trilhado por saberes diversos.

É possível observar frequentemente na escola, assim como em outros espaços de convívio, uma preocupação intensa com a aparência e os atributos físicos. A presença da violência física e verbal relacionadas a atributos do negro demonstra uma descontinuidade entre o que é vivido no cotidiano pelos educandos e educadores e o discurso assumido pelas escolas. A lei citada busca colocar as escolas diante dessa reflexão. Henriques e Cavalleiro (2008, p. 11) consideram que “as chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real”.

Como o racismo não se manifesta somente pela via do discurso verbal, muitas vezes o que comunica aquilo que a palavra não poderia dizer são os gestos, olhares, brincadeiras, ações que pronunciam um vasto repertório capaz de (re)produzir marcas subjetivas nas crianças em seu convívio escolar. Assim, nesta investigação, não apenas analiso os discursos das crianças, mas também as ações desses atores no cotidiano escolar. Para isso, as observações foram de fundamental importância, bem como as conversas mais informais nos diferentes momentos do dia a dia das crianças na escola.

Pelo fato de se tratar de uma pesquisa de mestrado, contando com um tempo reduzido, abordagem melhor desenvolvida no capítulo 1.

<sup>3</sup> A Lei Federal nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, e o parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituindo uma linha divisória, segundo Moore (2008), na política educacional brasileira.

utilizei-me também de técnicas projetivas, lançando mão do desenho na construção de um autorretrato, a fim de captar a maneira como estes pequenos percebem-se. Utilizei-me também de brincadeiras com bonecos – com as crianças menores, do primeiro ano do Ensino Fundamental – e fotos de revistas – com as crianças do quinto ano –, incentivando-as a dizerem como se relacionam e quais as representações relativas à beleza, profissão, família, dentre outros temas emergentes, no que refere à questão das relações raciais.

O ambiente escolhido para realizar a presente investigação foi uma escola privada, localizada na região central da cidade de Salvador, que atende a um público de classe média e alta. Trata-se de uma instituição bastante peculiar, fazendo parte das chamadas escolas experimentais ou alternativas. Esta escola, na qual trabalhei no período de 1999 a 2008 como professora e coordenadora, contempla uma proposta pedagógica que valoriza o lúdico, a arte-educação, referenciando-se em práticas construtivistas e também nos diálogos entre a Educação e a Psicanálise.

Os sujeitos da pesquisa são crianças entre 5 e 11 anos de idade, estudantes do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I. Estive, portanto, investigando as especificidades das relações raciais presentes num ambiente educacional, utilizando-me de suportes psicanalíticos e apoiando-me nos referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais.

Vale enfatizar que a investigação não teve como foco os processos pedagógicos, a escola, ou os processos relativos à aprendizagem. Meu interesse esteve centrado nas relações raciais entre crianças, sendo a escola apenas o palco em que esta cena se desenvolve. Ao privilegiar uma escola particular como espaço de pesquisa, tive por objetivo refletir sobre as dinâmicas das relações raciais numa comunidade de classe média e alta, considerando que, em geral, os estudos realizados sobre este tema tendem a contemplar as classes populares. O diferencial deste estudo está também localizado na perspectiva de que as crianças pertencentes a esta realidade socioeconômica não estariam protegidas das práticas discriminatórias, vivenciando também na escola o que se reproduz nas relações raciais em tantos outros espaços de convívio.

O quesito raça/cor foi proposto no Censo Escolar 2005, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com alternativas definidas pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena. Em 2003, as categorias preto e pardo passaram a ser contempladas em uma categoria maior, negro, que unia as duas primeiras. De acordo com o Censo 2005, nas escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio, 51,0% (2.285.047) dos 4.474.358 estudantes matriculados consideraram-se brancos. Os alunos que se autodeclararam pardos representaram



22,2% (993.501) do total de matrículas e os pretos, 4,1% (182.144). Já os amarelos respondem por 1,8% (78.768) das vagas ocupadas e os indígenas, por apenas 0,2% (8.546). Dentre os pesquisados, 20,7% não declararam raça/cor.

As análises apresentadas pela pesquisa *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*<sup>4</sup> expõem as articulações entre as categorias raça e classe no contexto educacional brasileiro, proporcionando uma reflexão acerca da comum ideia de que as diferenças relativas à raça seriam diminuídas ou mesmo extintas à medida que os negros acessassem as classes socioeconômicas mais abastadas.

[...] o aumento da diferença de proficiência entre brancos e negros à medida que se analisam as classes econômicas mais abastadas. Essa evidência estatística é esclarecedora para que seja rediscutida uma ideia muito comum: a 'crença' na possibilidade da redução das desigualdades raciais no Brasil via redistribuição dos recursos obtidos com o desenvolvimento econômico e a modernização da estrutura social. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 124).

O fato de existirem poucos estudos sobre relações raciais entre crianças de classe média e alta foi identificado por uma revisão bibliográfica realizada durante esta pesquisa. Cheguei a encontrar uma única investigação sobre relações raciais entre crianças de classe média, realizada, no entanto, numa escola pública de Belo Horizonte, localizada num bairro de classe média<sup>5</sup>. Nenhuma das investigações às quais tive acesso se processa em escolas privadas. Desse modo, esta pesquisa aponta para uma lacuna nos estudos relacionados ao racismo referente aos negros em ascensão social e, mais especificamente, ao universo infantil.

As Ciências Sociais têm discutido amplamente a temática do racismo. Guimarães (2003) refere-se à categoria raça, permitindo-nos compreender os deslizamentos que este termo sofreu entre os diferentes discursos científicos, como categoria analítica, e suas transformações enquanto categoria nativa, aplicada ao mundo prático. Raça passa a ser um termo compreendido não mais por meio da hereditariedade biossomática, mas como um processo que engloba dinâmicas sociais e individuais, ideologias e subjetividades.

Os estudos que tratam da questão da negritude até então realizados, em geral, concentraram-se na discussão do fenômeno do racismo e da discriminação como fatos sociais, buscando analisar de que maneira manifesta-se, socialmente, o preconceito contra negros. Diferente desta abordagem, este trabalho busca investigar como tais fenômenos afetam a

---

<sup>4</sup> A pesquisa é resultado de um convênio entre o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação, e a Unesco, coordenada pelas sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay.

<sup>5</sup> FAZZI, R. *O Drama Racial de Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

constituição não somente das crianças negras, mas também das demais, abrangendo o plano sociológico e psíquico. Assim, investigo os efeitos dos discursos subliminares que fazem operar o racismo, as marcas que ele deixa e se há sofrimento psíquico que se configure de forma peculiar para esses sujeitos.

Segundo Fanon (2008, p. 160-161),

Quando a civilização europeia entrou em contato com o mundo negro, [...] todo mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal. [...] negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais [...].

O autor discorre sobre o medo do europeu frente ao africano. Esse medo estava associado à sexualidade de um corpo negro, à sua natureza. Fomos tidos como primitivos e estigmatizados como tal. O biótipo do criminoso nato de Lombroso era o do negro, corpos que recebiam rótulos de criminosos, presos e submetidos à mensuração.

Pensando mais especificamente na realidade do nosso país, reconhecemos aqui a maior população negra fora da África, e Salvador a cidade brasileira, proporcionalmente ao número de habitantes, com a maior população negra do país. Trata-se de um contexto que apresenta particularidades a serem consideradas. Os valores e referenciais da cultura afro-brasileira se fazem presentes e atuantes no processo de desenvolvimento da identidade e da cidadania em nossa cidade.

Segundo Barcelar (2001, p. 190), “Desde os finais do século XIX até os dias de hoje os pretos e mestiços representam em torno de 80% da população de Salvador”. O autor destaca, junto a esta informação, o mito da democracia racial construído em nosso país, associando tal construção ao mito da democracia cultural na história da cidade de Salvador.

Os brasileiros introjetaram o ideal de branqueamento que, inconscientemente, de acordo com Munanga (2002, p. 11),

[...] não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da auto-estima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca.

Durante o processo de realização desta pesquisa, reconheci que me aproximar da discussão sobre a questão racial é necessariamente acercar-me dos estudos realizados pelas Ciências Sociais. Segundo Munanga (2002, p. 9):

No que toque aos estudos sobre o negro no Brasil, iniciados há mais de 100 anos, com os trabalhos pioneiros de Raimundo Nina Rodrigues, observa-se

quantitativamente uma distância muito grande entre as Ciências Sociais e a Psicologia Social que, na sua especificidade, teria auxiliado as primeiras a captar os fenômenos psíquicos do racismo, sobre os quais elas não têm domínio metodológico.

No entanto, esta questão tem escapado ao olhar da grande maioria dos psicólogos brasileiros. O mito da democracia racial parece ter convencido os profissionais da área de que esse não seria um problema importante a ser investigado. É o que nos propõe Oliveira (2007, p. 19), referindo-se ao diminuído empenho de psicólogos brasileiros em estudos relativos ao racismo.

Acredita-se em uma sociedade desracializada, tendo as tensões e as desigualdades raciais existido em tempos passados e se resolvido pela miscigenação. Portanto, pode-se dizer que há um impedimento de acesso epistemológico no que diz respeito à questão das relações raciais.

A Psicologia vem, muito timidamente, realizando alguns estudos nesta área. É o que nos aponta Chaves<sup>6</sup> (2006, apud OLIVEIRA, 2007, p. 18) ao identificar que no período de janeiro de 1997 a fevereiro de 2006 apenas 0,87% das publicações disponíveis no portal de periódicos de Psicologia da CAPES<sup>7</sup> focalizaram temáticas do negro. Ferreira (2000) também realizou um importante levantamento bibliográfico da Psicologia brasileira acerca da população afro-descendente, verificando a inexistência de livros desta área que tratassem da temática em questão entre os anos de 1987 e 1997. Quanto à Psicanálise, mais especificamente, tal impedimento epistemológico relativo à questão das relações raciais se repete. Contudo, é importante reconhecermos que alguns poucos psicanalistas e instituições ligadas à Psicanálise e à Psicologia Social vêm realizando trabalhos significativos acerca do preconceito racial em nosso país.

Ao contemplar a perspectiva psicanalítica, reconheço o fato de criarmos e recriarmos todos os dias variados mecanismos de defesa para manter afastados da consciência conteúdos indesejáveis como, por exemplo, aqueles relacionados ao racismo. Como tais processos não são imediatamente verificáveis, pois as representações psíquicas dos humanos não correspondem aos reflexos de condições objetivas, estruturas inconscientes funcionam como mediadoras entre as condições socioeconômicas e a ideologia, produzindo representações, percepções e sintomas muitas vezes inconscientes.

---

<sup>6</sup> CHAVES, E. *O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias*. 2006. 378 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

<sup>77</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.

Neste estudo, identifico o racismo como um sintoma que afeta o negro não apenas no plano sociológico, mas também no plano psicológico. Haveria aí uma dialética que envolve a experiência psíquica de cada sujeito e o fenômeno racista em sua totalidade. O racismo é um sinal de mal-estar na civilização cujos efeitos o psicanalista acolhe em seu consultório sob a forma de sintoma, que se situa em uma zona de interseção entre o mais singular, o mais íntimo de um sujeito, e o discurso universal no qual ele se inscreve. Somada às experiências como educadora, a escuta clínica que venho realizando ao longo dos últimos sete anos faz-me refletir sobre a violência da discriminação e seus efeitos psíquicos.

O sintoma ao qual me refiro difere do pensado pela medicina. Este último corresponde a uma afirmação sustentada por meio do saber médico, enquanto o sintoma analítico aponta para uma questão, um enigma, reconhecendo o sujeito como único, particular. Tal concepção considera o sintoma como uma repetição, necessitando ser lido como simbólico. Estas referências serão retomadas no primeiro capítulo, quando desenvolvo melhor as articulações concernentes ao racismo por meio da Psicanálise.

“O sintoma social é formado por sujeitos que ocupam lugares distintos em sua estruturação” (SOUZA, 1991, p. 82). Para fazer tal referência, torna-se necessário o diálogo com as Ciências Sociais, exercício ao qual me dispus no percurso desta pesquisa. Pensar o racismo é, necessariamente, refletir acerca da violência sofrida pelos negros. A violência racista ultrapassa o campo do indivíduo, ampliando-se para a dimensão psicossocial. Daí a necessidade de apontarmos para a sintomática social à qual o racismo nos remete. A identidade de uma pessoa estrutura-se “[...]a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura” (COSTA, 2003, p. 138).

Neste estudo, interessa-me analisar, de acordo com a Psicanálise, as imagens do próprio corpo construídas por crianças negras e não negras, como elas percebem umas às outras e se relacionam entre si. Representações relativas ao corpo são construídas antes mesmo do nascimento do indivíduo negro. Estas representações podem ser consideradas como histórias que nos antecedem. Ao nascerem, as crianças já se encontram marcadas por tais discursos anteriores às suas existências.

O trabalho de Souza (1983) é excelente na avaliação relativa ao corpo, permitindo-nos observar como negros buscam corporificar os ideais do homem branco, levando-os a desejar e projetar um futuro que aponta para a sua anulação – o embranquecimento. De acordo com a autora, os negros muito comumente rejeitam sua conformação física, buscando alcançar características que os aproximem do branco. É com hostilidade que falam do “cabelo ruim”,

do “nariz chato e grosso”, da “bunda grande” ou do “beiço grosso”.

Frequentemente o negro estabelece com o corpo uma relação persecutória, uma vez que este representa o grande obstáculo à realização de uma “identidade branca” que foi obrigado a aceitar, segundo a autora. Tais estereótipos, somados àqueles relacionados à virilidade, emoção e violência, carregam o corpo negro de predicados negativos. Deste modo, corpo, imagem e beleza são importantes significantes a serem incluídos nesta reflexão, apontando para as discussões acerca da branquidade.

Acrescento ao viés psicanalítico citado o conceito proposto por Cunha Jr.<sup>8</sup> (1992, apud CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 152), que considera racismo

como práticas que são reproduzidas a partir da consciência social coletiva, inculcando um amplo conjunto de valores e verdades, sendo que os resultados das ações são a comprovação de ‘verdades falseadas’.

Nesta perspectiva, Souza e Gallo (2002, p. 39) nos trazem a dialética presente no fenômeno do racismo:

Racismo é entendido como efeito de um processo que coloca em jogo tanto o temor subjetivo de se haver com o desejo do outro/estranho a mim mesmo como, também, uma fina rede de poderes articulados. O racismo advém de um extremo ódio e fascínio pela forma do gozo alheio, pelos modos como o outro quer/sabe ser feliz; formas de vidas outras que nos fazem ter a incômoda sensação de que talvez pudéssemos ser felizes de outros jeitos.

Como expus anteriormente, a Psicologia vinha a lentos passos refletindo acerca da temática racial. Também a minha escolha pela Psicanálise, dentre tantas outras abordagens na área, parecia apresentar-se como mais um desafio. Reconhecendo a necessidade de aprofundar minha investigação no que remete ao racismo enquanto violência social, enveredei pelos estudos das Ciências Sociais.

Os capítulos da dissertação estão estruturados de maneira que se possa acompanhar a abordagem teórico-metodológica da temática exposta. No primeiro capítulo, *Sobre o Racismo: das Ciências Sociais à Psicanálise*, elaboro um panorama teórico, partindo das Ciências Sociais e chegando à Psicanálise. Apresento os referenciais que sustentaram as minhas reflexões para a análise dos dados da pesquisa de campo.

No terceiro capítulo, AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS À PESQUISA DE CAMPO, discuto as opções teórico-metodológicas feitas para a realização da pesquisa, contemplando reflexões relativas às

<sup>8</sup> CUNHA JR, H. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992.

especificidades de uma investigação que conta com crianças como sujeitos, a opção pela escola como lócus, descrevendo o uso das técnicas projetivas com ambos os grupos envolvidos, além de expor os referenciais teóricos que sustentam as reflexões acerca dos dados empíricos. Apresento o ambiente no qual foi realizada a investigação, descrevendo o processo de observação, dados relativos aos grupos e coletados por meio das técnicas projetivas utilizadas.

As interpretações dos dados encontrados em campo são realizadas em seguida, no capítulo quatro, **TRADUZINDO SUBJETIVIDADES: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS**, quando apresento as categorias por meio das quais foram agrupadas e analisadas as falas das crianças: *Auto e heteroclassificação; Etnicidades; Formas de estigmatização; Igualitarismo e anti-igualitarismo; Estética e imagem corporal*. Nesta última categoria, contemplo ainda uma reflexão com relação ao cabelo, enfatizando a importância deste nas relações raciais. Relaciono, nesse ponto, os conceitos e teorias eleitos aos dados encontrados em campo, trazendo as abordagens concernentes ao racismo por meio das Ciências Sociais e da Psicanálise, buscando identificar as articulações possíveis entre tais teorias ao utilizá-las como instrumento de interpretação do racismo em suas perspectivas sociais e subjetivas.

Por meio desta investigação pude apreender alguns aspectos relativos às marcas psíquicas impressas pelo racismo durante a infância, os desconfortos cotidianos vivenciados no ambiente escolar, as queixas quanto às características corporais próprias aos negros. Neste sentido, as considerações finais esboçam algumas contribuições para o preenchimento das tantas lacunas ainda pouco reconhecidas pelos estudos da Psicologia brasileira, bem como oferecem aos estudos das áreas das Ciências Sociais elementos relativos às subjetividades pertinentes às relações raciais entre crianças. Por meio desta pesquisa, esperamos fornecer alguns subsídios que nos permitam reflexões mais amplas acerca da implementação de possíveis projetos de ação de combate às consequências das discriminações raciais em nosso país.

## 2 SOBRE O RACISMO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS À PSICANÁLISE

Neste capítulo elaboro um panorama teórico, partindo das Ciências Sociais e chegando à Psicanálise. Apresento os referenciais que sustentaram as minhas reflexões e que serão retomados para a análise dos dados posteriormente. Para o estudo das relações raciais entre crianças, reconheço a dialética por meio da qual o racismo se estrutura, lançando mão destas distintas abordagens para refletir acerca do que pude observar e escutar das crianças durante as entrevistas e experiências realizadas em campo.

### 2.1 *Raça e etnicidade*

As definições e conceitos em torno das noções de etnicidade e raça contemplam imprecisões e heterogeneidades. Uma pluralidade de abordagens pode ser reconhecida, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1997, p. 85). Por vezes, as teorias aproximam as noções de etnicidade e raça às de cultura e nação. Etnicidade pode referir-se ao conjunto de atributos ou traços, tais como língua, religião, costumes, o que se assemelha à noção de cultura, ou pode remeter à ascendência comum presumida dos membros, o que, desse modo, acerca tal noção à de raça; quando se refere ao sentimento de formar um povo, aproxima-se das formulações relativas à nação.

Barth (1997), importante estudioso sobre as teorias da etnicidade, apresenta-nos a noção de fronteiras, referência fundamental às suas formulações. Segundo o autor, muitos antropólogos definem grupos étnicos como uma população que se multiplica biologicamente de forma ampla; compartilha valores culturais; constitui um campo de comunicação e interação, possuindo categorias que se apresentam de forma a diferenciar tal grupo com relação aos demais.

O autor ainda se opõe ao culturalismo, considerando grupo étnico como uma organização social, cuja característica fundamental é a autoatribuição ou a atribuição por outros de uma categoria étnica. Por atribuição étnica, Barth considera ser a classificação de uma pessoa relacionada à sua identidade básica mais geral, determinada por sua origem e seu meio ambiente. Desse modo, etnicidade é pensada como uma categoria dinâmica, apontando para os processos e interações entre grupos.

Para Villar (2004, p. 172), Barth propõe uma teoria voluntarista da ação, em que o ator racional se presentifica por meio de toda a sua análise a respeito de grupos étnicos como aquele que é capaz de fazer escolhas contínuas ao perseguir suas metas com relação à própria

etnicidade.

A crítica proposta por Villar (2004) à abordagem de Barth considera que, para este último, se constrói uma identidade ativa, sendo o indivíduo capaz de livrar-se da sua etnicidade quando lhe convier. Haveria uma ênfase na razão destes atores, capazes de manipular sinais diacríticos, valorizando pouco as restrições ambientais e condicionantes materiais da etnicidade, em especial os fatores ecológicos e demográficos, que operam por meio dos contextos nos quais estão inseridos os grupos étnicos.

Hooker (2006), por sua vez, refere-se à relação entre o que seriam as políticas raciais e a construção das etnicidades. É bastante esclarecedora a argumentação proposta pela autora a fim de elucidar inquietações de ordem política e não menos teóricas acerca das análises tradicionais da dinâmica racial na América Latina. Por meio de um viés político e crítico, a autora tece considerações sobre o racismo e a necessidade de referir-se à noção de raça, não sendo possível substituir este termo por etnia, quando as demandas formuladas pelos afrodescendentes dirigem-se prioritariamente à discriminação racial sofrida por tais grupos.

Encontramo-nos diante de uma equação ambígua que parece aproximar negros e brancos, mas não dos privilégios socioeconômicos, dentre tantos outros, desfrutados pelo segundo grupo. Negros estariam mais próximos à categoria raça, estando, deste modo, mais afastados do que se entende por grupos étnicos em nosso país. Diferente dos grupos indígenas, que por suas características específicas no que refere aos vínculos simbolicamente marcados por meio de um passado comum, de um território, cultura e características biológicas compartilhadas, seriam então contemplados no que se define por grupos étnicos e por isso seriam merecedores de iniciativas políticas de proteção<sup>9</sup>. A construção dessa identidade, que privilegia antes a diferença cultural e étnica do que a discriminação racial, como fundamento de projetos políticos para negros na década de 1990, foi elaborada mediante a apropriação parcial do tipo de formulação que os índios deram à reivindicação de direitos coletivos.

Desconsidera-se o fato de que as definições de raça e etnia possam se articular, já que várias identificações raciais podem coexistir no interior do mesmo grupo étnico e vice-versa. O que está sendo pressuposto é que os afrodescendentes se veem como sujeitos raciais e não reivindicam a posse de identidade “étnica” ou direitos coletivos com base nesta (HOOKER, 2006).

O evitamento do termo raça justificou-se ou ainda segue sendo justificado mediante

---

<sup>9</sup> Os critérios de definição de etnicidade são bastante discutidos, contemplando paradigmas distintos, que, por sua vez, priorizam aspectos também diversos (HOOKER, 2006).



argumentos que buscam separar os discursos das Ciências Sociais daqueles formulados do “lado de fora”, por militantes do movimento negro, por exemplo. Raça, antes adotado como conceito analítico, sustentou as teorias racialistas. No pós-guerra, passou a ser evitado, como se desse modo pudéssemos evitar também o racismo. Entretanto o racismo manteve-se e as raças mantiveram-se como efeito de discursos (WADE<sup>10</sup>, 1997, apud GUIMARÃES, 2008, p. 65).

O vocábulo etnia passa a ser utilizado com a intenção de evitar o racismo, pois à palavra raça estariam associadas categorias biologicamente determinadas. Stolcke (1991) traça um histórico relativo ao uso destes conceitos, reconhecendo a tentativa de substituição do termo raça por etnia como mal sucedida, pois a mudança da terminologia não transformaria a realidade nem as maneiras de percebê-la.

Cabe ainda uma breve reflexão acerca da noção de raça em África. Segundo Appiah (1997), autor que se mostrou contrário à visão racial, a geração que teorizou a descolonização daquele continente tomou a raça como princípio organizador central do que foi denominado como o pan-africanismo. Para esse autor, os africanos não têm uma cultura tradicional comum. Deste modo, a invenção da categoria raça minimiza as diferenças culturais, dando à discussão um caráter ideológico. Tal noção estaria carregada de sentimento, sendo menos constituída com base no pensamento.

No entanto, nesta investigação interessa-nos pensar a categoria raça como processo, uma construção. Não nos referimos à natureza biológica do corpo, mas à multiplicidade de fatores sociais que demarca fronteiras. A acepção do termo não mais denota a hereditariedade somática, mas a percepção das diferenças físicas, dos sinais diacríticos, implicando no fato de tais características incidirem sobre os status dos grupos, indivíduos e relações sociais. Nesse sentido, cabe discutir a importância dos estudos sobre a branquitude no Brasil, referenciando não apenas a estética branca, mas os efeitos deste branqueamento na construção das subjetividades de pessoas negras.

## 2.2 *Relações raciais no Brasil*

Para discutir os sentidos empregados ao termo raça ao longo da história do nosso país faz-se necessário trilhar um percurso que conta com contribuições de diferentes áreas de conhecimento, desde a História, Antropologia, Sociologia, chegando à Psicologia, com seus trabalhos mais recentes.

---

<sup>10</sup> WADE, P. *Race and ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press, 1997.

Um primeiro e importante momento refere-se à literatura centrada no negro produzida pela Antropologia e Sociologia desde o final do século XIX. Citando Guerreiro Ramos, Oliveira (2007, p. 22) refere-se a uma primeira etapa desses estudos, que compreende as obras de Sylvio Romero, tendo continuidade por meio das pesquisas de Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Viana. A segunda etapa contempla o médico baiano-maranhense Nina Rodrigues, tendo seguimento por seu discípulo Arthur Ramos, Gilberto Freyre e outros. Tais estudos acentuavam as particularidades dos negros, influenciando a noção de raça delineada naquele período, tratando o negro como exótico.

Gilberto Freyre (2004) fundou um discurso acerca do povo brasileiro pelo ideal da mestiçagem. Por meio dos seus argumentos, foi-se delineando uma identidade nacional que tinha como base a mescla racial entre negros e brancos, construindo o mito da democracia racial que se justificava por meio de um cenário amistoso apresentado por Freyre em seus fluxos descritos entre a casa grande e a senzala dos tempos de Colônia.

Estudos propostos por autores atuais seguem discutindo a ideia de miscigenação do povo brasileiro, refletindo também acerca das terminologias de cor, o que abre espaço para abordagens bastante variadas. Assim como as discussões referentes às categorias raça e etnia são sustentadas por diferentes referenciais teóricos e políticos, a opção por um termo de identificação de cor assinala, de forma semelhante, posicionamentos bastante variados tanto no contexto acadêmico como fora dele. Haveria uma multiplicidade de identidades de cor que necessita ser contemplada no contexto social, cultural e histórico do nosso país.

Segundo Risério (2004), o signo da mestiçagem assinala o ponto de partida da história do nosso país. O autor situa o início do processo histórico brasileiro no atrito e mescla histórico-cultural entre os indígenas aqui presentes, os portugueses e, finalmente, os africanos trazidos para o Brasil. Nesta chamada encruzilhada, assim denominada por Risério (2004, p. 103), a presença do sincretismo estabeleceu-se na vida social do nosso povo. A mestiçagem efetivou-se no plano genético, mas também na dimensão cultural.

E a projetada 'Nova Lisboa' se converteu, então, em algo que não fora previsto. Numa entidade original. Assim, ao final do século XVI, a Cidade da Bahia é uma cidade tropical de feição essencialmente luso-afro-ameríndio. (RISÉRIO, 2004, p. 110).

Refere-se desse modo o autor à maneira como a cidade de Salvador estruturou-se no tocante às suas heranças raciais.

Em contrapartida, contestações acadêmicas à democracia racial (TELLES, 2003)

ganharam força por meio do projeto UNESCO, no início dos anos 1950. O questionamento que sustentou aquela iniciativa correspondia à contradição entre um mundo que vivenciava naquele período os horrores do racismo e genocídio e um Brasil em que se convivia num suposto paraíso racial.

Os estudos de Bastide e Florestan Fernandes romperam com a imagem de democracia racial no Brasil, apontando para o que vinha sendo abordado pelo movimento negro brasileiro naquele momento. Fernandes revelava o racismo difundido no país, ainda que trouxesse no bojo das suas conclusões a ideia de que, com o desenvolvimento do capitalismo, o racismo desapareceria.

O movimento negro brasileiro teve função fundamental na desconstrução do mito da democracia racial. Tratou-se de uma série de mobilizações iniciadas no final da década de 1970. Tais ações políticas trouxeram uma abordagem diferenciada, retomando a ideia de raça na intenção de que os negros pudessem reconhecer suas origens, seu valor, sendo cidadãos por meio desta apropriação mobilizada de forma discursiva (GUIMARÃES, 2008). As consequências das reivindicações e ações políticas desenvolvidas desde a década de 1970 têm sido reveladas mediante ações de combate ao racismo promovidas no governo do presidente Lula nos últimos anos.

Hasenbalg (2005), ao utilizar-se do termo raça, bem como havia feito o Movimento Negro Unificado (MNU), procurou agrupar os indivíduos considerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “pardos” e “pretos” em apenas um grupo, o dos “negros”. Deste modo, o autor realizou uma leitura acadêmica daquilo que vinha sendo realizado pelo movimento negro no contexto político.

O sistema de classificação de cor utilizado no Brasil assinala desdobramentos teóricos e políticos, apontando para as complexas e ambíguas aplicações destas terminologias. Para Barreto (2008, p. 172),

o fato de que os estudos sobre desigualdade racial tenham recorrido à utilização do termo negro definido como resultado da soma de categorias preto e pardo para fins de análise estatística dos dados sócio-demográficos da população deu legitimidade científica a uma construção política.

Houve uma construção discursiva em torno da categoria negro, opondo-se à retórica da democracia racial, do paraíso mulato. Tornar-se negro, como nos traz Souza (1983) no título do seu livro, correspondeu a uma experiência de reconhecimento do racismo, já que a negação deste fenômeno social constituiu-se como um dos pilares fundamentais para a

sustentação da discriminação racial em nosso país (OLIVEIRA, 2007). Para Souza (1983, p. 18),

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

A abordagem realizada na seção seguinte acerca da branquitude também enfatiza uma perspectiva relacional que retira do negro o foco adotado em estudos anteriores, quando as pessoas brancas pareciam ficar de fora do fenômeno do racismo, afastadas por sua condição extrema de indivíduos. Tal condição foi garantida ao longo de anos que materializaram um discurso que sustentou, muitas vezes de forma silenciosa, a violência pela qual o racismo se propaga.

### 2.3 Branquitude

De acordo com Fanon (2008, p. 44), a ideologia da colonização fazia com que as pessoas negras envergonhassem-se da sua própria existência. A alteridade do negro, para este autor, não é o outro negro, mas o branco. O dilema inconsciente está muitas vezes, ainda hoje, entre embranquecer ou desaparecer. Em *Pele negra, máscaras brancas*, o autor considera que “não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa mímica, fala sussurrando [...]” (FANON, 2008, p. 44). Este autor fez referência a um contexto específico, no entanto podemos ampliar tal colocação, refletindo acerca do racismo em nosso país nos dias de hoje. Um filho, a quem foi negada a sua história, teria oportunidade de reconstruí-la na medida em que novos significantes pudessem ser articulados. “Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual” (FANON, 2008, p. 28).

O conceito de branquitude remete, segundo Piza (2002, p. 72), a

[...] esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco. O outro possui um 'lugar' de raça. O 'lugar' do negro é o seu grupo como um todo e o do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros.

Assim podemos perceber a importância dos estudos sobre branquitude e

branqueamento no Brasil, por permitir-nos reconhecer a representação do branco como padrão universal. Estas são noções presentes nos estudos das relações raciais em nosso país. De acordo com Carone e Bento (2002), considera-se muito comumente que o branqueamento corresponde a um problema dos negros, que insatisfeitos com sua condição, passam a buscar insistentemente o modelo do branco europeu para identificar-se, o que estaria estreitamente vinculado ao desejo do negro de ascender socialmente. Contudo esse engodo vem sendo discutido por meio de diferentes estudos, que apontam para as complexidades relativas ao que se denominou como branquitude.

Oliveira (2007) realiza uma pesquisa acerca da branquitude tendo a Psicologia Social como referencial teórico e metodológico. O autor aponta para a importância dos estudos realizados pelo sociólogo Guerreiro Ramos, que em 1957 já chamava a atenção para o sintoma de uma patologia branca da sociedade brasileira, sintoma este expresso na maneira como brancos brasileiros desenvolviam suas investigações acerca dos negros. O autor questiona o fato dos pesquisadores escreverem sobre os negros e somente sobre estes, prescindindo da investigação acerca da branquitude. Para Oliveira (2007, p. 34),

As construções que deram e dão significado ao negro, ao índio, possuem uma boa dose de invenção. E aí, é importante atrelar a inventividade também à branquitude (hegemônica), que começa a se fazer visível, marcada e mostrar o seu lado vanguardista em inventar o Outro.

Assim como as questões que remetem às discussões relativas ao racismo revertem-se em explicações baseadas em argumentos relativos às classes sociais e desigualdades socioeconômicas, para discutirmos sobre branquitude desloca-se esse foco para o chamado mito da democracia racial em nosso país (SOVIK, 2004). Seríamos mestiços e, por isso, não haveria motivos para pensarmos acerca dos brancos, dos negros, dos indígenas, esvaziando desse modo qualquer reflexão referente ao racismo no Brasil. No entanto, de acordo com Sovik (2004, p. 364), “branquitude é um problema, uma questão que precisa ser teorizada, mais do que um conceito já pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos”.

A autora reflete acerca da ideologia da mistura como antídoto ao racismo, analisando a hipervalorização implícita do branco nos meios de comunicação, estudando as representações das relações raciais.

[...] o branco brasileiro se constringe cada vez menos com a marca da miscigenação, com o 'pé na cozinha' que 'todos têm', e reconhece até com certo orgulho a existência de uma avó negra, mas isso não necessariamente diminui o poder e o prestígio da branquitude, entendida da mesma forma em que Piza e Frankenberg a entendem: um

lugar de fala confortável, privilegiado e inominado, de onde se tem a ilusão – poderia acrescentar – de observar sem ser observado. (SOVIK, 2004, p. 368).

A cultura hegemônica expõe a imagem dos brancos na televisão, nas revistas de moda, nas propagandas... À palavra “beleza” estão associadas as características do biótipo branco. “Ninguém é branco, enquanto as louras reinam nos espaços públicos.” (SOVIK, 2004, p. 371). A branquitude segue sustentada enquanto critério de estética social. A branquitude não se sustenta como fato genético, assim como a negritude não corresponde a um dado da realidade física, orgânica tão somente. Tais referências se ampliam, sendo pautadas numa dinâmica social, cultural e econômica, o que aponta para a necessidade de uma reflexão sobre as relações entre as categorias raça e classe. Este aspecto será discutido a seguir.

#### 2.4 Racismo

O racismo se expressa e se reproduz por meio do discurso. É pela palavra ou mesmo pelos não ditos que se pode identificar as diferentes formas de manifestação deste fenômeno. O discurso, dessa maneira, não é compreendido apenas como o verbal, mas também contempla os silêncios, os gestos, evitamentos, olhares.

Como nos propõe Barreto (2008), a retórica do racismo apresenta-se, no contexto brasileiro, em suas peculiaridades. A aparente diminuição de fronteiras entre negros e brancos no Brasil, defendida por alguns autores, pauta-se no argumento de que a identidade de cor seria menos representativa entre nós que em outros países, a exemplo dos EUA. No entanto, o que a autora identifica em seus resultados da pesquisa realizada com estudantes da USP é que estes, de maneira geral, não negam de forma direta a existência do racismo. O que se processa nos discursos individuais destes estudantes são formas indiretas de negação, já que eles ressaltaram as clivagens de classe, argumentando contra as ações afirmativas para negros, a exemplo das reservas de vagas para negros nas universidades. Vê-se evidenciada nas respostas daqueles estudantes a lógica binária raça *versus* classe.

O fato das categorias raça e classe terem sido muito estreitamente vinculadas no período da escravidão no Brasil oferece às discussões relativas ao racismo uma aparente obrigatoriedade de considerar-las indissociáveis. Por esse motivo, ao tomar como sujeitos desta pesquisa crianças pertencentes à classe média, vi-me diante da necessidade de refletir sobre a inserção socioeconômica dos negros em nosso país, discutindo a relação entre raça e classe.

Para abordar a inserção do negro no mercado de trabalho, na economia brasileira na

atualidade, torna-se fundamental uma retomada histórica que remonta ao período pós-Abolição. A exclusão dos indivíduos negros no que tange ao acesso à propriedade e aos meios de produção demarcou a sua condição socioeconômica e moral naquele período (BARBOSA, 2004, p. 76).

O racismo, segundo Barbosa (2004), não tem sua origem apenas no ambiente familiar, dominando a existência social mais ampliada da vida cotidiana. Em razão de essa mirada mais abrangente, o autor considera que “nessa condição de uma juricidade escravista mal disfarçada, a população negra é submetida a todas as formas de abjeção, que em seu todo expressam o dimensionamento do racismo” (BARBOSA, 2004, p. 76).

Ainda no período da escravidão, é reconhecida a condição de objeto à qual os negros foram subordinados. Esse passado histórico de desumanização marcou os processos de construção das individualidades sociais dos negros. Na condição de mercadoria, tratados como peça, não poderiam esses indivíduos pertencerem a um corpo social.

A instituição da escravidão construiu, para os negros, a representação segundo a qual eram seres que, pela sua ‘carência de humanização’ (porque portadores de um corpo negro, que expressava uma ‘diferença biológica’), inscreviam-se na escala biológica num ponto que os aproximava dos animais e coisas, seres esses que, legitimamente, constituem objetos de posse dos ‘indivíduos humanos’. (NOGUEIRA, 1999, p. 42).

Rosemberg (1998) constrói um panorama dos estudos e discussões relativos às desigualdades raciais com base na Escola de São Paulo, assinalando a importância de Florestan Fernandes ao desvelar as desigualdades raciais no Brasil. Tal corrente influenciou o pensamento educacional brasileiro ao apontar para uma suposta tendência ao desaparecimento da discriminação com o desenvolvimento da industrialização. Segundo a autora, as dificuldades identificadas na escolarização da população negra foram por essa corrente associadas à questão de classe muito diretamente. Fazia-se uma estreita correspondência entre pobreza e não pertencimento racial.

Hasenbalg (2005), por sua vez, analisava a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no período pós-Abolição. Para o autor, as questões referentes à raça e classe articularam-se mediante os processos de exploração dos negros, que foram submetidos economicamente a oportunidades muito desiguais. A raça constituiu-se como um critério definitivo de acesso ou não ao trabalho e à educação em nosso país.

Assim, “não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial negra que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre”

(ROSEMBERG, 1998, p. 84). Os brancos não reconhecem como iguais os negros que ascendem socialmente, como identificam Fernandes<sup>11</sup> (1984, apud ROSEMBERG, 1998, p. 84) e Hasenbalg<sup>12</sup> (1979, apud ROSEMBERG, 1998, p. 84). Rosemberg (1998, p. 85) assinala ainda a possibilidade de

diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível socioeconômico tendem a viver em áreas mais pobres, ou a se servirem de equipamentos sociais utilizados por famílias brancas de nível socioeconômico inferior.

As escolas tendem a ser espaços hostis, ou pelo menos indiferentes aos problemas de relacionamento racial que ocorrem na instituição e fora dela.

[...] a educação pode despertar, entre certos segmentos negros, reações ambíguas: de um lado, a percepção recorrente de sua importância no processo de mobilidade social, seja na perspectiva de ascensão, seja na perspectiva da manutenção do *status* atingido [...]; de outro, a ameaça que a escola veicula como instituição branca [...]

(ROSEMBERG, 1998, p. 85).

A ideia de escola como uma instituição branca sustenta-se pelo fato de ter sido este um espaço de convívio privilegiado entre crianças, possibilitando trocas fundamentais à formação destes sujeitos. O que se pode identificar facilmente pelos livros didáticos, das práxis, dos posicionamentos dos educadores historicamente constituídos, é que a ideologia da branquidade vem sendo transmitida pelas gerações. Trata-se do primeiro e importante cenário social em que são travadas as experiências conflitivas e tensas no que diz respeito às relações raciais.

Desse modo, a escola corresponde a um espaço de relações sociais fundamentais ao desenvolvimento infantil, compreendendo também as relações raciais, que se apresentam por meio de atitudes (preconceito), comportamentos (discriminação) e modos de pensar estigmatizantes (racismo). O racismo sustenta-se em bases ideológicas, podendo ser identificado por meio de práticas discriminatórias e preconceituosas. Preconceito envolve aspectos emocionais e cognitivos.

Fazzi (2004) defende a ideia de que preconceito racial não se restringe apenas à sua manifestação atitudinal, contemplando também a dimensão comportamental. Seu posicionamento sugere uma diferenciação entre atitude e comportamento, tomando a primeira noção como relacionada diretamente a uma aquisição discursiva e menos perceptiva. Os

---

<sup>11</sup> FERNANDES, F. *A Questão negra e sua dimensão social*. São Paulo: mimeo, 1984.

<sup>12</sup> HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



comportamentos ou ações que definem discriminação tendem a ser menos frequentes em virtude das sanções legais e normas que os regulam. Daí a discrepância identificada pelas investigações que versam sobre atitudes e comportamentos raciais na infância.

Retomando as considerações mais diretamente relacionadas às categorias raça e classe, Hooker (2006) refere-se à comum afirmação formulada pelas elites nacionais, e não somente por esta camada social, que consideram a desigualdade racial como um reflexo das disparidades de classe, desqualificando políticas e reflexões que tragam à tona a discriminação racial como foco principal. Tais formulações, segundo a autora, são utilizadas para sustentar a ideia de que a desigualdade racial na América Latina não resulta do racismo contemporâneo, mas de uma histórica desigualdade de classes.

A mesma autora ainda nos apresenta à pesquisa de Nelson do Valle (apud HOOKER, 2006, p. 92) sobre a desigualdade de renda no Brasil:

[...] as diferenças salariais entre brancos e não-brancos persistem mesmo quando se controla variáveis como educação e experiência; de fato, essas diferenças tendem a ser maiores quando aumenta a escolaridade. Processos ativos de discriminação racial são, assim, pelo menos em parte, responsáveis pelo alto custo de não ser branco, suportado por indígenas e afrodescendentes na América Latina atual.

Figueiredo (2000, p. 12), ao pesquisar acerca dos negros em ascensão social, aponta para a necessidade de revermos a afirmação de que no Brasil “os negros ricos são vistos e tratados como brancos”. Sua investigação com empresários/empregadores negros em Salvador mostrou que, no que diz respeito à maneira como seus entrevistados educam seus filhos, os pais frequentemente procuram alertá-los acerca do preconceito racial. Ainda que tenham estudado em escolas públicas, os entrevistados optaram por matricular seus filhos em escolas particulares da cidade, frequentadas por uma maioria branca.

O contato dos filhos com as crianças brancas desperta nos pais a necessidade de precavê-los caso ocorra algum tipo de brincadeiras, piadas ou exclusão cujo mote seja a cor. Eles não querem que os seus filhos sejam humilhados; por isso, sentem necessidade de dialogar com o filho sobre um tema até pouco tempo considerado tabu: o preconceito racial. Certamente, os seus pais não tiveram essa atenção e cuidado, pois as circunstâncias e o universo que eles viveram na infância eram bem diferenciados. (FIGUEIREDO, 2000, p. 14).

É importante reconhecer que as críticas apontadas às abordagens que reduzem o racismo a um fenômeno de classe não pretendem minimizar os efeitos reconhecidos da classe na (re)produção do racismo. A escola, muitas vezes referida como espaço de reprodução de valores sociais, corresponde a um espaço importante de convívio em que tais processos

ocorrem. Daí a necessidade de discutirmos as relações raciais no contexto educacional, retomando referências à relação entre raça e classe no ambiente escolar e suas articulações com a cultura.

### *2.5 Relações raciais na escola*

Nesta investigação, o uso da expressão relações raciais foi adotado na intenção de enfatizar a dimensão relacional contemplada na categoria raça, afastando o determinismo biológico antes imputado ao termo. A escola, como um espaço de relações sociais fundamentais ao desenvolvimento infantil, compreende também as relações raciais, que se apresentam por meio de atitudes (preconceito), ações (discriminação) e modos de pensar estigmatizantes.

Grande parte das pesquisas que discutem as relações raciais em educação tomam como lócus as escolas públicas. Tal escolha justifica-se pelo fato da maioria dos indivíduos negros frequentar estas instituições. Contudo, ao optar por desenvolver este estudo numa escola privada, estamos deslocando o olhar para um estrato social diferenciado. A suposição de que os negros embranquecem à medida que ascendem socialmente, que acessam os privilégios disponíveis a tal camada social, fez-me questionar tal pressuposto, buscando investigar mais de perto como se processam as vivências cotidianas entre as crianças nesse contexto.

“Ser negro em uma escola privada” é um dos pontos discutidos por Castro e Abramovay (2006, p. 270) na pesquisa sobre relações raciais em escolas públicas e privadas em cinco cidades de cada grande região e no Distrito Federal (DF). No caso específico das escolas privadas, trata-se de uma situação de enfrentamento em que alunos, pais e educadores reconhecem, em alguma medida, o que representa o convívio de uma minoria negra com uma maioria branca nestas instituições de ensino. São relatadas experiências de rejeição, racismo ou mesmo aceitação. Neste último caso, refiro-me a uma diretora que relata sobre uma aluna negra ginasta, que passa a ser mais incluída e valorizada em razão da sua especial habilidade como ginasta.

Gomes (2003, p. 75) discute a relação entre cultura, cultura negra e educação, reconhecendo a necessidade de contemplarmos as reflexões relativas ao racismo na educação escolar brasileira. A intenção é de afastarmos-nos do ensino, que segue sendo praticado nas diferentes escolas do país como “práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra no lugar do exótico e do folclore”.

Para Gomes (2003), não interessa apenas formular discussões sobre a cultura numa

perspectiva estética, reduzindo as reflexões ao âmbito da beleza, da música ou da religiosidade afro-brasileira. Torna-se fundamental contemplar as discussões sobre cultura como um conceito que contempla as “vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 76). Ao refletir acerca dos sistemas de representações produzidos no contexto da vida em sociedade por meio da cultura, a autora nos aponta as inferências possíveis de serem identificadas por meio tanto da vida coletiva quanto da vida psíquica dos indivíduos. Trata-se de

representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes. Os sistemas de representação são construídos historicamente; eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento. (GOMES, 2003, p. 76)

A pesquisa *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* reconhece que as escolas brasileiras não estão atentas às práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores, prejudicando, assim, a mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros, tendo identificado baixo desempenho dos alunos negros, reconhecendo que este fato se daria também em decorrência das quase sempre veladas práticas discriminatórias na escola. A questão racial, segundo as autoras, tende a ser tratada pelas escolas de modo circunstancial – como o Dia da Consciência Negra –, sendo fundamental instituírem-se novas práticas pedagógicas, que contemplem as relações entre todos os alunos no ambiente escolar.

As coordenadoras desse estudo ainda analisam resultados da pesquisa realizada em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>13</sup>, observando que na classe econômica mais alta, a classe A, encontra-se a maior desigualdade entre brancos e negros. “Enquanto 23,4% dos negros pontuaram abaixo da nota considerada como 'crítica' pelo Saeb, esse valor é de apenas 10,3% dentro do grupo racial branco” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 123). Observa-se que mesmo em situação de igualdade socioeconômica, os negros tendem a obter uma proficiência inferior à dos alunos brancos.

Segundo a análise realizada, existem evidências estatísticas de que aumenta a diferença de proficiência entre brancos e negros nas classes econômicas mais abastadas: A e B. Os resultados destes estudos forneceram subsídios para a rediscussão da ideia muito

<sup>13</sup> Proporção (%) de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental com pontuação considerada “muito crítica” ou “crítica” nos testes de matemática, segundo a raça e a classe econômica – Brasil, 2003.

difundida no Brasil de que o racismo está intrinsecamente associado à realidade socioeconômica dos negros.

Cabe refletirmos acerca da experiência das crianças por meio dos seus corpos, de como se percebem e/ou percebem o outro, reproduzindo práticas racistas que se traduzem por meio dos discursos, das ações. Tais questões relativas à importância da construção da imagem corporal serão desenvolvidas a seguir.

## *2.6 Escola como espaço – crianças como sujeitos*

Segundo Fazzi (2004), os primeiros estudos sobre as relações raciais entre crianças aconteceram nos Estados Unidos, na década de 1930. Naquele país estas relações correspondem a uma consolidada área de estudos, sendo a problemática da classificação racial um tema amplamente investigado. Para Porter (apud FAZZI, 2004, p. 55), a consciência de raça cresce à medida que a idade das crianças avança, mas entre os três e cinco anos de idade muitas crianças já expõem consciência dos sinais raciais. Neste estudo trabalhamos com crianças de idade igual ou superior a cinco anos, identificando algumas peculiaridades na maneira como elas se identificaram ou classificaram as demais.

Considero importante destacar as escolhas realizadas nesta pesquisa, explicitando de maneira mais específica as opções quanto aos sujeitos em questão – as crianças – e ao espaço de convívio em que se realizou a pesquisa – a escola.

A infância tem sido foco de interesse para diferentes áreas de estudo. Todavia ela não foi sempre pensada como na atualidade, quando ganhou lugar de destaque na mídia, nas pesquisas e nas agendas políticas. Trata-se, desse modo, de uma categoria que deixou de ser pensada como “um vir a ser”, passando então a ser considerada em suas particularidades, contemplando, inclusive, as múltiplas infâncias ao reconhecermos suas dimensões históricas, educacionais, sociais e culturais.

Alguns dos estudos realizados em escolas públicas ainda se diferenciam desta investigação por tomar não especificamente as crianças como sujeitos, mas o ambiente escolar e seus atores, além de contemplarem os processos pedagógicos.

As especificidades relativas à infância foram destacadas por Ariès (1981), trazendo-nos a ideia de que as crianças não foram pensadas igualmente em diferentes momentos da História. Com este autor ficou evidenciada a natureza histórica e social da infância. Vários campos teóricos estiveram dedicados aos estudos sobre a criança – Psicologia, Psicanálise, Educação, Antropologia, dentre outros. O caráter interdisciplinar desta pesquisa assinala a

necessidade de considerarmos as contribuições daquelas diferentes áreas nos estudos acerca das crianças.

Ariès discute a concepção de infância articulando tal categoria às concepções de história e sociedade, opondo-se à ideia de criança como uma miniatura de adulto. Desse modo, oferece-nos a possibilidade de desnaturalizar a infância, reconhecendo o caráter histórico, ideológico e cultural das construções em torno desta etapa da vida humana. À medida que fomos nos afastando dos argumentos que sustentavam uma certa natureza da infância, passamos então a perceber as crianças em suas particularidades, mas não desarticuladas de processos sociais mais amplos.

Fazzi (2004) aponta para a escassez de estudos sobre as relações raciais entre crianças, discutindo a especificidade das pesquisas que optam por tais sujeitos-informantes. Quanto à metodologia, torna-se necessário não interpretar com base no ponto de vista dos adultos, mas sim das próprias crianças.

Ao reconhecermos as crianças como atores sociais ativos, levamos em conta que elas também influenciam os adultos. Nas investigações que têm estes pequenos como sujeitos, faz-se necessário considerar que a integração do pesquisador no mundo infantil apresenta muitos limites. “É necessário deixar que a criança explique a sua resposta, revelando, dessa forma, o raciocínio envolvido em sua decisão” (FAZZI, 2004, p. 21).

A autora revela a escolha por uma ênfase em processos cognitivos, o que difere da opção realizada nesta pesquisa, ao contemplar a noção de inconsciente. Quanto ao ambiente em que se processa a investigação, Fazzi (2004, p. 22) argumenta acerca desta escolha.

[...] escolha orientada pelo fato de a escola ser um *locus* privilegiado de concentração de crianças, onde as relações entre elas são mais constantes e densas. Essa concentração possibilita o desenvolvimento da questão racial entre as crianças. Nesse novo ambiente social, controlado por professoras, elas testam, em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares.

É importante considerar que a relação com os educadores, o currículo, as atividades desenvolvidas pela escola, tudo isso influencia de maneira significativa as relações raciais no ambiente escolar. Fazzi reconhece tal dimensão, mas opta por focar em aspectos mais diretamente vinculados à relação entre as crianças, priorizando o convívio entre estes sujeitos. Muitas outras investigações estiveram centradas nos processos de ensino e aprendizagem, na formação dos professores, no material didático e paradidático adotado pelas escolas.

A escolha da escola é sustentada neste estudo pelo fato desta instituição constituir-se

como um espaço privilegiado de convívio entre crianças. Elegemos as relações entre as crianças a fim de estabelecer um foco mais específico. O fato dessa dimensão ter sido pouco investigada contribuiu para que priorizássemos tal aspecto neste estudo.

Diferente da pesquisa realizada por Fazzi (2004), Cavalleiro (2005) desenvolve uma abordagem mais pedagógica em sua investigação. Atenta não apenas para o relacionamento entre as crianças, que nesse caso são da Educação Infantil, mas para os procedimentos pedagógicos, à relação dos adultos com as crianças no ambiente escolar, contemplando também uma escuta das famílias. Neste sentido, sua abordagem distingue-se da proposta por esta pesquisa, que, como já foi citado, não pretende tratar do caráter pedagógico, das intervenções e práticas escolares, estando centrada no convívio entre as crianças.

As crianças já interiorizaram ideias preconceituosas desde as primeiras etapas da vida infantil, incluindo “a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais” (CAVALLEIRO, 2005, p. 13). Cavalleiro enfatiza a importância da infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano. A educação recebida entre zero e sete anos, mais especificamente, é significativa, sustentando o futuro sujeito social. Tal argumento é compartilhado por diferentes estudiosos do desenvolvimento humano (Freud, Piaget, Erikson, Berger, entre outros).

É a família quem constitui essa socialização primária, sendo ela ampliada e intensificada na escola. O contato com adultos e crianças não pertencentes ao grupo familiar possibilita outros modos de leitura do mundo, modos que vão sendo cada vez mais ampliados à medida que os pequenos têm contato com televisão, internet, vizinhos, livros, construindo, desse modo, uma estrutura complexa que sustenta seus valores e atitudes sociais.

A autora enfatiza o papel da família e da escola nessa inserção inicial das crianças no universo social, no qual o laço social vai sendo tecido por valores e ideologias articuladas por meio destas relações entre pais, filhos, irmãos, tendo continuidade ao ampliar-se no ambiente escolar, no encontro entre crianças e educadores. Da família à escola são construídos fluxos nem sempre levados em conta. São acordos e desacordos entre cotidianos destes dois grupos, ambos realizando o processo de socialização das crianças.

## 2.7 *Introduzindo conceitos psicanalíticos*

### 2.7.1 Sobre o Inconsciente

O fato desta pesquisa se colocar numa área de diálogos entre diferentes disciplinas

justifica a necessidade de realizar um breve apanhado de conceitos fundamentais à teoria psicanalítica, iniciando pela noção de inconsciente, por considerar-se esta como uma das descobertas fundamentais de Freud, uma premissa fundamental para a Psicanálise.

A “descoberta” freudiana do inconsciente foi reconhecida no final do século XIX, quando o termo passou a ser incluído nos dicionários acadêmicos como um substantivo. Antes, a palavra inconsciente era utilizada como adjetivo e carregada de sentidos negativos. Segundo Kaufmann (1996, p. 264),

Ao propor a hipótese de um lugar psíquico especificamente referido a uma espécie de 'consciência inconsciente', Freud não inventa um conceito propriamente falando. No máximo deu a um termo já existente um sentido novo, que empenharia em legitimar com base em suas investigações [...]

Postulado por Freud como uma instância psíquica que possui suas próprias leis, o inconsciente distingue-se da consciência na medida em que esta última busca coerência e controle da vida do indivíduo. Ao contrário disto, o inconsciente aponta para a divisão subjetiva, para as ambiguidades do sujeito, manifestando-se por meio dos chistes, atos falhos, dos sonhos e sintomas. “O inconsciente não conhece nem o tempo (as diferenças passado/presente/futuro estão abolidas), nem a contradição, nem a exclusão induzida pela negação, nem a alternativa, nem a dúvida, nem a incerteza, nem a diferença dos sexos” (KAUFMANN, 1996, p. 265).

O inconsciente está associado aos conteúdos recalçados, afastados da consciência, ao que há de infantil em cada pessoa, mas não se resume a isso. “O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado” (LACAN, 1998, p. 260). É constituído e regulado pelos princípios de prazer e desprazer, o que aponta para uma economia psíquica que permite ou não acesso a certos conteúdos, dependendo do que se pode suportar enquanto cargas pulsionais a eles associados. Conteúdos recalçados, afastados da consciência, quando retornam, mostram-se travestidos, a exemplo dos sonhos.

As histéricas de Freud traziam em seus sintomas a revelação desse inconsciente, que já não correspondia apenas a um adjetivo, tendo sido substantivado por meio das suas investigações. No caso daquelas mulheres, tratava-se de paralisias de membros, cegueiras, perda da voz, sintomas que não se justificavam do ponto de vista orgânico e que eram incompreendidos pela medicina. No caso das histéricas, conteúdos inconscientes mostravam-se por meio dos sintomas apresentados por elas e, à medida que podiam traduzir seus conflitos

por meio da Psicanálise, tida como cura pela palavra, estas mulheres podiam livrar-se dos sintomas que se manifestavam em seus corpos.

Neste ponto podemos reconhecer a importância do corpo na história da Psicanálise. O inconsciente mostrou-se em sua materialidade, sendo abordado por Lacan como “ [...] a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (LACAN, 1998, p. 260).

As relações teóricas concernentes ao que proponho nesta investigação contemplam as noções relativas ao inconsciente, ao corpo, ao eu e aos processos de identificação, sendo tais conceituações importantes indicadores para refletirmos acerca do que vivem as crianças nas relações raciais. A seguir, desenvolvo melhor estes conceitos, buscando articulá-los à construção psíquica de autoimagem vivenciada pelas crianças. Nesta fase, estes pequenos se estruturam à medida que diferenciam eu e o outro, experiência marcada pela linguagem e localizada no que aqui referencio como dialética entre processos individuais e sociais.

### 2.7.2 O Eu, o Corpo e o Sujeito do Inconsciente

A importância da infância nesta pesquisa se dá não apenas por serem as crianças os sujeitos desta investigação, mas também em razão de acontecerem nesta etapa da vida experiências fundamentais relativas à estruturação do eu, à construção da imagem corporal e aos processos de identificações. Por esse motivo, convidamos estes pequenos a falarem, a fim de escutá-los como sujeitos definidos entre o conceito das ciências e o sujeito do inconsciente. Vale frisar que esta infância à qual nos referimos se mantém presente nos adultos, preservada em sua imagem inconsciente de corpo.

Como nenhuma discussão sobre o racismo desconsidera o corpo, retomamos aqui esta referência no que diz respeito à estruturação do eu e à sua relação com o sujeito do inconsciente. O corpo tem sido objeto de estudo para diferentes campos do saber, visto como biológico pelos estudos da medicina; corpo social para a Sociologia e Psicologia Social; corpo estético na mídia, na arte e presente no imaginário das pessoas, mas priorizado neste estudo como o corpo da Psicanálise, atravessado pelos registros do real, do simbólico e do imaginário, inscrevendo-se na dimensão psíquica de cada sujeito de forma particular. O real, simbólico e imaginário são conceitos utilizados por Lacan para referir-se aos três registros essenciais à estruturação originária do aparelho psíquico. O imaginário é caracterizado pelo efeito de espelho e sua preponderância de relação com a imagem; o simbólico na cadeia significante e o real na impossibilidade (lógica) da relação sexual (KAUFMANN, 1996).



O inconsciente freudiano está estreitamente ligado à noção de corpo. A imagem confusa que temos do nosso próprio corpo aponta para esta perspectiva retomada por Lacan (2007, p. 146). Trata-se de uma imagem carregada de afetos, uma relação psíquica afetada pelo fato, por exemplo, de dizermos ter um corpo, e não, somos o corpo.

O grande Leonardo da Vinci qualificava que a pintura era *cosa mentale* porque a pintura – pensava ele – não está na tela, mas na cabeça daquele que a pinta ou do espectador que a contempla. Pois bem, para nós, psicanalistas, o corpo não existe no espaço, existe na cabeça daquele que o carrega. O corpo também é *cosa mentale*. (NASIO, 2009, p. 8).

Com base nas experiências físicas do corpo real, imagens da sensação vão sendo representadas psiquicamente. Segundo Násio (2009), uma imagem de uma sensação física é investida por meio do afeto, do outro e do tempo. Trata-se de registros psíquicos daquilo que se sente na vivência com o outro e que se repete como representações semelhantes que se ligam numa cadeia de acontecimentos análogos. Desse modo constitui-se o conjunto das imagens mentais do corpo. “Assim, para a psicanálise, temos quatro imagens, quatro formas de viver nosso corpo: sentindo-o (imagem mental), vendo-o (imagem especular), sendo superado por ele (imagem-ação) e nomeando-o (imagem nominativa)” (NASIO, 2009, p. 74).

O eu suporta o corpo como imagem, estruturando-se por meio de experiências físicas, vivências corporais de contato com o Outro. Para Násio (2009), a imagem do corpo corresponde à própria substância do eu, sendo sua formação estruturada por meio da imagem do Outro. O acesso da criança à sua imagem especular unificadora deve passar antes pelo desejo da mãe, que corresponde a este Outro a quem a criança direciona demandas como, por exemplo, a de ser alimentada. O rosto da mãe cumpre com esta função de espelho para a criança, revelando por meio do olhar que humaniza. O corpo do bebê, pedaço de carne, frágil e necessitado de olhar, cuidados, vai sendo introduzido num mundo de linguagem que precede a sua existência. Assim, as crianças vão sendo marcadas, e entre o assujeitamento e um sujeito insipiente, espelham uma imagem própria, quando dentro e fora parece não ter limites bem definidos.

Aí o amódio<sup>14</sup> apresenta-se na vinculação a esta a quem o bebê dirige seus impulsos agressivos e de afeição. Primeiro o ódio, depois o amor. Durante os primeiros meses de vida são frequentes as fantasias de conter o mamilo, devorar o seio. São troços, pedaços, cisões que

<sup>14</sup> Lacan produz o neologismo “amódio” em 1973, em seu seminário *Mais, ainda*. O termo remete ao uso empregado por Freud em seus textos, quando toma o amor e o ódio como equivalentes. Esta construção teórica sustenta-se na desarmonia presente na relação de ser a ser, quando esta se mostra aprisionada à imagem do semelhante (KAUFMANN, 1996, p. 33).

apontam para a dinâmica de estruturação do eu. As pinturas de Bosch, como propõe Lacan, ao referir-se às imagens dos membros despedaçados e órgãos à mostra, expõem uma anatomia fantástica manifesta nos sintomas da psicose ou da histeria. E também o sadismo da nossa infância está inundado por tal despedaçamento.

Uma forte carga agressiva está presente no período de amamentação. Diante da ausência do peito, o bebê chora. A mãe às vezes gratifica, mas também é preciso faltar e a sua ausência é experimentada pela criança como uma vivência negativa. A frustração oral dá lugar ao ódio, medo da lei que vem da mãe inicialmente. Como a criança dispõe de poucos meios de expressão, a agressividade dá voz ao apelo, que mais tarde se fará demanda de amor.

A estruturação do eu corresponde a um complexo movimento de identificações, em que se faz necessário diferenciar-se, separar-se, mas contempla uma fusão e alienação imprescindíveis. Esta outra pessoa que cuida e insere a criança no social, na linguagem, é tida pelo bebê, inicialmente, como parte dele, não havendo descontinuidades entre o seu corpo e o daquele que cumpre com a função materna. “O eu é, primeiro e acima de tudo, um eu corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície”. (FREUD, 2006e, p. 39). O eu deriva das sensações corporais, sendo uma projeção mental da superfície do corpo.

As experiências do ego parecem, a princípio, estar perdidas para a herança; mas, quando se repetem com bastante frequência e com intensidade suficiente em muitos indivíduos, em gerações sucessivas, transformam-se, por assim dizer, em experiências do id, cujas impressões são preservadas por herança. Dessa maneira, no id, que é capaz de ser herdado, acham-se abrigados resíduos das existências de incontáveis egos; e quando o ego forma o seu superego a partir do id, pode talvez estar apenas revivendo formas de antigos egos e ressuscitando-os. (FREUD, 2006e, p.51).

O racismo apresenta-se como um sintoma que traz consigo tais “resíduos de incontáveis egos”, como nos aponta Freud nessa citação. Isso não nos isenta das responsabilidades relativas a tal fenômeno. O eu tem possibilidades de apropriar-se de um saber originalmente inconsciente, acessando esse sujeito que se mostra por meio das manifestações do inconsciente, que correspondem aos sonhos, chistes, sintomas e atos falhos. Trata-se efetivamente de um sujeito evanescente, estruturado a partir da divisão, de um recalque originário. Entretanto, por meio do trabalho de análise, por exemplo, nos apropriamos destes conteúdos inconscientes, quando nos permitimos que este sujeito mostre-se por meio dos tropeços da fala, dos sonhos, dos sintomas.

O que cabe refletirmos neste trabalho é que, ao consideramos o racismo como um

sintoma social, e por isso um retorno do recalcado, não estamos autorizando pessoas ou grupos a vivenciarem a tirania inerente a este fenômeno sem se comprometerem com a complexidade por meio da qual se estrutura tal processo. Reconhecer as redes significantes que sustentam o racismo enquanto sintoma social, identificá-lo como algo que remete a conteúdos inconscientes, não nos faz menos responsáveis com relação aos efeitos violentos que ele produz.

Quando Freud diz que o eu não é senhor na sua própria casa, ele nos aponta o inconsciente, mais uma vez. Bem como Copérnico o fez ao retirar a Terra do centro, Freud descentra o eu, permitindo-nos reconhecer que não somos capazes de controlar nossos pensamentos e comportamentos do modo tão objetivo e consciente. Para além do eu, Lacan traz a noção de sujeito, um sujeito evanescente, sendo o eu quem pode apreender aspectos deste sujeito que revela conteúdos de origem inconsciente. “[...]o sujeito que fala está para além do eu” (LACAN, 1985, p. 221), apontando-nos aberturas, contradições, já que, segundo o autor, o sujeito não sabe o que diz.

Ao introduzir essa noção de sujeito do inconsciente, estamos nos referindo àquilo que escapa totalmente a esse círculo de defesas no qual o ser humano se reconhece como um eu. O que rejeitamos, não aceitamos como nosso, aquilo que se apresenta como estranho, seria então o sujeito, a nossa divisão subjetiva. O sujeito, considerado por Lacan, corresponde ao sujeito do inconsciente. A linguagem possibilita que ele se mostre por meio do desejo, mas ele não fala por si mesmo, sendo representado em seu próprio discurso. Frente ao desejo, o sujeito está apartado de si pela linguagem, pois o inconsciente apresenta-se em seu discurso sem que o eu possa ter o controle.

O eu é capaz de apropriar-se de um saber inconsciente traduzindo por meio de palavras os desconfortos e inquietações desta ordem. No entanto, quando nos referimos a processos coletivos, apontamos para uma complexidade significativa, pois assinalamos um questionamento acerca do que seria possível ao psicanalista enquanto interpretação destes mecanismos sociais. É o que nos traz Nogueira (1998) ao discutir os elementos inconscientes referentes ao racismo:

O ponto de vista que pretendo tematizar, neste trabalho, diz respeito justamente a esse aspecto inconsciente em que o racismo se inscreve, tanto para brancos quanto para negros. E é esse fenômeno que faz com que os conteúdos inconscientes ligados ao racismo persistam, independentemente da realidade social e política. Ou seja, mesmo que, no campo social, político e jurídico o racismo possa ser excluído, tal exclusão opera no plano da consciência dos indivíduos que, enquanto tal, não pode, por si só, determinar o campo do inconsciente. (NOGUEIRA, 1998, p. 49).

A especificidade da ética psicanalítica implica numa forma particular do psicanalista abordar o sintoma. Não buscamos necessariamente a extirpação do sintoma, mas o abordamos por meio da palavra, de uma prática discursiva que revela processos inconscientes. O racismo, como uma formação do inconsciente, enreda a todos nós pelas vivências mais sutis do nosso cotidiano. Interpretá-lo corresponde ao exercício aqui realizado, revelando fantasias, escutando os barulhos, os não ditos próprios a esse fenômeno.

Retomando as questões referentes ao sujeito, faz-se necessário considerarmos que o que o constitui é justamente aquilo que o aliena, reconhecendo, deste modo, que a formação do eu passa pela imagem do Outro. Entretanto o que unifica, constituindo identidades ou processos de identificações das pessoas na relação com os grupos sociais? Desenvolvo este aspecto a seguir, abordando as noções de identidade e de identificações.

### 2.7.3 Identidade ou Identificações?

O conceito de identidade interessa a diversos ramos do conhecimento (História, Sociologia, Antropologia, Direito, Psicologia etc.), sustentando, desse modo, variadas definições, a depender da abordagem que se lhe oferece. O senso comum nos faz pensar em binômios que se apresentam entre identidades individuais e/ou coletivas, perdidas e/ou resgatadas, falsas e/ou verdadeiras.

Em Psicanálise, o termo identidade não encontra maior relevância, tendo Freud se dedicado à teorização sobre as identificações em sua metapsicologia. As ideias de unidade contempladas na noção de identidade são distintas da abordagem freudiana acerca de identificação. O sujeito da Psicanálise é descontínuo, dividido, e por este motivo, em lugar de identidade trabalha-se com processos identificatórios que assinalam as relações com os tantos objetos que estão presentes na dinâmica pulsional vivenciada desde os primeiros momentos da vida humana. São muitas as identificações e desidentificações experimentadas ao longo da vida, o que contempla a relação sujeito/objeto, melhor descrita a seguir.

A identidade corresponde, em Psicanálise, a um fechamento, a um momento em que finalmente um eu poderia tornar-se livre dos movimentos próprios às identificações presentes ao longo da vida e intensificadas na infância. O conceito de identificação contempla as categorias de introjeção, projeção e incorporação, dentre outras, envolvendo a dinâmica referente à relação de objeto<sup>15</sup>. A introjeção opõe-se à projeção, correspondendo ao processo

---

<sup>15</sup> A relação de objeto corresponde à designação discutida amplamente na teoria psicanalítica, inicialmente por Freud e, posteriormente, retomada por Lacan.

por meio do qual o sujeito incorpora fragmentos do mundo externo, transformando-os em si mesmo. A incorporação está relacionada à fase oral, mas não se limita a esta etapa do desenvolvimento.

Na verdade, estão bem presentes na incorporação três significações: obter um prazer fazendo penetrar um objeto em si; destruir esse objeto; assimilar as qualidades desse objeto conservando-o dentro de si. É este último aspecto que faz da incorporação a matriz da introjeção e da identificação. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p. 239).

Para Lacan (1995), a relação de objeto ocupa uma posição central tanto para a teoria quanto para a prática em Psicanálise. Compreende-se que o sujeito faz-se de objeto para outro e que esta é uma relação constituinte. Contudo a questão fundamental refere-se ao fato de que o objeto ao qual se refere é perdido, um objeto que se busca reencontrar por meio de deslizamentos metonímicos. O objeto em questão corresponde à satisfação encontrada pela criança na experiência da primeira mamada, vivência que registra um protótipo, uma marca da tensão fundamental à dialética da relação sujeito-objeto em Psicanálise. De modo muito semelhante, ao estudar as identificações, Freud está sempre articulando estas à relação de objeto.

A formação do eu atravessa essa viagem pantanosa, e luta pela busca de uma imagem de corpo próprio que vai sendo simbolizada aos poucos, à proporção que os investimentos libidinais permitem acessar o mundo externo, trazendo e expulsando de si seus objetos, construindo fronteiras não tão permanentes. As crianças reagem aos estímulos que vêm de fora, e a primeira “castração”, segundo Freud (2006b, p. 76), dá-se pela ausência do seio materno. A ausência da mãe faz marca, promovendo as primeiras separações dessa massa geral de sensações indissociáveis pelo bebê. Sofrimento e desprazer que promovem a busca de domínio, a fim de trazer de volta para o eu o prazer, o objeto para sempre perdido.

As primeiras experiências vivenciadas pelo bebê nesse processo de identificações dão-se por meio do seu próprio corpo. Trata-se de um desenvolvimento psíquico experimentado pelos orifícios do corpo, das aberturas que fazem contato com o mundo. Isso acontece quando a criança é amamentada, por exemplo. O seio corresponde a um objeto que ela acredita fazer parte dela.

Dá-se “a ilusão de que o encontro de dois corpos pode constituir um único aparelho psíquico” (KAUFMANN, 1996, p. 257). No começo, de certo modo, mãe e bebê parecem ser um único corpo. Aos poucos, a mãe precisa afastar-se e vai transmitindo, por meio da linguagem, mensagens que informam a seu filho e preparam-no para diferentes níveis de identificações. Aqui se estabelece um corte, seguido de outras experiências, a exemplo das

fezes, que também constituem objeto do qual o bebê se separa, aprendendo que há algo em seu corpo que “corta”, e aquele pedaço se separa. Uma série de vivências importantes segue sendo experimentada a fim de distinguir dentro e fora, eu e o outro. Este processo tem continuidade também por meio da diferenciação entre os sexos.

Atravessados os estádios de desenvolvimento – oral, anal, fálico, latência e genital –, as vivências pelas zonas erógenas possibilitarão incorporar e expulsar fragmentos tidos como partes do próprio corpo ou pertencentes ao mundo externo. Marcas psíquicas vão sendo inscritas, registrando desde os primeiros momentos de vida do sujeito esta dinâmica de individuação e separação. É, finalmente, baseando-se na diferenciação entre ativo e passivo que a criança estrutura os processos identificatórios que declinam para o masculino e feminino, a bissexualidade psíquica e o dimorfismo sexual homem/mulher.

“A identificação é conhecida da psicanálise como a mais precoce manifestação de uma ligação de sentimentos com uma outra pessoa” (FREUD, 2006c, p.115). Trata-se de um lento, estruturante e importante movimento entre o eu e o outro, contemplando a capacidade de ocupar diferentes posições psíquicas. No caso do menino, Freud aponta para a identificação com o pai, tomando-o como ideal de eu, e o investimento na mãe como objeto sexual. Daí resulta o complexo de Édipo, tendo como saída um momento em que a criança projeta seu futuro, almejando um lugar próprio, desinvestindo, desse modo, as imagens parentais.

Cortar, separar, diferenciar, tudo isso remete ao conceito de castração, tão importante para a teoria psicanalítica. Neste ponto cabe inserir tal referência, apontando para os limites impostos a essa relação parental fundante, mãe/bebê. A função fálica interdita a fusão originária entre a criança e aquela que cumpre a função materna. Sendo a função paterna responsável pela interdição, castração, ela representa proibição do incesto, o que possibilita conviver dentro de uma norma social. Para o menino, a identificação com o pai associa-se ao investimento na mãe como objeto sexual, e é desta dupla ligação que se estabelecerá o Complexo de Édipo. O garoto, via de regra, quer ser como o pai e ter a mãe. A dissolução do Complexo de Édipo traz como resultado a possibilidade de um desinvestimento nas relações parentais, para que a criança possa identificar-se com outras possibilidades, acessando assim um lugar próprio nos grupos sociais.

Para além, ou mesmo aquém, do psiquismo humano, nesse espaço de diálogos e conexões que me empenho em construir, podemos considerar que os processos de identificações contemplam colocar-se diante do dentro/fora, nós/Outros, num espelho que por vezes inverte a imagem, mas que constrói relações fundamentais, ou mesmo fundantes entre o indivíduo e o social.

Nessa perspectiva, cabe refletirmos sobre o que seria particular ao negro no que se refere ao racismo. Tomando como base a concepção psicanalítica de sujeito, não faria sentido discutir o sofrimento desse grupo, senão por meio deste conjunto de processos de identificações. Seguindo esta perspectiva, ao analisar a influência do grupo, Kaes (apud CARONE; BENTO, 2002, p. 46) destaca a hipótese de uma psique de massa, ou ainda a alma do grupo.

Nascemos elos no mundo, herdeiros, servidores e beneficiários de uma subjetividade que nos precede e de que nos tornamos contemporâneos: seus discursos, sonhos, seus recalcados que herdamos, a de que servimos e que nos servimos, fazem de cada um de nós os sujeitos do inconsciente submetidos a esses conjuntos, partes constituídas e constituintes desses conjuntos.

Segundo Freud (2006a), a expressão do amor a si mesmo, o narcisismo, corresponde a um elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. O estranho põe em questão o “normal”, familiar, surgindo certo evitamento ao diferente que tentamos separar, clivar, afastar. Assim tendemos a criar grupos de identificação e sentimo-nos ameaçados por aqueles tidos como estrangeiros, fora do padrão. Nessa medida, cabe incluir outro elemento: o medo, reconhecendo que o estranho é efeito de um material que retorna, um desejo que há muito foi interdito. Medo e desejo mostram-se como faces de uma mesma moeda. Assim, quando o estranho mostra-se, assusta, espanta, trazendo à tona conteúdos pré-edípicos, nosso narcisismo primário. O que antes funcionava como um tipo de amor próprio ilimitado, necessário e estruturante, retorna como sintoma, apresentando-se sob a forma de um eu que não se distingue facilmente do mundo externo e das outras pessoas. Por isso se esforça por repelir, separar. Aí caberia a ideia primitiva e atual de superioridade das raças, como uma manifestação desse narcisismo primário.

Ainda acerca dessa concepção freudiana sobre o estranho, Vilhena (2006) considera que:

Qualquer sinal de diferença, de risco de não satisfação, de não reconhecimento pode reconduzir à experiência do desamparo primordial e aos becos sombrios e tenebrosos da violência contra o outro que nos ameaça. Em outras palavras, a ampliação dos mecanismos narcísicos potencializa os mecanismos de impotência e desamparo constitutivos do sujeito, dificultando as práticas de solidariedade social. Seus efeitos acentuam as reações de segregação, o antagonismo e o ódio em relação ao diferente, tornando maiores e insuportáveis as pequenas diferenças entre o sujeito e o outro.

É o mal dito, ecos de um grito emudecido que produz e retroalimenta violências psíquicas e sociais imbricadas. Estas se apresentam sob a forma de sintomas sociais e individuais que dialogam entre si, articulando-se por meio das experiências das individualidades no coletivo. Um perturbador silêncio manteve-se por muito tempo, produzindo marcas impossíveis de serem apagadas.

Entretanto, a que nos remete a nossa memória? Gonzalez (1983, p. 226) nos fala sobre memória como inconsciente.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restitui uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui.

Interessa-nos questionar o que ficou guardado, o que fez marca e contribui para sustentar as relações raciais em nosso país na atualidade, produzindo impactos na psique nacional. Essa é a perspectiva almejada quando busco registros e representações concernentes às narrativas trazidas pelas crianças, retomando a abordagem proposta por Gonzalez. A autora considera que o racismo “[...] se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1983, p. 224).

Num momento em que se faziam necessários estudos que materializassem e denominassem os silenciamentos relativos aos fenômenos racistas em nosso país, a autora assume um tom ácido de denúncia, posicionando-se num “entre lugares” ao conduzir um percurso acadêmico, estudar Psicanálise e atuar como militante – fundadora – do MNU<sup>16</sup>.

Silêncios vêm sendo rompidos e novas vozes ocupam espaços antes engendrados por barulhos ensurdecedores. A impossibilidade de filhos, netos e tantas gerações subsequentes falarem sobre as memórias relativas à escravidão, e também sobre as contínuas práticas racistas que se reproduzem ao longo do tempo, promoveram consequências em nossas relações raciais. Os barulhos aqui referidos apontam para as repetições que se atualizam diante da dificuldade de traduzir, nomear práticas racistas. Estes restos também estão presentes nas escolas e, por este motivo, as tomamos enquanto *locus* social fundamental em que tais silêncios e barulhos podem ser lidos por meio dos discursos ali enunciados pelas crianças.

A identificação é ambivalente, sustentada pela equação ter e ser. Ter o objeto ou ser

---

<sup>16</sup> Movimento Negro Unificado.



como aquele com quem se identifica. Os laços emocionais construídos em um grupo são sustentados por meio desta natureza de identificação, responsável por moldar o eu de uma pessoa de acordo com um Outro tomado como modelo (FREUD, 2006c, p. 116). Seguindo esta premissa, abordo em seguida o racismo como sintoma social, o que contempla necessariamente os processos mais singulares a cada sujeito.

## *2.8 Racismo como sintoma social – uma abordagem da Psicanálise em extensão*

A definição de sintoma em Psicanálise distingue-se do que é considerado comumente como sintoma com base na concepção médica. Para a Medicina, o sintoma apresenta-se sob a forma de uma afirmação, enquanto o sintoma analítico sustenta um enigma, uma questão formulada pelo sujeito e direcionada ao analista. Consideramos então que um sintoma interroga um sujeito, apontando para um saber inconsciente.

Bem como o chiste, o ato falho e os sonhos, o sintoma corresponde ao retorno do recalçado, àquilo que foi expulso da consciência, afastado por corresponder a um conteúdo indesejado. Representa, enquanto recalçado, um compromisso entre desejo e defesa, já que é resultante de uma operação por meio da qual o sujeito mantém inconsciente certas representações que ameaçam produzir desprazer a outras exigências referentes à estrutura psíquica, mantendo desse modo um equilíbrio na economia deste aparelho (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996).

Desse modo, ao nos referirmos ao sintoma psicanalítico estamos apontando para uma metáfora, “uma substituição significativa de um significante antigo recalçado por um significante novo” (DOR, 1989, p. 64). O significante novo é o sintoma. Quando Lacan propõe a tese do inconsciente estruturado como uma linguagem, aí está incluída a questão do sintoma como uma representação. No entanto, faz-se necessário considerar que o sintoma é a realidade do inconsciente.

O conceito de sintoma social é um tema polêmico em Psicanálise, definido de formas variadas entre os autores. Tais discussões trazem consigo questionamentos referentes à prática dos psicanalistas. Cabem questionamentos relativos à ética, apontando para a formação e o desejo de analista. O interesse por refletir acerca dos fenômenos sociais, mais especificamente relacionados ao racismo, colocam esta investigação diante da necessidade de justificar o uso desta terminologia.

Diante dessas questões, ao optar pela Psicanálise como referencial teórico que sustenta minhas reflexões acerca do racismo, reconheço que os negros são também escutados em sua

singularidade, no que diz respeito à clínica. O sintoma social pode ser pensado como mal-estar, desconforto que nos aproxima por meio do laço social. O psicanalista escuta acerca dos problemas do seu tempo, sendo a violência, a guerra e também o racismo questões que se apresentam na clínica como sintomas, sinais de um mal-estar que se mostra entre o que há de mais singular e o coletivo, já que nos remete à linguagem, a significantes compartilhados por gerações.

O laço social, postulado por Lacan, se sustenta por meio do discurso. No entanto, a Psicanálise nasce da experiência clínica de Freud, estando desde o princípio direcionada para a escuta do sujeito do inconsciente, que, por sua definição, é único, singular. Todavia é fundamental destacar que um sintoma social não se opõe ao que se define por sintoma individual. Ao contrário desta ideia, o sujeito, por meio dos seus sintomas, comunica o discurso de seu tempo.

Assim, um sintoma social é tido como aquilo que está inscrito nas entrelinhas do discurso de uma sociedade em um dado período, sendo mantido por uma fantasia que denota a maneira como os sujeitos relacionam-se com os seus ideais, buscando permanecer apartados da castração.

É sintoma social, uma vez que, apesar de a fantasia ser a mesma, os sujeitos ocupam vários lugares em sua estruturação. Jorge Volnovich (1993) não adjetiva o sintoma como social, mas destaca seu estatuto de mensagem da conflitiva individual, familiar e sócio-política-institucional, mostrando como o sintoma tende a tomar a forma da cultura a que pertence; sintomas refletem uma organização subjetiva que contém uma mensagem e sinaliza processos sociais e particulares de sua forma de advir como sujeito. (ROSA, 2004, p. 339).

Freud tratou sobre o sintoma compartilhado em *Psicologia de Grupo e Análise do Eu* (1921), termo que pode ser referido atualmente pela noção de sintoma social, correspondendo a um adoecimento de uma civilização, de uma coletividade. Os grandes sintomas da humanidade, assim considerados por Freud, correspondem à guerra e à violência. Desse modo, pensar o sintoma social por meio da Psicanálise significa dialogar com outras áreas de conhecimento, com diferentes saberes.

Roudinesco (2009, p.169) escreve sobre a maneira como Freud buscou promover uma Psicologia da diferença. A autora reconhece as ambivalências vivenciadas por ele ao longo da vida. Não interessava escrever uma teoria para judeus exclusivamente.

[...] a psicanálise foi, em toda parte e sempre, proibida de ser ensinada e praticada por todos os poderes ditatoriais, a começar por aquele instaurado pelos nazistas, que a qualificaram de 'ciência judaica', e depois pelos stalinistas, que a transformaram

em 'ciência burguesa'. (ROUDINESCO, 2009, p. 31).

Em o *Mal-Estar na Civilização*, Freud (2006b) realiza uma importante reflexão acerca da agressividade própria ao ser humano. Seu interesse por tal questão assinala suas motivações relativas ao coletivo, presentes, também, em outros textos, como *Psicologia de Grupo*, *Totem e Tabu*, *Moisés e o Monoteísmo*, produções reconhecidamente sociais. Em *Por que a Guerra?*, Freud realiza um diálogo com Einstein, respondendo às questões de ordem psíquica propostas por este. Buscando articular as suas contribuições com a temática contemplada neste estudo, questiono-me acerca da violência inerente ao racismo, violência esta que produz efeitos tanto no plano individual quanto no social.

Os processos sociais são tidos por Freud como mais difíceis de serem apreendidos que os individuais, e talvez seja em virtude desta complexidade que os psicanalistas optem, via de regra, por manterem-se afastados destas discussões mais relacionadas ao coletivo, ao social. Nessa perspectiva, faz-se uma diferenciação entre o que seria a Psicanálise em intensão<sup>17</sup> e a Psicanálise em extensão. A primeira apresenta-se como aquela que remete à singularidade da clínica, enquanto a Psicanálise em extensão contempla a presença desta abordagem nas universidades, pesquisas, livros, mídia. “Na psicanálise em extensão, o psicanalista se depara com o dever de tornar a psicanálise presente no mundo” (SOUZA, 1991, p. 77). Freud (2006b) aponta, em *O Mal-Estar na Civilização*, para esta possibilidade de uma Psicanálise em extensão, quando nos remete às patologias das sociedades civilizadas.

Numa neurose individual, tomamos como nosso ponto de partida o contraste que distingue o paciente do seu meio ambiente, o qual se presume ser 'normal'. Para um grupo de que todos os membros estejam afetados pelo mesmo distúrbio, não poderia existir esse pano de fundo; ele teria de ser buscado em outro lugar. E, quanto à aplicação terapêutica de nosso conhecimento, qual seria a utilidade da mais correta análise das neuroses sociais, se não se possui autoridade para impor essa terapia ao grupo? No entanto, e a despeito de todas essas dificuldades, podemos esperar que, um dia, alguém se aventure a se empenhar na elaboração de uma patologia das comunidades culturais. (FREUD, 2006b, p. 146-147).

Reis Filho (2005) nos coloca a possibilidade de aventurarmo-nos com relação ao que nos propôs Freud quanto ao empenho na elaboração de patologias sociais. O autor nos apresenta o conceito de analista cidadão, um “psicanalista que se insere na sociedade e nela intervém com o seu dizer, apontando para desmontar as ficções e possibilitar aos sujeitos o despreendimento das fixões” (REIS FILHO, 2005, p.6).

<sup>17</sup> O termo intensão é traduzido do francês *intension*, que corresponde a aumento de tensão, veemência (LUSTOSA, 2003).

Ele ainda se refere à pesquisa em Psicanálise, assinalando as particularidades desta experiência, mas também demarcando a sua efetividade na construção da teoria por meio da prática clínica. Freud construiu toda sua teoria por meio da clínica, teorizando com base na prática realizada.

O método da Psicanálise está sustentado pela associação livre que permite escutar o inconsciente. A aplicabilidade deste método ao discurso relativo a uma coletividade impõe ao psicanalista a busca por novos dispositivos, a fim de que se efetivem reflexões referentes às articulações entre o sujeito e a sociedade (ROSA, 2004).

Além do exercício da clínica cotidiana, o psicanalista tem sua formação sustentada num tripé que envolve sua análise pessoal, supervisão clínica e estudos teóricos. Esta referida formação teórica do psicanalista tem sofrido alterações significativas ao ser desenvolvida em instituições universitárias. No contexto acadêmico, o discurso psicanalítico<sup>18</sup> sofre uma torção, segundo Reis Filho (2005, p.11), já que

a universidade é o lugar do discurso do mestre, que tem como requisitos a precisão, a clareza e a objetividade. A atividade clínica, ao contrário, é o lugar em que deve prevalecer o discurso do analista, em que a transferência comanda o desenlace da análise. A pesquisa em Psicanálise se sustenta então pela transferência e suas vicissitudes.

A realização dessa investigação tem esta circunscrição acadêmica, localizando-se na abordagem de Psicanálise em extensão, ao considerar o racismo como sintoma social e individual. Tem-se a intenção de traduzir os sofrimentos próprios às vivências racistas por meio da escuta das crianças. Nesta perspectiva, incentivei-as a falar sobre as suas relações com o próprio corpo, sua aparência, a dos colegas, sobre a beleza, a feiura, questionando-as sobre seus valores relacionados à raça/cor.

Para além dos sintomas individuais, comumente discutidos pela teoria psicanalítica, abrimos espaços para pensar sobre sintomas sociais, como é o caso do racismo, mal-estar que persiste em nossos dias. Como sintomas individuais relacionados ao racismo, podemos considerar o que a psicanalista Neusa Souza (1983) nos trouxe em sua pesquisa com negros em ascensão social. Sua escuta permitiu identificar que aquelas pessoas viviam seus corpos como ferida narcísica. Insatisfeitos, diante de um supereu severo que aponta para um suposto ideal de brancura, os indivíduos negros entrevistados pela autora expunham sentimentos de

<sup>18</sup> Lacan enfatizou a importância fundamental do discurso, reconhecendo o caráter social deste. Sistematizou a existência de quatro discursos: o discurso da histérica, do mestre, do analista e do universitário. “Em suma, cada tipo de discurso tem por função distribuir os quatro elementos deslocáveis da cadeia significante – S1, S2, S barrado e a – entre as quatro as quatro posições constitutivas: verdade, agente, outro, produção” (KAUFMANN, 1996, p. 131-132).

culpa, de inferioridade, apresentando muitas vezes defesas fóbicas, dentre tantos outros sintomas possíveis de serem listados.

Os sintomas sociais que interessam a esta pesquisa referem-se à imposição do embranquecimento, ao racismo enquanto sintomática compartilhada por todos nós. Entretanto, como nada pode ser abolido sem que se mostre de alguma maneira, as consequências das vivências dos tempos de colônia são transmitidas por meio de processos psíquicos de uma geração para outra. O sintoma, como um traço, corresponde ao retorno do recalcado, que só depois pode ser simbolizado, traduzido. Assim apresenta-se o racismo na atualidade, como um sinal que remete a histórias pouco ou nada traduzidas, restando-nos, muitas vezes, o incômodo sem palavras.

Alguns psicanalistas têm refletido acerca do racismo, mas talvez não seja tão nova a possibilidade de pensarmos esta temática à luz da Psicanálise, posto que Freud já havia escrito sobre a intolerância mortífera do Estado alemão, estando ali totalmente implicado em razão da sua condição de judeu. Assim, pôde renovar a teoria, reinscrever traços, cortando letras. Diante do real da segregação, buscamos formas de sobrevivência, escutando sobre o que é ocupar este lugar estranho-familiar de excluído.

Dentre os poucos psicanalistas que têm pesquisado sobre o fenômeno do racismo no Brasil, encontramos Nogueira (1998). A autora desenvolveu sua tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, tendo por objetivo investigar a dimensão psíquica do racismo, considerando as particularidades das configurações psíquicas dos negros em virtude da constituição subjetiva destes indivíduos desde a sua infância. Nogueira (1998, p. 8) utiliza-se do referencial da teoria psicanalítica, considerando

a condição de negro como produto da interação dialética entre, de um lado, as representações sociais ideologicamente estruturadas e as estruturas sócio-econômicas que as produziram e as reproduzem, de outro, as configurações que formam o universo psíquico.

Nogueira (1998, p. 142) realiza estudos de casos, investigando “as formas pelas quais os sentidos de que o corpo negro é investido” na clínica. Sendo ela uma psicanalista negra, leva em conta as relações paciente negro/analista negra ou paciente não negro/analista negra. Nogueira trabalha as “significações do corpo negro”, título dado à sua tese.

Freud, acerca do mal-estar na civilização, aponta para a culpa como uma forma de introjeção da agressividade. A civilização exige esforços a fim de que o ser humano abra mão das pulsões agressivas.

Espera-se impedir os excessos mais grosseiros da violência brutal por si mesma, supondo-se o direito de usar a violência contra os criminosos; no entanto, a lei não é capaz de deitar a mão sobre as manifestações mais cautelosas e refinadas da agressividade humana. (FREUD, 2006b, p. 117).

Reconhecemos o valor das leis que têm oferecido algumas garantias aos negros no Brasil. Estas leis são decorrentes de um longo processo de luta dos movimentos negros. No entanto, mesmo após a implementação destas legislações, muito segue se reproduzindo como prática racista em nosso país. A literatura mostra que, na dimensão empírica, o direito à igualdade no que diz respeito à discriminação racial nas relações cotidianas ainda não se efetiva (SILVA, 1998). Tal enfrentamento não tem conseguido censurar o racismo por meio de infrações penais. As limitações técnicas apresentam-se quando temos notícias sobre as aplicações de penas brandas, se considerarmos a gravidade dos delitos referentes ao racismo, que é inafiançável e imprescritível.

Todavia, é inquestionável a importância dessas intervenções legais. De um ponto de vista mais subjetivo das relações humanas, observamos aquilo que escapa, que a lei não é capaz de regular, controlar, como nos apontou Freud quando se referiu às manifestações que a lei não é capaz de regular. Neste sentido, cabe pensarmos sobre a concepção do racismo por meio da Psicanálise:

[...] o fenômeno racista só surge quando o 'estrangeiro' está na cidade. [...] O racismo encontra suas fontes na oposição entre próprio e estrangeiro [...] mas para expulsar é preciso antes ter ingerido. Só se vomita o que se engoliu. Não há corpo estranho senão dentro do próprio corpo. [...] Depois, já não há no racista oscilação entre atração e medo, essa fascinação confusa pelo estranho e estrangeiro. [...] O racista separa, cliva, há nele um amor pelo seu ódio. (PONTALIS, 1991, p. 39-40).

A afirmação proposta pelo autor contempla a complexidade pertinente às reflexões sobre o fenômeno do racismo por meio da Psicanálise. O que Pontalis nos traz refere-se ao que foi tratado por Freud em seu texto *O Estranho*. Trata-se do retorno de conteúdos recalçados, que, ao se revelarem, expõem o objeto familiar inquietante. O pavor que se mostra diante do estranho é característico ao tipo de experiência vivenciada por pessoas negras em seu cotidiano. Trata-se da violência por meio da qual o fenômeno do racismo se expressa. São ameaças muitas vezes silenciosas, mas persistentes.

Pode-se também considerar que o fenômeno do racismo aponta para processos de identificações que trazem consigo elementos primitivos que dizem respeito à estruturação de personalidade. A identificação faz-se por meio de objetos. Trata-se de assimilar ao eu o

mundo ao seu redor. São características, traços de pessoas, objetos parciais que trazemos para nosso interior. A metáfora proposta por Pontalis (1991) aponta para estes processos mentais simbolizados como uma operação corporal. Vomitamos o que engolimos por meio do racismo. Rejeitamos o que nos constituiu, aquilo que devoramos em etapas primitivas de nossas vidas, guardando como protótipo. O que se pode destacar desta operação refere-se à agressividade expressa no racismo.

Nesse ponto, vale considerar a referência de Freud ao fato de que, na estruturação psíquica dos seres humanos, primeiro vem o ódio, depois o amor. No conjunto das identificações de uma pessoa encontram-se exigências superegógicas variadas, conflitivas e ambivalentes. “Do mesmo modo, o ideal de ego é constituído por identificações com ideais culturais não necessariamente harmonizados entre si” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p. 230). Este aspecto, relativo aos ideais de eu de nossa sociedade, foi bastante discutido por Souza (1983). A autora reconhecia que o “mito negro” traz consigo o branco como referência de identificação.

Tais formas de discriminação atualizam-se por meio de ditados populares carregados de representações negativas sobre os negros. O uso destas terminologias pejorativas ocorre mesmo quando a lei busca controlar. Trata-se de um racismo pautado em piadas, brincadeiras. Considerando que o inconsciente manifesta-se por meio de chistes, sonhos e atos falhos, esses são alguns dos momentos oportunos em que o preconceito, ganhando voz, grita o que em geral a consciência esforça-se por reprimir. Este grito ecoa e produz ruídos. Na medida em que insistimos na crença de uma sociedade desracializada, de uma miscigenação democrática, os restos deste grito emudecido continuam espalhados entre nós, enquanto sintoma social, e em cada indivíduo negro, como um incômodo muitas vezes desconhecido, sem nome, sem palavras.

Para Dahia (2010), o riso corresponde a um elemento fundamental na manutenção do racismo contra o negro em nosso país. A autora enfatiza o modo ambíguo como o preconceito racial configura-se no Brasil, mantido por meio da chacota, do deboche, das piadas, o que remete à lógica do inconsciente. Dahia considera que esta tenha sido uma adaptação, uma estratégia social para lidar com um racismo que não deve ser manifestado de forma direta e clara, mas que encontra no riso uma forma de expressão permitida.

Fazzi (2004) também desenvolve uma discussão acerca desta temática, indicando que não há, em geral, uma compreensão negativa da piada como algo ofensivo. As piadas e brincadeiras escapam à submissão normativa. Trata-se de um mecanismo sutil, mas eficiente de manutenção de práticas racistas que se manifestam desde a infância, como nos expõe a

pesquisa realizada pela autora.

Tal aspecto, relativo a brincadeiras, piadas, xingamentos, será retomado nas análises dos dados, no capítulo 4, na seção *Forma de estigmatização*, correspondendo a um importante material presente nesta investigação. Muitas pesquisas em Ciências Sociais apontam para este aspecto, trazendo o insulto e a estigmatização por meio de brincadeiras, piadas, como um dado presente nas diferentes formas de manifestação do racismo. O limite destas investigações corresponde à falta de instrumentos para interpretar, o que se torna possível quando utilizamos a Psicanálise como suporte teórico. Tais práticas jocosas correspondem à necessidade de mascarar, tornando tolerável a verdade inconsciente que se revela por meio do cômico.

Em suma, ao abordarmos as relações raciais, não seria suficiente considerarmos os sintomas individuais tão somente. O racismo configura-se como um sintoma social, demandando dos psicanalistas esta abordagem sugerida por Freud, acompanhada, evidentemente, por uma perspectiva de mudança. Para tanto, nesta pesquisa, traço alguns paralelos entre o que se processa com as crianças individualmente e o que se mostra como experiência coletiva, envolvendo todos nós nas finas redes mediante as quais o racismo vem estruturando-se ao longo da história do nosso país.

No capítulo seguinte, apresento informações relativas à pesquisa de campo, expondo as escolhas metodológicas, esclarecendo, deste modo, a opção pelas dinâmicas de entrevistas realizadas, técnicas projetivas utilizadas, informações colhidas durante o período inicial de observação, além de apresentar dados relativos à instituição e aos grupos com os quais trabalhei.



### **3 AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS À PESQUISA DE CAMPO**

Esta pesquisa corresponde a um estudo de caso, objetivando evidenciar, com base em observações e entrevistas acompanhadas por técnicas projetivas, não somente as representações, atitudes e valores dos sujeitos em relação à questão racial, como também os seus suportes psíquicos inconscientes. Durante as entrevistas realizadas com as crianças, utilizei-me do desenho de um autorretrato, feito por eles, de bonecos de pano de cores diferentes e de fotos de revistas de pessoas de cores/raças e idades variadas.

Para a Psicanálise, o sujeito define-se como uma estrutura marcada pela descontinuidade entre consciência e inconsciência. Trata-se do sujeito do inconsciente, que difere do conceito de indivíduo, noção que predomina nas abordagens das Ciências Sociais. Enquanto a consciência busca organizar os discursos por meio de processos cognitivo-reflexivos, expressos por meio do eu e pela noção de indivíduo, o inconsciente manifesta-se pelos tropeços da fala, dos chamados atos falhos, além dos sonhos e piadas. Assim, podemos considerar que a dimensão do inconsciente escapa ao controle da consciência.

Para estudar os aspectos subjetivos das relações raciais, investigo as manifestações inconscientes por meio das quais o racismo se inscreve. Como o sujeito revela-se e, ao mesmo tempo, encobre-se por meio da linguagem, é a ordem significante que faz emergir este sujeito da Psicanálise. O “ser negro” corresponde a uma categoria incluída num código social, que se expressa dentro de um campo etno-semântico em que o significante “cor negra” carrega vários significados. Para Fanon (2008, p. 33), “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

De acordo com Castro e Abramovay (2006, p. 43), “na dimensão da linguagem o empreendimento é o de captar as representações que as percepções possibilitam gerar e interpretá-las à luz de um rigor conceitual e analítico”. Desse modo, as representações se expressam por meio da linguagem, sendo passíveis de serem pinçadas e interpretadas por meio desta.

Considerando o que Zaluar (1986) nos traz sobre a teoria e a prática do trabalho de campo em Antropologia, reconheço a importância da fala como eminentemente situacional, não podendo ser destacada do contexto da ação em que ocorreu. “É esta fala na ação que lhe permite captar o rotineiro, o decisivo e o conflitivo, o que tem forma e o que não tem, o oficial e o espontâneo, o público e o privado.” (ZALUAR, 1986, p. 122). As relações sociais

entre os que interagem têm importância fundamental, apontando para a necessidade de valorização não somente do discurso, mas também da ação.

Castro e Abramovay (2006) consideram que a observação permite informar muito acerca dos perfis dos atores sociais, suas dificuldades, percepções e sentimentos, o que corresponde a um conjunto de dimensões que oferecem à pesquisa informações fundamentais. Olhar, ouvir e descrever a linguagem corporal, o não dito, as hostilidades e negociações presentes numa situação lúdica menos dirigida, forneceram a este estudo o material necessário para analisar as vivências relativas ao corpo negro. Ademais, tais observações possibilitaram-nos compreender e analisar as interações dialéticas relativas ao racismo como sintoma individual, no que diz respeito às crianças em suas particularidades, e social, considerando as relações raciais entre estes sujeitos no contexto escolar.

Ao reconhecer o fato do negro ter sido tomado como objeto em diferentes pesquisas, adoto não somente as crianças negras como sujeitos, mas também as não negras. O objetivo principal é captar, pelos discursos, as diferentes percepções que dizem respeito, mais amplamente, às relações raciais entre crianças numa escola particular de Salvador.

Quanto à escolha por pesquisar em uma escola da rede privada, cabe acrescentar o que Figueiredo ressalta em sua pesquisa de doutorado.

Com raras exceções, a pesquisa urbana no Brasil tem sido realizada com os grupos considerados destituídos de poder político e econômico; muito pouco sabemos sobre as camadas médias e sobre a elite brasileira<sup>19</sup>. Isto pode ser explicado pela opção clássica da antropologia em pesquisar as chamadas minorias sociais, pela dificuldade de acesso às camadas médias e altas, ou, talvez, pelo fato da maioria dos pesquisadores serem oriundos das camadas médias e nutrirem certo interesse em conhecer os hábitos, os costumes e os valores de uma classe social à qual eles não pertencem. (FIGUEIREDO, 2000, p.9).

No intuito de tornar o instrumento mais adequado aos objetivos da pesquisa, considerando inclusive as especificidades relativas a uma investigação que tem crianças como sujeitos principais, construí roteiros de entrevistas<sup>20</sup> que permitiram a apreensão dos aspectos psicológicos por meio de entrevistas semiestruturadas, que se seguiram às dinâmicas realizadas por meio das técnicas projetivas.

Assim, busquei criar condições para que fosse produzido um discurso com um mínimo de interferência externa aos grupos, algo próximo à “associação livre”, utilizada em Psicanálise. A ideia era que as crianças falassem livremente durante as dinâmicas realizadas. As interferências eram feitas por mim, para incentivá-las a seguir falando sobre os aspectos

<sup>19</sup> A exceção fica por conta dos trabalhos realizados por Velho e o grupo de algum modo relacionado a ele.

<sup>20</sup> Ver roteiro em anexo.

relevantes à pesquisa. Como as entrevistas foram feitas em grupo, as crianças também interferiam nas falas umas das outras, o que não comprometia o andamento do trabalho, favorecendo, na verdade, a fluência dos discursos.

A escolha destas duas séries, primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I, deveu-se ao fato de serem o início e fechamento de um importante ciclo da vida escolar das crianças. Realizei, na instituição, observações nos espaços de convivência, lazer, brincadeiras e de atividades mais dirigidas, nas salas de aula. Na primeira etapa, de outubro a dezembro de 2009, fiz observações nos espaços externos. Foi neste período que defini os grupos com os quais realizaria a pesquisa. A segunda etapa aconteceu entre março e junho de 2010, período em que estive em contato mais direto com os grupos envolvidos na investigação.

### 3.1 *Caminhos escolhidos*

A observação permeou todo o trabalho de pesquisa. Durante o período inicial, e no decorrer da investigação, olhar, ouvir e descrever foram uma prática constante, estando aqui contempladas as conversas informais e a linguagem corporal. O não dito é lido como material importante, em especial quando se trata das relações raciais, que se expressam pelas hostilidades, afetos, desafetos. Também as contradições e silêncios foram objeto de análise.

Além das observações, propus, em ambos os grupos envolvidos na pesquisa, que as crianças fizessem um autorretrato, desenhando a si mesmas, da maneira como se percebem. O desenho permite que as crianças se expressem. Com base no desenho vem a escrita, e dela surgem palavras, sistema simbólico que nos permite acessar um mundo subjetivo.

Desse modo, o desenhar, assim como o brincar, permite o diálogo entre o que é interior e o mundo externo à criança, sua imaginação, afetos, ideias e um mundo social, com regras, valores. A criança acessa e busca elaborar os sentidos do mundo adulto e, aos poucos, vai constituindo seu próprio universo, sua identidade, subjetividades em processo.

A estética correspondeu a um dos aspectos investigados e o desenho serviu de ponte, permitindo acessar, deste modo, a percepção das crianças do belo, feio, agradável, incômodo em seus corpos, nas suas percepções de si e do outro.

Algumas pesquisas sobre relações raciais entre crianças (ALMEIDA et al., 2008; PAULA, 2008) lançaram mão do desenho como instrumento pelo qual elas comunicam suas percepções, imaginação, traduzindo suas subjetividades por meio da linguagem do grafismo. O desenho, em especial na educação infantil, corresponde a uma maneira de expressão muito singular a estes sujeitos. É muito usado tanto por educadores, pedagogos, quanto por

psicólogos. Na clínica psicanalítica é uma das maneiras por meio da qual a criança coloca-se, falando sobre ela mesma. O fundamental nessa experiência, do ponto de vista da Psicanálise, é menos o resultado próprio do desenho e mais o relato da criança, o que ela fala sobre a sua produção.

Na revisão de literatura acerca dos estudos sobre atitudes raciais na infância, Fazzi (2004) menciona alguns autores, destacando os procedimentos técnicos adotados por estes. A autora cita a pesquisa realizada por Horowitz, que se utilizou de material pictórico apresentado às crianças; Clark e Clark utilizaram o teste das bonecas com crianças de 3 a 7 anos; e Ginsberg também utilizou a técnica das duas bonecas de cores diferentes.

Figueira<sup>21</sup> (1990, apud FAZZI, 2004, p. 30), por sua vez, realizou a sua pesquisa no Rio de Janeiro, usando fotografias de rostos de pessoas negras e brancas. A autora perguntava às crianças qual pessoa escolhiam para ser melhor amigo, qual seria mais simpática, feia, inteligente, depois sobre profissões/ocupações e, finalmente, solicitava que fossem formados casais, a fim de perceber a receptividade à miscigenação racial.

Nesta pesquisa, além do autorretrato desenhado por ambos os grupos envolvidos, utilizei-me de bonecos de pano no Grupo 1, tendo sido esta a segunda dinâmica realizada. No Grupo 2, optei pelo uso das fotografias de revistas, já que era composto de crianças maiores, com idade entre 9 e 11 anos. Ambas as experiências estão no campo das técnicas projetivas, possibilitando ao sujeito exteriorizar por meio dos materiais adotados suas ideias e impressões.

As técnicas projetivas são utilizadas em Psicologia e correspondem a uma forma especial de diálogo com os sujeitos, possibilitando apreender aspectos psicodinâmicos das representações sociais. Tais procedimentos adéquam-se ao referencial teórico psicanalítico adotado nesta pesquisa.

A pesquisa acerca da psicodinâmica das representações sociais, realizada mediante procedimentos projetivos, tanto no que se refere à coleta, ou seja, ao estabelecimento de condições propiciadoras da emergência do substrato inconsciente, como no que se refere à análise interpretativa dos dados, é entendida como uma forma sofisticada de um brincar que se faz em dois tempos, o tempo da expressão do sujeito e o tempo da interpretação. (AIELLO-VAISBERG, 1995, p. 123).

Aiello-Vaisberg (1995) discute em seu artigo a pertinência do uso de procedimentos projetivos em pesquisas que buscam apreender aspectos subjetivos relativos às representações sociais. Estes procedimentos são amplamente utilizados no intuito de acessar aspectos

---

<sup>21</sup> FIGUEIRA, V. O preconceito racial na escola. *Estudos afro-asiáticos*, n. 18, p. 63-72, maio 1990.

inconscientes da personalidade, o que foi realizado nesta pesquisa com o intuito de acessar os modos como as crianças percebem as pessoas, o mundo, tendo como foco mais específico as questões relativas às relações raciais entre elas.

Para Lacan (1998, p. 818), os desenhos infantis decifram o real do corpo e o imaginário de seu esquema mental. Por meio do desenho pode-se ter acesso às representações mentais das crianças com referência à sua autoimagem, mas também é possível buscar informações relativas às suas percepções acerca das outras pessoas, do mundo à sua volta.

Com a intenção de contextualizar os resultados e discussões desenvolvidos no capítulo 4, apresento a seguir a instituição e o ambiente em que foi realizada a investigação, além de dados relativos aos grupos e coletados por meio das técnicas projetivas utilizadas, descrevendo o processo de observação. Em seguida, exponho os dados da pesquisa de campo, relacionando-os aos conceitos e teorias escolhidos, trazendo as abordagens concernentes ao racismo por meio das Ciências Sociais e da Psicanálise, buscando identificar as articulações possíveis entre tais teorias ao utilizá-las como instrumento de interpretação do racismo em suas perspectivas sociais e subjetivas.

### 3.2 A pesquisa de campo

Os dados iniciais têm como fontes as observações gerais desenvolvidas na primeira etapa da pesquisa, em espaços abertos (i.e. quadra, circo, cantina). São somadas também as informações que obtive junto aos funcionários, em pesquisas já realizadas na instituição, na *homepage* da escola, e os dados que dispunha pelo fato de ter trabalhado na instituição anteriormente.

Após traçado esse panorama mais amplo, apresento os dados relativos às duas turmas selecionadas, com as quais desenvolvi a pesquisa – o primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental. Seguiram-se então as etapas de observações livres, realizadas mais especificamente com os dois grupos eleitos, e, finalmente, as dinâmicas apoiadas em técnicas projetivas, também focadas nos grupos do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I.

#### 3.2.1 Lócus da investigação

A escola escolhida para a realização da pesquisa apresenta significativas particularidades quanto à sua proposta pedagógica. Reafirmo neste ponto o fato desta investigação corresponder a um estudo de caso, que não tem como foco a instituição, os

processos pedagógicos ou mesmo as intervenções relativas às relações raciais. Como já foi apontado anteriormente, o foco desta pesquisa está na relação entre as crianças, e a opção pelo ambiente escolar deu-se pelo fato de ser este um espaço em que as crianças encontram-se regularmente, ocorrendo neste contexto interações fundamentais à estruturação psicossocial destes sujeitos em formação.

Essa escola, especificamente, facilitou meu acesso ao campo, como pesquisadora. O fato de ter trabalhado nesta instituição anteriormente contribuiu para que eu pudesse estar presente na escola, circulando e acessando a intimidade das vivências cotidianas sem maiores restrições. As escolas da rede privada da cidade de Salvador tendem a impor limites à inserção de pesquisadores. Em contraponto, o acesso às escolas públicas tende a ser facilitado, em geral.

Como o foco desta investigação está centrado nas relações raciais entre crianças de classe média, uma escola privada seria o ambiente adequado, um lugar frequentado com regularidade por estes pequenos, no qual seria possível acompanhá-los por um período de tempo maior.

Outro elemento facilitador consiste no fato da escola acolher uma importante quantidade de pesquisadores, tendo sido realizadas anteriormente duas investigações em nível de mestrado, e, no período em que estive em campo, estavam sendo feitas outras três pesquisas nas áreas de educação e responsabilidade socioambiental. Uma das dissertações realizadas na instituição (REYES, 2006) teve por objetivo refletir acerca do sentido ético da função do coordenador pedagógico.

A investigação realizada por Araújo (2004) teve como foco as práticas de revisão e reescrita de texto das crianças do quarto ano do ensino fundamental, reconhecendo-se tais atividades como inerentes à produção de textos, ponto de partida para a aprendizagem da língua escrita.

A seguir apresento um pouco do histórico e estrutura desta instituição, para que seja identificado o contexto em que a investigação foi realizada, apontando para as singularidades desta escola. Em se tratando de um estudo de abordagem qualitativa, torna-se fundamental a descrição que se segue, auxiliando para que se possa conhecer melhor o lócus em que nossos sujeitos conviviam.

A escola foi fundada em São Paulo, em 1982. Os donos são artistas-educadores e não tinham a intenção, inicialmente, de fazer daquele espaço uma escola formal, o que aconteceu em seguida. Em 1984 o grupo veio para Salvador, tendo como foco do projeto a educação, a cultura e o meio ambiente. Atualmente, estão vinculados à escola o Instituto Cultural, que

desenvolve atividades na área de produção cultural, e o Centro de Desenvolvimento de Capacidades (CDC), que promove cursos, oficinas e capacitações em diferentes áreas.

A pesquisa de Fontes (2011, p. 54) analisa a sustentabilidade da instituição, apresentando detalhadamente a estrutura, histórico e perfil da organização. Esta autora relata que “os organogramas dessas organizações são construídos para fins legais, pois na prática preza-se pelas relações horizontais, sem hierarquias”.

A escola é autossuficiente, ou seja, tem recursos próprios advindos das mensalidades pagas pelos estudantes. Um dos objetivos principais é a educação voltada para crianças até o 5º ano do ensino fundamental. Além disso, há um trabalho contínuo de fomento à pesquisa, em interface com o Instituto e o CDC. Há, também, um sistema de bolsas para alunos que pertencem a famílias de classe baixa e que moram nas mediações da Escola, assim como filhos de funcionários. As bolsas variam entre 30, 70 e 100%. A Escola opta por fornecer o material utilizado pelos alunos durante o ano, para que todos tenham as mesmas oportunidades. (FONTES, 2011, p. 63).

A escola apresenta-se como um centro de formação de educadores, tendo seu trabalho sustentado no que a direção pedagógica da instituição denomina de uma “triangularidade de interfaces: corpo, convívio e linguagem”, sendo assim definida a concepção pedagógica da instituição. A proposta contempla algumas singularidades no contexto educacional da cidade de Salvador. As crianças são incentivadas a produzir, a se colocar, confeccionando, inclusive, seu material paradidático. A escola não adota livros didáticos, possuindo uma metodologia própria. As crianças não usam uniforme, têm regras de alimentação, consumindo na escola alimentos considerados saudáveis, predefinidos junto às famílias.

Como nos diz uma das pesquisadoras ao definir os percursos e referenciais teóricos adotados pela escola:

[...] a narrativa sobre sua existência particular está relacionada a debates históricos sobre a escola nova, a arte-educação, o construtivismo, o sócio-interacionismo, a relação psicanálise educação, as questões da filosofia da educação [...] e suas repercussões nas escolas chamadas experimentais ou alternativas. (REYES, 2006, p. 7).

Na ocasião em que foi realizada a pesquisa de campo, a escola tinha 255 alunos, funcionando nos turnos matutino e vespertino, numa casa bem arborizada, com uma quadra, um teatro de pano, no qual acontecem as aulas de teatro e outras atividades também realizadas pelo Instituto, uma horta, nove salas de aula, uma sala de artes, cantina, além de anexos nos quais funcionam projetos associados ao Instituto e ao CDC.

A escola está localizada num bairro central da cidade de Salvador, tendo em sua

vizinhança escolas públicas, lavanderia comunitária, muitas moradias populares, além de antigos e importantes terreiros de Candomblé. O bairro possui também igrejas católicas com seus edifícios registrados no Inventário de Proteção ao Acervo Cultural. Há também uma concentração significativa de Universidades, além de encontra-se na região um número significativo de antenas de televisão e rádio, contemplando rádios comunitárias, que são importantes instrumentos de articulação local.

Retornando à escola, o valor das mensalidades estava em torno de R\$ 700,00 na ocasião em que a pesquisa foi realizada. Esta já foi uma escola escolhida por pais inseridos em partidos da esquerda soteropolitana, além de militantes do Movimento Negro e artistas. Atualmente esse público tem mudado, contemplando uma diversidade maior de profissionais, com ideologias também variadas. São pais das crianças pertencentes aos grupos envolvidos na pesquisa profissionais da área de educação, juízes, médicos, dançarinos, pedagogas, psicólogos, músicos, engenheiros, jornalistas, educadores, administradores, médicos, dentre outras profissões<sup>22</sup>.

Quanto à rotina escolar, há algumas diferenças entre a dinâmica da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental. Como em grande parte das escolas e de acordo com leis propostas pelo Ministério da Educação, os currículos já definem diferenças fundamentais.

No caso dessa escola, na Educação Infantil<sup>23</sup> as crianças têm mais tempo fora da sala de aula. A chamada hora livre ocupa um tempo maior. É um momento bastante valorizado, uma passagem de casa para a escola, espécie de resgate das brincadeiras da calçada e do quintal. Isso foi oportuno para a pesquisa, pois nesse momento as crianças não eram dirigidas por um adulto, mas apenas observadas, para evitar problemas mais sérios decorrentes dos conflitos presentes no convívio entre esses pequenos. Era uma oportunidade das crianças se expressarem mais livremente, escolhendo com quem e com o que brincar, dizendo o que desejavam, correndo, brincando com mais liberdade.

Após a hora livre inicial, que é de trinta minutos para as crianças do segundo ano ao quinto ano e de uma hora e meia para as crianças da Educação Infantil, até o primeiro ano, as crianças vão para suas salas de aula. Em sala há o costume de sentarem-se no chão, numa roda, para dar início às atividades. Conversam sobre novidades, fim de semana, resolvem alguns problemas referentes ao grupo, na roda, organizam-se quanto ao planejamento do dia e, às vezes, também estudam, na roda, o conteúdo da aula.

<sup>22</sup> Ver em anexo perfis individuais dos sujeitos, contemplando profissões dos pais de cada criança.

<sup>23</sup> O Grupo 1, primeiro ano do Ensino Fundamental, pertencia à Educação Infantil até alguns anos atrás. Após a mudança, pautada nas definições do MEC, o grupo passou a fazer parte do Ensino Fundamental. No entanto, foram mantidas suas características no que se refere ao cotidiano das crianças, tendo estas um tempo maior de atividades em áreas livres do que as crianças do segundo ao quinto ano.



Todos os dias as crianças do Ensino Fundamental têm uma aula denominada por elas como especial: esportes, capoeira angola, artes, inglês/informática e práticas ambientais. O tripé proposto pela escola – corpo, convívio e linguagem – é sustentado por meio de um cotidiano que não se resume ao espaço da sala de aula.

### *3.3 Entrada em campo – observações gerais*

Em outubro de 2009 dei início às primeiras observações gerais na escola. A ideia era captar impressões iniciais, olhar as turmas, a quantidade de crianças negras. Como esse é um ambiente em que trabalhei durante dez anos, era uma situação bastante peculiar retornar à instituição agora como pesquisadora das relações raciais entre as crianças. Após dois anos distante da escola, vi-me numa posição estranha. Em alguma medida, sentia-me como alguém “de dentro”, os funcionários me conheciam, algumas crianças também, e eu conhecia o trabalho, a proposta pedagógica, os espaços. Contudo me percebi “de fora”, estrangeira ao posicionar-me como pesquisadora.

Um novo olhar permitiu-me ver o que antes parecia ser diferente. O cenário inicial já me causava algum estranhamento, pois percebia existirem poucas crianças negras, tomando por referência, nesse primeiro momento, o critério de classificação que adoto, pessoal<sup>24</sup>.

Nesse período, observei, prioritariamente, as atividades que aconteciam fora da sala de aula: hora livre, aulas de esporte, capoeira, educação ambiental e o campeonato de esportes que acontecia na ocasião (outubro de 2009). Durante estas atividades, percebi a liderança de uma criança negra. Era um garoto recém-chegado à escola, aluno do terceiro ano da tarde. Ele tinha uma aparente liderança com os colegas na hora livre, quando organizava o futebol, definindo regras. Seus colegas o escutavam e pareciam acolher seus comandos frequentemente.

No ano seguinte, 2010, as aulas começaram no início de fevereiro, tendo uma pausa para o carnaval. Como correspondia a um período de adaptações e sondagens, escolhi retomar a pesquisa em março, quando o ritmo de trabalho já havia se estabelecido de maneira mais efetiva. Em março de 2010 dei início às observações livres no grupo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa era uma nova etapa, pois entrar na sala, estando presente durante a realização das atividades, correspondeu a uma inserção num nível de intimidade, em geral, mais preservado pela escola.

Tomando por base as observações gerais das crianças nas atividades realizadas em

---

<sup>24</sup> Na pesquisa, utilizei o critério de autodefinição quanto à raça/cor com as crianças.

espaços abertos (i.e. quadra, circo, cantina), selecionei as duas turmas com as quais desenvolvi a pesquisa, que fizessem algumas atividades comigo, em separado. Como citado anteriormente, a pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos distintos: observações gerais e iniciais, contemplando um olhar mais amplo, sem definição dos grupos a serem investigados; observações livres, realizadas mais especificamente com os dois grupos eleitos; e entrevistas e técnicas projetivas, dinâmicas estas também focadas nos grupos do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I. As três etapas são descritas a seguir.

### 3.4 *Observações livres*

#### 3.4.1 Grupo 1

Antes de dar início às observações em sala, conversei com a coordenadora dos dois grupos escolhidos, dizendo-lhe acerca dos objetivos da investigação e sobre as dinâmicas que realizaria com as crianças. Ela sugeriu que eu falasse diretamente com as professoras, combinando com elas os dias, horários e período em que estaria presente em sala de aula.

Assim, em conversa com a professora do Grupo 1, graduada em pedagogia, ela perguntou-me sobre a pesquisa, queria saber sobre a frequência das minhas visitas durante a semana e a duração. Foi nesta turma que iniciei esta etapa da pesquisa de campo. Eu desejava ficar o máximo de tempo possível. Disse-lhe então que não sabia ao certo, mas que gostaria de estar com eles durante este primeiro semestre. Ao final, permaneci por dois meses neste primeiro grupo, seguindo posteriormente para o Grupo 2.

A opção pelo grupo de primeiro ano deu-se desde o início das observações gerais, no ano anterior, pelo fato de existirem neste grupo duas crianças negras. Achei oportuno investigar mais de perto o convívio entre elas e a forma de inserção destas duas crianças, em especial, no grupo maior.

A escolha desse grupo de idade também se justificou pelo fato desta ser uma importante etapa do desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Esse é o chamado grupo de alfabetização, quando as crianças são mais formalmente iniciadas no mundo da leitura, escrita e dos números. Não por acaso, também se reconhece em Psicanálise esta etapa como fundamental no que diz respeito à estruturação psíquica. É nesse período, entre 5 e 6 anos de idade, que estes pequenos experimentam o complexo de Édipo de forma mais profunda e decisiva.

O Grupo 1 era formado por 21 crianças, sendo 12 meninos e 9 meninas. Fui bem

recepcionada por elas. A professora apresentou-me, dizendo que eu já havia trabalhado na escola e que estava ali para fazer uma pesquisa. Inicialmente, não questionaram sobre o tema.

Na hora da roda, algumas meninas competiam pelo lugar ao meu lado, em especial uma menina negra, Mara<sup>25</sup>. Houve uma situação interessante, em que ela sentou-se ao meu lado e, de repente, trocou com uma amiga. Perguntei-lhe por que tinha mudado de lugar. Ela respondeu que a sua colega tinha feito uma chantagem, ao que a colega respondeu-lhe mandando calar. Ela obedeceu. Observei muitas vezes a maneira como Mara submetia-se aos comandos da sua colega, Joana. Um dia vi Mara recolhendo o prato do lanche desta mesma colega. Perguntei-lhe por que estava fazendo aquilo. Ela não respondeu, mas Joana adiantou-se e disse:

Joana: Não sei por que, mas ela sempre faz isso.

Comentei com a professora, que me falou sobre certa submissão de Mara à sua amiga.

Nestes primeiros dias, procurei observar mais, evitando intervir na dinâmica do grupo. Às vezes aproximava-me de uma criança ou outra para conversas “informais”. Era uma maneira de chegar, estabelecendo um vínculo de confiança com elas.

Um dia, durante a hora livre inicial, percebi que Mara estava sozinha, na sala. Perguntei-lhe por que não estava brincando com as demais crianças nos espaços externos à sala. Ela respondeu que gostava de ficar sozinha.

Marília: E suas amigas?

Mara: Elas não querem que eu fique com elas, porque sou a maior da sala.

Depois soube, pela professora, que no dia anterior havia acontecido uma aula sobre classificação, trabalhando questões relativas ao raciocínio lógico matemático. Uma das dinâmicas consistia em classificar as crianças quanto ao critério de altura. Mara havia constatado nesta aula que era a maior do grupo, o que não seria necessariamente uma justificativa para separar-se dos colegas, mas, naquele momento, ela lançou mão deste argumento para justificar a mim o fato de estar sozinha.

No decorrer da pesquisa, estas situações repetiram-se com Mara. Muitas vezes a vi sozinha, o que também pude notar que acontecia com Otávio, outra criança negra do grupo,

---

<sup>25</sup> Os nomes utilizados são fictícios, a fim de proteger a identidade das crianças.

além de Dora<sup>26</sup>. Ainda na hora livre, observei que Otávio tentava entrar num grupinho de meninos e eles não permitiam, empurrando, expulsando. Ele mostrava-se bastante inquieto, o que pude observar que também acontecia em sala. Ele falava sozinho e movimentava-se todo o tempo. A professora comentou comigo sobre o seu jeito agressivo de colocar-se com todos. Parecia comunicar-se muito mais com o corpo do que com as palavras. Em outra situação semelhante, Otávio disputou com um amigo um lugar na fila do bebedouro. Empurrou, numa espécie de luta, mas sem lançar mão da conversa.

Otávio tinha um único amigo. Ele mesmo me disse isso.

Marília: Mas é Gabriel seu único amigo? Quem mais?

Ele me respondeu ser esse seu único amigo. Cheguei a retomar esse assunto com a professora, que afirmou ser aquele o único amigo de Otávio, relatando-me as dificuldades dele, falando sobre sua agressividade e, inclusive, pedindo-me que me colocasse como psicóloga, dizendo sobre minhas impressões acerca desta criança. Disse-lhe que o percebia inquieto e que observava como Otávio falava pouco. Ele expressava pouco suas inquietações com palavras e isso me chamava a atenção. Era agressivo com o corpo, não dizendo sobre o que o incomodava. Cheguei a questioná-la, perguntando-lhe sobre o que poderia causar tais dificuldades, mas ela não respondeu.

Recordo-me que atendi a mãe de Otávio quando era coordenadora da escola. Tratávamos do seu filho mais velho durante a conversa, quando ela trouxe uma queixa daquele filho, que estava se sentindo discriminado pelos colegas da escola. Na época ele tinha oito anos e cursava o terceiro ano do ensino fundamental. Ela me dizia que não acreditava que o filho tivesse de fato sofrendo uma experiência racista numa escola tão especial. Eu, que já vinha refletindo acerca da complexidade por meio da qual as relações raciais se estruturam, disse-lhe que aquela escola não era uma ilha e deveríamos escutar o que seu filho dizia.

### 3.4.2 Grupo 2

Iniciei as observações no Grupo 2 no início de maio de 2010, permanecendo até o final do primeiro semestre, quando houve o recesso do meio do ano. O quinto ano do turno matutino é um grupo menor que a turma do primeiro ano, tendo 15 crianças, 6 meninas e 9

---

<sup>26</sup> Dora não havia sido identificada por mim, em princípio, como negra, mas logo que se reconheceu como tal, além de ter sido definida como negra pelos seus colegas durante a realização das dinâmicas.

meninos. A professora também era graduada em pedagogia e trabalhava, no turno oposto, na rede municipal de ensino. Ela era professora desta escola particular desde 2007.

O grupo tinha uma rotina bastante diferente do primeiro ano. Permaneciam durante quase toda a manhã na sala de aula, tendo apenas os trinta minutos do início do turno de hora livre (das 7h 30min às 8h), horário em que chegavam à escola. Além deste momento de convívio mais livre, as crianças deste grupo tinham também as aulas especiais, que aconteciam todos os dias.

No entanto, quanto à hora livre, nem todos estavam na escola nesse horário, no começo da manhã, chegando apenas às oito horas, quando iniciava a aula na sala. Quem chegava mais cedo, brincava de pular corda, lia, conversava com colegas. O fato deste grupo ter um tempo reduzido sem atividades dirigidas pelos adultos, professores, limitou a minha possibilidade de observá-los nesses momentos de relações mais informais.

As crianças desse grupo tinham entre nove e onze anos de idade<sup>27</sup>. Trata-se de um grupo que, em sua maioria, vinha junto desde a Educação Infantil, sendo, desse modo, uma turma que tinha bastante tempo de convívio e intimidade. Seis das crianças entraram depois, cinco no segundo ano e uma menina, no quinto, em 2010. Quase todos tinham irmãos que estudaram ou estudam na escola. Alguns irmãos mais velhos já saíram e outros tinham irmãos mais novos, que seguiam estudando na Casa. A professora foi também responsável por essa turma no segundo ano, o que indicava uma proximidade significativa das crianças, inclusive com o adulto responsável pelas atividades de sala, a professora.

Desse modo, tratava-se de um grupo entrosado. Como já foi relatado, a escola adota como prática diária sentar-se à roda, no chão, ao iniciar as atividades. E foi desse modo que fui apresentada ao grupo. A professora não precisou estender-se ao dizer sobre mim, pois as crianças recordavam do tempo em que eu havia sido coordenadora. Coube esclarecer o que eu vinha fazer naquele momento. Ela solicitou que eu dissesse a eles o motivo da minha presença. Disse-lhes que estava fazendo uma pesquisa sobre crianças, queria saber sobre elas. Avisei que estaria com elas durante os próximos dois meses.

Com o decorrer dos nossos encontros, algumas crianças solicitaram-me que retornasse à escola após a conclusão da investigação para dizer-lhes “o que as pessoas da universidade acharam da pesquisa”, utilizando as palavras deles. No entanto, como eles saíram da escola no final de 2010, acabei não dando o retorno solicitado.

Em algumas situações de sala de aula, fui solicitada pela professora para esclarecer questões relativas ao ensino, o que remetia à minha antiga função de coordenadora. Procurei

---

<sup>27</sup> Ver anexo com descrição individual das crianças do grupo.

afastar-me desse lugar, o que não se repetiu muitas vezes.

Durante o período em que permaneci em sala, assisti a aulas de Matemática, História do Brasil e Ciências. Sentava-me junto às crianças durante as atividades, variando as mesas, buscando escutar as conversas que aconteciam durante os deveres e na hora da merenda (ou lanche).

Esse período de observações livres foi fundamental para que eu estreitasse os vínculos com as crianças e professoras e pudesse escutar falas mais espontâneas que estão contempladas no capítulo 3, agrupadas de acordo com as categorias de análise propostas.

### *3.5 Técnicas projetivas*

#### 3.5.1 Autorretrato - Grupo 1

Após as observações livres, realizei com o grupo do primeiro ano algumas dinâmicas, propondo-lhes que fizessem um autorretrato. Para realizar esta atividade, trabalhei com a metade das crianças, repetindo a mesma dinâmica em ambos os grupos. Disponibilizei papel ofício, lápis, lápis de cor e borrachas. Fomos para uma sala próxima à biblioteca da escola. Elas se sentaram em mesas que reuniam entre quatro e cinco crianças, como é de costume na escola, fazendo os desenhos individualmente.

Pedi que as crianças fizessem um desenho delas, da maneira como se percebiam, um tipo de autorretrato. A minha intenção era de, por meio do desenho, dar início à fala acerca da autoimagem, incentivando-as a falar delas de maneira lúdica. Depois sentamo-nos em grupo e elas descreveram o desenho, dizendo sobre como se viam, se percebiam. Perguntava-lhes sobre sua cor/raça, caso esse aspecto não fosse contemplado na fala inicial. O objetivo central era saber sobre como elas se autoidentificavam, aproveitando a situação de grupo para que eles falassem sobre a questão racial.

Em alguns momentos vi-me provocando certa racialização. Essa situação por vezes causava-me desconforto. O racismo não seria um problema para ou entre eles? Gostaria de ter escutado tais questões nas situações mais espontâneas do cotidiano, como pude observar algumas vezes e relato de forma mais sistematizada no capítulo seguinte. Todavia necessitaria de muito mais tempo do que o disponível para a realização desta pesquisa. Desse modo, era preciso provocar, questionar e, em certa medida, induzir uma racialização, tendo a intenção de que as crianças traduzissem em palavras questões relativas a raça, o que fiz tanto por meio da experiência com o desenho, como na brincadeira com bonecos, com o Grupo 1.

Em 12 de abril de 2010 e 14 de abril de 2010 realizei a primeira atividade com o Grupo 1, o 1º ano do Ensino Fundamental. Havia combinado com a professora de dividirmos a turma – eu ficaria com a metade, indo para a biblioteca, e ela, com as demais crianças. Ela mostrou-se aberta à proposta. Seria conveniente para a professora trabalhar com metade do grupo, e para mim também era interessante dar início a essa etapa da investigação desse modo.

O tempo que as crianças permaneciam em sala com a professora era, em média, de uma hora. No restante da manhã elas tinham outras atividades, como aulas de esportes, capoeira, hora livre, artes, práticas ambientais e trabalho de corpo. Assim, era nesse momento, dedicado às atividades de sala, que eu deveria realizar as entrevistas e atividades. Cheguei a propor que fossem durante as aulas “especiais”, mas eles não receberam bem a ideia. Como considerava importante que estivessem dispostos, sem maiores resistências, mantive a ideia de dividir o grupo com a professora de sala<sup>28</sup>, o que funcionou bem.

Nessa primeira atividade, dispus de uma hora para a confecção do desenho e a conversa posterior com dez das crianças do grupo. Percebi que era pouco tempo para esse número de educandos. Realizei a atividade seguinte, com os bonecos, com cinco crianças apenas. Fiz esta proposta à professora e pude realizar a atividade entre os dias 19 e 28 de abril, trabalhando não mais com a metade, mas com um quarto do grupo.

Iniciei a entrevista perguntando-lhes sobre os seus pais, profissões, preferências quanto a programas de TV e lazer<sup>29</sup>. Eles ficaram animados e curiosos em saber sobre como funcionava o gravador. Queriam escutar suas vozes e riram muito ao ouvir. Estranhavam a própria voz. Poucos sabiam dizer sobre a profissão dos pais. Quanto aos programas de TV preferidos, os meninos falaram muito nos desenhos animados e as meninas, nos seriados americanos. Em seguida pedi que fizessem um autorretrato, ao que alguns questionaram:

Crianças: O que é isso?

Marília: Vocês vão fazer um desenho de vocês. Como um retrato de si mesmos.

As meninas demoraram mais tempo na realização da proposta.

Depois, seguindo o momento de feitura do desenho propriamente, conversamos sobre esta produção. Utilizei-me de um roteiro, perguntando-lhes sobre o que mais gostavam no próprio corpo, o que não gostavam, o que gostariam de mudar e qual a cor/raça de cada um

<sup>28</sup> Na escola existem professores responsáveis pelo grupo em sala de aula e professores das denominadas aulas “especiais”, que acontecem em outros espaços da instituição (circo, horta, quadra de esportes ou sala de artes).

<sup>29</sup> Estas informações estão disponíveis em anexo, nos perfis individuais das crianças.

deles e a minha.

Seguiram dizendo suas cores, que contemplavam desde o moreno, um pouquinho marronzinha e um pouquinho branquinha, rosa, cor de queijo bem branco.

### 3.5.2 Autorretrato – Grupo 2

As crianças deste grupo demoraram muito em comparação com os menores. Demandaram uma hora para a confecção do desenho. Disse-lhes que queria saber como eles se viam, se percebiam quanto ao próprio corpo, suas imagens, aparência. Depois do desenho finalizado, solicitei-lhes que o descrevessem, dizendo o que gostavam e o que não gostavam no próprio corpo, e também se haveria algo que gostariam de mudar, que fosse diferente. Estas crianças faziam e refaziam seus autorretratos, diziam que era difícil desenhar e comentavam a experiência durante a feitura do desenho:

Rafael: É meio difícil fazer um autorretrato, porque você não tem, assim, uma imagem perfeita de você. Não é como tirar uma foto de você. Você tem que se desenhar...

Dessa maneira eles iam se aproximando do que a pesquisa tinha como referência fundamental. O que nos importava não era uma possível imagem real do corpo, mas a imagem que contempla as fantasias, os incômodos, as inquietações de cada um deles. Tratava-se, efetivamente, de uma imagem psíquica acessada mediante a experiência de desenhar a si próprio.

Lorena: Meu desenho saiu horrível. Eu fiz uma coisa feia, um cabeção...

Vitor: Eu comecei me olhando no espelho. Comecei fazendo a forma da cabeça, fiz as orelhas. (Os colegas comentam seu desenho) Fiz um terno, porque vai ser a roupa que vou usar quando crescer. Foi bom fazer o desenho, mas vou usar esse terno porque vou precisar ser formal, ir em reuniões, lugares sérios e normalmente esses famosos eles têm que ir sempre com uma roupa alinhada. Eu gosto do meu corpo. Eu... gostaria de não ter esse calombo aqui (no pé), gostaria de ser mais gordo, menos lento, meu corpo é meio lento, gostaria de ser mais ágil. Minha raça é humana, minha cor é branca, mais escuro que Ramsés.

Rafael: Eu olhei no espelho porque eu não tava conseguindo me identificar. Eu tentei fazer o corpo e não consegui, aí fiz só a cabeça.



Os colegas interromperam a fala de Rafael, questionando-me acerca da pesquisa. A preocupação, neste momento, estava muito focada no destino que seus desenhos tomariam. Uma das crianças perguntou-me:

Dora: Para onde vai nosso desenho?

Aproveitei para retomar mais uma vez o propósito da investigação, dizendo-lhes que eu não iria mostrar o nome deles e perguntando se me autorizavam a mostrar os desenhos, ao que eles responderam positivamente<sup>30</sup>. Então Rafael deu seguimento à sua fala:

Rafael: Eu só fiz uma cabeça. Sendo pequeno, eu posso ser ágil. Gosto da minha aparência, sou meio bonitinho... Eu não queria mudar nada. Ao meu respeito assim, eu acho que sou bem gentil com as pessoas, faço amizade com meninas e com menino também. Eu sou meio do interior. Como vim passar um tempo aqui na cidade, já me acostumei, sou brasileiro, sou da roça mesmo! Mas eu sou moreno.

O fato é que a experiência de desenhar a si mesmos mobilizou alguns conteúdos subjetivos dessas crianças no que diz respeito à autoimagem. Chegaram a propor que, em vez de desenharem a si, um desenhasse o outro. Era mesmo uma ideia interessante esta, mas diferente do que havia sido pensado em princípio. A ênfase na dificuldade que envolvia esta dinâmica foi trazida por eles insistentemente, mas a conversa que veio em seguida trouxe importantes informações, que serão analisadas no capítulo 4, *TRADUZINDO SUBJETIVIDADES: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS*.

### 3.5.3 Bonecos – Grupo 1

Com este grupo realizei a entrevista apoiada no uso dos bonecos de pano<sup>31</sup>. Eram bonecos de cores diferentes (brancos, negros e pardos), de sexos diferentes, com cabelos também diferentes. Desenvolvi esta atividade com grupos menores, como justifiquei anteriormente. O primeiro grupo tinha seis crianças selecionadas pela professora, que adotou

<sup>30</sup> Os desenhos de todas as crianças encontram-se disponíveis em anexo.

<sup>31</sup> Ver em anexo fotografias dos bonecos.

como critério o seu interesse pedagógico de produção em sala.

A orientação inicial que lhes dei foi de que brincassem livremente. Olharam, manipularam os bonecos e começaram logo a inventar histórias, partilhando entre os colegas estas brincadeiras. Após dez minutos, em média, sentávamos para conversar. Perguntava-lhes do que haviam brincado, quem eram os personagens, onde e o que tinha acontecido na brincadeira.

Retomei a autoclassificação já feita nesta segunda experiência com eles, a fim de confirmar ou não a primeira definição proposta na experiência de confecção do autorretrato. Aproveitei também os temas que circulavam mais espontaneamente durante a brincadeira inicial para desenvolvê-los durante as conversas que se seguiram às experiências lúdicas primeiras.

Em um dos subgrupos com os quais trabalhei, essa primeira etapa foi difícil. Eles se interessaram pelos bonecos, mas não queriam brincar juntos. Espalharam-se pela biblioteca e começaram montando uma família.

Mara brincava separada das demais crianças. Dizia muitas vezes:

Mara: Ninguém concorda – referindo-se às suas ideias, propostas para a brincadeira.  
Tem mais meninos que meninas – continuou.

Um colega respondeu-lhe:

Gabriel: Eu concordo – dizendo aceitar a sua proposta para a brincadeira, mas ela insistiu em manter-se separada das demais crianças.

Lira escolheu uma boneca para ser Mara:

Lira: Essa parece com você.

Marília: Por quê?

Lira: Porque o cabelo parece com o dela.

Lira havia escolhido uma boneca negra com o cabelo crespo, ao que Mara rejeitou, dizendo ser ela mesma uma boneca branca. Durante a brincadeira ela mudou de opção, escolhendo uma boneca de cor menos escura que a proposta pela colega, mas abandonando a primeira escolha da boneca branca.

Marília: E eu, qual é a minha cor?

As crianças deram as mais diversas respostas: “Branquinha meio escura, preta, meio neguinha, rosa meio neguinha, meio neguinha...”. Proponho uma discussão:

Marília: Agora vocês vão resolver qual é a minha cor. Vocês disseram muitas coisas.

Qual é a minha cor? Resolvam juntos.

Gabriel: Não. É difícil.

E logo eles encerraram essa parte da conversa:

Criança: O ônibus chegou! – disse um deles, convidando os demais a irem embora.

Nesse momento tive a impressão de que a conversa trazia incômodos, inquietações. Contudo, ainda aproveitei para perguntar-lhes se conversavam em casa sobre igualdade/desigualdade racial, racismo. Eles pareciam não compreender bem a minha pergunta e mudaram rapidamente de assunto, como fizeram constantemente, no decorrer dos nossos encontros.

O tempo de tolerância para uma conversa com este grupo de idade era bastante limitado. Procurei respeitar este limite. Durante uma média de vinte minutos eles podiam manter-se concentrados. Depois disso, dispersavam-se facilmente. Também, quando os colocava diante de uma questão que não conseguiam responder ou que não interessava a eles, demonstravam essa aparente dispersão ou desinteresse pelo tema proposto. Eles expressaram isso em alguns momentos, dizendo claramente que não queriam falar daquele tema.

#### 3.5.4 Fotografias - Grupo 2

Com este grupo as experiências trouxeram argumentos mais elaborados, decorrentes da diferença de idade destas crianças em relação às do Grupo 1. Trabalhei com três subgrupos, com cinco crianças em cada um deles. Disponibilizava as imagens e solicitava que eles inventassem uma pequena história (propondo algo análogo ao brincar mais espontâneo dos menores com bonecos). Em seguida eles contavam a todos a história que tinham inventado, quem eram os personagens e por que haviam escolhido aquelas imagens.

Pedi também que escolhessem uma fotografia que representasse a si mesmo, aproveitando para perguntar-lhes o porquê daquela escolha. Ao final, perguntei-lhes qual era a minha cor.

Mais do que a experiência com as fotografias de revistas, estas crianças do quinto ano falaram bastante durante as entrevistas. Sentamos em pequenos grupos e fui perguntando-lhes sobre preferências musicais, lazer, profissão dos pais, seguindo o mesmo roteiro que havia definido para os menores. Com estas crianças, com idades entre 9 e 11 anos, a conversa fluiu noutra dinâmica. Eles iam, quase como no método utilizado em Psicanálise, associando livremente os temas. Permitia que eles interferissem uns nas falas dos outros, sinalizando apenas quando os temas interessavam-me prioritariamente.

### 3.6 *Despedidas*

#### 3.6.1 Contando Histórias – Grupo 1

Para despedir-me das crianças deste grupo, contei-lhes uma história na biblioteca. Atendi a uma demanda delas, que me questionaram, nas vezes que fomos à biblioteca para a realização das atividades de pesquisa que propus, que aquele era um espaço para leitura. Muitos pediam para ler, certamente motivados pelo fato de terem adquirido recentemente esta inicial habilidade. Deste modo, prometi que leria para eles uma história no nosso último encontro.

Buscando fazer dessa oportunidade mais uma situação de investigação acerca das relações raciais entre crianças, fui cuidadosa quanto à escolha do livro. Pensei a princípio em ler *Tanto, Tanto*, uma história que envolve uma família negra, mas não aponta para nenhuma especificidade temática relativa à questão racial, senão por meio das imagens. Poderia ser qualquer outra família os protagonistas daquela narrativa.

Entretanto, ao final, optei por contar-lhes *As Tranças de Bintou*, que relata a história de uma garota africana, Bintou, numa pequena vila do seu povo. Bintou deseja ter tranças, o que só é permitido às mulheres mais velhas. A autora, Sylviane A. Diouf, é filha de pai senegalês e mãe francesa, tratando de forma cuidadosa o rito de passagem simbolizado nos cabelos da personagem, que deveria manter-se com seus biotes, penteado apropriado às crianças, até alcançar a idade em que fosse possível usar tranças.

Gosto de contar histórias e percebo que, durante estas vivências, as crianças imaginam, invadem as narrativas, projetam-se e falam delas mesmas ao interpretarem. Tinha

em mente um pequeno roteiro para a atividade de “contação” de história. Dividi o grupo, pois me interessava escutar-lhes após a contação. Iniciei perguntando-lhes sobre a capa: “O que vocês veem? O que acham dessa menina? Do que deve tratar a história?”. Depois de contar a história, deixei que eles falassem livremente sobre a narrativa, questionando, enquanto se colocavam, se haviam gostado, onde deveria ter se passado a história.

Muitos temas referentes aos cabelos e, mais especificamente ao cabelo crespo, emergiram durante essa experiência de contação de história. Elas apontavam para as concepções estéticas relativas ao tema, dizendo acerca dos cabelos em idades diferentes, cabelos de meninos e meninas, apontando também para as distinções referentes aos gêneros.

A escolha dessa história estava relacionada às questões relativas ao cabelo, trazidas por Mara e expressas por outras crianças e pela professora do grupo, no ano anterior. Esta temática será melhor desenvolvida no capítulo seguinte, **TRADUZINDO SUBJETIVIDADES: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS**, quando analiso os dados de campo referentes à temática do cabelo.

### 3.6.2 Despedida – Grupo 2

Com o quinto ano a despedida foi uma conversa em sala, na roda, contando com a presença da professora. Esta, assim como no Grupo 1, havia sido uma demanda das crianças, que pediram um momento de despedida. Além disso, aquela era também uma situação de agradecimento. Questionei a professora se ela tinha tido notícias do processo da pesquisa, se as crianças haviam comentado sobre nossas conversas e, caso houvessem comentado, o que tinham mencionado a ela.

A professora disse que algumas crianças tinham comentado sobre nossas dinâmicas. Aproveitei para revisitar as experiências, relatando brevemente como tinham sido as dinâmicas e o objetivo da investigação. Uma das crianças tomou a palavra:

Luciano: Acho que as crianças discriminam mais ou menos. Tem gente que sim e tem gente que não. Por exemplo, eu e Vitor somos amigos de Ricardo.

Marília: E então? O que acontece? – questionei.<sup>32</sup>

Luciano: E aí... a gente não tem preconceito. Ele é moreno meio preto.

---

<sup>32</sup> Luciano tem a pele muito clara, é descendente de italianos; o amigo, Vitor, é descendente de Franceses; e o amigo negro ao qual se referia é filho de pai belga e mãe negra, brasileira.

Interrompo, retomando a autodefinição proposta pelo colega durante as dinâmicas, quando ele se autodeclarou “mistura total”. Todos riram. Então lhes questionei a respeito da cor/raça da professora, ao que responderam juntos:

Crianças: É morena... meio clara.

Então direcionei a ela mesma a questão:

Professora: Sou negra. O que nos identifica somos nós mesmos. Também a história de vida da gente. Então, meus avós eram descendente do povo africano, e a minha origem vai por este lado mesmo. O meu jeito de ser, o meu jeito de ver, enxergar as coisas, o que eu gosto, eu me identifico com esta cultura negra e tenho características, realmente sou negra. Você olha pra mim e vê: o cabelo crespo, o nariz...

As crianças interrompem a fala da professora:

Crianças: As broncas...

Questiono se as broncas variam de acordo com a raça/cor.

Luciano toma a palavra mais uma vez e afirma existirem diferenças, dando como exemplo a sua mãe italiana e seu jeito de reclamar. Nesse momento a professora toma a palavra e agradece, dizendo:

Professora: Vi o movimento da sala. Eles perguntaram se você viria, esperavam sua vinda, estavam motivados.

Assim como no Grupo 1, este foi mais um momento oportuno de coleta de dados para a pesquisa, em especial por ter contemplado a professora, que se dispôs a participar da conversa de despedida.

Esses foram alguns recortes das experiências realizadas com as crianças de ambos os grupos pesquisados, trazidos nesse momento como informações iniciais. As análises serão aprofundadas a seguir, no capítulo 4, apontando as categorias por meio das quais analiso os dados encontrados no campo.

#### 4 TRADUZINDO SUBJETIVIDADES: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS

*“Procurei sempre chegar ao criancimento das palavras”*

*Manoel de Barros*

Semelhante à proposta do poeta Manoel de Barros, procurei aproximar-me das crianças nesta pesquisa escutando o inconsciente em suas variadas expressões. Interessou-nos o “criancimento das palavras” enunciadas pelas próprias crianças, que muitas vezes diziam de forma bastante espontânea o que pensavam acerca das relações raciais, aproximando-se do que Freud assinala como referência fundamental à clínica psicanalítica, que é o método da associação livre.

Com base nas observações e dinâmicas realizadas com as crianças, pude discutir os dados encontrados no campo, analisando tais informações por meio de cinco categorias: *auto e heteroclassificação; etnicidades; formas de estigmatização; igualitarismo e antigualitarismo; estética e imagem corporal*. Nesta última, contempla-se ainda uma reflexão com relação ao cabelo, enfatizando a importância deste elemento corporal nas relações raciais, identificando também questões de gênero pertinentes ao tema.

As respostas individuais das crianças expressaram articulações muito estreitas com tendências ao pertencimento grupal, aos processos de identificações por meio dos quais estas se vinculam. No entanto, vale enfatizar que as discussões dos resultados não estiveram focadas apenas no que escutei durante as entrevistas realizadas com as técnicas projetivas, mas também contemplaram as observações gerais e livres registradas durante todo o período em que estive em campo.

As observações realizadas durante este estudo de caso tiveram início em outubro de 2010, estendendo-se até junho de 2011. Paralelamente à realização das dinâmicas, meu olhar direcionado às relações do cotidiano foi captando as sutilezas das relações raciais entre as crianças nesta instituição. Para além da fala, busquei “ler” as entrelinhas do discurso expresso nos corpos, no tom de voz, nos silenciamentos diante das questões propostas.

As análises realizadas a seguir estão sustentadas nos referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais e da Psicanálise, recuperando, desta forma, os argumentos já apresentados até aqui para refletirmos acerca das relações raciais entre crianças de classe média.

#### 4.1. *Auto e heteroclassificação racial*

As questões referentes às terminologias utilizadas para classificar-se e classificar as demais pessoas quanto à raça/cor envolvem uma lógica própria para cada pessoa, articulando-se, necessariamente, a construções coletivas que reconhecem, ignoram ou desqualificam por meio da nomenclatura atribuída a si e ao outro. No contexto desta pesquisa, valorizei os modos como termos descritivos de cor foram formulados, considerando como importantes os momentos em que havia discordância ou dúvida entre as crianças quanto à auto ou heteroclassificação racial.

Este primeiro tema refere-se aos modos pelos quais as crianças se autoidentificaram e identificaram as outras pessoas quanto à raça/cor. Apresento aqui as tensões e inquietações experienciadas diante da solicitação de autodefinição feita por mim às crianças. Nesta perspectiva, cabe contemplar uma reflexão relativa à questão já mencionada sobre a pesquisa que racializa, o que se colocou para mim como pesquisadora, e também em razão da minha experiência profissional com crianças como educadora e psicanalista. Tratou-se da percepção, em certa medida, de que era a minha presença que, na situação da investigação, produzia ou fazia emergir um discurso referente à racialização.

Essa é uma percepção comum a pesquisadores de temas considerados sensíveis, que tratam de assuntos em geral evitados no cotidiano, contemplando temas que produzem certa inibição social. São estas as investigações sobre uso de drogas, HIV, racismo, homossexualidade, sexualidade, criminalidade. É sempre incômodo compartilhar certos assuntos com outras pessoas, informações que, *a priori*, não deveriam ser explicitadas, por dizerem respeito à intimidade dos sujeitos pesquisados.

A ideia de questionar acerca da auto e heteroclassificação produzia efetivamente um nível de racialização. É evidente que existem prós e contras no que diz respeito à criação desse espaço de fala sobre racismo numa situação de pesquisa. Tal tema é reconhecido como pouco discutido, o que nos foi mencionado pelas crianças, que declararam não conversar em casa e poucas vezes tratar desses conteúdos na escola.

Oferecer-lhes um espaço de fala sobre essa temática é dar voz ao que, em geral, permanece silenciado. O que pôde aparecer como dificuldade neste contexto foi o fato de que algumas inquietações emergiram à medida que as crianças falavam sobre racismo. Os afetos, desafetos, incômodos e impressões pertinentes às relações raciais puderam ganhar voz à medida que eram sugeridas dinâmicas que traziam o racismo como tema central.

A opção pelos termos raça/cor, assim enunciado em meu questionamento às crianças



durante as entrevistas, justificou-se pelo fato de interessar à pesquisa que elas respondessem sobre como se percebiam por meio de uma nomenclatura das cores, mas também articulando, em suas falas, noções acerca de raça. As formas de classificação contemplam uma problemática própria ao objeto de pesquisa desta investigação, já que nos interessam os aspectos subjetivos relativos ao fenômeno do racismo.

Desse modo, procurei fazer perguntas abertas às crianças, permitindo-lhes falar livremente sobre o que pensavam ao classificarem em termos raciais a si, os colegas ou a mim, pesquisadora. A primeira situação em que lhes perguntei acerca da sua cor/raça foi no momento posterior à feitura do autorretrato. Ali eles descreviam seus desenhos, comentavam sobre suas experiências com seus corpos, aparências e se autotransclassificavam.

Uma segunda situação foi durante as brincadeiras com bonecos, com as crianças do primeiro ano, e com as fotografias de revista, no caso das crianças do quinto ano. Também nesta experiência aproveitei para questioná-las mais uma vez acerca da raça/cor, perguntando-lhes também sobre as suas percepções a respeito da minha cor/raça. Como estas dinâmicas foram realizadas em pequenos grupos, elas acabavam interferindo na fala uma das outras, o que favorecia discussões ricas sobre o tema, abrangendo também a heterotransclassificação.

Guimarães teceu importantes considerações a respeito das sutilezas presentes na situação de entrevista, ao discutir sobre as categorias raça e cor. Para este autor,

deve-se tomar cuidado, portanto, sempre que possível, de se fazer uma pergunta aberta, deixar a pessoa falar o que quiser e anotar, posto que não há hoje em dia consenso sobre que categorias são usadas nativamente. (GUIMARÃES, 2008, p. 79).

Segundo Telles (2003), o termo “cor” corresponde a *race* em inglês. A este último termo associa-se uma combinação de características físicas, contemplando a cor da pele, mas não apenas isso. Inclui-se o tipo do cabelo, formato do nariz e lábios, dentre outros atributos corporais.

No Brasil, dá-se preferência ao termo ‘cor’ porque este capta a ideia de continuidade entre as categorias de raça que se sobrepõem. De forma semelhante, a ideia essencialista de que cada indivíduo pertence a um grupo racial é menos comum no Brasil do que nos Estados Unidos. Isso principalmente por causa da ideologia do branqueamento no Brasil, que permitiu uma flexibilidade significativa na classificação racial. No entanto, tal como o termo raça, a cor de uma pessoa no Brasil normalmente carrega conotações sobre o valor e o *status* comuns às ideologias raciais em outras partes do mundo. (TELLES, 2003, p. 104).

Na classificação racial em nosso país, de acordo com Sansone<sup>33</sup> (1997, apud TELLES, 2003, p. 105), utilizam-se três grandes sistemas que revelam as ambiguidades contempladas neste conjunto de categorias:

(1) os censos com suas três categorias (branco, pardo e preto) ao longo de um *continuum*; (2) o discurso popular que utiliza categorias múltiplas, inclusive o termo especialmente ambíguo moreno e (3) o sistema do movimento negro, cada vez mais adotado, que geralmente usa os termos negro e branco.

Uma das informações colhidas por meio das entrevistas apontou para o que muitos estudos nos trazem sobre a ideologia da mestiçagem. Este dado mostrou-se em sua relevância, além de ter se destacado também o fato de a grande maioria das crianças não saberem sobre sua cor/raça, em oposição à minoria, correspondente às crianças negras, que responderam prontamente à questão, o que evidencia um dado a ser aqui analisado em sua fundamental importância.

“As respostas referentes à cor são tão influenciadas pela preferência somática quanto pelos discursos sobre a democracia racial e a celebração da mestiçagem” (SANSONE, 2003, p. 70). A ideologia da mestiçagem, tão propagada em nosso país pela democracia racial, também esteve presente nos discursos proferidos pelas crianças na medida em que se diziam “mistura total”.

Ricardo: Velho, você olha no espelho e um segundo depois não sabe mais qual é a sua imagem. Eu sou mistura total. Ramsés não é branco total... Se Ramsés não é branco, todo mundo pode ser tudo!

Esta ideia referente à miscigenação brasileira apresentou-se por meio das falas das crianças do Grupo 2, mais explicitamente. Elas argumentaram muitas vezes em favor da “mistura”, como mostra o exemplo acima. De forma semelhante, Guilherme, ao falar sobre o seu desenho, utilizou-se do mesmo significante “mistura”, ainda que tivesse a pele bastante clara, o cabelo liso e louro:

Guilherme: Sou uma mistura, mas não é uma mistura muito grande.

Marília: Então, qual é a sua cor/raça? – perguntei-lhe.

Guilherme: Não sei.

<sup>33</sup> SANSONE, L. The new politics of black culture in Bahia, Brazil. In: GOVERS, C; VERMUELLEN, H. (Eds.) *The politics of ethnic consciousness*. New York: St. Martin's Press, 1997. p. 227-309.

Em seguida, sua colega, Alice, trouxe-nos mais uma vez a referência à mestiçagem em meio às dúvidas comumente apresentadas pelas crianças não negras do grupo diante da questão proposta:

Alice: Eu não sei me descrever, muito menos no papel. Ficou muito difícil.

Marília: E se você pudesse se descrever com palavras? – proponho que fale.

Alice: Eu não sei. Eu sou mestiça.<sup>34</sup>

Com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, o Grupo 1, tive a oportunidade de rever uma cena relativamente comum durante a realização do autorretrato. Escutei algumas meninas conversando sobre seus desenhos e uma delas perguntou onde estava o lápis cor de pele. A minha experiência com crianças trouxe-me de volta às tantas vezes em que havia escutado aquela fala, tanto na sala de aula, como professora, quanto na clínica psicanalítica.

Na revisão da literatura também se reafirmou esta referência ao lápis cor de pele em pesquisas com crianças acerca das relações raciais envolvendo o uso de desenhos. O que merece ser destacado é a negação da diversidade ou alteridade das crianças negras. Mais uma vez, o lápis cor da pele é da pele tida como normal, a norma, a regra. Trata-se de um lápis rosado, que se aproximaria do tom de pele de pessoas brancas. O que poderia causar surpresa corresponde ao fato da criança ter isso como verdade, ter demonstrado em sua fala a maneira como a ideologia da branquidade se efetiva.

Joana: Onde está o lápis cor de pele?

Dora ofereceu-lhe o marrom (Dora é negra).

Joana: Não é esse – respondeu.

Perguntei-lhe qual era o lápis cor de pele.

Joana: É um assim, quase rosa.

---

<sup>34</sup> No caso de Alice e Guilherme, trata-se de crianças com o tom de pele muito claro, cabelos lisos e louros.

Segui questionando:

Marília: Esse? Mas é da cor da pele de quem?

Ela mostrou-se confusa, não respondendo ao meu questionamento. O fato de ter oferecido lápis de cor para que colorissem o desenho foi fundamental para que as questões em torno da cor da pele viessem à tona desde este primeiro momento, sendo aí introduzida esta discussão. Além do desenho propriamente, as falas que acompanharam a ação também favoreceram o acesso às informações sobre as relações raciais entre as crianças.

A demanda de Joana com relação ao lápis cor de pele, enquanto fazia o seu desenho, é comum entre as crianças. Já escutei muitas vezes essa mesma indagação entre estes pequenos em outras circunstâncias de sala de aula ou no consultório. Nessa situação em específico, a colega, Dora, respondeu a ela oferecendo-lhe o lápis marrom, o que me parecia novo. Em geral, o que eu havia presenciado até ali era o silêncio das crianças negras com referência ao lápis cor de pele em tom rosado. Dora ainda falou para Joana:

Dora: Você é cor de rosa?

Ao que Joana não contestou e seguiram todas desenhando.

Retomamos essa conversa depois, no segundo momento, quando pedi que falassem sobre seus desenhos. Perguntei então a Joana se havia algo em seu corpo que ela não gostava ou gostaria que fosse diferente. Ela respondeu:

Joana: Não. Eu gosto de muita coisa... Meu cabelo, boca, olho. Eu não acho feio nada.

Mas quando lhe questionei a respeito da sua cor/raça, ela demorou a responder.

Joana; Minha cor...

Dora antecipou-se a Joana outra vez:

Dora: Rosa?

Marília: É, você escolheu o lápis cor de rosa, que você disse que era cor de pele.

Joana: Mas eu sou branca.

Marília: E aquele lápis é cor de pele? – pergunto.

Joana: É.

Marília: Da pele de quem? Da pele de Dora? – insisto.

Joana: Não.

Ainda neste grupo, no momento posterior à feitura do desenho, conversamos sobre esta produção de forma mais ampliada. Utilizei-me de um roteiro, perguntando-lhes sobre o que mais gostavam no próprio corpo, o que não gostavam, o que gostariam de mudar e qual a cor/raça de cada um deles e a minha. Muitas crianças, assim como Joana, estranharam à pergunta referente à raça, algumas também demoraram a responder qual seria sua cor, questionando:

Crianças: Cor preferida?

Marília: Não. A sua cor, da sua pele. A sua raça.

Paulo: A minha raça é humano e a cor da minha pele é... eu sou moreno.

Essa foi a primeira resposta, à qual os demais meninos seguiram repetindo bastante. Essa repetição aponta para algo que é estruturante no desenvolvimento das crianças. Elas precisam e costumam repetir, espelhar adultos e as próprias crianças, seus colegas. No que remete ao racismo, acredito que algo desse gênero aconteça. São repetições que se processam, inclusive, atravessando gerações.

Seguindo essa perspectiva do que se repete por meio do discurso das crianças, cabe contemplarmos nesta categoria relativa à auto e heteroclassificação racial os processos de identificações referidos pela Psicanálise. As identificações psicológicas constituem-se por meio de assimilações de aspectos, propriedades, atributos dos outros. Deste modo, uma personalidade vai se estruturando por meio de uma série de identificações que vão sendo processadas e transformadas pelo sujeito.

No que diz respeito ao racismo, assimilar e projetar, tomar como seu um aspecto que se vê no outro, algo que se mostra familiar e íntimo, mas, ao mesmo tempo, estranho, provocando horror, também remete a tais processos de identificações, já que estas ambivalências são características às operações por meio das quais o ser humano se constitui.

Outra possibilidade concernente à ideia de repetição refere-se ao conceito de transferência em Psicanálise. Por meio da transferência as crianças revelam formas repetitivas de atuação dos sujeitos com relação a determinados objetos, pessoas e conteúdos.

Esse é um conceito fundamental à teoria psicanalítica, já que se trata de uma clínica sob transferência. Em análise, o paciente repete certos vínculos que dizem respeito à sua história. No entanto, Freud enfatiza o fato da transferência não pertencer exclusivamente ao vocabulário psicanalítico (FREUD, 2006f). Num sentido muito mais amplo, ela se reproduz em espaços variados de convívio, não devendo ser atribuída à Psicanálise, mas à neurose.

A importância de retomar tal conceito se fez presente neste trabalho quando reconheci as repetições que acontecem entre as crianças não apenas como processo de identificações, mas por meio do fenômeno transferencial. Essa discussão é desenvolvida por Nogueira (1998) em sua pesquisa, ao analisar experiências clínicas com base na transferência. A autora refere-se à relação de seus pacientes com ela, analista negra, descrevendo o modo como eles reagem à sua presença física, ao seu corpo negro, verificando as significações implicadas neste encontro. A transferência é atravessada por conteúdos imaginários e, até que alcance um nível simbólico mais consistente, precisa que o analisando suponha ao analista um saber<sup>35</sup>.

O que é constitutivo à transferência é o fato dela corresponder a um fenômeno que se manifesta necessariamente na relação com alguém a quem se fala. O que se pode pensar na relação aqui articulada ao que se escuta das crianças é que repetem relações por elas vivenciadas. Os valores referentes ao racismo seriam, desse modo, atualizados por meio da transferência, mas apontariam para histórias pregressas, modos de convivência que se reproduzem por meio de vínculos amorosos e/ou hostis.

Retomando a discussão sobre os modos como as crianças classificaram-se quanto à cor/raça, em oposição à demora nas respostas vindas das crianças brancas, observei que, no geral, as crianças negras do grupo responderam mais rapidamente à pergunta proposta. As não negras ou brancas estranharam a pergunta, como já foi exposto, demorando a responder. Algumas pareciam não compreender a questão. Sobre raça, pediam explicação ou respondiam de forma bastante diversificada.

Marcelo descreveu o seu desenho:

Marcelo; Sou eu. Eu gosto dos meus músculos, cérebro e do coração. Minha cor... – demora a responder – é moreno.

Um colega sopra, tentando ajudá-lo, enquanto ele demonstra dificuldade em encontrar uma resposta à pergunta.

---

<sup>35</sup> O analista é para o paciente, inicialmente, um sujeito suposto saber. Supõe-se que o analista sabe algo a seu respeito que ele próprio desconhece.

Marcelo: Não, eu sou preto.

Otávio o interrompe:

Otávio: Eu que sou preto.

Marília: Quem mais aqui é preto? – pergunto-lhes.

Otávio: Tem Mara e Dora. Só dois.

Rafael: Não é preto. É negro.

Marília: Qual é a diferença? – sigo estimulando para que falem sobre o tema.

Manoel: Negro é marrom.

Marília: E preto? – questiono.

Marcelo<sup>36</sup> toma a palavra e muda outra vez sua resposta:

Marcelo: Eu sou branco.

Chamou-me a atenção também a interferência do colega que considerava mais adequado o uso do termo “negro” do que “preto”, ainda que não conseguisse argumentar de forma mais consistente a respeito do que propunha. Sansone (2003, p. 72-73) menciona tal distinção entre estas terminologias, assinalando que aqueles que se autoidentificam como pretos são, em sua maioria, pessoas que parecem aceitar certa imobilidade social. Os mais jovens e mais instruídos tendem a se autodefinir como negros, termo que traz consigo uma conotação mais positiva e politicamente correta. Não sabemos o que Rafael escutou em casa, na escola, mas sua fala parece apontar nessa direção.

Otávio: Eu gosto dos meus braços, da minha mente... não gosto da minha cabeça. Ela sempre pensa errado. Eu sou preto.

Paulo: Ele é de outra raça do universo. Não é humano.

Marília: Você é de outra raça? – pergunto.

Gustavo; Eu acho que sou de outra raça.

Marília: Não é humana? – acrescento, retomando o que seus colegas haviam mencionado, num tom de brincadeira.

---

<sup>36</sup> Marcelo tem mãe alemã e pai brasileiro. Tem a pele clara, cabelo alourado.

Rafael: Eu sou – responde Rafael com segurança, mas não se contrapõe aos colegas.

Sua resposta era dirigida a mim, sem nenhuma expressão de desagrado com relação ao que seus colegas tinham comentado, ainda que falasse num tom sério pouco comum.

Esta constatação de que as crianças negras identificavam-se tão prontamente como tal, em contraposição às brancas ou não negras, que diziam não entender a pergunta, não saber a resposta, demorando em se autoidentificarem quanto à cor/raça, fez-me pensar acerca do conceito de branquitude proposto por Piza (2002, p. 72). A ideia de que o negro necessita de um “lugar”, um pertencimento racial, enquanto os brancos ocupam posições de individualidades, sendo “uma unidade representativa apenas de si mesmo”. Esta extrema individualidade de brancos, ou não negros, em oposição à necessidade de pertencimento dos negros assinala uma inquietação psicoafetiva vivenciada pelas crianças negras desde muito cedo, o que remete ao processo de racialização do outro.

Oliveira (2007) obtém resultado semelhante em sua pesquisa, quando, ao entrevistar estudantes universitários brancos, identifica a falta de consciência destes acerca da racialização do branco, o que lhes permite ignorar o quanto a raça conforma suas vidas, garantindo-lhes privilégios, em geral.

Durante a contação de história nesse mesmo grupo, o das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, houve um momento interessante em que as crianças negras pareciam se sentir mais à vontade e se autodeclaravam com alguma tranquilidade. Eu comentava, ao final da história:

Marília: Essa é uma história que acontece na África.

Otávio: Todo mundo é negro. Igual a Mara e a mim.

Então lhes perguntei quem eram as crianças negras do grupo.

Crianças: Mara, Otávio, Dora....

Dora resolveu incluir Elaine, ao que ela respondeu, prontamente:

Elaine: Eu não!



Dora tinha essa característica, muitas vezes queria dizer sobre os demais, classificá-los ao seu modo, como já foi exposto anteriormente. De fato Elaine tinha o tom de pele semelhante ao de Dora, uma negra de pele clara e cabelos entre o liso e crespo. O que me chamou a atenção foi a maneira como Elaine reagiu, negando a proposta da colega em incluí-la no grupo das crianças negras daquela turma.

Muitas vezes parecia superficial a discussão entre as crianças do primeiro ano, mas procurei respeitar alguns limites expressos por elas, reconhecendo as possibilidades relativas à faixa etária deste grupo.

Quando lhes solicitei que dissessem qual era a minha cor, surgiu uma lista de denominações que contemplava de preta a branca, passando por várias gradações. As crianças do primeiro ano disseram: branquinha meio escura, preta, meio neguinha, rosa meio neguinha, morena, branca, parda, negra, morena escura. Insisti que escolhessem, incentivando uma discussão entre eles acerca do assunto.

Marília: Agora vocês vão resolver qual é a minha cor. Vocês disseram muitas coisas.

Qual é a minha cor? Resolvam juntos.

Gabriel: Não. É difícil.

Criança; Morena!

Criança: Neguinha.

Marília: Todos concordam? – questiono.

Bárbara: Acho que você é mais clara – discorda.

Dora: Não, é mais escura. Acho que você é preta.

Brisa: É difícil...

Dora: Porque ela é negra. Eu gosto da minha cor.

Entre os maiores, crianças do Grupo 2, não foi muito diferente. Muitos mostraram não compreender a pergunta sobre a sua raça/cor, parecendo, mais uma vez, nunca haverem se questionado acerca desta temática, o que interpretei como uma informação a ser aqui analisada.

A única criança que afirmou sua negritude, Gabriela, fez isso de forma insegura, oscilando entre ser mulata ou negra, trazendo em sua fala referências a uma transmissão que se deu na família, quando seu avô lhe ensinou sobre seu passado, referindo-se à cultura negra.

Gabriela: Não sei... Acho que sou mulata... Porque não sou branca e... nem preta. Todo

mundo, quando pergunta pro meu avô a cor dele, ele diz que é negro. Aí ele sempre me pergunta qual é a minha cor. Aí ele fala que eu também sou negra. Mas eu acho que sou mulata, branca, negra...

Gabriela se afirma pela negação. Diz que não é branca, nem preta. Ao mesmo tempo em que se afirma como mulata, termo muito polêmico, ambivalente e amplamente discutido. Cabe neste ponto uma breve inserção de referência psicanalítica para abordar o que Freud conceitua como negativa. Sob a forma de negação, é traduzido como um saber inconsciente que, ao retirarmos o *não*, apresenta sua afirmação anterior. Trata-se de um mecanismo pelo qual o indivíduo busca um meio intelectual para se proteger. A afirmação diz respeito ao sujeito e ao desejo, ambos inconscientes. A negação é o substituto intelectual da repressão, permitindo ao conteúdo inconsciente acesso à consciência.

Quanto à mulata, Gonzalez (1983) refere-se a esta personagem da história do nosso país como a “nêga ativa”. Trata-se de um jogo de palavras, utilizado pela autora, entre o que seriam as reboletes e sorridentes mulatas das escolas de samba, negras ativas, e a negativa<sup>37</sup> enquanto conceito psicanalítico. A negativa, neste caso, realiza o que a autora denomina de o milagre da neurose brasileira, sustentada por meio da ambivalente relação estabelecida com essas mulheres ao longo da história do nosso país. Foram elas desejadas e, ao mesmo tempo, tidas como o Mal, sedutoras e culpadas por realizar a miscigenação.

A mulata, segundo Gilliam e Gilliam (1995, p. 528), representa uma construção social que revela as sutilezas pelas quais os processos relativos a gênero, classe e raça se interpenetram. Traduz um mito do desejo escravocrata, numa condição subalterna de mulher erotizada. São as mulatas que seduzem com suas performances. Não podem ser, ao mesmo tempo, mulatas e esposas. Estas são duas categorias que não funcionam juntas. Tais mulheres devem lutar para adquirir a honra de ser gente, mãe, esposa, o que às brancas é garantido desde sempre, como se fosse natural a estas e não às primeiras.

Retomando as falas das crianças, ainda podemos escutar este não lugar proferido pelas crianças brancas, que repetiam não saber sobre isto, ou demarcavam suas dúvidas quanto a classificarem-se em relação à raça/cor. Esta é uma importante discussão, como nos traz Oliveira (2007, p. 15):

A marca racial é uma constante na vida do negro. Contudo, o mesmo não ocorre com as pessoas brancas, para as quais a cor não é vivida como marca, mas torna-se

<sup>37</sup> “Processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalçados, continua a defender-se dele negando que lhe pertença” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 293).

invisível, como se não existisse, não é nomeada, mas continua interferindo como fator de diferenciação na medida em que se pode observar que os brancos ocupam espaços de poder e a eles é atribuído o padrão da sua suposta 'normalidade' que todos deveriam almejar. Não se pode pensar o branco sem o negro e o negro sem o branco. A construção de si mesmo e do outro é indissociável.

Beatriz: Não sei exatamente qual é a minha cor.

Marília: Você já pensou sobre isso? – questiono.

Beatriz; Morena clara.

Lucas: Eu acho que eu sou moreno, um pouquinho clarinho, não tão claro como Beatriz, e minha mãe me chama de cabo verde.

Luana demora a dizer a cor. Seus colegas se antecipam a ela:

Ricardo: Ela é rosa. O Malice Rosinha.

Luana: Eu sou branca.

Marília: Qual é sua cor/raça, Pedro?

Pedro: Sei lá.

Vitor: Você acha que você é o que, Pedro? – ajuda um colega.

Pedro: Não sei... Moreno? – após longa demora.

Guilherme: Sou uma mistura, mas não é uma mistura muito grande.

Marília: Então, qual é a sua cor/raça?

Guilherme: Não sei...

Ainda com referência à pergunta sobre raça/cor, uma criança comentou, ironizando:

Ramsés: Você é um chihuahua, poodle...

Durante a despedida no Grupo 2, a professora esteve presente e resolveu identificar-se quanto à sua raça/cor. Foi interessante e parecia ser a primeira vez que tratava daquele tema de maneira a implicar-se, trazendo à tona sua história de vida, ainda que num recorte breve.

Professora: Sou negra. O que nos identifica somos nós mesmos. Também a história de vida da gente. Então, meus avós eram descendente do povo africano, e a minha origem vai por este lado mesmo. O meu jeito de ser, o meu jeito de ver, enxergar as coisas, o que eu gosto, eu me identifico com esta cultura negra e tenho características,

realmente sou negra. Você olha pra mim e vê: o cabelo crespo, o nariz...

“No caso do Brasil, o debate sobre a definição dos conceitos de raça e racismo tem sido animado pela discussão sobre o modo de coleta e a escolha dos termos mais adequados para designar a cor” (BARRETO, 1997, p. 38). A autora aponta para as complexidades pertinentes ao campo aqui discutido, referindo-se também às ambiguidades presentes na opção pelos termos moreno, mestiço, pardo, mulata, já que estas categorias intermediárias propõem, muitas vezes, uma invisibilização das desigualdades raciais.

Não se trata de desconsiderar os processos subjetivos relativos à auto e heteroclassificação, mas de incluir-se nessas reflexões o reconhecimento. Reconhecer-se como negro, branco, moreno, mistura total, dentre as tantas denominações aqui apresentadas, corresponde às múltiplas possibilidades de identificação pertinentes ao campo das relações raciais. Também as distinções entre o uso dos termos etnia ou raça contempla uma vasta discussão sustentada e ampliada pelas Ciências Sociais prioritariamente. Estas questões serão abordadas mais detidamente na seção seguinte.

#### 4.2 *Etnicidades*

Esta seção traz referências às etnicidades focadas pelas crianças do Grupo 2, mais especificamente, contemplando análises complementares à realizada na seção anterior, quando iniciei as reflexões relativas à pergunta feita a elas acerca da raça/cor. As respostas destas crianças nos trouxeram dados inesperados. Elas enfatizaram informações quanto às suas identidades étnicas, apontando para a nacionalidade dos pais e/ou parentes, religião, histórico dos nomes e sobrenomes. Em virtude do viés assinalado pelas crianças, vale retomarmos o significado do termo etnicidade, já introduzido no primeiro capítulo desta dissertação, quando discuti tal categoria, relacionando-a ao uso e opção pelo termo raça nesta pesquisa e sua ênfase no contexto dos estudos sobre racismo.

A aplicação do termo etnicidade era, até pouco tempo, quase que exclusiva ao universo acadêmico (SANSONE, 2003). No entanto, tem sido comum escutar referências à “eticidade” pelos mais diferentes meios de comunicação, tendo os produtos étnicos invadido as prateleiras dos mercados sob a forma de cosméticos, moda, móveis. “[...] étnico passou a substituir termos como exótico, estranho, não-branco ou, em linguagem simples, raro e diferente” (SANSONE, 2003, p. 10).

Assim como, do ponto de vista da Psicanálise, optamos por considerar processos de

identificações em lugar do termo identidade, para as Ciências Sociais tem-se discutido etnização em lugar de etnicidade, o que compreende as dinâmicas identitárias envolvidas no que diz respeito a tais categorias. Durante as entrevistas com o Grupo 2, as referências à etnicidade emergiram espontaneamente, desdobrando-se em falas que foram aprofundando tal abordagem.

Mesmo que o foco dado à pesquisa estivesse centrado nas questões relativas à raça, buscando escutar das crianças o que pensavam sobre a sua aparência, fenótipo, se havia experiências afetivas associadas às relações raciais, durante as dinâmicas realizadas com as crianças do Grupo 2 fui surpreendida com a ênfase dada por muitas delas à identidade étnica. Ainda que elas não utilizassem este termo, apontavam para seus antecedentes estrangeiros, a religião da família ou algo relacionado aos seus nomes, ao parentesco. Chamou-me a atenção este dado pouco esperado.

As crianças que trouxeram suas referências étnicas eram todas brancas. Não se tratava desta etnicidade destacada para marcar qualidades exóticas, e comumente utilizada nos meios de comunicação atuais em referência à cultura indígena ou negra. O que se apresentou neste grupo foi uma afirmação de pertencimento familiar que trazia consigo certo orgulho em ser mencionada. As crianças mostravam-se entusiasmadas em relatar suas histórias, de onde vieram, quem eram seus familiares, e desejavam falar a este respeito.

Ao solicitar-lhes que se autoidentificassem quanto à raça/cor, o que se apresentou de forma enfática nesta turma foram as referências à nacionalidade, aos países em que nasceram seus pais, o que orientou esta dinâmica para um viés étnico inesperado. Foi o fato de algumas crianças terem pais e/ou avós europeus que serviu de ponto de partida para esta abordagem diferenciada no Grupo 2. Elas diziam:

Ramsés: Eu tenho um nome alemão, que é judeu, mas eu não tenho nada a ver com essa religião e também sou parente de Maria Quitéria.

Vitor: Você tá falando da raça? – comentou um colega, tentando trazer Ramsés para a questão racial.

Ramsés: É. Ramsés é egípcio, o Alves é de Maria Quitéria e o Goritz é Judeu.

Marília: E sua cor? – insistiu.

Entretanto ele retornou outra vez para as suas origens germânicas.

Ramsés: Minha cor? Eu nasci aqui, mas minha mãe é da Alemanha. Metade da minha

família é alemã e a outra é brasileira.

O grupo, num tom de irritação, repetiu:

Crianças: Sua cor! Não é pra contar a história da sua família.

Marília: Pode ser, é claro! – interfiro, autorizando-o a seguir falando.

Ramsés: Sou branco, meio branco, mas um pouco mais escuro que minha mãe.

Para mim foi uma surpresa escutar a insistência de Ramsés em referências muito mais étnicas que raciais. Outros colegas, na sequência, também tomaram este mesmo viés.

Vitor: Minha raça é humana, minha cor é branca, mais escuro que Ramsés.

Ramsés: Francês– interferindo na fala do colega, acrescentando.

Marília: Você é francês? – pergunto a Vitor.

Vitor: É... Na verdade o meu avô paterno era libanês, de sobrenome Droub, e a minha mãe... minha bisavó era romena e foi pra França. Minha mãe nasceu lá. Aí vem o meu nome Radigè. Eu sou... na verdade... a minha avó parte de pai é a única brasileira que entrou na história. Meu pai nasceu em Juazeiro da Bahia. Sou franco-brasileiro. Tenho dupla nacionalidade.

Luciano: Eu sou meio branco, meio moreno. Tenho três nacionalidades: brasileiro, minha vó é da Itália. Ela foi pra Argentina pra fugir da guerra, lá minha mãe nasceu e ela veio pro Brasil, conheceu meu pai, que é de El Salvador e teve eu. E decidiu ficar no Brasil.

Vitor: Você não é nada brasileiro, Luciano.

Há uma subjetividade marcante no fenômeno da etnicidade. Trata-se de um discurso amparado em referências à origem, parentesco, sustentando substratos culturais importantes. O fenômeno da etnicidade ganhou delineamentos particulares neste grupo por encarnar neste contexto referências à origem, aos parentescos e enfatizar tal aspecto por meio da ascendência europeia. O fato de ter familiares estrangeiros foi um valor exaltado pelas crianças naquilo que interpretaram da pergunta que lhes propus acerca da raça/cor. Em certa medida, eles se identificaram por meio de vínculos simbólicos que os reuniam pelo fato de terem pais estrangeiros.

### 4.3 Formas de estigmatização

O conceito de estigma aqui contemplado refere-se ao que Goffman (1963) considerou como atributo depreciativo, reduzindo a identidade do outro a uma marca apenas. O estigma é considerado como um impedimento, dificultando que outros atributos da pessoa estigmatizada possam ser levados em conta na relação social. Dessa maneira, a pessoa estigmatizada passa a ser tratada pela marca que a identifica como tal.

Nessa perspectiva, cabe retomarmos os sentidos embutidos na palavra estigma, que, segundo Goffman (1963), corresponde a uma marca, um sinal, cicatriz que registra algo de mal para a convivência social. Um traço torna-se pregnante em tal medida que todos os demais atributos são desconsiderados. No caso de uma criança, o autor refere-se ao fato desta ser protegida por seus familiares, o que a impediria de ter consciência do estigma pelo qual é identificada.

Para Cavalleiro (2005) o processo é um pouco mais complexo, já que as crianças também experimentam dentro das suas famílias as ambiguidades características ao processo de estigmatização. No próprio grupo familiar são vivenciadas situações que produzem marcas e constituem estigmas.

Os grupos pesquisados abordaram um vasto repertório de estigmas, não somente relacionados à raça/cor, mas contemplando também outras formas de manifestação destes processos, com relação aos gordos, burros, de orelha grande, cabeça estranha, baixinho, inquieto, à religião, à aparência. Quando lhes perguntei a respeito do que não gostavam no próprio corpo e mudariam, caso fosse possível, elas incluíram uma variedade de aspectos, desde os mais diretamente associados ao corpo até os mais subjetivos e atitudinais.

Marília: Vocês gostam da sua aparência, do seu corpo? – perguntei-lhes.

Pedro: Mais ou menos. Eu gostaria de emagrecer.

Luana: Gosto do meu corpo, mas se eu pudesse mudar, eu mudaria minha barriga.

Lucas: Eu queria ser mais alto.

Beatriz: Se eu fosse mudar alguma coisa, desentortaria os meus dentes, teria menos espinhas...

Além dos desconfortos com o próprio corpo, questionei estas crianças maiores acerca das brincadeiras, chistes e piadas relativos à aparência, à cor/raça, dizendo-lhes que gostaria que dissessem o que achavam, se havia xingamento, piadas, brincadeiras desta qualidade na

escola. Todos queriam falar. Responderam, expondo longamente seus desconfortos com relação a estas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Alice: Tem muita gente que fica me chamando de baleia, ficam com preconceito do meu corpo.

Guilherme: Alice me chama de feio, Frankstein. Tem muita gente que diz que tenho cabeça deformada...

Luciano: Tem brincadeira, fica abusando sobre o corpo da pessoa, mas a pior coisa é que algumas histórias não acabam nunca.

Eram muitas as queixas, o que, efetivamente, apontava para o que a Psicanálise conceitua como sadismo da nossa infância<sup>38</sup>, permitindo-nos refletir acerca dos limites e distinções entre o exercício da agressividade, estruturante e intrínseca ao ser humano, e as práticas da violência presentes nos ambientes de convívio entre crianças, em especial nas escolas, que correspondem atualmente a um espaço privilegiado de encontro cotidiano para as crianças.

Freud (2006b) falou sobre os instintos destrutivos humanos, considerando-os responsáveis pelo mal-estar da civilização. Há uma agressividade que nos é constitucional, mas a civilização exige sacrifícios, e é na medida em que reconhecemos as regras de convívio que nos dispomos a abrir mão de certos gozos imediatos, para adquirirmos prazeres postergados, possíveis de serem experimentados sem maiores prejuízos referentes aos elos sociais.

É na escola que as crianças experimentam importantes vivências de socialização, o que contempla uma intensa ambivalência com relação aos seus impulsos agressivos que, aos poucos, podem ser traduzidos por meio do simbólico, linguagem que permite acesso à cultura e ao convívio social. No entanto, o prazer desfrutado por meio das piadas e brincadeiras que desqualificam os colegas é autorizado na medida em que se consideram estas práticas como não sérias, retirando desta experiência a violência revelada por meio da ambiguidade das palavras.

Para a Psicanálise, o riso corresponde, em termos econômicos, a uma descarga psíquica, gerando prazer. Outra face desta manifestação inconsciente seria o fato de, muito comumente, crianças com baixa autoestima, em geral meninos, esforçarem-se por ser o

<sup>38</sup> “Freud descreveu na evolução da criança o papel desempenhado pelo sadismo e pelo masoquismo nas diferentes organizações libidinais; reconheceu-os em ação primeiro e principalmente na organização sádico-anal, mas também nas outras fases” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p. 468).



divertido do grupo. Conseguir a risada dos colegas pode corresponder à conquista, ao menos momentânea, do falo da comédia.

Desejar ser enxergado, reivindicar um olhar, estas são demandas comuns às crianças e elas fazem muitas manobras pela conquista de atenção, pelo desejo de existir para o outro, já que somente deste modo ela pode existir para si mesma. Segundo Oliveira (2007), as crianças negras insurgem-se nas escolas por meio de duas modalidades fundamentais de comportamentos: a timidez ou a indisciplina. É evidente que entre estes dois polos estão localizadas cada uma das crianças negras, com suas particularidades. No entanto, do ponto de vista dos estigmas construídos em torno destes pequenos, podemos reconhecer que muitas se voltam para dentro, encerrando-se em si mesmas – as tímidas – e outras se voltam para fora e querem revidar – as indisciplinadas.

Retomando o viés da Psicanálise, a brincadeira, o chiste e a piada podem corresponder a manifestações do inconsciente. O que comumente é permitido por se tratar de brincadeira é aqui interpretado como retorno do recalcado. Assim, pelo viés teórico adotado nesta investigação, o racismo manifestado por brincadeiras das crianças corresponde ao sintoma, a conteúdos inconscientes que ganham voz por meio destas práticas jocosas, a exemplo das conversas relatadas a seguir sobre a “macumba”.

Um dia, em sala de aula, escutei uma brincadeira que persistiu durante toda a manhã entre os meninos. Na merenda, um dizia ao outro: “Não pegue no meu lanche. Tem macumba”. O que continuou na aula de artes: “Macumba!”. Falava uma das crianças na roda, cantando em seguida uma música com palavras estranhas, enquanto a professora dizia o que iriam fazer naquele dia. Sentada ao lado da criança que persistia no tema, cheguei a perguntar-lhe do que se tratava. Ela, juntamente com seus colegas, respondeu-me: “É macumba!”. Insisti, questionando o que era. “Não sei”, foi o que responderam. Riam muito enquanto brincavam.

Essa foi a única situação que presenciei nesse grupo, durante o período que estive com eles, que pudesse apontar para algo relativo ao racismo, mas não tive chance de aprofundar minha investigação nessa situação, já que se tratava de um momento de aula mais dirigido. Durante as entrevistas, perguntei sobre religião e o tema retornou. Nesta oportunidade pude investigar melhor as representações relativas ao Candomblé, pois uma das alunas referiu-se a esta religião, à qual o seu pai está vinculado.

Gabriela: Eu não tenho religião. Mas minha família parte de mãe é da Igreja Universal, minha mãe não é e parte de pai é do Candomblé.

Perguntei-lhe se gostava mais da Igreja Universal ou do Candomblé, ao que um dos seus colegas, Rogério, se antecipou:

Rogério: Eu prefiro o candomblé. Eu já fui.

Criança: Gosto um pouquinho. Gosto do terreiro – complementou um colega.

Gabriela: Também meus colegas ficam falando que não gostam do Candomblé, porque é macumba – expressou-se, enfim.

Assim, ela começava a introduzir o tema que havia emergido naquela semana num clima de brincadeira. Seus colegas se dispuseram a dizer sobre o que pensavam, ampliando um pouco mais a discussão.

Pedro: É, macumbeiro!

E contou um caso de um conhecido que mandou um espírito ruim para ele.

Pedro; O espírito pegou nele e ele morreu – prosseguiu.

Clarice: Macumba é um feitiço do mal. Pega um monte de coisa, faz um pepeô... – acrescentou.

Outra garota da turma, Luz, faz um contraponto, trazendo informações mais efetivas sobre a religião:

Luz: Eles fazem oferendas pra fazer com que um deus maior faça que aquilo aconteça. Um cara disse que era coisa do diabo. Será mesmo? Ou será uma coisa que a gente não conhece? Os batizados do Candomblé pensam diferente. Só que eu não conheço.

Pedro: Candomblé é uma religião. Macumba é você usar o espírito mau que sai de qualquer outra religião pra fazer mal. Minha mãe quebrou a perna por isso. É não saber usar os poderes. Pode usar pra coisa boa, mas tem gente que abusa do poder – acrescenta.

Vê-se um forte conteúdo mágico associado ao Candomblé, um imaginário que traz forte carga preconceituosa também. A distinção entre Candomblé e macumba é feita pelas

crianças, durante a entrevista. O termo macumba é trazido pelas crianças como associado aos estigmas referentes ao uso desta terminologia. Para analisar melhor tal questão vale considerarmos o que propõe Moura (2004), apresentando o Candomblé como uma organização religiosa que estruturou e dinamizou ações de resistência dos negros em nosso país.

Bauman e May (2010, p. 65) consideram que “a gargalhada, porém, é amarga quando o humor mascara a aflição”. E é neste viés que seguimos e ampliamos nossa mirada com relação à brincadeira. Uma das crianças nos trouxe uma nova referência, relatando-nos que essas brincadeiras e xingamentos relativos à aparência nem sempre são abertos, incluindo, deste modo, a questão do silêncio, do que não é dito ou corresponde a um discurso que circula sem palavras.

Gabriela: As pessoas contam segredo.

Marília: Então não se fala abertamente? O que se diz? – questiono, na intenção de que esclareçam melhor o que se processa nesses casos, quando não se fala abertamente ou contam segredos.

Gabriela: Às vezes falam também, mas contam segredos – responde.

Aos segredos estão relacionados os silêncios, que também correspondem a uma categoria fundamental no âmbito das relações raciais. Cavalleiro (2005) faz uma excelente avaliação acerca desta temática, dizendo-nos sobre os silêncios das famílias negras que buscam acalantar seus filhos e protegê-los do sofrimento inerente ao racismo, acreditando desta forma adiar a dor e as perdas decorrentes destas experiências. Os silêncios aqui escutados podem ser também analisados como os não ditos, discursos que circulam ruidosos, mesmo quando se evita dizer.

Gabriela: Tem vezes que ficam me abusando. Me chamam de burra, feia...

Esta é a única menina negra do grupo. Nesse momento a discussão vai se aproximando da questão que interessa à pesquisa de forma mais específica, permitindo-nos escutar o que se passa no que diz respeito às relações raciais mais especificamente.

Lorena: Negro, quando aparece na novela, ou é escravo ou é pobre.

Vitor: Por que não retratam a escravidão dos brancos? Na Europa, eu já fui lá. Lá teve

escravidão dos brancos e eles não ficam passando novela sobre isso.

Questiono o porquê disso, o que eles pensam a respeito.

Vitor: Não sei.

Lorena: Porque são todos preconceituosos.

Rafael: Porque eles têm poder.

Rogério: Ninguém é perfeito. Tem gente muito lindo, mas a personalidade pode ser mau.

Rogério segue o comentário de Gabriela, apontando para o tema da beleza.

Marília: Quem é muito lindo? – pergunto.

Meninas: O ator de crepúsculo, Alex de Isa TK<sup>39</sup>.

Meninos: Sei lá... Britney Spears, ela é loura, gaza.

Esta discussão acerca dos padrões de beleza foi retomada na dinâmica com fotografias, quando lhes perguntei acerca do tema de maneira mais direta. Este aspecto será melhor desenvolvido numa seção seguinte, quando abordo a questão da beleza mais especificamente.

No que diz respeito ao racismo, tomando o preconceito racial como esta crença na relação entre qualidades físicas e interiores, houve colocações explícitas que partiram de uma criança do Grupo 2 e que provocaram muitas discussões. Ela atribuía características negativas aos negros, expressando seu preconceito e inquietando seus colegas. Este relato foi inserido na seção seguinte, *Igualitarismo e Anti-igualitarismo*, quando irei desenvolver aspectos relativos aos argumentos trazidos pelas crianças do Grupo 2 com relação ao tema.

No Grupo 1, quando brincavam com os bonecos, propus uma situação em que houvesse um médico:

Marília: Quem seria o médico?.

Criança: Esse, porque tem roupa branca.

Marcelo: Escuro não pode ser médico. Eu nunca vi.

---

<sup>39</sup> Telenovela colombiana que a maioria das garotas assistia.

Alguns dizem que sim, mas a maioria diz que não.

Marília: E quem poderia ser o veterinário? – pergunto.

Rafael: Eu já vi veterinário assim –propondo outro boneco, também branco e louro.

Propondo uma situação em que houvesse um assalto, as crianças escolheram um boneco negro para ser o ladrão. Questiono o motivo da escolha daquele boneco, ao que eles respondem:

Criança: Tem cara de bandido.

Marília: E como é a cara do bandido? – sigo questionando.

Criança: Não sei.

Ficam pensando.

Marília: Ele é negro – insisto.

Joana: Mas não é por isso. É por causa da aparência – mostrando-se incomodada com a minha observação.

Marília: Qual é a aparência dele?

Criança: Cabelo de ladrão.

Em muitos momentos o cabelo aparece como uma referência, um marcador racial. Nessa última situação, o cabelo está associado ao estigma do ladrão: “Cabelo de ladrão”. É como se refere Joana ao cabelo crespo do boneco escolhido para ser o ladrão. É esta a discussão trazida por Gomes (2003, p. 80), ao tratar sobre o racismo. A autora refere-se à maneira como os negros são discriminados ao serem inferiorizados por meio das marcas inscritas nos seus corpos, apontando, mais especificamente, para os cabelos crespos.

Ainda nessa perspectiva dos estigmas, enquanto brincavam livremente com os bonecos, as meninas, simulando uma situação doméstica, numa brincadeira de “casinha”, reproduziram a dinâmica da família, escolhendo como empregada uma boneca negra.

Meninas: Essa é a empregada – definiram.

Em outra situação, a cena se repetiu. Elaine e Bárbara escolheram uma boneca negra

como empregada doméstica. Ela ficava grávida. Em seguida incluíam uma médica, branca, para fazer o parto da empregada. O bebê nascia e também foi escolhido um boneco negro, que segundo elas “era fofinho”.

Os estigmas associados ao negro estiveram presentes em ambos os grupos. Expressos por meio da brincadeira, da piada, da referência à macumba, ou mesmo do cabelo de ladrão, como marcou Joana, criança do Grupo 1. Os processos de estigmatização foram sendo denominados pelas dinâmicas propostas, além de terem se apresentado por meio das observações livres.

Associações dos negros a ocupações/profissões como doméstica, a impossibilidade definida por eles de que o boneco negro viesse a ser o médico, bem como a escolha pelo boneco negro para ser o ladrão apontam para o racismo presente nas relações entre as crianças, mas também assinalam o fato de tais conteúdos serem pouco traduzidos em seus cotidianos, por existirem poucas oportunidades de reflexão acerca desta problemática.

#### 4.4. *Igualitarismo e anti-igualitarismo*

Algumas crianças aderiram e argumentaram em favor de um modelo racial igualitário, ainda que reconhecessem a existência da desigualdade entre as raças. Outras aderiram ao modelo anti-igualitarista, sustentando argumentos acerca da diferença entre as raças, apontando para a inferioridade dos negros.

No primeiro grupo, contemplando aqueles que defendiam um modelo igualitarista, escutei argumentos como: “a raça é humana”. Esta fala esteve presente tanto entre os menores, pertencentes ao Grupo 1, quanto entre os maiores, do Grupo 2. A diferença se dava na qualidade de argumentação possível às crianças do quinto ano, que buscavam explicações históricas sobre a desigualdade racial no Brasil. Entre estes maiores havia o reconhecimento das desigualdades e reflexões relativas a esta realidade.

Na ocasião em que dei início às observações no quinto ano, a Copa do Mundo de futebol estava acontecendo na África e este tema emergiu durante uma das entrevistas, dando margem a discussões ricas em conteúdos acerca das relações raciais. A abertura tinha sido no dia anterior à realização de uma das entrevistas. Eles estavam envolvidos com o evento esportivo, com seus álbuns das seleções dos diferentes países. Achei que deveria aproveitar a oportunidade para que falassem mais sobre o que sabiam a respeito do continente africano.

Luciano: Eu sei que a África é muito boa porque tem Nelson Mandela e Martin Luther

King.

Perguntei-lhes o que sabiam sobre a história de Mandela e eles seguiram expondo suas ideias.

Vitor: Digamos que ele foi considerado um herói negro. Na injustiça da época, tinha o *apartheid*. Tinha, por exemplo, banheiros para brancos e banheiros para negros. Eles não podiam ir pra praça...

Ramsés: Só na praça deles.

Luciano: Dividia a cidade.

Ramsés: Tipo o muro de Berlim. Só que era um muro invisível.

Vitor: Era uma cidade dos negros e outra dos brancos.

Luciano: Mandela acabou indo pra prisão.

Ramsés: A África tem muito trabalho bom. Tem muito animal. Mas deve ser maior calor.

Respondendo à fala do colega, Vitor tenta ponderar:

Vitor: Mas também faz frio.

Neste ponto da entrevista, procurei trazê-los para o Brasil, questionando-lhes se haveria algum tipo de *apartheid*, muros visíveis ou invisíveis em nosso país.

Lucas<sup>40</sup>: Aqui tem preconceito. Algumas pessoas têm preconceito com as pessoas negras.

Vitor: Preconceito é desrespeito. Mas não é só no Brasil. E não é só com os negros. O maior preconceito é com os negros. Mas eu não sei por quê. O pessoal acha que só porque não é a mesma cor, não é a mesma raça.

Ramsés: Mas não é. Depende da raça.

Vitor: Todo mundo é humano.

Ramsés: Mas existem quatro raças humanas: o branco, o negro, o asiático, que é amarelo, e o indígena, vermelho.

Crianças: Mas são humanos... – insistem os seus colegas, contrapondo-se à posição de

---

<sup>40</sup> Lucas tem a pele escura e cabelo liso, se autoidentificando como cabo verde.

Ramsés.

Contudo ele segue:

Ramsés: É porque eu não gosto de pessoas mal educadas e a maioria dessas pessoas são negras. Elas não têm educação, arrotam... A maioria dos negros são mal-educados.

O estigma racial foi expresso por Ramsés de forma evidente. Aqui a referência à cultura/educação é destacada, não mais a estética, como ocorreu em outras tantas situações durante a pesquisa. A fala de Ramsés provocou grande inquietação no grupo e foi uma das mais intensas e marcantes que escutei ao longo da minha permanência na escola. Ele foi bastante explícito ao colocar-se, dizendo o que pensava sem maiores constrangimentos. Nesse momento um dos colegas resolveu falar sobre a formação do povo brasileiro.

Beatriz: Os portugueses vieram pra cá, eram todos brancos e depois trouxeram os negros como escravos. O preconceito começou nessa época. Era como um tipo de *apartheid*. Achavam que os negros tinham menos direitos, que eles eram inferiores, tudo isso...

Vitor: O branco, como ele já tem mais tempo na civilização, de dinheiro vivo, moeda, afastavam os brancos dos negros.

Em seguida trazem Obama:

Lucas: Não é porque ele é preto. É porque ele é o presidente. Não tem preconceito porque ele manda.

Vitor: Desde antigamente os brancos tinham muito poder. Os brancos tomaram, dominaram os negros. Os brancos ficaram com a maior parte, com mais dinheiro. E foi passando isso de família pra família e ficou assim.

Beatriz: Não necessariamente.

Questiono acerca do Brasil:

Marília: Em nosso país, nos tempos de hoje, vocês acham que existe igualdade racial?

Vitor: Existe os dois: igualdade e desigualdade. Mas o que mais tem é igualdade. Já



mudaram os tempos.

Marília: O que mudou?

Vitor: Mudou que depois dessa luta toda de vários negros, as pessoas que tinham preconceito reconheceram que não tem nenhum problema em outra pessoa ser diferente.

Marília: E a desigualdade? – insisto.

Criança: Algumas pessoas, doidas, né, continuam achando que...

Lucas: Como é negro, acha que é desinformado, não gosta de ler, não sabe escrever. Tem menos trabalho...

Ramsés: Porque não tem direito à educação.

Marília: E quando tem educação, as oportunidades são iguais?

Beatriz: Mesmo o negro que estudou não tem as mesmas oportunidades. Sabe aquele seriado "Todo mundo odeia o Cris"?

Ramsés mais uma vez retoma a referência à educação, dando a este tema lugar de destaque. Em seguida Luana relata um episódio do seriado em que o amigo branco de Cris foi pra escola e estava com sono, porque tinha dormido tarde. A professora pergunta a ele o que havia acontecido, e ele fala: “É porque eu dormi na casa do Cris”. “Eles embebedaram você?”, pergunta a professora. “Não. É porque eu dormi tarde”, responde o amigo branco.

Luana: A professora pensar isso, que os pais de Cris tinham feito isso. Fica parecendo discriminação. As pessoas acham que os negros usam droga, são os que mais bebem, fumam...

Ramsés: É porque não tem caminho certo, não tem oportunidade, aí eles vão pro caminho errado.

Beatriz: Não, não é assim. Muita gente, mesmo sendo negro e não tendo oportunidade, não quer seguir pelo caminho errado. Se falar assim, parece que qualquer um que não tem oportunidade vai pra marginalidade.

Luciano: A empregada lá de casa é negra e só agora ela tá fazendo escola. Ela queria ser aeromoça, mas ela não era formada. É muita injustiça. É triste.

Beatriz: Depois que acabou a escravidão, os negros não tinham nada. Aí agora que acabou o racismo...

Marília: Acabou a escravidão ou o racismo? – questiono.

Beatriz: A escravidão. Mas as pessoas tinham preconceito. Agora tem menos, alguns têm oportunidade e outros não.

Rafael: Não tá mais tão separado assim. A gente pode conviver com as outras pessoas, é só querer.

Mais uma vez surgiu no Grupo 2 a relação entre o racismo e o silêncio. Perguntei-lhes se conversavam sobre estes assuntos em casa, na família. A grande maioria responde negativamente. Tratam sobre estes temas quando estão estudando na escola. Em casa não costumam falar sobre raça, racismo, igualdade e/ou desigualdade racial. Apenas uma criança responde que conversa em casa.

Luciano: Eu converso com minha mãe. Acho que é injustiça. É como se fosse racismo, como na 1ª guerra.

Marília: E aqui na escola? São poucas crianças negras. Como será?

Tento trazer o tema para perto, para o cotidiano deles, ao que eles respondem brevemente. A discussão relatada entre as crianças do Grupo 2 apresentou-se como a mais espontânea acerca de igualdade/desigualdade racial. Interessante é o fato de eles terem partido de uma reflexão sobre o *apartheid* na África do Sul, um tema trazido por eles e contextualizado na forte motivação presente naquela oportunidade, já que a Copa do Mundo tinha iniciado no dia anterior e muitas informações relativas àquele país estavam circulando na mídia à época. Tomando um regime segregacionista como exemplo, foram buscando, por meio das minhas intervenções, articulações com o que se passa no Brasil atual.

Os silêncios com relação à temática racial destacam o que Bento (2003) analisa ao considerar que não falar sobre o racismo não apaga o nosso passado. Trata-se de uma herança silenciada que se apresenta por meio de marcas subjetivas. O autor considera a existência de pactos narcísicos pelos quais conteúdos são transmitidos de uma geração a outra de forma inconsciente. Este silêncio produz sintomas compartilhados pelas relações raciais. De um lado encontramos o silêncio que se apresenta sob a forma de omissão acerca dos privilégios em torno do lugar ocupado pelos brancos, de outro, mas na mesma tessitura social, as experiências dos negros vão sendo construídas por meio de processos de identificação com uma branquidade que nunca será alcançada.

#### 4.5 *Estética e imagem corporal*

O corpo é pensado aqui não apenas como biológico, como já foi mencionado

anteriormente. Trata-se de um corpo simbólico, que sustenta representações sociais diversas. Somos os únicos “animais” que manipulam o próprio corpo, imprimindo nele marcas que nos identificam, assinalando lugares sociais, pertencimentos. “Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar” (GOMES, 2003, p. 79).

A linguagem desempenha um papel fundamental no que diz respeito às ações educativas sobre o corpo. Cada sociedade desenvolve à sua maneira certa pedagogia corporal. Trata-se de um processo cultural, no qual a educação constrói corpos marcados pela linguagem por meio de valores próprios a cada cultura. As crianças aprendem desde cedo sobre os controles esfínterianos, o jeito de comer, usar os talheres e também sobre o que representa o belo, o feio, o superior, o inferior. Assim, vamos iniciando estes pequenos, introduzindo-os numa cultura desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o corpo negro pode ser tomado de diferentes formas. Constituindo-se como símbolo, “pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante, presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental” (GOMES, 2003, p. 81).

A importância das construções em torno do belo contemplam concepções estéticas submetidas a padrões etnocêntricos. Nossos sentidos são então invadidos por classificações, conceitos de beleza quase sempre rígidos. Aos corpos são atribuídos valores, e a educação tem fundamental importância nessa transmissão. Nessa perspectiva, assinala-se a importância dos diálogos com as Ciências Sociais para pensarmos as relações raciais entre crianças, tornando-se fundamental refletirmos acerca da cultura em que estamos inseridos.

“É a autoridade estética branca que define o belo e sua contra parte, o feio, nesta sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos” (SOUZA, 1983, p. 29). Os modelos pelos quais nos constituímos correspondem a exigências sociais. Carregado de ideais, este modelo é o Ideal de Eu, segundo Souza (1983), um registro simbólico que estrutura o sujeito psíquico. A questão mais difícil é reconhecer que este Ideal de Eu é branco e, por este motivo, impossível de ser alcançado. Daí que pessoas negras encontram-se, muito comumente, diante do sofrimento próprio a esta negação que se impõe como regra básica. Uma rejeição comum nas falas de pessoas negras que se permitem dizer sobre sua relação com seu corpo e sua história.

Luz: Acho que a gente se liga muito às aparências das pessoas.

E como nos aponta Luz, criança pertencente ao Grupo 2, a preocupação intensa com a aparência corresponde a um marcador da modernidade. É possível identificar que tal interesse referente à beleza mobiliza a humanidade amplamente e desde muito tempo. Também as crianças vão sendo inseridas neste universo estético desde cedo. Suas experiências com a própria imagem servem de base para a estruturação das referências acerca do belo, do feio, das vivências estéticas diversas.

Lacan (1986) fornece contribuições importantes às reflexões acerca da relação do sujeito à sua imagem, afirmando ser o estádio do espelho mais que uma etapa do desenvolvimento humano, constituindo-se como base para a construção do eu, por meio de uma imagem primeva, um protótipo. Na relação entre simbólico, imaginário e real, o “jogo recíproco dos três grandes termos” se estabelece (LACAN, 1986, p. 89).

Do ponto de vista da Psicanálise, o corpo é vivido em suas dimensões real – corpo sentido –, simbólica – corpo significante – e imaginária – corpo visto. Um corpo que amamos ou rejeitamos, envolto por trocas afetivas, eróticas, sociais e inconscientes. Em cada um dos registros abordados, a estética poderá ser contemplada em seus diferentes aspectos. Freud faz uma importante incursão pela estética em seu texto *O Estranho*. Este trabalho de Freud serviu de base para algumas produções em Psicanálise sobre racismo.

“Só raramente um psicanalista se sente impelido a pesquisar o tema da estética, mesmo quando por estética se entende não simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir.” (FREUD, 2006a, p. 237). Freud destaca que este não seria um tema de interesse para psicanalistas, mas, ocasionalmente, deveria motivá-los, pois o que é assustador, provocando medo e horror, corresponde ao estranho, tema pertinente à Psicanálise e articulado às reflexões relativas ao racismo por meio desta abordagem.

A natureza desconhecida do estranho dialoga estreitamente com o familiar, contemplando tal ambivalência. É tudo que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à tona. Um exemplo trazido por Freud corresponde às coisas ou pessoas que se mostram aí, entre um objeto, um boneco, um autômato ou um ser humano. Neste sentido, recuperei algumas leituras relativas à história dos africanos escravizados aqui no Brasil. Tidos como objetos, os negros foram comumente fragmentados, tomados em suas partes. Seus corpos eram apreciados separadamente, ou mesmo desqualificados deste modo: cabelo, dentes, nariz, pênis.

Para pensarmos nas formas pelas quais as crianças constroem as suas referências estéticas, toma-se como referência as discussões aqui inseridas a respeito da construção de

imagem corporal e processos de identificações. Estas dinâmicas têm origem nos primeiros anos de vida, ganhando intensidade na infância, alcançando a adolescência. Contudo, estes processos não cessam na idade adulta, quando as marcas psíquicas impressas ao longo da vida são revisitadas ao associarem-se às novas experiências.

O que foi possível escutar das crianças durante a pesquisa de campo remete à constituição do eu, das imagens inconscientes do corpo e aos processos de identificações, noções apresentadas anteriormente. Cabelo, cor, raça fazem parte desta construção dialética que envolve autoimagem e imagem do outro. Neste outro estão incluídos aqueles que pertencem ao convívio familiar, estendendo-se aos que participam das vivências na escola, vizinhança, dentre tantos outros espaços de convívio das crianças. É fundamental assinalar a importante inserção da mídia nesse processo de estruturação pelo qual passa a criança, quando a TV, a internet e outros meios de comunicação se inserem de forma enfática, trazendo referenciais estéticos e promovendo identificações entre elas.

No Grupo 2, a experiência com a própria imagem e sua representação apresentou-se muito claramente na dinâmica do autorretrato. A intenção ao começar pelo autorretrato era ter como ponto de partida uma fala menos racionalizada ou carregada ideologicamente. Interessava que as crianças falassem da autoimagem com base em um desenho, uma representação de si mesmos, em vez de ter como referência inicial um discurso mais racionalizado, da consciência. Depois do desenho feito, pedia que o descrevessem, dizendo o que gostavam e o que não gostavam no próprio corpo, dizendo também se haveria algo que gostariam de mudar, que queriam que fosse diferente.

Eles disseram sobre a dificuldade de desenhar a si mesmos:

Rafael: É meio difícil fazer um autorretrato, porque você não tem, assim, uma imagem perfeita de você. Não é como tirar uma foto de você. Você tem que se desenhar...

De fato foi muito difícil. Alguns não queriam fazer. Argumentei, dizendo-lhes que não precisariam mostrar para ninguém, caso não desejassem. A experiência de fazer o desenho era, efetivamente, para que eles se concentrassem, pensassem em suas características físicas, nas representações relativas ao próprio corpo, mas não baseados em uma elaboração prioritariamente intelectual. O desenho facilitaria, por trazer uma vivência lúdica, dando acesso ao imaginário, ao inconsciente. Não significa que seja prazeroso, pois o lúdico não se restringe ao prazer. Contudo traz, muitas vezes, as inquietações referentes ao universo subjetivo.

Diferente das crianças do primeiro ano, com os quais necessitei de mais ou menos uma hora para a feitura do desenho e para a conversa, com os maiores foi preciso disponibilizar o dobro do tempo. Eles diziam:

Crianças: Marília, não é melhor tirar uma foto, não?

Ao que eu respondia dizendo-lhes que a foto não contemplaria a maneira como eles se veem. Muitas inquietações emergiram enquanto se desenhavam.

Guilherme comentou, referindo-se a Gabriela, a única menina negra do grupo:

Guilherme: Desenhar você é fácil. É só fazer um triângulo e umas coisas saindo da cabeça para todos os lados.

Lorena: Meu desenho saiu horrível. Eu fiz uma coisa feia, um cabeção... E como eu sou morena, eu quis pintar, só que aí não saiu nada parecido comigo.

Marília: E você gosta do seu corpo, da sua aparência? – perguntei.

Lorena; Às vezes eu tenho raiva. Tem vezes que eu pego uma roupa e me acho feia, acho meu cabelo horrível. Às vezes me acho feia.

Essa referência ao cabelo já havia aparecido no Grupo 1 e voltou a ser trazida neste grupo, sendo mais enfatizada na dinâmica com fotografias. A seguir desenvolvo mais especificamente tais questões relativas ao cabelo como símbolo de negritude e associado ao feio, incômodo mais frequente em falas das garotas que dos garotos.

#### 4.5.1 Cabelo: uma experiência racial

O incômodo com o cabelo crespo presentificou-se como um sofrimento, em especial para as meninas negras. Por esse motivo, inserimos aqui tal abordagem, contemplando este recorte de gênero mais especificamente. Remetemo-nos à relação com o corpo no que diz respeito ao cabelo, refletindo acerca do sofrimento singular às meninas, que apareceu em algumas situações diferentes, como aponta Mara, criança do Grupo 1.

Mara: Eu não gosto do meu cabelo, porque dói quando vai lavar e desembaraçar. Eu queria que fosse cacheado. Meu cabelo é um tipo de cabelo grosso, não é cacheado. Eu sou negra.

Mara retomou essa referência de desconforto com o cabelo em outros momentos. Houve uma apresentação de teatro na escola no primeiro mês com o Grupo 1. Aproveitei para sentar-me ao lado de Mara naquele dia. A peça versava sobre histórias africanas, contadas por uma personagem de um velho griot. Antes mesmo de sabermos sobre o tema da peça, estávamos sentados numa roda e, enquanto a professora conversava com o grupo, Mara pegou no meu cabelo, perguntando se era duro mesmo. Respondi que sim e aproveitei para perguntar-lhe sobre o seu cabelo.

Mara: Meu cabelo é black. Eu não gosto. É como o de Michael Jackson – mostrando com os braços o volume do cabelo.

Perguntei-lhe por que não gostava.

Mara: Por que dói.

Marília: Dói? – insisti.

Mara: Dói pra pentear.

Marília: E como você gostaria que fosse? – indaguei.

Mara: Liso, igual ao de Joana.

Marília: Mas por que seu cabelo é black?

Mara: Por causa do meu pai. Ele também tem cabelo assim. Tem um bocado de trancinha e, quando tira, fica assim – comentou, e novamente mostrou-me o volume do cabelo do seu pai com os braços.

Marília: E quem mais tem cabelo black aqui na escola? – prossegui.

Nesse momento já estávamos no espaço em que aconteceria a apresentação. Estavam ali também as outras turmas do Ensino Fundamental. Mara apontou para duas professoras da escola e uma criança de outro grupo, identificando-as como aquelas que tinham o cabelo *black*, como o seu.

A peça contava várias histórias de orixás, desde a criação do mundo, tomando as mitologias africanas como referência. Num dado momento, o griot comentou sobre o cabelo do filho, de *dread lock*. Mara, ao meu lado, riu e disse:

Mara: Meu cabelo fica assim.

Mais tarde tive uma conversa com a professora do Grupo 1 no ano anterior, quando as crianças tinham cinco anos. Ela comentou sobre as queixas de Mara.

Professora; Com os meninos o problema não aparece. Também... eles raspam o cabelo. É muito mais complicado com a gente, mulher. Eu encontrei a solução com megahair.

Como mencionei, Lúcia havia sido professora das crianças do Grupo 1 no ano anterior. Trata-se de uma mulher negra, que ao falar sobre seus alunos logo se inclui, e também a mim, em seu comentário. Lúcia contou-me que Mara se desenhava loira e que, quando questionava o porquê de desenhar-se daquele modo, Mara dizia que queria ser assim, com cabelos lisos e loiros.

Santos (2002, p. 123) relata em seu artigo o acompanhamento psicológico realizado a uma menina de nove anos, apresentando em seus sintomas as marcas e conflitos ligados aos modos como havia significado sua origem étnico-racial.

Miúda, rosto e gestos delicados, vasta cabeleira bem encaracolada que, com sua cor de pele, não permitiam a negação de sua ascendência negra. Mas, neste Brasil, seu fenótipo possibilitava que fosse tranquilamente chamada de 'moreninha'. Contudo, nada tranquilo era o modo como L. se autodefinia: 'Eu sou loira!'.

A cultura da branquidade parece ter produzido em L. marcas subjetivas importantes. Além de ser chamada de loira, ela exigia ser chamada de “Fedora”, apelido que associava à sua própria cor, a cocô e a fedor. Desde muito pequena, esta criança sofreu graves alterações em seu desenvolvimento psicoafetivo, de tal maneira que foi situada na fronteira entre a neurose e a psicose. L. traz consigo histórias que antecederam a sua existência, e que nela interferiram estruturalmente: os “não ditos” presentes em heranças e errâncias, os modos como a cultura interveio na sua estruturação psíquica, vivências grupais que possibilitam ou dificultam o “ser si mesmo”. Então, qual o papel da cultura nesse jogo estruturante?

O meu propósito ao trazer o caso apresentado por Santos (2002) é de estabelecer diálogos entre os sintomas apresentados por L. e o que acontece com Mara. De fato, o quadro de L. aponta para a possibilidade de uma psicose, quadro diferente do que vimos em Mara. Entretanto, quando nos referimos à dor, ao cabelo que dói – e entendemos que está aí contemplado um sofrimento subjetivo –, percebemos que tais sintomas representam os diálogos entre o que há de mais íntimo e singular, aquilo que remete ao sujeito do



inconsciente, mas envolve também processos mais amplos, apontando para os sintomas sociais aos quais refiro-me nesta investigação.

Ainda com relação ao cabelo como um importante marcador racial, escutei referências feitas por outras crianças do Grupo 1.

Vicente: Minha raça? Humana! Eu sou moreno porque tenho cabelo preto.

Marília: Então é o cabelo que define a cor?

Joaquim: Não. É a própria cor da pele.

Durante a brincadeira com bonecos, no Grupo 1, solicitei que escolhessem um boneco que parecesse com eles. Em seguida, perguntei-lhes o porquê da escolha, ao que responderam referindo-se muitas vezes ao cabelo como elemento de identificação.

Ivo: Porque o cabelo tem cachinho. Eu sou branco. Gosto da minha cor.

Rafael: Escolho esse porque o cabelo dele é preto igual ao meu.

Joaquim: Meu cabelo é cacheado e eu sou moreno. O boneco é preto. Só que ele é igual a eu, ele é do bem.

Pergunto a Joaquim qual dos bonecos ele acha mais bonito.

Joaquim: O mais bonito é o boneco branco.

Marília: Por quê? – sigo questionando.

Joaquim: Porque eu conheço um cara assim que é bonito e é meu amigo.

Depois, pedi que escolhessem um boneco parecido comigo e o descrevessem. Mais uma vez o tema referente ao cabelo apresentou-se de forma intensa.

Escolheram várias bonecas e foram negociando. Estimulei-os a escolherem apenas uma boneca, aproveitando a situação para que discutissem juntos e expressassem suas opiniões.

Marília: Branca, morena, parda, preta ou negra, morena escura... Qual é a minha cor?

Criança: É neguinha.

Marília: Todos concordam?

Bárbara: Acho que você é mais clara – discorda.

Criança: Não, é mais escura.

Criança: Só não tem trança.

Luca: O meu não dá pra fazer trança porque é liso. O meu é melhor.

Marília: Como é cabelo melhor?

Luca: É mais liso! Careca é o cabelo ruim, ou quando fica descabelado e duro, porque não passa xampu.

No Grupo 2, também na dinâmica do autorretrato, Lorena comentou:

Lorena: Às vezes eu tenho raiva. Tem vezes que eu pego uma roupa e me acho feia, acho meu cabelo horrível<sup>41</sup>. Às vezes me acho feia.

O corpo aponta para a relação entre o dentro e o fora, o que é próprio e aquilo que parece estrangeiro e, por este motivo, remete à relação entre o eu e o outro, constrói sentidos de alteridade e estrutura-se por meio daquilo que aceitamos, incluímos e/ou rejeitamos. Nossos corpos nos colocam em contato com o mundo exterior a nós mesmos e é nessa relação com o mundo, com o social, que homens e mulheres negras deparam-se cotidianamente, por meio da sua corporeidade, com possibilidades de aceitar, negar, manipular.

Figueiredo (2008) trata amplamente a temática racial com referência ao cabelo crespo, reconhecendo o recorte de gênero pertinente a tal discussão. As mulheres negras investem grande parte dos seus salários em produtos e tratamentos para o cabelo, manipulando, alisando, trançando. A autora aponta para a discriminação sofrida pelos negros nas propagandas e no mundo da beleza, “duas esferas particularmente importantes na construção de estereótipos negativos contra os negros” (FIGUEIREDO, 2008, p. 248).

O que apareceu nas falas das crianças, quando identificaram o cabelo do ladrão, ou quando Mara se queixa insistentemente do seu próprio cabelo, já vem sendo discutido nas Ciências Sociais há mais tempo. Viana (apud FIGUEIREDO, 2008, p. 248) considera que o cabelo corresponde à característica fenotípica mais importante dos negros, destacando que mulheres negras manipulavam seus cabelos desde a escravidão.

Outra situação em que o tema cabelo foi central aconteceu durante a minha despedida com o Grupo 1, quando lhes contei a história na biblioteca. Atendi uma demanda delas, que questionaram quando fomos à biblioteca sobre a realização das atividades de pesquisa que

---

<sup>41</sup> Esta referência ao cabelo já havia aparecido no grupo 1 e voltou a ser trazida neste grupo, sendo mais enfatizada na dinâmica com fotografias.

propus. Muitos pediam para ler, certamente motivados pelo fato de terem adquirido recentemente esta inicial habilidade. Desse modo, prometi que leria para eles uma história no nosso último encontro.

Marília: Sabem por que escolhi essa história pra contar pra vocês? Vocês falaram muito de cabelo, lembram? – comentei.

Dora: É. Hoje Mara disse que eu tenho que usar uma peruca de cabelo comprido.

Lira: Cabelo espichado.

Marília: Eu queria saber se é só para as meninas ou se essas histórias de cabelo acontecem com os meninos também – disse-lhes, tentando provocar uma conversa inicial.

Joaquim: Meninos também têm cabelo! Mas quando é que vai começar a história?

Marília: De que fala a história?

As respostas foram diversificadas: cabelo, passarinhos. Os passarinhos estão pensando que a menina é uma árvore... Uma das crianças diz:

Criança: Ela não gosta do cabelo dela. Acha que é feio.

Criança: Quer usar trança, igual de Mara?.

Na história, Bintou diz: “Eu sempre acabo em Birotés”, queixando-se do seu penteado. Mara comenta, neste momento:

Mara: Eu sempre acabo em tranças...

Em seguida, as crianças fizeram comentários sobre a avó de Bintou:

Crianças: Ela é feia. Ela tem trança, boca feia, horrível, o rosto também, parece homem – rejeitando a imagem da avó.

Ao final, todos disseram ter gostado da história, mas seguiram comentando sobre o que seria o cabelo feio:

Criança; Eu acho o cabelo da velha horrível.

Ivo: Ela é feia. Não gosto da pele... Porque tem a ver com a cabeça. É uma cabeça gorda e uma pele feia.

Criança: Eu também acho o cabelo de Otávio feio.

Criança: Eu também. É porque ele é careca – apoia outro colega.

Criança; Não. Ele não é careca. É porque ele raspa. Ele tem um pouco de cabelo, pequenininho.

Esta foi a primeira vez que se referiram ao cabelo do único colega negro do grupo.

Pedi, então, que Mara falasse, já que ela havia sido clara quanto ao seu incômodo com o seu cabelo.

Marília: Já que você já conhecia a história e é a única que usa tranças, dê sua opinião – provoquei.

Mara: É que eu não gosto do cabelo assim. Eu queria o cabelo liso, igual ao de todo mundo.

Joaquim: Eu que tenho cabelo liso.

Marília: Todo mundo tem cabelo liso?

Criança: Nem todo mundo.

Mara: Dora tem o cabelo assim, mas ela não reclama. Eu queria ter o cabelo igual ao de Lara, de Elaine... É porque eu não gosto do meu cabelo.

Otávio: Nem todo mundo tem cabelo liso. Eu não tenho, Gabriel não tem...

Rafael: Meu cabelo é normal.

Marília: Como é normal?

Rafael: É quando não passa nada no cabelo.

As associações entre cabelo liso e cabelo normal, por exemplo, reafirmam a ideia da branquidade trazida por autores que refletem acerca do lugar de extrema individualidade dos brancos em oposição à posição exótica, diferente ou mesmo desqualificada e inferior a qual são submetidos os negros. Se o cabelo crespo não é normal, considera-se algo além do padrão de beleza branco, que foge à norma, colocando-se fora, estranho, anormal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por estudar os processos relativos ao racismo colocou-me diante de uma encruzilhada desafiadora. Inicialmente, o desconforto entre os colegas de profissão, psicanalistas pouco familiarizados ou disponíveis às reflexões relativas ao racismo. Foram muitos os questionamentos acerca dos limites e possibilidades de refletir sobre esta temática baseada na Psicanálise. Em seguida, o estranhamento por parte dos colegas da academia, que questionavam a pertinência desta proposta de investigação contemplando a Psicanálise.

Ao concluir este trabalho, analisando as relações raciais entre crianças, reconheço a efetividade do que considerei ser a dialética pela qual o racismo se estrutura, enlaçando o sintoma social e individual. Foi o fato de ter lançado mão de referenciais teóricos distintos que me possibilitou refletir acerca do que pude observar e escutar das crianças durante as entrevistas e experiências realizadas em campo.

O racismo aqui pensado como sintoma que enlaça – bem ao modo do que denominamos como laço social – o que há de mais singular de cada sujeito, assim como dinâmicas sociais mais amplas; sintoma este que atravessa gerações. E foi este o percurso seguido pela pesquisa. Para investigar as relações raciais entre crianças, observei a convivência entre elas, proximidades e distanciamentos, corpos em ação; propus que confeccionassem um autorretrato, traduzindo os modos como representam psiquicamente suas imagens corporais; escutei seus afetos e desafetos no que diz respeito aos próprios corpos e daqueles com quem convivem, suas aparências e modos como percebem seus colegas; solicitei que denominassem, quando lhes questionei acerca da autodefinição quanto à raça/cor.

A infância sempre foi um foco importante no meu campo de estudo e nas minhas práticas profissionais. Ela nos revela o que em geral buscamos esconder. Neste jogo entre ocultar e mostrar, pude escutar tais discursos, enunciados pelas crianças por meio das palavras e dos seus corpos, no intuito de contribuir com as crescentes discussões sobre o combate ao racismo na atualidade.

As falas das crianças revelaram suas inquietações individuais, mas também apontaram para o racismo como sintoma social, estruturado por meio de discursos e práticas coletivas que atravessam gerações. Com base nas observações e análises supracitadas, torna-se possível perceber quão racializada é a infância, refletindo o mesmo aspecto presente na adultez. O sofrimento psíquico a que as crianças negras de classe média encontram-se submetidas necessita ser percebido e diagnosticado, de forma a prevenir estigmas que se mantiveram ao longo das trajetórias de homens e mulheres, negros e negras, marcas estas que se refletiram

pelos espelhamentos em geral pouco traduzidos, mesmo em tempos em que tantas ações afirmativas têm sido efetivadas no campo político.

As principais contribuições deste estudo estiveram localizadas, em termos teóricos, na redução da lacuna existente em estudos que contemplem os aspectos subjetivos referentes ao racismo tanto no campo da Psicologia como das Ciências Sociais. Do ponto de vista empírico, esta investigação buscou cobrir o espectro temático, até então pouco estudado, das relações raciais entre crianças de classe média e alta, em escolas privadas.

As evidências mais importantes desta pesquisa referem-se às inscrições psíquicas relacionadas ao racismo, o que se revelou por meio das falas e do convívio entre as crianças. O incômodo de Mara com seu cabelo, o seu desejo por embranquecer; a necessidade de Otávio afirmar a sua condição humana, marcando ser de outra raça, ser preto e ser humano, quando os seus colegas traziam, em tom jocoso, a ideia de que ele seria de “outra raça do universo”; a segurança com a qual Ramsés anuncia sua condição privilegiada de criança branca, que não gosta de negros por serem todos mal-educados.

–O diferencial deste estudo esteve também localizado na perspectiva de que as crianças pertencentes a esta realidade socioeconômica não estão protegidas das práticas discriminatórias, vivenciando também numa escola da rede particular de ensino o que se reproduz nas relações raciais em outros espaços de convívio e estratos sociais. Desse modo, os resultados empíricos e reflexões teóricas desenvolvidos apontam para as articulações entre as categorias raça e classe, nos permitindo pensar acerca de práticas racistas que ocorrem nos ambientes de socialização entre crianças das classes média e alta. Neste sentido, a educação, enquanto experiência de construção identitária, pode despertar, entre crianças negras de classe média e alta, reações ambíguas (ROSEMBERG, 1998), já que a ascensão social não garante o lugar de pertencimento almejado.

Por outro lado, o mito da democracia racial também pôde ser verificado nos discursos das crianças. As experiências de autoclassificação denotaram processos de identificações por vezes carregados por máscaras da igualdade, revelando as ambiguidades incutidas em significantes e argumentos utilizados pelas crianças. Reconhecer as crianças como atores sociais que (re)constroem realidades assinala a importância destes sujeitos no que diz respeito às possibilidades de manutenção ou transformação das relações intersubjetivas referentes ao racismo – especialmente quando inseridas em um ambiente educacional.

No geral as crianças negras de ambos os grupos, primeiro e quinto anos do ensino fundamental, responderam prontamente quando questionadas acerca da raça/cor, enquanto as demais demonstraram estranhamento diante da pergunta. Estas últimas, as crianças não

negras, certamente não haviam experimentado vivências que as colocassem diante da necessidade de se identificarem por meio deste referencial. As inquietações e sofrimentos das crianças negras são interpretados nesta pesquisa não apenas como problemas particulares destas, mas como uma questão relativa ao grupo, às relações raciais.

Algumas crianças trouxeram seus questionamentos quanto aos valores positivos atribuídos ao branco e à desqualificação referente ao negro. A menina loira do grupo do primeiro ano, Joana, era tida como a mais bonita. Mara queria ser como ela. Nesta perspectiva, pode-se considerar que a cultura hegemônica segue expondo a imagem dos brancos na televisão, nas revistas de moda, nas propagandas, estando a palavra beleza associada às características do biótipo branco.

Sovik (apud WARE, 2004, p. 371) diz-nos que “[...] ninguém é branco, enquanto as louras reinam nos espaços públicos”. A branquidade segue sustentada como critério de estética e aceitação social. A branquidade, portanto, não se sustenta enquanto fator genético, assim como a negritude não corresponde a um dado da realidade física. Tais referências ampliam-se, revelando uma concepção estigmatizada e maniqueísta da raça pela dinâmica social, cultural e econômica.

Do ponto de vista da Psicanálise, podemos nos referir ao contínuo silêncio que se processa nestes espaços de convívio no que diz respeito às relações raciais. Considero tais processos como sintomas sociais que se referem à imposição do embranquecimento, ao racismo como sintomática compartilhada. Entretanto, como nada pode ser abolido sem que se mostre de alguma maneira, as consequências das vivências racistas são transmitidas ao longo do tempo, por meio de processos psíquicos, de uma geração para outra. O sintoma, como um traço, corresponde ao retorno do recaiado, que só depois pode ser simbolizado, traduzido. Assim se apresenta o racismo na atualidade, como um sinal que remete a histórias pouco ou nada traduzidas, restando-nos, muitas vezes, o incômodo sem palavras.

Cabe considerar a necessidade de uma continuidade de pesquisas que sigam investigando aspectos subjetivos referentes às relações raciais, focando nas crianças e, restringindo ao recorte deste estudo, na infância das classes média e alta. Abordar esta temática por meio da Psicologia e da Psicanálise é uma prática recente na Academia, o que aponta para a necessidade de novos estudos que venham a contribuir com a análise e o diagnóstico do que permaneceu como silêncio durante tanto tempo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. S. et al. Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *Revista de Psicologia*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 441-447, out./dez. 2008.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v.6, n. 2, p.103-127, 1995.
- APPIAH, K. A. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- AQUINO, G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, L. C. *Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares*. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2004.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, W. O Negro na Economia Brasileira: da colônia aos umbrais do século XXI. In: MUNANGA, K. (Org.). *Histórias do negro no Brasil*. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 76-104
- BARRETO, P. *Múltiplas vozes: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Negros à luz dos fornos: representações do trabalho e da cor entre metalúrgicos baianos*. Salvador: Dynamis Editorial, 1997.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (Orgs.). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1997.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENTO, M. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.
- CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: \_\_\_\_\_.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-23.
- CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006.



- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.
- COSTA, J. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- DAHIA, S. L. M. Riso: uma solução intermediária para os racistas no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 373-389, 2. Quadrim., 2010.
- DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAZZI, R. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FERREIRA, R. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FIGUEIREDO, A. Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (Orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 237-255.
- \_\_\_\_\_. São quase todos brancos de tão ricos? Trajetórias e percepção das diferenças entre os empresários negros. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 24., 2000, Petrópolis, *Grupo de Trabalho 15 – Relações raciais e etnicidade*. Petrópolis: ANPOCS, 2000.
- FONTES, D. *Análise de sustentabilidade organizacional da Casa Via Magia: desafios e perspectivas*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissionalizante em Desenvolvimento e Gestão Social) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- FREIRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2004.
- FREUD, S. *O estranho*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006a, v. XVII.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006b, v. XXI.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia de grupo e análise do eu*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006c, v. XVII.
- \_\_\_\_\_. *O inconsciente*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006d, v. XVII.
- \_\_\_\_\_. *O eu e o id*. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006e, v. XVII.

\_\_\_\_\_. *A dinâmica da transferência*. Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006f, v. XII.

GILLIAM, A.; GILLIAM, O. Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 525-543, 1995.

GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Marcia Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, n. 2, p. 223-245, 1983.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (Orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. Prefácio. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2008.

HOOKER, J. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. *Tempo Social*, São Paulo, v.18, n.2, p. 89-111, nov. 2006.

INEP. *Censo Escolar 2005*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo142.htm>. Acesso em: 10 set. 2008.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KOLTAI, C. Racismo: uma questão cada vez mais delicada. *Ide*, São Paulo, v. 31, n. 47, p. 66-69, dez. 2008.

LACAN, J. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro, Zahar 1995.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 23: o sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LAPLANCHE J.; PONTALIS JB. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUSTOSA, P. R. A pesquisa em Psicanálise: entre a técnica, a extensão e a intensão. In: REUNIÃO MUNDIAL DOS ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE, 2., 2003, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Estados Gerais da Psicanálise, 2003. Disponível em:

<[http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial\\_rj/download/3e\\_Lustosa\\_35010903\\_port.pdf](http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/3e_Lustosa_35010903_port.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2010.

MOORE, C. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOURA, C. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente. In: MUNANGA (Org.). *História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira – resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 9-61.

MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÁSIO, J. D. *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. 1998. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, USP, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. O corpo da mulher negra. *Pulsional Revista de Psicanálise*, São Paulo, ano XIII, nº 135, p. 40-45. 1999.

OLIVEIRA, L. *Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, UFBA, Salvador, 2007.

PAULA, S. L. Análise sociológica de desenhos infantis: uma perspectiva de análise para grupos de exclusão. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO. 19., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH/SP – USP, 2008. 1 CD-ROM.

PIZA, E. Porta de vidro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

PONTALIS, JB. Uma cara que não agrada. In: \_\_\_\_\_. *Perder de vista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1997.

REIS FILHO, J. T. *Negritude e sofrimento psíquico: uma leitura psicanalítica*. 2005. 119 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, PUC. São Paulo, 2005.

REYES, R. H. *Entre áreas, atos e atores: o papel do coordenador pedagógico na construção*

de uma ética dialógica na escola. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2006.

RISÉRIO, A. *Uma história da cidade da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROUDINESCO, E. *Em defesa da Psicanálise: ensaios e entrevistas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade*. Salvador: EDUFBA, 2003.

SANTOS, R. De café e de leite... In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, H. J. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, O. Reflexões sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: ARAGÃO, L.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J.; SOUZA, O. (Orgs.). *Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991. p. 75-92.

SOUZA, R.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10848.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2008.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para a etnicidade? *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-117, jun. 1991.

TELLES, E. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VILHENA, J. Das cores e seus discursos: sobre a violência do racismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2., 2006, Belém. *Anais eletrônicos...* Belém: 2006. Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental (AUPPF). Disponível em:

<<http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.4.3.3.htm>>. Acesso em: 28 set. 2008.

VILLAR, D. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 165-192, abr. 2004.

ZALUAR, A. Teoria e prática no trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## **APÊNDICE A – Perfis Individuais das Crianças Grupo 1 – Primeiro Ano do Ensino Fundamental**

### **Paulo**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu coração, da minha mente, dos meus músculos, do meu dente. Não gosto da minha cabecinha, que sempre pensa coisa errada e meus pés, que sempre fazem eu cair no chão.”

Autoidentificação de cor/raça: não respondeu imediatamente, questionando:

“Cor preferida?”

“Não. A sua cor, da sua pele. A sua raça”.

“A minha raça é humano e a cor da minha pele é... eu sou moreno.”

Profissão e nacionalidade dos pais: ambos brasileiros, mãe produtora cultural e pai músico.

Irmãos: não possui

Bairro onde reside: Rio Vermelho

### **Elaine**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Queria mudar meu cabelo. Dói quando penteia”.

Autoidentificação de cor/raça: “Sou morena”.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros, pai economista e mãe contadora.

Bairro onde reside : Brotas

Elaine tem um irmão, mais velho, que também foi aluno da escola.

### **Mara**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu não gosto do meu cabelo, porque dói quando vai lavar e desembaraçar. Eu queria que fosse cacheado. Meu cabelo é um tipo de cabelo grosso, não é cacheado”.

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou negra”.

Profissão e nacionalidade dos pais: Ambos são brasileiros, mãe administradora de empresas e pai é produtor cultural.

Bairro onde reside: Garcia

Irmãos: tem uma irmã mais nova.

### **Bárbara**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: não quis falar sobre o desenho.

Autoidentificação de cor/raça: “Morena clara”.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros e médicos.

Bairro onde reside: Brotas

Irmãos: tem duas irmãs mais velhas.

### **Brisa**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto de tudo”.

Autoidentificação de cor/raça: Pensa, demora para dizer sua cor. “Não sei minha cor.

Não sou um queijo...” reagindo à proposta dos colegas. “Sou morena clara”

Profissões e nacionalidades dos pais: brasileiros.

Bairro onde reside:

Irmãos: tem uma irmã mais velha que também é aluna da escola.

### **Joana**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu gosto de muita coisa... Meu cabelo, boca, olho.

Eu não acho feio nada”.

Autoidentificação de cor/raça: “Minha cor...” Demora para responder. “Mas eu sou branca”

Profissões e nacionalidade dos pais: ambos brasileiros, pai psicólogo e mãe pedagoga.

Bairro onde reside: Federação

Irmãos: tem um irmão mais velho, que também estuda na mesma escola.

### **Dora**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto... (demora) do meu cabelo”.

Autoidentificação de cor/raça: “Minha cor é ... eu não sou rosa. Minha cor é escura.”

Profissões e nacionalidades dos pais: pais brasileiros.

Irmãos: tem uma irmã mais velha que também foi aluna da escola. Ela se identificou e foi também classificada pelos colegas como negra. Eu não havia incluído ela como negra em minhas observações iniciais, talvez pelo fato dela ter um cabelo meio liso, cacheado.

### **Joaquim**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: não quis falar.

Autoidentificação de cor/raça: “Cor de queijo. Bem branco”.

Profissões e nacionalidades dos pais: pai chileno e arquiteto, mãe brasileira e atriz.

Bairro onde reside: Garcia

Irmãos: filho único.

### **Vicente**

Idade: seis anos

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou branco meio escurinho”

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros

Irmãos: não tem irmãos

### **Otávio**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu gosto dos meus braços, da minha mente... não gosto da minha cabeça. Ela sempre pensa errado”.

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou preto(...). Sou humano”.

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros e professores.

Bairro onde reside: Federação

Irmãos: tem um irmão mais velho, que também foi aluno da escola.

### **Ivo**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência:

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou branco. Gosto da minha cor”.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos são brasileiros e dançarinos.



Bairro onde reside: Rio Vermelho

Irmãos: Não tem irmãos.

### **Pedro**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Desenhei eu no jardim”.

Autoidentificação de cor/raça: “Sou cor de queijo”. Sua resposta veio em seguida à de Joaquim e correspondeu a uma repetição que ainda se repetiu com outras crianças do grupo, inclusive em outras situações e dinâmicas.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros e professores.

Bairro onde reside: Federação

Irmãos: tem uma irmã mais velha, Clarice, aluna do quinto ano que também participou da pesquisa.

### **Lira**

Idade: sete anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu cabelo cacheado”.

Autoidentificação de cor/raça: “Sou branca”. Responde rapidamente.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros, mãe dançarina, professora de pilates e pai técnico em informática.

Bairro onde reside: Rio Vermelho

Lira é filha única. É aluna da escola desde os dois anos de idade. É branca, com cabelo cacheado. Mostrou-se uma criança reservada em geral. No entanto, se aproximava de mim para conversar em variadas situações.

### **Lívia**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu rosto e pernas. Não gosto da minha orelha. Ouço coisas ruins”.

Autoidentificação de cor/raça: “Sou morena”.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros. Pai bancário.

Lívia tem um irmão mais velho, que também foi aluno da escola. Falava muito em seu interesse por animais. Mais jovem que a maioria do grupo, não parecia muito interessada pela escrita e leitura naquele momento. Queria brincar, fazer de conta.

**Camila**

Idade: cinco anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu cabelo. Meu cabelo é louro”.  
(cabelo castanho).

Autoidentificação de cor/raça: “Minha cor é rosa”.

Profissões e nacionalidades dos pais: Pais brasileiros e professores.

Tem um irmão mais velho, que foi aluno da escola.

**Maurício**

Idade: seis anos

Autoidentificação de cor/raça: “É um pouquinho marronzinha e um pouquinho branquinha”

Profissões e nacionalidades dos pais: mãe psicóloga, ambos brasileiros.

Tem uma irmã mais velha, que também foi aluna da escola.

**Pablo**

Idade: seis anos

Autoidentificação de cor/raça: “Cor de queijo, bem branco”.

Profissões e nacionalidades dos pais:

**Daniel**

Idade: seis anos

Autoidentificação de cor/raça: “Moreno”

Profissões e nacionalidades dos pais: brasileiros, pai psicólogo, mãe engenheira química.

Bairro onde reside: cidadela

**Manoel**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Sou um astronauta. Gosto de fazer exercício”.

Autoidentificação de cor/raça: “Minha cor? Sou pardo”.

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros, Pai sociólogo

Bairro onde reside: Candeal

Tem um irmão, João, estudante do quinto ano que também participou da pesquisa.

Mostrou-se muito inquieto durante a realização das dinâmicas.

### **Cainã**

Idade: seis anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu gosto dos meus músculos, cérebro e do coração”.

Autoidentificação de cor/raça: “Minha cor...” Demora para responder. “É moreno”. Repetindo o que um colega havia sugerido em voz baixa. Mas novamente muda de ideia: “Não, eu sou preto”. Mudando de ideia mais uma vez, após uma discussão em que seu colega Otávio reivindicou ser ele preto e não Tanino. Ainda seguiram refletindo acerca do uso dos termos “preto” ou “negro”, identificando as crianças do grupo que seriam negras. Ao final, Tanino definiu: “Eu sou branco”.

Profissões e nacionalidade dos pais: mãe alemã e bióloga; pai brasileiro e pedagogo.

Bairro onde reside: Graça.

### **Tadeu**

Idade: seis anos

Autoidentificação de cor/raça: “A minha cor de pele é um branco clarinho. E a minha raça é tigre, águia”. Em outra situação, respondeu: “Minha cor é um rosa claro meio negro”.

Profissões e nacionalidade dos pais: mãe brasileira e arquiteta; pai brasileiro e sociólogo.

Bairro onde reside: Federação

## APÊNDICE B – Perfis Individuais das Crianças do Grupo 2 – Quinto Ano do Ensino Fundamental

### **Ramsés**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Meus olhos são azuis. Eu gosto da minha aparência. Eu queria ter cabelo arrepiado. Eu antes era muito magro. Eu tenho um nome alemão, que é judeu, mas eu não tenho nada a ver com essa religião [...]”.

Autoidentificação de cor/raça: “Sou branco, meio branco, mas um pouco mais escuro que minha mãe”.

Profissões e nacionalidades dos pais: brasileiros, mãe filha de alemães. Ambos são músicos.

Bairro onde reside: Federação

Irmãos: duas irmãs mais novas.

Ele estudou na escola desde os dois anos. Sempre se mostrou muito falante e participativo durante a realização das atividades. Por vezes, bastante inquieto, apresentando dificuldade em esperar o colega se colocar.

### **Clarice**

Idade: nove anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu não sei me descrever, muito menos no papel. Ficou muito difícil. Eu não sei.”

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou mestiça” (Clarice tem a pele muito branca, cabelos lisos e loiros).

Profissões e nacionalidades dos pais: Mãe é professora, ambos brasileiros.

Bairro onde reside: Federação

Clarice era a criança mais nova do grupo. Ainda que a diferença seja muito pequena entre eles, ter nove anos quando todos tinham dez parecia marcar.

Lazer: gosta de teatro. “Quando eu crescer quero ser atriz. Gosto de dançar. Faço balé e sapateado”.

### **Lorena**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Meu desenho saiu horrível. Eu fiz uma coisa feia,

um cabeção... E como eu sou morena, eu quis pintar só que aí não saiu nada parecido comigo. [...] Às vezes eu tenho raiva. Tem vezes que eu pego uma roupa e me acho feia, acho meu cabelo horrível. Às vezes me acho feia”.

Autoidentificação de cor/raça: morena

### **Rogério**

Idade: dez anos

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros, pai advogado.

Bairro: Jardim Apipema

Lazer: gosta de filme de terror e surf.

### **Guilherme**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto mais ou menos”.

Autoidentificação de cor/raça: Não sei...

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros e jornalistas

Bairro onde reside: Federação

Chegou para a escola no segundo ano do Ensino Fundamental, vindo juntamente com Rafael da mesma escola. Teve dificuldade de se inserir no grupo, apresentando uma tendência a brincar sozinho. Queixava-se de brincadeiras dos seus colegas com referência à sua aparência – orelhas pequenas e cabeça grande.

Lazer: gosta de filmes de catástrofe e ação.

### **Beatriz**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto da minha aparência. Não tem nada que me incomode, que eu fique pensando, mas se eu fosse mudar alguma coisa, desentortaria os dentes, teria menos espinhas...”

Autoidentificação de cor/raça: “Não sei exatamente qual é a minha cor. Morena clara”.

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros e médicos.

Bairro onde reside: Brotas

Tem duas irmãs, uma mais nova, no primeiro ano e outra mais velha, que estudou na escola.

**Rafael**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: É meio difícil fazer um autorretrato, porque você não tem, assim, uma imagem perfeita de você. Não é como tirar uma foto de você. Você tem que se desenhar [...] Sendo pequeno, eu posso ser ágil. Gosto da minha aparência, sou meio bonitinho... Eu não queria mudar nada”.

Autoidentificação de cor/raça: moreno.

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros. Pai engenheiro e mãe dona de casa.

Bairro onde reside: Itaigara

Irmãos: tem dois irmãos mais velhos que também estudaram na escola.

Foi para a escola no segundo ano do Ensino Fundamental, tendo vindo da mesma escola que Guilherme. Expansivo corporalmente, participava intensamente das atividades corporais propostas. Era o menor em estatura, apresentando significativa diferença de tamanho em relação aos seus colegas.

**Gabriela**

Idade: onze anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Foi difícil fazer o autorretrato. Pra mim, fazer o meu rosto foi difícil. Eu fiz muitas... fiz vários desenhos”.

Autoidentificação de cor/raça: mulata

Profissões e nacionalidades dos pais: Ambos brasileiros. Pai músico e mãe garçonete.

Bairro onde reside: Horto Florestal

Gabriela havia chegado na escola naquele ano e sairia ao final do quinto, já que a escola não tem sexto ano do ensino fundamental. Era a criança mais velha do grupo. Assim como no caso de Clarice o fato de ser a mais nova era sinal de um lugar diferenciado no grupo, também com Gabriela o fato de ter mais idade que os demais parecia demarcar uma distinção.

Irmão: Tem um irmão mais novo que também é aluno da escola.

**Maurício**

Idade: onze anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Eu gostaria de emagrecer”.

Autoidentificação de cor/raça: moreno

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros.

Bairro onde reside: Federação.

Irmãos: tem um irmão mais novo, aluno do primeiro ano, aque também participou da pesquisa.

Lazer: gosto de *body board* e um programa de TV, de filme de comédia.

### **Lucas**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu corpo. Eu queria ser mais alto”.

Autoidentificação de cor/raça: “Eu acho que eu sou moreno, um pouquinho clarinho, não tão claro como Carol e minha mãe me chama de cabo verde”.

Tem uma irmã mais velha.

### **Ricardo**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Velho, você olha no espelho e um segundo depois não sabe mais qual é a sua imagem”.

Autoidentificação de cor/raça: mistura total

Profissões e nacionalidades dos pais: pai belga e criminalista, mãe brasileira e psicóloga.

Bairro onde reside: Piatã

Tem um irmão mais velho, que também foi aluno da escola.

Lazer: “toco teclado, baixo, violão. Gosto de blues, rock. Gosto de todos os filmes que têm Harrison Ford e Tom Cruise”.

### **Luciano**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto mais ou menos da minha aparência. Eu gostaria de ser menos gordo”.

Autoidentificação de cor/raça: “Eu sou meio branco, meio moreno. Tenho três nacionalidades: brasileiro, minha vó é da Itália. Ela foi pra Argentina pra fugir da guerra, lá minha mãe nasceu e ela veio pro Brasil, conheceu meu pai, que é de El Salvador e teve eu. E decidiu ficar no Brasil”.

Profissões e nacionalidades dos pais: mãe argentina, filha de italianos. Pai equatoriano

Irmãos: não possui

### **Luana**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu corpo, mas se eu pudesse mudar, eu mudaria minha barriga”.

Autoidentificação de cor/raça: Demora para dizer a cor. “Eu sou branca”.

### **Vitor**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Às vezes eu gostaria de mudar minha cor. Tenho orgulho daqueles caras: Nelson Mandela, Jime Rendrix, porque eles mudaram a história. Eu sou lindão!”

Autoidentificação de cor/raça: Sou franco-brasileiro. Tenho dupla nacionalidade.

Irmãos: tem uma irmã mais velha.

### **Luz**

Idade: dez anos

Sobre seu autorretrato e aparência: “Gosto do meu corpo. Não gosto do joelho pra baixo. Meu pé não é bonito. Eu mudaria os dedos do meu pé. Por causa do balé”.

Autoidentificação de cor/raça: “Eu não sou definida, sou uma mistura. Porque a gente teve os portugueses, os índios, os escravos. Ninguém é totalmente branco a partir desse momento”.

Profissões e nacionalidades dos pais: ambos brasileiros. Mãe administradora, pai jornalista.

Lazer: gosta de leitura, tv e computador. “A gente fica no play... Gosto de romance, Crepúsculo tem uma trama. Eu adoro meu balé!”



## **APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas em Grupo**

### **ENTREVISTA**

Nome completo

Idade

Profissão dos pais

Bairro onde moram

Têm empregada doméstica em casa?

O que gostam de fazer para se divertir?

Qual o programa de TV preferido?

Qual a sua religião? E dos seus pais?

### **DESENHANDO UM AUTORRETRATO**

Pedia que fizessem um autorretrato. Feito o desenho, solicitava que respondessem as questões a seguir:

1. Como foi fazer o desenho?
2. Descreva seu desenho.
3. Você gosta do seu corpo, da sua aparência?
4. O que você mais gosta no seu corpo?
5. O que você não gosta e gostaria de mudar no seu corpo ou gostaria que fosse diferente?
6. Qual a sua cor/raça?

### **BRINCANDO COM BONECOS**

1. Escolha um boneco para representar você.
2. Por que escolheu esse?
3. Qual a cor do boneco? E a sua?
4. Construam uma família com os bonecos. Por que escolheram esses? (propunha

diferentes configurações familiares, contemplando famílias interraciais)

5. Qual é boneco(a) mais bonito(a)?
6. E qual poderia ser um médico? Por quê?
7. E se acontecesse um assalto, quem seria o ladrão? Quem seria assaltado(a)? (Pedia que fizessem a cena e justificassem a escolha dos bonecos).
8. Qual a minha cor/raça?

## APÊNDICE D - Carta de Apresentação

Salvador, de setembro de 2009

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Marília Carvalho Soares, mestranda pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, solicito a Rose Helena Reyes, diretora da Escola Casa Via Magia, autorização para realização do trabalho de campo para fins acadêmicos nesta instituição. A pesquisa em questão tem como objetivo investigar os impactos das relações raciais nas subjetividades de crianças.

Esta investigação será realizada entre outubro de 2009 e junho de 2010. No período inicial, outubro a dezembro de 2009, realizarei observações e entrevistas nas Horas Livres e em sala de aula, nos grupos de Ensino Fundamental. Esta etapa corresponde à fase exploratória, quando articularei ajustes metodológicos necessários à pesquisa. No primeiro semestre do próximo ano darei continuidade ao trabalho, incluindo nesta etapa contatos mais próximos com as crianças, professores, coordenadores, funcionários e pais.

Grata,

---

Marília Carvalho Soares  
(mestranda)

---

Paula Cristina da Silva Barreto  
(Orientadora)

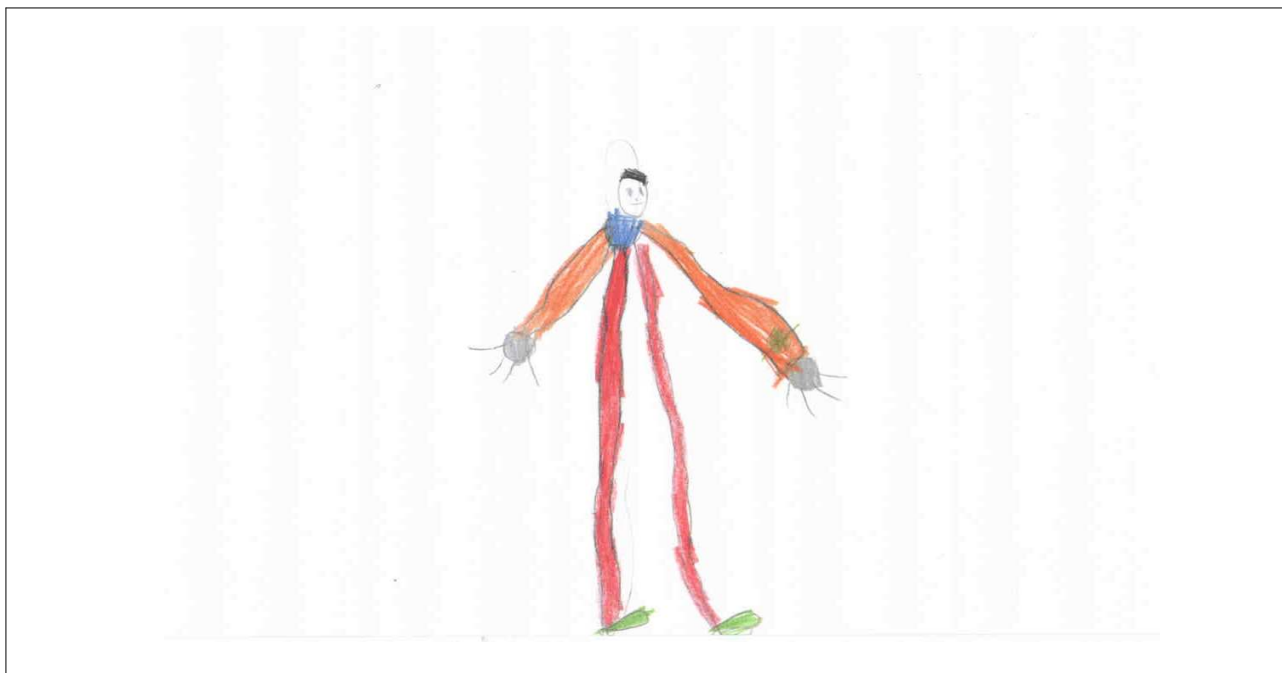
**ANEXO A – Desenhos do Autorretrato – Grupo 1 – Primeiro Ano do Ensino  
Fundamental**



Mara



Camila



Otávio



Joana

**ANEXO B – Desenhos do Autorretrato – Grupo 2 – Quinto Ano do Ensino Fundamental**

Lucas



Luz



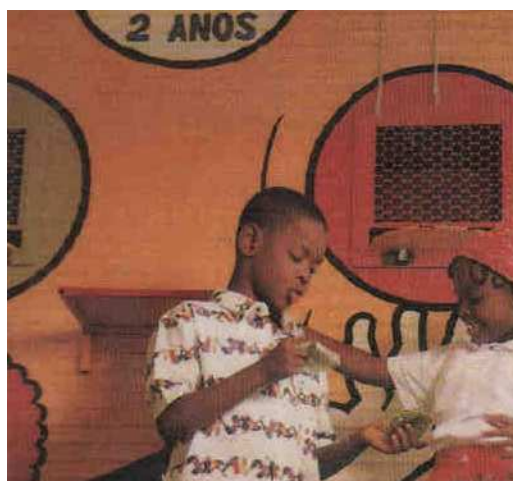
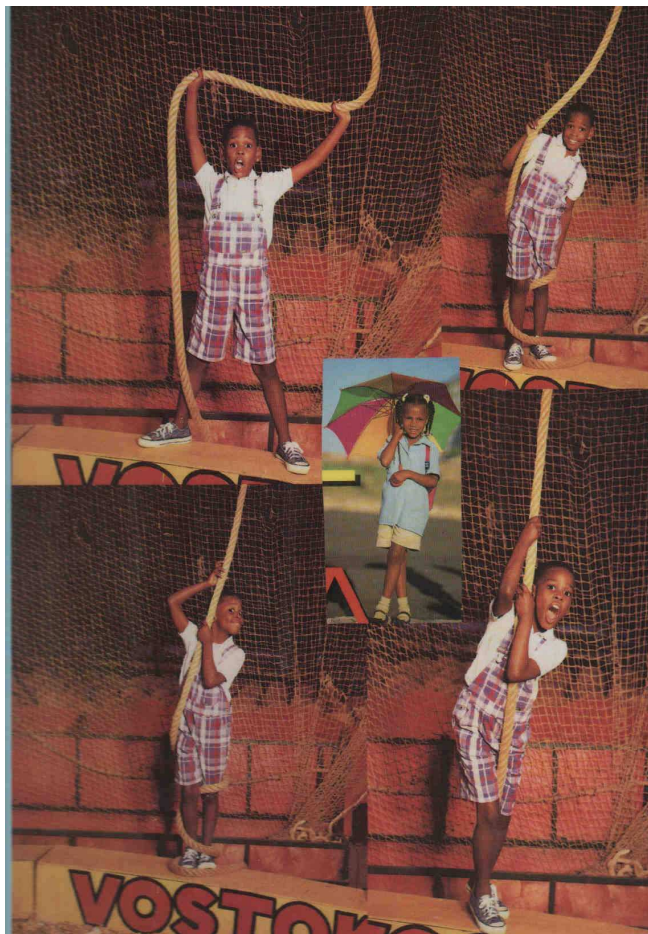
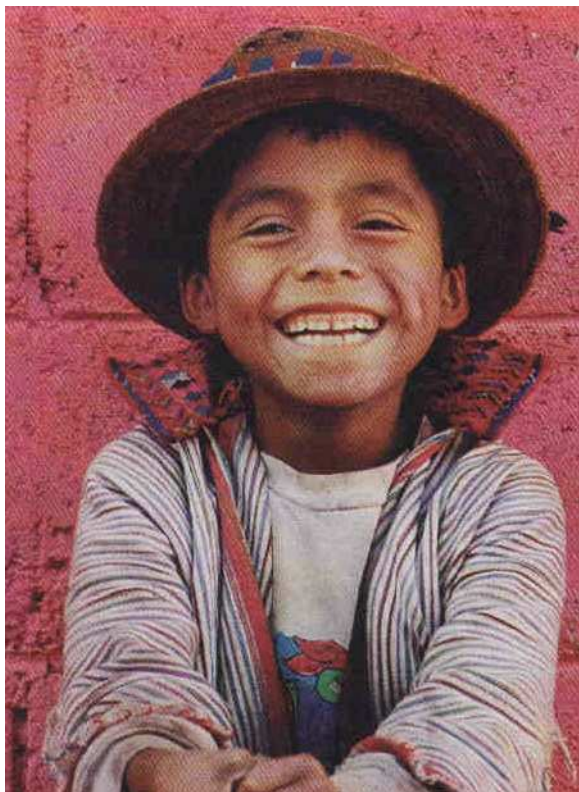
Ricardo



Lorena



ANEXO C – Imagens de Revistas







**ANEXO D – Bonecos**

