



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

SAULO SANTOS MENEZES DE ALMEIDA

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO
MORAL DAS MÃES: ESTUDOS SOBRE A EXPRESSÃO DE CONTEÚDOS E
TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS DE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS ACERCA DA
COR DE PELE**

Salvador

2016

SAULO SANTOS MENEZES DE ALMEIDA

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO
MORAL DAS MÃES: ESTUDOS SOBRE A EXPRESSÃO DE CONTEÚDOS E
TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS DE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS ACERCA DA
COR DE PELE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Cognição Social e Dinâmicas Interacionais

Orientador: Prof. Dr. Marcos Emanuel Pereira

Salvador

2016

Almeida, Saulo Santos Menezes

O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães: estudos sobre expressão de conteúdos e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele / Saulo Santos Menezes Almeida. -- Salvador, 2016.

188 f.

Orientador: Marcos Emanuel Pereira.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia, , 2016.

1. Crianças. 2. Estereótipos. 3. Desenvolvimento moral. 4. Processo de socialização. I. Pereira, Marcos Emanuel. II. Título.

Dedico este trabalho a todos os “eus” inquietos e angustiados, concordantes e discordantes, que há em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus “eus”.

Com minhas angústias tive uma fonte inesgotável de aprendizados. Enxerguei que tudo nasce das minhas escolhas e das possibilidades que me são apresentadas. Parafraseando Sartre, diria que não importa o que fizeram de mim, mas o que faço com o que fizeram de você, e com Heidegger aponto que o único projeto possível é a morte. Este e outros projetos postos para os sujeitos são lugares estabelecidos no caminho das realizações cotidianas.

Agradeço à liberdade.

A ela dedico este agradecimento, por permitir não querer me prender a nada, nem a ninguém, nem as circunstâncias, nem as necessidades. Amo ser um “louco” livre para desconstruir este mundo.

À minha mãe.

Dedico grande estima e olhar peculiar a minha mãe. Dela, surgiram as mais importantes decisões na minha vida, já que com sua entrega total à busca pela minha felicidade permitiu que a minha fosse ‘desconstruída’ de um lugar para instantes existenciais.

À minha família.

Agradeço de forma toda especial, em especial às minhas tias Soane e Silvânia, aos primos Erasmo, Vinícius, João Paulo e Rodrigo. Vocês também são sinais de vitória em minha vida e em nossa família. Agradeço também ao meu companheiro Neandder pelas partilhas e paciência.

Aos meus alunos.

Da mesma forma, agradeço aos meus queridos alunos da Faculdade Nobre, da Universidade Salvador e da Faculdade de Tecnologia e Ciências por todo o apoio e compartilhamento de conhecimento nestes últimos anos.

Aos amigos professores.

Agradeço também aos professores companheiros de caminhada, em especial ao grande irmão Diego Toloy, a Hellé Nice Terrível e a Ariana Bittencourt, pela companhia e partilhas das experiências! Obrigado por tudo que passamos juntos! Vocês são mais do que especiais!

Ao orientador.

Por fim, agradeço ao meu orientador Prof. Marcos Emanuel pela paciência e compromisso com o meu aprendizado e com esta conquista.

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lasso,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
(...)
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
(...)
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura !"

(Cântico Negro – José Régio)

ALMEIDA, S. S. M. (2016). O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães: estudos da expressão de conteúdos e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Na literatura sobre o processo de socialização de crianças, há ideias que vão desde uma visão passiva, onde a criança se apresenta como um depositário de produtos externos, até uma visão mais ativa, onde a criança se apresenta atrelada a um processo consciente da realidade. O processo de socialização é um processo de ação e interação da criança com o mundo exterior, durante o qual se formam as estruturas de consciência e no qual a participação em grupos sociais é fundamental, devido a transmissão da cultura, conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais apresentados como saberes, crenças, imagens identitárias e modelos de comportamento. Assim, a criança pode assumir uma atitude de pertencente a um determinado grupo, e ao se pensar no negro, a introjeção de crenças e estereótipos transforma-o em um ser estigmatizado, e isto pode levar a criança a carregar estereótipos que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a um grupo que foi estereotipado culturalmente, socialmente e historicamente. Desta forma, o presente estudo parte da investigação de como o processo de socialização, através de agentes socializadores (neste caso, a mãe e os pares) influenciam a reprodução e/ou reflexão de traços e conteúdos estereotípicos na criança frente a outra criança em razão de sua cor de pele (brancas ou negras). Fundamentados nos estudos acerca do processo de socialização, dos estereótipos, da identidade social e do desenvolvimento cognitivo e moral, a investigação a ser apresentada busca analisar o processo de socialização através do desenvolvimento moral das mães e sua relação com os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pela criança acerca da cor de pele de crianças brancas e negras. É um estudo de caráter descritivo e exploratório, cuja amostra foi composta de forma aleatória por conveniência. No primeiro estudo, foram selecionadas 200 crianças, sendo 125 crianças classificadas pelos juízes como negras e 75 brancas, com faixa etária entre 8 a 11 anos de idade ($\bar{x}=10$; $s= 1,41$). Destas 200 crianças, 100 crianças foram do Estado de Sergipe (32 brancas e 68 negras) e 100 crianças do Estado da Bahia (42 brancas e 58 negras). Elas foram solicitadas a se classificarem quanto a cor de sua pele e também a exporem seus pensamentos com o uso de traços e conteúdos estereotípicos relacionados à *atratividade física, capacidade cognitiva, comportamento normativo e nível socioeconômico*, e qual a sua preferência de cor de pele de uma outra criança (uma criança negra e outra branca, apresentadas em fotos) quando há a possibilidade de um *contato direto ou proximidade*. No segundo estudo acerca do processo de socialização, conteúdos e traços estereotípicos da criança e o desenvolvimento moral das mães, os participantes foram constituídos por 30 mães de crianças negras participantes do estudo, e todas residentes na Bahia. Os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos foram um questionário sociodemográfico, o DIT – Questionário de Opiniões Sociais, que é uma medida objetiva de avaliação do julgamento moral segundo a teoria de Kohlberg, e a ERM – Escala de Racismo Moderno desenvolvida por McConahay (1986) e adaptada por Santos, Gouveia, Navas, Pimentel e Gusmão (2006) ao contexto brasileiro, que tem como objetivo mensurar atitudes a respeito do racismo mais velado. A partir dos resultados encontrados, a criança branca apresenta um menor espectro de cores em comparação com a criança negra. No entanto, partindo para a identificação das diferenças na

atribuição de traços estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças brancas e negras, ao levar em consideração o total de respostas da criança brancas e negras participantes da pesquisa, os itens da escala de categorização da cor de pele não apresentaram tendências a distinguirem significativamente a criança brancas e negras apresentadas em fotos, com exceção das características de atratividade física e nível socioeconômico, onde, de forma notória, a criança negras da Bahia mostram-se mais adeptas a associar os traços “bonito” e “rico” mais do que o esperado. Não foram encontradas diferenças significativas entre as atribuições dirigidas para as crianças negras e brancas acerca dos atributos. Da mesma forma, a criança não tendeu a escolher com mais frequência a palavra “comportada” para se referir à fotografia da criança branca, nem tenderam a escolher com mais frequência a palavra “bom (boa)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra. Em termos de contato e proximidade, a criança também não apresentou uma tendência a escolher com mais frequência a criança branca para manter um contato, seja como irmão ou como amigo, nem para escolher com mais frequência a criança branca para manter uma proximidade, seja em termos de partilha de um doce, seja para realizar um trabalho em dupla. Em termos gerais, configura-se uma realidade em que não se mostram resultados que revelem uma diferença significativa entre brancos e negros na associação de traços e conteúdos a alvos brancos ou negros, quando a criança não é forçada a escolher entre um alvo branco ou negro. Isto traz à tona a sustentação de que a criança, mesmo que socializadas em um contexto social onde a cor de pele negra possa ser alvo de estereótipos negativos, apresentam crenças que coadunam com a realidade objetiva, não configurando traços estereotípicos negativos aos negros quando estes devem ser associados a aspectos internos ao sujeito. As diferenças de estágio de desenvolvimento moral das mães também não se mostraram diretamente relacionadas com as escolhas e preferências de características e/ou estereótipos da criança, ainda que as mães demonstrem um nível convencional de desenvolvimento moral e um racismo moderno, não confirmando a hipótese de que quanto maior o nível de desenvolvimento moral das mães, menor será a atribuição das características “feio”, “burro”, “não-estudioso”, “briguento”, “malvado” ou “pobre” aos alvos negros apresentados em fotos. Pode-se salientar a possibilidade de a mãe não ser o personagem a se destacar quando se trata do controle dos traços e conteúdos estereotípicos apresentados pela criança. Os pares e outros ambientes socializadores, aliados a um processo autônomo de reflexão das crenças compartilhadas socialmente feito pela criança, parece ser importante para a expressão de traços e conteúdos estereotípicos frente a alvos de diferentes grupos. O processo de socialização não se torna imperativo em termos de crenças, estereótipos ou comportamento moral, mas provoca contextos onde a criança se coloca como um sujeito capaz de intervir e repensar as situações expostas.

Palavras-chave: Crianças. Estereótipos. Desenvolvimento moral. Processo de socialização.

ALMEIDA, S. S. M. (2016). The child process of socialization and moral development of the mothers: studies the content of expression and stereotypical traits of white and black children about skin color. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ABSTRACT

In the literature on the children's socialization process, there are ideas ranging from a passive view, where the child is presented as a keeper of external products, to a more active vision, where the child appears linked to a conscious process of reality. The socialization process is a process of action and interaction of children with the outside world, during which form the structures of consciousness and in which participation in social groups is critical, because the transmission of culture, knowledge, skills, values, symbols, representations, norms and social roles presented as knowledge, beliefs, identity images and role models. Thus, the child can take an attitude of belonging to a particular group, and to think in black, the internalization of beliefs and stereotypes turns it into a being stigmatized, and this can lead children to carry stereotypes that negatively influence the perception of persons belonging to a group that was stereotyped culturally, socially and historically. Thus, studies have left the investigation of how the process of socialization through socializing agents (in this case, the mother and peers) influence the reproduction and / or reflection traits and stereotypical content in children against other children because of their skin color (white or black). Based on about studies of the process of socialization, stereotypes, social identity and cognitive and moral development, studies to be presented had the objective of analyzing the process of socialization through the moral development of mothers and their relationship with the features and content stereotypic presented by the children about the skin color of white and black children. It is a descriptive and exploratory study, whose sample was composed of randomly for convenience. In the first study, 200 children were selected, and 125 children classified by the judges as black and 75 white, aged between eight to 11 years old ($x = 10$; $s = 1.41$). Of these 200 children, 100 children were in the state of Sergipe (32 white and 68 black) and 100 children of the State of Bahia (42 white and 58 black). They were asked to rank as the color of his skin and also expose their thoughts with the use of traits and stereotypical content related to physical attractiveness, cognitive ability, normative behavior and socioeconomic status, and what their skin color preference another child (a black child and a white, presented in pictures) when there is the possibility of a direct or close contact. In the second study of the socialization process, content and features stereotypical children and moral development of mothers, participants consisted of 30 mothers of black children in the study, and all residents in Bahia. The instruments used to achieve the objectives were a sociodemographic questionnaire, the DIT - Questionnaire Social opinions, which is an objective measure of assessment of moral judgment on the theory of Kohlberg, and ERM - Modern Racism Scale developed by McConahay (1986) and adapted by Santos, Gouveia, Navas, Pimentel and Gusmão (2006) to the Brazilian context, which aims to measure attitudes about the most veiled racism. From the results found and objectives of these studies, white children had a lower spectrum of color compared to black children. However, starting to identify the differences in the attribution of stereotypical traits about the skin color between black and white children, to take into account the total responses of white and black children participants, the items in the categorization of the color scale skin showed no trends to significantly distinguish white and black children presented in photos, with the

exception of physical attractiveness characteristics and socioeconomic level, where, notably, the black children of Bahia show is more adept to associate the features "beautiful "and" rich "more than expected. Children not tended to choose more often the word "smart" to refer to white photograph of the child rather than to the black child photography, or tended to choose more often the word "scholar (a)" to refer white photograph of the child to more than for the black child photography. Similarly, children not tended to choose more often the word "behaved" to refer to white photograph of the child, or tended to choose more often the word "good (good)" to refer to white photograph of the child more than for black children photography. In terms of contact and proximity, the children did not show a tendency to choose more often the white child to maintain contact, either as a brother or friend, or to choose more often the white child to maintain a close, either terms of sharing a sweet, is to carry out work in pairs. In general terms, it sets up a reality that does not show results that show a significant difference between whites and blacks in the pool of features and content to white or black targets when children are not forced to choose between a white target or black . This brings up the support that children, even socialized in a social context where black skin color can be the target of negative stereotypes, have beliefs that are in line with objective reality, not setting negative stereotypical traits to blacks when they should It is associated with internal aspects of the subject. The moral development stage differences mothers are generally not directly related to the choices and preferences of characteristics and / or stereotypes of children, even if mothers show a conventional level of moral development and a modern racism, not confirming the hypothesis that the higher the level of moral development of mothers, the lower the allocation of characteristics "ugly," "stupid," "non-scholar," "quarrelsome", "bad" or "poor" blacks targets presented in pictures. One can point out the possibility that the mother would not be the character to stand out when it comes to control the traits and stereotypical content that child. The pairs and other socializing environments, combined with a self reflection process of socially shared beliefs made by children, appears to be important for the expression of traits and stereotypical content against targets different groups. The socialization process does not become imperative in terms of beliefs, stereotypes or moral behavior, but causes contexts where the child is placed as a subject capable of intervening and rethink exposed situations.

Keywords: Children. Stereotypes. Moral development. Socialization process.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rótulos verbais acerca da cor de sua pele (n = 200)	91
Tabela 2 – Relação entre a cor de pele da criança e a atribuição de beleza.....	101
Tabela 3 – Atribuição de beleza a si mesmo.....	102
Tabela 4 – Relação entre a cor de pele da criança e a capacidade cognitiva dos negros	109
Tabela 5 – Relação entre a cor de pele da criança e a capacidade cognitiva dos brancos	112
Tabela 6 – Relação entre a cor de pele da criança e a sua capacidade cognitiva.....	115
Tabela 7 – Relação entre a criança, Bahia e Sergipe, e o comportamento normativo do negro.....	120
Tabela 8 – Relação entre a cor de pele das crianças baianas e sergipanas e o comportamento normativo do branco	122
Tabela 9 – Relação entre a cor de pele da criança baiana e sergipana e o seu comportamento normativo	125
Tabela 10 – Relação entre a cor de pele das crianças sergipanas e baianas e o nível socioeconômico.....	132
Tabela 11 – Relação entre as crianças sergipanas e baianas, sua cor de pele e preferências frente a alvos brancos e negros	135
Tabela 12 – Caracterização dos estágios de desenvolvimento moral das mães.....	151
Tabela 13 – Estágio de desenvolvimento moral de mães e atratividade física do negro	152
Tabela 14 – Estágio de desenvolvimento moral de mães e traços estereotípicos associados a crianças negras	156
Tabela 15 - Estágio de desenvolvimento moral de mães e nível socioeconômico do negro .	157
Tabela 16 - Estágios e preferências.....	158
Tabela 17 – Análise de variância explicada	162
Tabela 18 - Análise fatorial da escala de racismo moderno.....	163
Tabela 19 - Análise fatorial da escala de racismo moderno com dois fatores	164
Tabela 20 - Resultados das testagens de hipóteses	169

LISTA DE ABREVIATURAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

DIT – *Defining Issues Test*

ERM – Escala de Racismo Moderno

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO	15
2.	O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO.....	24
2.1.	O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	31
3.	PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E RELAÇÕES INTERGRUPAIS DA CRIANÇA.....	45
3.1.	ESTEREÓTIPOS, O PROCESSSSO DE SOCIALIZAÇÃO RACIAL E/OU ÉTNICA E O PRECONCEITO	68
4.	OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	82
4.1.	<i>Sobre expressões de traços estereotípicos acerca da cor de pele</i>	<i>82</i>
4.1.2.	<i>Específicos</i>	<i>82</i>
4.1.3.	<i>Hipóteses.....</i>	<i>83</i>
4.2.	<i>Sobre traços e conteúdos estereotípicos e o desenvolvimento moral das mães</i>	<i>84</i>
4.2.1.	<i>Geral</i>	<i>84</i>
4.2.2.	<i>Específicos</i>	<i>85</i>
4.2.3.	<i>Hipótese</i>	<i>85</i>
5.	ESTUDO 1: EXPRESSÕES DE CONTEÚDOS E TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS ACERCA DA COR DE PELE	87
5.1.	Procedimentos e instrumentos	88
5.2.	Análises e resultados dos dados.....	90
5.2.1.	Cor de pele	90
5.2.2.	Atratividade física.....	98
5.2.3.	Capacidade cognitiva	107
5.2.4.	Normatividade.....	118
5.2.5.	Nível socioeconômico.....	129
5.2.6.	Preferências.....	135
6.	ESTUDO 2: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO, CONTEÚDOS E TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS DAS CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS MÃES	144
6.1.	Participantes.....	144
6.2.	Procedimentos.....	145
6.3.	Instrumentos.....	146
6.4.	Análises e resultados	148
6.4.1.	Níveis e estágios e desenvolvimento moral das mães.....	148
6.4.2.	Estágio de desenvolvimento moral e os traços e conteúdos estereotípicos expressos	

pelas crianças	152
6.4.3. Escala de Racismo Moderno.....	161
6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS.....	168
7. Referências.....	174
ANEXOS	183
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
Anexo B – Escalas	184
Anexo C - Fotos	188

1. APRESENTAÇÃO

“ A negra sorriu:
 - Tá vendo?
 - Tou. A gente liberta o negro.
 A negra ia apanhando o tabuleiro. Henrique ajudou-a a botar as latas vazias em cima. Ela perguntou:
 - Você sabe qual é a coisa mais melhor do mundo?
 - Qual é, minha tia?
 - Adivinhe.
 - Mulher...
 - Não.
 - Cachaça...
 - Não.
 - Feijoadá...
 - Não sabe o que é? É cavalo.
 Se não fosse cavalo, branco montava em negro...”

Jorge Amado

A partir do poema do livro “Suor”, de Jorge Amado, começo as minhas apresentações sobre as inquietações que apontaram os caminhos para este trabalho de doutorado. As aflições acerca da realidade humana, ainda mais quando se trata de definições de ser humano a partir de modelos pré-estabelecidos e encarceramentos objetivos e/ou subjetivos criados por padrões, normas e regras constituídos socialmente, levaram-me a indagar que sociedade é esta que rotula e estereotipiza, que exclui através de traços e conteúdos estereotípicos, categorias e preconceitos. Além disso, inquieta-me saber quais conteúdos compartilhados socialmente levam à exclusão dos diferentes, e como em um ambiente social, permeado por diversos agentes socializadores, as crianças introjetam, reproduzem e/ou reelaboram as crenças compartilhadas.

Sendo estes alguns dos meus questionamentos, é a partir disto que surge o interesse no tema dos estereótipos e do preconceito, particularmente em crianças, intrinsecamente ligado a investigação sobre padrões, humanidades, exclusões e sofrimentos de grupos minoritários, e

como elas, envoltas a essas realidades, capturam, transformam ou reeditam as configurações sociais.

Neste caminho, durante toda a minha formação acadêmica, os temas do preconceito e racismo foram bastantes presentes, desembocando em trabalhos científicos, tais como o artigo “Análise do Preconceito Racial em crianças em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade”, publicado na Revista PSICO da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2008. Este artigo torna-se um marco no caminho acadêmico, pois configura-se em um norte para as pesquisas futuras, tanto quanto para a perspectiva de estudos no tema escolhido. Neste artigo encontro que, de maneira geral, as crianças apresentam um forte índice de favoritismo ao alvo branco e a rejeição ao alvo negro diante de traços e conteúdos relativos a atratividade física, nível socioeconômico, inteligência, contato e proximidade.

O estudo apontou uma possibilidade da manifestação do racismo nos discursos das crianças, independente da faixa etária. Mais especificamente, ficou demonstrado que o aumento da idade desperta o aumento do índice de rejeição ao exogrupo e identificação com o próprio grupo, ao contrário do que a literatura demonstrava, pois ora os autores defendiam que um desenvolvimento cognitivo seria responsável pela diminuição das manifestações de estereótipos negativos e preconceito, ora outros autores afirmam que seria a introjeção de normas sociais que impactariam nessa diminuição do preconceito, mais particularmente da discriminação. Para assegurar tal proposição foi pertinente considerar em estudos futuros, na Monografia de Graduação e na Dissertação de Mestrado, a participação de crianças de idade entre 5 a 12 anos.

Os resultados destes últimos estudos demonstraram que o preconceito continua a atingir os mais diversos grupos sociais. O fato de ser rico ou pobre, feio ou bonito, inteligente ou rude, parece associar-se de maneira positiva ou negativa ao fato de ser branco ou negro. O mais

emblemático é que isto é perpetuado através das crianças, que constroem suas normas, crenças e valores morais através das relações sociais e, portanto, traz à tona, em seus discursos e processos cognitivos, um entendimento do mundo nas suas concretudes e subjetividades. Estes resultados fizeram pensar que, desde cedo, as representações do preconceito podem ser fortemente atravessadas pela ideia de dominação, continuada no decorrer da história de vida.

Na dissertação de Mestrado, verifiquei que os estereótipos podem ser reproduzidos nas relações sociais e dissimulados através dela, fato este demonstrado na preferência das crianças negras pelo alvo branco apresentado, sendo este avaliado como mais bonito, inteligente e bondoso. Esses resultados também mostraram que a ação de atribuir características mais positivas para os brancos repercute nos processos identitários, uma vez que as crianças, nos seus discursos, preferem as crianças brancas para serem seus amigos por se parecerem consigo mesmas. Esta identificação é sentida nas relações sociais, familiares e escolares, como demonstraram os níveis de autoconceito e no autocontrole. As crianças negras revelaram níveis de autoconceito e de autocontrole mais negativos do que as crianças brancas, sendo que estes níveis negativos têm impacto nas relações com a família, com amigos e na escola.

Pelos resultados também pude inferir que o preconceito racial pode ser instigado e camuflado no meio social através destas preferências por alvos que a sociedade impôs um maior *status* e os coloca como grupo majoritário. Assim, despertou-me o interesse constante de novas pesquisas que subsidiem discussões sobre o preconceito, o racismo e identidades raciais e suas possíveis repercussões no desenvolvimento humano. Será que pensar em uma nova configuração social com possibilidades de relações intergrupais mais cooperativas pode trazer dados diferenciados? Pensando nos contextos das crianças, será que em uma realidade onde as discussões afrodescendentes são mais presentes, isso afetaria uma compreensão da realidade com maior igualdade racial?

Neste ponto, sobressaltou-se a curiosidade de investigar se com uma nova realidade social onde temas até antes ausentes das pautas das políticas públicas tornam-se destaques nos discursos políticos (por exemplo, aprovação do Estatuto da Igualdade Racial), novas configurações e modificações de valores sociais e econômicos – que partem de um novo questionamento sobre o ser humano e o seu papel na sociedade –, campanhas estampando discursos de desaprovação de atitudes racistas e pessoas se tornando propagadores da luta contra o racismo, será que os indivíduos têm encontrado novos espaços para expor e repensar suas crenças e opiniões capazes de colocar estes dados de pesquisa em suspensão? Além disso, será que, a medida que as crianças se desenvolvem cognitivamente, elas apresentariam ainda traços e conteúdos estereotípicos que perpetuem a desvalorização do negro na sociedade?

Diante desta realidade atual, sabendo que pesquisas demonstram um preconceito sutil ou camuflado dos adultos, como uma forma destes não sofrerem as sanções legais ou constrangimentos sociais, e sabendo que as crianças são participantes de ambientes socializadores – mesmo que sem a devida preocupação de entendimento do outro, mas somente como um processo de reprodução de crenças e estereótipos –, haveria de ter uma apresentação de preconceitos sutilizados pelas crianças ou elas já começaram a compreender a possibilidade de relações intergrupais mais justas e cooperativas? Neste eixo de pensamento, deixou-se a certeza da importância de estudos que, como estes, busquem explorar mais detalhadamente esta problemática considerando novos caminhos e possibilidades e que possam contribuir no esclarecimento deste tema.

São estas questões que evidenciam a importância de se entender o processo de socialização. Neste processo de desenvolvimento das pesquisas, percebo que o processo de socialização é fator determinante na forma como os indivíduos vão entender e se comportar no mundo, ressaltando que dentre os agentes de socialização com maior impacto estão a família,

a escola, a mídia e os pares. Pode-se pensar que as crenças, atitudes e comportamentos dos indivíduos são fortemente atingidos pelos aspectos familiares, grupais e pessoais, e essas crenças vão ser salientes no processo de resposta às ameaças e estresses que ocorrerem em sua vida, já que dentre os processos notórios, desde a infância, ressalta-se a formação de crenças e estereótipos.

Nessa formação de estereótipos é que se categorizam e definem-se atributos, opiniões e crenças para determinados grupos sociais de maneira que os satisfaçam no entendimento do mundo. Estas crenças cumprem as funções de responder aos fatores ambientais, justificar o *status quo* e atender às necessidades da identidade social. Ao mesmo tempo em que há a formação de estereótipos, há também a constituição da identidade, sendo este um fator de relevante significância, pois afeta a construção social e psicológica dos indivíduos desde a infância, reforçando aspectos positivos e/ou negativos na história de vida. Posso inferir, deste modo, que as estratégias comportamentais serão fortemente atingidas pelo sentimento de pertença ao grupo e a valorização que o indivíduo faz do seu grupo, o que pretendo compreender através do processo de socialização.

Fazzi (2004), em seu trabalho sobre o drama racial de crianças brasileiras, fez um passeio pelos principais trabalhos que destacaram este processo de socialização e do preconceito. Sobressaem-se os trabalhos de Judith Porter, em 1973, que já mostra em sua pesquisa a relação entre fatores socioculturais e variações nas atitudes raciais incipientes, e seus efeitos sobre a autoestima de crianças, sendo que dentre os mecanismos de aquisição de atitudes raciais que se destacam, pode-se citar a família, comentários dos pares (grupo de brincadeiras ou da escola), admiração da aparência pessoal da criança, sutis pistas comportamentais fornecidas pelos adultos e observação feita pela criança da ocupação racial de papéis sociais.

Porém, nos dias atuais, questiono se em uma nova realidade social atravessada pelas mais

diversas fontes de informação e conhecimento, será que a família ainda é fator importante na reprodução de traços e conteúdos estereotípicos das crianças, da mesma forma que os pais? A aparência também seria fator de impacto na relação com a constituição da identidade social das crianças e na relação com seus pais, especialmente em um ambiente escolar?

No seu trabalho, publicado em 2006, Fazzi afirma que o processo de socialização entre pais constitui um espaço privilegiado em que crenças raciais são experimentadas e testadas, onde as mesmas vão aprendendo o que é ser de uma categoria racial ou de outra, e entram num processo de classificação e autoclassificação racial, onde pode haver uma busca ou fuga de ser classificada em uma categoria desvalorizada socialmente. Neste contexto, buscarei analisar se as crianças em um processo de socialização podem ser afetadas pelos traços e conteúdos estereotípicos dos seus pais.

Ainda nestas pesquisas, algumas questões enaltecem a necessidade de maiores esclarecimentos sobre o assunto: quanto das atitudes raciais dos pais afetam o processo de formação de atitudes em crianças? Qual é a relação da estrutura de funcionamento da família e dos padrões de socialização com a identidade pessoal e de grupo? Embora os mecanismos de transmissão de atitudes sejam similares para todas as crianças, o ambiente sociológico e psicológico e o pertencimento racial afetam a extensão dos sentimentos e a reação a eles?

Irene Barbosa, em 1983, também identifica a escola como palco das primeiras e decisivas tensões inter-raciais. O estudo de Consuelo Silva, em 1995, ressalta que um aspecto importante é o fato das crianças receberem apelidos motivados racialmente. Cavalleiro (2000), afirma que na escola há possibilidades de interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias, enquanto na família, o caráter multiétnico da população, o pertencimento a um grupo e o racismo são desconsiderados.

Ressalto a afirmação de Aboud (1987) quando diz que a autoidentificação étnica é como os sujeitos se percebem membros de um grupo étnico, compartilhando atributos comuns com esse grupo, e isso pode ser mais bem sinalizado nas relações próximas com membros de seu grupo ou com os de outros grupos sociais. A criança descreve a si mesma em termos de um atributo étnico, em vez de simplesmente descrever o grupo étnico, além de descrever-se como distinto dos membros de diferentes grupos étnicos, e compreender a identidade e a continuidade do próprio atributo étnico.

Neste caminho, entende-se que ao valorizar positivamente o seu grupo, pode-se ter um estímulo da autoestima, da criatividade, do orgulho, da solidariedade grupal, da autonomia e da capacidade da resistência contra elementos exteriores, ou pode ocorrer uma representação negativa da identidade de seu grupo, seja pela falta de vantagens e êxito, ou pela introjeção de estereótipos e estigmas (Giménez, 2000).

Retomo a questão de um aprofundamento de como as crianças inseridas em ambientes de socialização com maior valorização de seu grupo podem interpretar autonomamente sua pertença racial e atributos étnicos-raciais, ou mesmo construir estratégias de enfrentamento de uma possível realidade excludente. Neste sentido, vale ressaltar também o papel da moral na reprodução das crenças e estereótipos.

Pesquisa realizada por Nadal, em 2007, expõe que os valores morais, os vínculos afetivos estabelecidos com alguns familiares e outras pessoas de referência, bem como a aprendizagem através do exemplo, são as características que mais se destacam no que tange ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos negros, fornecendo-lhes a base da sua autoestima, do seu autoconceito positivo e da sua autoconfiança. No entanto, nota-se que as pesquisas que enfocam a associação da formação dos estereótipos, do desenvolvimento moral e o seu impacto no desenvolvimento psicossocial das crianças ainda necessitam ser destacadas, principalmente

no que concerne o entendimento da influência dos principais agentes socializadores na construção da identidade racial das crianças.

Desta forma, de maneira geral, este trabalho busca investigar como as crianças em processo de socialização são capazes de avaliar e atribuir traços e conteúdos estereotípicos a outras crianças por serem brancas ou negras, numa tentativa de ratificar a tese de que as crianças constroem crenças com conteúdos e traços estereotípicos diferentes dos apresentados pelos agentes socializadores (em especial a figura materna e os pares), revelando uma autonomia no desenvolvimento de crenças e de uma moral. Tenho como ponto de investigação o quanto as crianças querem contato com outras crianças devido a cor de pele e se o desenvolvimento moral das mães pode ter uma relação com estes traços e conteúdos estereotípicos.

Para tanto, na primeira parte do trabalho, discuto o processo de socialização e sua relação com o desenvolvimento humano. São tratadas as possíveis consequências deste processo, destacando os principais agentes socializadores. Parte-se para a uma discussão entre o processo de socialização e o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças e adultos, relacionando-os às perspectivas construtivistas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

Logo após, ainda na fundamentação teórica, discuto as definições e os processos de disseminação dos estereótipos, a importância da categorização no entendimento do mundo que nos cerca, o impacto da construção da identidade social nas relações intergrupais (beneficiando ou não o favoritismo endogrupal), e o preconceito em crianças, sem esquecer da relação com o processo de socialização, os agentes socializadores e o processo de desenvolvimento humano nas expressões dos traços e conteúdos estereotípicos.

A segunda parte do trabalho constitui-se da apresentação dos objetivos e hipóteses.

Posteriormente, são descritos os dois estudos que compõem o trabalho, em termos de participantes, instrumentos, suas análises e resultados encontrados. O primeiro estudo foi realizado com as crianças-alvos da pesquisa, e o segundo estudo foi realizado com as mães de uma amostra de crianças negras baianas da pesquisa. O primeiro estudo trata da apresentação, feita pelas crianças entrevistadas, dos traços e conteúdos estereotípicos frente aos alvos negros e brancos apresentados em fotos, e também da possibilidade de um maior contato com uma das crianças escolhida. O segundo estudo avalia o estágio de desenvolvimento moral das mães, a possibilidade da apresentação de um racismo moderno por estas mães e a relação com os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pelas crianças. Estes estudos são apresentados de modo a testar as hipóteses de pesquisa e alcançar os objetivos da pesquisa.

2. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A compreensão sobre o processo de socialização é ponto-chave para a realização dos estudos deste trabalho, porém, para se falar em processo de socialização questiona-se sobre o que é o social, e de fato o que constitui o processo de socialização. Em seguida, pensa-se nos agentes de socialização e debruça-se na influência que o processo de socialização tem no desenvolvimento cognitivo, moral e/ou psicossocial das crianças para refletir sobre a realidade que o cerca. Neste caminho, busca-se examinar qual a possível influência dos agentes socializadores na manutenção ou nas mudanças de conteúdos e traços estereotípicos nas crianças.

Abarca-se o social como um campo onde numa relação de variáveis tem-se o indivíduo como principal agente e/ou paciente, uma vez que este está permeado por instituições, relações, família etc. O que não se pode deixar de destacar é que o social está integrado numa organização de crenças, valores e conceitos morais que configuram e relacionam-se com o sujeito integrante deste, ainda que este sujeito tenha uma propriedade reflexiva sobre esta “realidade”. Sendo assim, neste estudo abrange-se o social como um conjunto de práticas entremeadas, um objeto construído e produzido a partir de diferentes práticas humanas e que não cessa de se transformar ao longo do tempo adquirindo consistência e multiplicidades (Silva, 2004).

Ao incluir que o indivíduo pertence a uma sociedade, e suas ideias também ajudarão a formar as crenças e ideologias dos grupos juntamente com o contexto social em que estão inseridos, observa-se que as várias crenças, valores, ideologias, vão coexistir, interagir-se, subjugar-se umas às outras, e o indivíduo vai perceber os fatos, aplicar nesses fatos os seus

valores e obter seu conhecimento, formando assim sua realidade social. O social vai se construindo, modelando, reforçando e se moldando na dialética da facticidade objetiva e significado subjetivo, o que leva a pensar a realidade social construída a partir de um processo de interação entre o indivíduo, seus pares, as instituições e as mais diversas variáveis que o circunda (Silva, 2004).

Diante destes pressupostos, quando penso acerca de uma criança, notoriamente se apresentam algumas questões sobre como esta é e será socializada. Identifica-se, na literatura acerca deste processo (a ser apresentada no decorrer deste capítulo), ideias que vão desde uma visão passiva, onde a criança se apresenta como um depositário de produtos externos (produto dos meios socializadores), até uma visão mais ativa, onde a criança se apresenta atrelada a um processo consciente da realidade (criança autônoma).

O que se ressalta é que, discursos no campo do senso comum ou no campo científico (inclusive na psicologia), colocam as crianças como sujeitos ativos ou passivos a influências sociais, ora como uma mera reprodutora dos valores, normas e crenças compartilhadas socialmente, ora como agente de reflexão e mudanças no ambiente onde está inserida, sendo que há uma tradição de estudos que mantém uma visão adultocêntrica, onde a criança é um produto da introjeção de crenças, valores e ideologias passadas pelos agentes socializadores.

Vê-se na sociologia, por exemplo, que desde a infância, o sujeito é informado do que ele pode fazer e o que ele pode esperar da vida pela sua localização social. Essa localização configura-se através do controle social e da estratificação social. O controle social instaura-se através da coerção, da violência ou de forma ideológica. Além disso, segundo esta tradição de estudos, é através do sistema legal e político, da moralidade, da ocupação e da família que o controle social se dissemina na sociedade (Berger & Luckman, 1985).

No caso da estratificação social, esta acontece na sociedade ocidental através do sistema de classes, e também pelo sistema racial, sem esquecer do papel da ancestralidade na manutenção de normas e regras sociais (Berger & Luckman, 1985). Nesta tradição durkheimiana, entende-se o processo de socialização como um fator de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas, com o objetivo de um controle social através da estratificação social.

Porém, teóricos mais recentes, tais como Setton (2005) e Plaisance (2004), tem tratado a socialização não como um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, numa perspectiva adultocêntrica, mas como um processo de apropriação e de construção, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo (Belloni, 2007).

Nesta última perspectiva, a socialização é um processo de interação onde a criança aprende a lidar com suas emoções, com a linguagem e começa a representar o mundo. Este processo envolve um ser humano individual, suas interações, bem como suas distinções que podem se manifestar em todas as relações, como a pertença racial ou a estratificação social. O processo de socialização é constituído de interações e conceitos, valores, autoconceitos e a personalidade, que se desenvolvem de maneira dinâmica, numa concepção interativa do processo de socialização. O meio-ambiente impõe sua realidade, mas a criança é ativa, fazendo dele seu campo de ação e de representação, aproximando-se da visão construtivista que Piaget (1975) nos apresenta e que será discutida mais adiante.

Questiona-se, desta forma, se a realidade social não seria o produto de estados psicológicos que se dão como resultado da associação dos indivíduos, já que compreendemos que o conhecimento do indivíduo não se processa no vazio. Ainda que a sociedade produza seu conhecimento social e a construção do conhecimento individual se insira nesse processo, é

preciso entender a maneira em que os diversos indivíduos se representam a si mesmos e ao mundo e, como estes e os grupos se apropriam dessas representações e as reconstruem.

O que leva a considerar todos estes questionamentos é que, como já pontuado, há um conjunto de saberes periciais que categorizam a criança numa visão adultocêntrica, como a pediatria, a pedagogia e a psicologia (do desenvolvimento), sendo que estes dois últimos campos do conhecimento têm sido os maiores alvos das críticas desconstrucionistas. Há um consenso de que os princípios e teorias destas disciplinas, informadas por preocupações políticas e sociais mais amplas, levaram à normatização da infância na modernidade sob o escudo da objetividade e da neutralidade científica (Marchi, 2009).

Este processo de construção do ideário infantil surgiu como um produto sócio-histórico, promovedor de uma conservação e manutenção da sociedade burguesa emergente. Isso favoreceu o surgimento de diversos saberes acerca do cuidado, uma vez que a necessidade do controle dos corpos através de formas “saudáveis” e padronizadas de vida, inclusive as idealizações de cognições e comportamentos morais, fizeram com que a criança se tornasse o principal alvo do meio científico (Ariès, 1981; Donzelot, 1980).

É neste lugar que a psicologia do desenvolvimento esteve (e até certo ponto ainda está) comprometida com o projeto de sociedade que tem a criança (futuro adulto) como alvo, e a partir dela descreve-se o normativo e o sadio, reivindicando o caráter de universalidade do que é intrínseco à natureza, com noções de moralidade, disciplinarização mental e corporal e o controle dos desvios. Ao mesmo tempo em que visa compreender o desenvolvimento da criança, ela também estrutura a experiência da criança a níveis cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., transformando uma norma em fato e favorecendo a naturalização dos julgamentos de valor (Marchi, 2009; Ariès, 1981; Donzelot, 1980).

No entanto, segundo Belloni (2007), as novas configurações teóricas acerca da infância têm em comum a compreensão da infância como uma categoria social relevante decorrente do fato social de que crianças começam a serem vistas como atores sociais, que participam ativamente de seu mundo social, principalmente numa sociedade contemporânea que tem exigido seres autônomos e reflexivos diante dos mais diversos contextos culturais, embora a criança continue a interiorizar os valores, as normas e o papéis sociais.

Há ainda pressupostos teóricos que buscam alterar a nomenclatura de socialização para processo de socialização, ou mesmo, processos de socialização (Grigorowitschs, 2008), numa tentativa de desconstruir este histórico de estudos e pesquisas onde a criança é vista como predominantemente passiva às influências dos agentes socializadores.

Independente disto, o que se tem de evidente é que desde cedo, a criança integra-se em múltiplos contextos de vida, tais como a família e a escola, o que traz ganhos cognitivos e relacionais, apesar de que possa ser um processo doloroso e problemático para algumas crianças (Abrantes, 2011). Mesmo que disponha de um aparelho cognitivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso que a criança o ative, desenvolva-o e estruture-o em competências efetivas.

Logo, neste trabalho, considera-se que o processo de socialização será analisado como este processo de ação e interação das crianças com o mundo exterior, durante o qual se formam as estruturas de consciência e no qual a participação em grupos sociais é fundamental, devido a transmissão da cultura, conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais apresentados como saberes, crenças, imagens identitárias e modelos de comportamento (Belloni, 2007).

Para Berns (1997), o processo de socialização também influencia o desenvolvimento do

autoconceito, à medida que, ao mesmo tempo em que as atitudes e expectativas das pessoas que interagem com a criança vão sendo incorporadas na sua personalidade, este permite que a criança regule o seu próprio comportamento de forma adequada, desenvolva uma autodisciplina (que se pode definir pela capacidade de a criança controlar as suas emoções e o seu comportamento), construa motivações, e formule entendimentos acerca dos papéis sociais, além da elaboração das competências sociais, emocionais e cognitivas para que ela consiga viver com êxito em sociedade. Quanto aos agentes socializadores, estes ajudam a formar os traços de personalidade, competências e responsabilidades, além de auxiliar a criança a aprender a maneira de reagir e de ver os grupos sociais, étnicos e religiosos, e interpretar sua realidade social.

Abrantes (2011) têm colocado em causa o caráter integrador, rígido e reprodutor do processo de socialização, assinalando que, conforme já apontado, as práticas são observadas, discutidas e orientadas pela ciência, pela mídia e por movimentos sociais, e a família apresenta a sociedade às novas gerações, a partir das suas vivências, mas também das suas perspectivas de um futuro desejado. Entretanto, as crianças interpretam a experiência familiar à luz dos seus próprios desafios.

Cabe então à família da sociedade ocidental, e principalmente, à figura materna, a reprodução e a continuidade da espécie humana, a socialização dos valores, crenças, atitudes, conhecimentos, competências e técnicas, além da identificação com os papéis sociais, o apoio econômico e o apoio emocional, sem esquecer que a criança atua ativamente e interpreta todos estes conteúdos compartilhados. Esta figura materna, em uma sociedade ocidental constituída sob a égide de um modelo moderno de família, preocupa-se com a proteção integral e o desenvolvimento das crianças conforme as particularidades dessa faixa etária. Com as mães, as crianças têm suas primeiras interações, uma vez que este personagem familiar é instância-

chave para o processo de socialização primária (Donzelot, 1980).

A família, no mundo moderno, tornou-se a referência imediata do indivíduo, e a correlação entre o público e o privado é sustentada na concepção de prevenção, na medida em que se produz uma subjetividade segundo a qual o controle íntimo da família é o que garantirá a ordem social. Neste sentido, coloca-se em evidência o sequestro do direito à família que vem ocorrendo, historicamente, pela intervenção na relação com os filhos, sendo esta uma das funções de certos equipamentos sociais, dentre os que se destacam, hoje em dia, a escola e o conhecimento psicológico (Donzelot, 1980). Esse conhecimento permite escolher a escola como local onde as coletas de dados serão realizadas neste estudo, levando em consideração a tentativa de entendimento de como as crianças, agora em um mundo com diferentes modelos de socialização e em meio a novas tecnologias da informação e comunicação, são ativas ou passivas as diversas variáveis que atravessam o seu desenvolvimento cognitivo, moral e psicossocial.

Os estudos a serem apresentados partem da investigação de como o processo de socialização, através de agentes socializadores (neste caso, a mãe e os pares) podem influenciar a reprodução e/ou reflexão de traços e conteúdos estereotípicos nas crianças frente a outras crianças em razão de sua cor de pele (brancas ou negras), e a associação entre o desenvolvimento moral das mães e estes traços e conteúdos apresentados.

Para tanto, tendo como foco o processo de socialização dos estereótipos e preconceitos compartilhados socialmente, evidencia-se uma concepção sobre o processo de socialização em uma perspectiva construtivista do desenvolvimento humano, segundo Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, a fim de propor uma análise e reflexão de como as mães se situam em meio aos estágios de desenvolvimento moral e como isso poderá ter relação com o desenvolvimento cognitivo e os conteúdos e traços estereotípicos expressos pelos seus filhos.

Será que as crianças, quando questionadas quanto aos seus traços e conteúdos estereotípicos acerca de outras crianças brancas e negras tenderão a serem condizentes com os estágios de desenvolvimento moral das suas mães (segundo Kohlberg), ainda mais quando pensamos na realidade social atual onde as relações intergrupais são repensadas de forma pública, como já destacamos na introdução deste trabalho?

Ressalva-se que também se apresenta uma revisão de literatura que trata dos estereótipos e a compreensão do desenvolvimento da identidade social segundo Henri Tajfel, pois assim como ele, sugere-se que no processo de socialização as pessoas se identificam com os grupos de tal maneira a aproveitar ao máximo o seu caráter distintivo positivo, numa tentativa de analisar como as crianças percebem outras crianças em razão da cor de pele tomando como norte o seu possível favoritismo endogrupal. Será que as crianças se diferenciam na expressão de traços e conteúdos estereotípicos e preferem outras crianças da sua cor de pele, devido a sua identidade social?

2.1. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Após introduzir alguns pressupostos acerca da importância de estudar o processo de socialização, esta parte do trabalho trata do processo de desenvolvimento humano, buscando compreender como as crianças desenvolvem-se em meio aos agentes socializadores. No entanto, como se busca relacionar o processo de socialização e a disseminação de traços e conteúdos estereotípicos, neste campo de desenvolvimento e da reprodução e/ou reflexão de crenças compartilhadas socialmente, enfoca-se no desenvolvimento cognitivo e no fenômeno da moral, sabendo que os mesmos vem sendo palco de estudos tão antigos quanto a própria

psicologia enquanto ciência, destacando as visões construtivistas de Piaget e Kohlberg como umas das mais estudadas e responsáveis pela normatização e elaboração de análises acerca do desenvolvimento da criança na psicologia (Dellazzana-Zanon e cols, 2013).

Leva-se em consideração que as crianças, a partir do processo de socialização, constroem suas crenças tomando por base os valores morais aprendidos socialmente, principalmente de seus familiares nos primeiros anos de vida, mas também se evidencia a formação da consciência, colocando a criança como agente de reflexão da realidade social que a cerca.

A consciência é vista como construída a partir da interação do indivíduo com seu meio e esta não se apresenta como mero produto das influências do ambiente. Apesar desta consciência necessitar do meio social para ser elaborada, é justamente neste processo de elaboração que o sujeito se encontra aberto a reflexão e reelaboração dos conteúdos apreendidos. Tendo Piaget e Kohlberg como marcos no desenvolvimento deste pensamento em meio ao fenômeno do desenvolvimento cognitivo e moral, durante o século XX, algumas particularidades destes teóricos serão discutidas neste capítulo.

Piaget (1964) constitui uma tentativa de superação das oposições entre os pontos de vista psicológico e sociológico e a primeira tentativa de definição de uma abordagem do processo de socialização que seja complementar e não antagônica às abordagens psicogenéticas (Dubar, 2005). Ele define três estágios de desenvolvimento moral, que são a anomia, a heteronomia e a autonomia.

A primeira destaca-se pelo não seguimento de regras coletivas, que depois são respeitadas na fase da heteronomia. A autonomia é tecida pelas relações de cooperação, sendo que a cooperação entre os parceiros é mais importante do que as relações com os mais velhos (Piaget, 1965; Dellazzana-Zanon e cols., 2013). O estágio da pré-moralidade, ou anomia, entre zero e

cinco anos de idade, é aquele no qual a criança não manifesta noção de regra ou consciência moral, mas uma dependência da regularidade motriz e gestos de repetição imitativa. A criança ainda não domina o sentido abstrato das regras nem a capacidade de fazer julgamentos morais.

Após este estágio, as crianças menores passam por um realismo moral, onde, por serem egocêntricas, distorcem objetos e acontecimentos de acordo com seus desejos e fantasias, e somente mais tarde, com a interação com outros colegas, é que aprendem que determinadas ações, como a mentira e roubo, são más por impedirem a confiança e a cooperação. As crianças partem de um ponto onde não é errado mentir ou roubar se não for castigado, até o ponto em que a sinceridade e a honestidade são necessárias para a reciprocidade e a harmonia, aprendidas com seus pares (Piaget, 1965).

Neste estágio da heteronomia, dos cinco aos oito anos de idade, a regra é fixa e imutável, e ainda não é analisada pela criança. As obrigações são percebidas como impostas de fora e não como elaboração da consciência (Piaget, 1965). Na autonomia, verificada após os treze anos de idade, a criança sai de uma falta de plena consciência das regras, para uma maior conscientização, onde qualquer modificação no que tange ao mérito da regra só é efetuada sob um processo de negociação e de estabelecimento de um acordo grupal, de tal modo que atenda ao princípio da reciprocidade, da cooperação, justiça e equilíbrio na vida em grupo. Lembra-se que a faixa etária das crianças desta pesquisa varia de oito a onze anos, ou seja, numa fase de transição entre o realismo moral e a autonomia, pressupondo que as mesmas poderão aprender o que é visto como mal ou prejudicial a depender da sua interação com os seus pares.

Sintetiza-se que no primeiro estágio, quando a criança tem de dois a três anos, há uma tendência inata da realização de rituais por meio de repetições e regularidades na vida diária. No segundo momento, onde a criança é egocêntrica, há uma consideração sagrada pelas normas e regras oriundas dos pais, professores ou outra autoridade. No terceiro estágio, por volta dos

oito ou nove anos, a criança percebe que precisa usar as mesmas regras que as outras crianças, atingindo um consenso através da imitação e interação, o que faz pensar que as crianças deste estudo devem se preocupar mais com as normas e regras de seus pares do que das autoridades. Depois dessa idade, no último estágio, começam a entender que as regras podem ser mudadas (Piaget, 1964).

Esse percurso do egocentrismo ao altruísmo, da heteronomia à cooperação intragrupal, iniciada por volta dos sete anos de vida, conduz a criança a secundarizar o papel da coação social em benefício da compreensão dos conceitos de justiça, reciprocidade e cooperação (Piaget, 1965). Se há a capacidade de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas, pensa-se que o processo de socialização não se torna imperativo em termos de crenças, estereótipos ou comportamento moral, mas provoca contextos onde a criança se coloca como um sujeito capaz de intervir e repensar as situações expostas. Observa-se que na fase inicial da infância, a criança reconhece as regras coletivas e impostas pelos adultos, entretanto o sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa. O dever significa somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos, e a ação é apenas como um ato a ser punido, e não relacionam o ato com o prejuízo que causou ao coletivo, conforme La Taille (1992).

O desenvolvimento cognitivo e moral realiza-se junto ao sentimento de obrigatoriedade que as crianças terão para respeitar as regras, onde enquanto os menores dependem da coação, os maiores atribuem valor a cooperação, ou seja, a importância do respeito à regra para o bem coletivo. À medida que um indivíduo pode escolher e decidir, ele tem a possibilidade de cooperar voluntariamente com os outros e construir seu próprio sistema moral de convicções, e quando não se permite escolher e decidir, ele estará apto somente a seguir a vontade dos outros. Deste modo, até que ponto a intervenção familiar ou de autoridades é decisiva para o desenvolvimento social e moral?

Na sociedade atual com uma grande quantidade de informações disponíveis a todo momento, grupos sociais, marginalizados ou não, compartilhando de mesmos ambientes, trocando informações e sendo expostos socialmente, e movimentos sociais lutando pela equidade de direitos presentes, há de se questionar se as crianças contemporâneas são capazes de compreender diferentemente os conceitos de cooperação e justiça social, evidenciando-os nas expressões de traços e conteúdos estereótipos.

Destaca-se ainda que com Piaget também se descobre que o desenvolvimento da criança acontece através de um processo de equilibração, que é a busca de um equilíbrio cognitivo e afetivo, passando de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior durante seu processo de desenvolvimento e maturação tanto biológica quanto social. Esse desenvolvimento mental tem a dupla dimensão de ser individual e social, pois as estruturas pelas quais em geral todas as crianças passam são cognitivas (internas ao organismo) e afetivas (relacionais, orientadas para o exterior). Ao associar ao processo de socialização, estabelecemos o juízo de que é um processo ativo de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas (Dubar, 2005).

Este ajuste aos ambientes socializadores acontece através dos processos de assimilação e acomodação. A assimilação consiste em incorporar novas ideias, conceitos, crenças, normas, etc. às estruturas já construídas, de acordo com cada estágio de desenvolvimento da criança, adaptando-se ao estado de maturação biológica da criança. Quando a criança evolui, novas formas de assimilação tornam-se necessárias e possíveis, fazendo com que a acomodação consista em reajustar as estruturas em função das transformações externas. As modificações no entorno são fontes perpétuas de ajustes (Dubar, 2005).

Em suma, as crianças constroem esquemas, que são teorias sobre como os mundos físico e social funcionam. Elas tentam assimilar novos eventos em esquemas existentes e sempre que

um novo evento não se enquadra, a criança irá modificar o esquema para se adaptar as novas informações. Se há uma busca, neste estudo, em compreender como os estereótipos e categorias são apreendidos pelas crianças, deve-se associa-los com este conceito de esquemas no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, tanto na perspectiva piagetiana de desenvolvimento quanto na perspectiva da cognição social.

Destaca-se que, para os estudos da cognição social, as pessoas apreendem e dão sentido às informações sociais complexas, simplificando-as e organizando-as nestas estruturas cognitivas significativas também chamadas de esquemas. Bartlett (1932) argumentou que as pessoas organizam imagens e informações em padrões significativos e esses padrões facilitam, futuramente, a memória.

Compreender traços e conteúdos estereotípicos¹ é evidenciar que as pessoas são mais capazes de lembrar informações quando as organizam em torno de um tema comparando-as ao que não são. Estes esquemas, como uma estrutura cognitiva, contém as expectativas gerais e conhecimentos do mundo, e são criados para serem funcionais e essenciais para o bem-estar. Como estruturas mentais existentes, eles ajudam a compreender a complexidade da vida social (Pereira, 2013).

Todo este processo de desenvolvimento de esquemas através do processo de socialização, também deve ser pensado junto aos estágios de desenvolvimento cognitivo que Piaget (1964) apresenta em quatro principais, e assegura que cada estágio pode corresponder a formas típicas de socialização, que constituem modalidades de relação da criança com outros seres humanos (Dubar, 2005).

No primeiro estágio, o sensório-motor, a criança começa a ter os primeiros contatos com

¹ A ser discutido no próximo capítulo.

o externo até diferenciar-se dos objetos. A criança se reconhece como um agente de ação e começa a agir intencionalmente. No segundo estágio, o pré-operatório, a criança aprende a usar a linguagem e a representar os objetos por meio de imagens e palavras e a classificar os objetos por uma única característica. O pensamento ainda é egocêntrico, conforme visto anteriormente no entendimento sobre o desenvolvimento moral, já que tem dificuldade em analisar o ponto de vista dos outros (Piaget, 1965; Dubar, 2005). Os terceiros e quarto estágios, os operacionais, dividem-se em estágio operatório-concreto, onde as crianças usam termos abstratos (apesar de fazerem uso apenas em relação a objetos concretos, aos quais elas possuem um acesso sensorial direto), e o estágio operatório-formal onde é capaz de raciocinar em termos puramente simbólicos (Piaget, 1964; Dubar, 2005).

Salienta-se, tomando por base o processo de socialização e os desenvolvimentos moral e cognitivo, que entre esses estágios a criança terá aprendido primeiro a exprimir sentimentos diferenciados graças à estruturação de percepções organizadas, depois a imitar seus próximos diferenciando claramente o interno do externo, descobrindo e respeitando as relações de coerção exercidas pelo adulto.

Passa-se da coerção à cooperação graças ao domínio conjunto da reflexão que lhe permitem adquirir simultaneamente o sentido da justificação lógica e da autonomia moral, do respeito absoluto (aos pais) ao respeito mútuo (crianças/adultos e crianças entre si), da obediência personalizada ao sentimento da regra, da passagem da heteronomia total à autonomia recíproca. Em resumo, parte-se do recém-nascido, egocêntrico, caracterizado por uma indistinção entre o eu e o mundo, a uma inserção terminal do adolescente no mundo social do adulto. Estes pontos fazem recordar que tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o moral são variáveis convenientes a serem analisadas junto ao processo de desenvolvimento da criança. Sabe-se, então, que para Piaget (1965), a moralidade é concebida como um sistema de

regras, e a sua essência está no respeito que o indivíduo adquire pelas regras, chegando a obedecê-las e respeitá-las, promovendo uma maior confiança e boa vontade da criança nas relações sociais.

Porém, considera-se neste trabalho a prerrogativa de que não somente Piaget dedicou-se a estudar o desenvolvimento humano nesta mesma dimensão da construção de uma criança diante de seu processo de socialização. Kohlberg (1964) também vislumbrou que a criança em desenvolvimento busca saber como ela e as pessoas interpretam a si mesmas e ao mundo e os conceitos básicos da ética são construídos pelos próprios indivíduos. Ele afirma que o desenvolvimento do juízo moral evolui de estruturas mais simples para estruturas mais complexas até uma maturidade na idade adulta.

Kohlberg (1964) veio mostrar que o tratamento científico da moralidade pode ser conduzido de modo que a relevância seja dada mais a cognição moral do que a ação moral, compreendendo que a luta pela defesa da liberdade e da dignidade humana passa por posições morais (Lourenço, 1995). Esta compreensão de Kohlberg se dá a partir de uma série de pesquisas com crianças e jovens dos Estados Unidos da América, do México, da China (Taiwan), da Turquia e da Malásia (Atayal). A fonte original da definição dos estágios de desenvolvimento moral foi o levantamento de dados realizado por Kohlberg junto a 75 rapazes, de classe média, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos etários de 10, 13 e 16 anos.

Seguindo o desenvolvimento em intervalos de 3 em 3 anos, utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, Kohlberg apresentou aos sujeitos, dilemas morais hipotéticos, para serem analisados um de cada vez. Cada sujeito era solicitado a julgar os dilemas e apresentar justificativas das respostas apresentadas. Os estágios foram definidos com base no modo como as crianças e os jovens respondiam às questões sobre os dilemas em relação aos

aspectos de julgamento moral (Kohlberg, 1964).

Kohlberg estudou também crianças e jovens de classe média e de zona urbana do México e Taiwan, Canadá e Grã-Bretanha, comparando os resultados com aqueles obtidos entre crianças de zona urbana dos Estados Unidos da América e ainda com os resultados obtidos em aldeias isoladas na Turquia. No conjunto de pesquisas realizadas foram entrevistados sujeitos em diferentes países, da zona urbana e da zona rural, católicos, judeus, protestantes, budistas e ateus.

Kohlberg apresentava aos sujeitos da pesquisa uma sequência de histórias ou dilemas morais hipotéticos destinados a colocar o indivíduo diante de um conflito entre a conformidade habitual a regras ou à autoridade em oposição a uma resposta utilitária ou de bem maior. Os dilemas apresentam conflitos entre padrões simultaneamente aceitos por grande parte da comunidade, e de acordo com as afirmações apresentadas, cada sujeito analisado é enquadrado em um estágio de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1964). A partir destes estudos, ele afirma que se deve considerar que há valores morais básicos para todas as culturas, e desta forma, tomando por base também uma perspectiva cognitivista do desenvolvimento humano, ele divide os níveis em pré-moral, convencional e pós-convencional.

No primeiro nível, a criança responde a regras culturais e rótulos interpretando-os a partir das punições ou prêmios. No segundo, a criança dá uma importância a manutenção das expectativas da família ou do grupo, e há um grande respeito à autoridade, a regras e à ordem social. No nível pré-convencional, as crianças entendem o valor nos acontecimentos externos, “quase” físicos, em atos maus ou em necessidades “quase” físicas, mais do que em pessoas ou padrões. A criança interpreta as questões de certo e errado, bom e mau, em termos das consequências físicas ou hedonistas da ação. Toda ação punida é vista como má, e toda ação premiada é moralmente correta. Este nível de moralidade reduz-se a um conjunto de normas

externas, a que se obedece para evitar o castigo, a punição, ou para satisfazer desejos e interesses estritamente individualistas (Kohlberg, 1964).

No primeiro estágio do nível pré-convencional, a orientação é para a obediência e castigo, a deferência é egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos. No segundo estágio, o sujeito apresenta uma orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Há uma noção de igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.

No nível II, o convencional, espera-se que a criança em unidade escolar busque o desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros. Tem-se no terceiro estágio, neste nível, uma orientação a bom menino e boa menina, para obtenção de aprovação e para agradar aos outros, e uma conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções (Kohlberg, 1964).

Neste nível, o justo e o injusto não são definidos pela recompensa ou punição, mas pela conformidade às normas sociais e morais vigentes. Assim, o indivíduo que está no nível de moralidade convencional é aquele que procura viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração. No quarto estágio, há uma orientação a manutenção da autoridade e ordem social, orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para a manutenção da ordem social como um fim em si mesmo, e uma consideração pelas expectativas merecidas dos outros (Kohlberg, 1964).

Ressalva-se que tanto o nível pré-convencional quanto o convencional aproximam-se da compreensão da moral nos estágios de anomia e heteronomia descritos por Piaget. Isto demonstra um processo de socialização onde crianças, conscientes das normas sociais, podem buscar muito mais uma conformidade a normas e crenças compartilhadas em seus contextos mais próximos, reproduzindo-as. Somente quando se pensa no nível pós-convencional, a ser descrito, e no estágio de autonomia definido por Piaget, que podemos vislumbrar a possibilidade de sujeitos modificarem mais ativamente o contexto que os circunda. Tomando a faixa etária destes últimos níveis ou estágios, não seria possível pensar em uma criança que repense suas crenças ou estereótipos de maneira a discordar da maioria, mas na reprodução seja pela obediência, pelo castigo ou pela introjeção e manutenção de crenças compartilhadas socialmente.

No nível III, chamado de Pós-convencional, esperado na adolescência e fase adulta, busca-se que o sujeito seja autônomo ou possua um nível de princípios, onde o valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados. O valor moral das ações não está na conformidade às normas e padrões morais e sociais vigentes, mas vinculado a princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça. As normas sociais são entendidas na sua relatividade, cuja finalidade é garantir que estes princípios sejam respeitados. Caso isto não aconteça, as leis devem ser transformadas e até desobedecidas. Neste nível, a sociedade não teria sentido se não estivesse a serviço desses direitos individuais fundamentais, que sejam universalizáveis, reversíveis e prescritivos (Kohlberg, 1964).

No quinto estágio de desenvolvimento moral, pertencente a este nível, há uma orientação contratual legalista, reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral,

a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria. Já no sexto estágio, há uma orientação de consciência ou princípios, e não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e consistência – uma orientação para consciência, como agente dirigente, segundo respeito e confiança mútua (Kohlberg, 1964).

Salienta-se que as teorias de Kohlberg e Piaget se aproximam, pois partem de uma mesma compreensão acerca do desenvolvimento humano. Entretanto, notamos que Kohlberg (1964) aperfeiçoa a teoria de Piaget. Além de entender os estágios e níveis, destacam-se os estilos de socialização que se configuram pela persistência e consequências de certos padrões de atuação e a relação pais e filhos.

Para entendermos melhor esses padrões de atuação e a relação pais e filhos, Hoffman (1994) destaca três técnicas de socialização utilizadas pelos pais: a indução, a retirada de afeto e a afirmação de poder. Quando os agentes de socialização utilizam explicações para convencer a criança de que seu comportamento é inadequado, trata-se de indução. Porém, quando há a possibilidade da quebra de um elo afetivo entre a criança e o adulto, verifica-se a retirada do afeto. Já quando a punição é real, ou seja, há a coerção externa, configura-se a afirmação e poder. A afirmação de poder seria a que provocaria o maior grau de pressão, enquanto a indução seria a que proporcionaria conteúdos e conseqüentemente, um maior controle moral (Camino, Camino e Moraes, 2003).

Camino e cols. (2003), em estudo acerca da moralidade e socialização, aponta que o controle externo relacionado tanto a conseqüências positivas e negativas para a criança sobre os agentes sociais reforça a dependência da criança, dificultando a socialização, já que as noções de bem e mal ficariam ligadas ao querer das autoridades, não levando a um processo de moralidade heteronômica subjetiva, ainda mais quando se utiliza da punição (em especial,

a mãe), fazendo surgir comportamentos agressivos e a dificuldade de processar informações e relações sociais.

Ao contrário, as técnicas explicativas (sejam indutivas ou racionais) permitem a construção de um processo de descentração e de responsabilidade sobre si mesmo e sobre os outros, beneficiando uma moral autônoma. A relação hierarquizada impacta, portanto, não apenas numa moral heterônoma, mas também autônoma, através de uma aprendizagem de seu meio, o que traz a importância da mãe no processo tanto de introjeção quanto de reflexão cognitiva e moral pela criança. Isto leva-me a querer buscar um maior entendimento sobre esta relação. Será que a mãe identificada em um nível de desenvolvimento moral kohlberguiano reflete diretamente na forma como a criança pode refletir sua realidade social, principalmente em termos de traços e conteúdos estereotípicos?

Sabido do processo cognitivo de introjeção das crenças morais, e como estas são pensadas e refletidas de forma individual, alcança-se a importância de saber como a família, principalmente na figura da mãe, torna-se responsável pela manutenção ou não de determinadas crenças estereotípicas, baseadas na moral, através do processo de socialização. Este entendimento também se faz importante para a compreensão de como as relações intergrupais (especialmente em relação a grupos sociais desvalorizados sócio-historicamente) são pensadas e podem ganhar respaldo social.

Diante de toda esta discussão, há de se pensar que, se a mãe apresenta uma maior aproximação com o conformismo moral e com um controle externo, as crenças das crianças-filhos podem ou não estar relacionadas a estereótipos compartilhados socialmente pela maioria, como padrões de atratividade física, comportamento e nível socioeconômico. O desenvolvimento moral das mães pode ou não estar associado a declaração de traços e conteúdos estereotípicos hegemônicos nas crianças. São estes pontos que se procura melhor

discutir no próximo capítulo.

3. PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E RELAÇÕES INTERGRUPAIS DA CRIANÇA

Tendo as questões sobre o papel do processo de socialização e o desenvolvimento discutidas no capítulo anterior, este capítulo busca apreender como o processo de socialização está relacionado a reprodução de traços e conteúdos estereotípicos e seus papéis nas relações intergrupais, trazendo de volta a compreensão desenvolvimentista tratada anteriormente, onde a criança assume, em primeira instância, os papéis construídos na relação com as pessoas de seu círculo familiar, podendo reajusta-los, posteriormente, à medida que se desenvolve cognitivamente e moralmente. Estas atitudes podem ser determinantes para a formação de sua concepção de si mesma, onde mais tarde a criança aprende que os papéis desempenhados têm sentido não apenas para seu círculo íntimo, mas têm a ver com as expectativas da sociedade em geral com relação a ela.

Neste sentido, questiona-se, mais uma vez, o papel da criança frente a estas atitudes internalizadas, pois se o indivíduo pode transformar a sociedade, o ser humano afeta continuamente a sociedade por sua própria atitude, porque ele assume a atitude do grupo para com ele e reage a ela. Desta forma, o processo de socialização conduz a uma abstração cada vez maior da relação da criança com a regra.

Conforme observado no capítulo anterior, é importante ressaltar que, enquanto no primeiro momento a interação se constrói em bases interpessoais, depois as condutas se orientam em função das expectativas do outro. Assim, o indivíduo socializado será sempre confrontado à ambivalência entre a conformidade e a criatividade. Ele é objeto de uma tensão constante entre o pertencimento a uma comunidade preexistente e as múltiplas possibilidades de escolha de papéis que ele pode assumir, o que faz pensar a importância das relações

intergrupais.

Pondera-se, então, a importância de se entender o contexto das relações intergrupais no processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos, dando ênfase a formação de crenças acerca de si e dos grupos sociais, pois ao mesmo tempo em que a criança vai construindo uma concepção geral da sociedade, ela vai forjando uma concepção clara de si mesma. Assim, se as crianças são imersas em ambiente que preconizam uma maior valorização de seu grupo de pertença e de grupos até então desvalorizados socialmente, recorre-se a prerrogativa de que elas poderão ser capazes de apresentar uma maior autonomia na construção de crenças, traços e conteúdos estereotípicos em relação a si mesmo ou a outros grupos/categorias sociais.

Sabe-se que a formação e construção de crenças no indivíduo inicia-se desde os primeiros momentos de vida, especialmente no contato e interação com os grupos sociais, destacando-se a família e os pares. Se essas crenças são justificáveis ou não, esse processo ocorre durante o desenvolvimento cognitivo. Porém, relembra-se que inicialmente se dá uma tentativa de repetição das crenças e comportamentos aprendidos com os entes, até o confronto de suas crenças com os grupos sociais que entrará em contato, salientando que, é no processo de socialização com novos grupos que crenças são reavaliadas ou mais fortemente justificadas.

As crenças são formadas, refletidas, mantidas ou alteradas, desde cedo, no processo de desenvolvimento cognitivo e moral associado ao processo de socialização. Neste estudo compreende-se que as crenças, destacando os estereótipos, têm papel importante no processo de desenvolvimento das crianças. Eles afetam diretamente como estas categorizam e entendem o mundo, além de subsidiar como elas se relacionarão com as pessoas e grupos sociais.

Para Crochik (1997), o estereótipo é o meio por onde o sujeito pode se relacionar com a

sociedade, sendo este um produto de nossa cultura que se relaciona com mecanismos psíquicos, e utilizado para encontrar uma maneira de simplificar o real, numa tentativa de auxiliá-lo no relacionamento com a sociedade. Na psicologia do desenvolvimento, este processo de simplificação do real é explicado através dos esquemas, conforme visto no capítulo anterior, onde Piaget mostra que as crianças constroem esquemas no processo de aquisição de conhecimento, e esta aprendizagem se dá através do processo de assimilação e acomodação. Desta forma, propõe-se uma integração entre este modelo de entendimento acerca dos esquemas e o modelo explicado pela psicologia social através dos estereótipos.

Entendendo que esta separação pode ser superada, este trabalho propõe esta possibilidade de integrar estas duas explicações acerca do processo de apreensão da realidade, permitindo que as crianças dos estudos apresentados nesta tese sejam analisadas em suas respostas através do seu desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo que em meio a socialização também sejam verificados como os traços e conteúdos estereotípicos são expressos pelas mesmas frente a alvos brancos e negros.

Evidencia-se que os esquemas podem ser aplicados empiricamente a áreas de conteúdo, como a pessoas e a si mesmos (os autoesquemas). Todos estes têm funções semelhantes, pois influenciam a codificação de novas informações, informações antigas e inferências sobre informações que faltam. Enquanto os esquemas sobre pessoas são estruturas conceituais de traços de personalidade ou protótipos que permitem que uma pessoa possa categorizar e fazer inferências a partir da experiência de interação com outras pessoas, os autoesquemas referem-se às estruturas conceituais que as pessoas têm de si mesmos. Pode-se defini-los como generalizações cognitivas sobre si mesmo, onde a experiência passada ajuda a organizar e orientar o processamento de informações relacionadas a si mesmo, contendo as experiências sociais do indivíduo (Markus, 1977).

Discute-se, desta forma, a ideia de que os esquemas são dispositivos de poupança de energia e as categorias podem ser comparadas a ferramentas cognitivas usadas para processar informações de forma rápida e eficiente. As categorias ou esquemas tem influência e servem como guia de informações sociais que serão codificadas e recuperadas da memória. Representam estruturas normativas e, assim, proporcionam uma base para a avaliação da experiência de cada um.

O que se pretende ressaltar é que os esquemas são aprendidos ou são adquiridos ao longo do tempo a partir da experiência direta e indireta no ambiente social. Um esquema é ativado como um todo unitário, ainda que apenas um de seus componentes seja acessado. Fiske e Dyer (1985) indicaram que os esquemas bem desenvolvidos geralmente resistem à mudança e continuam a existir, mesmo em face de provas inconsistentes e contraditórias. Este é especialmente o caso dos estereótipos sociais fortemente arraigados.

Wegner e Bargh (1998) ainda apresentam quatro tipos de informação que são mais favorecidas ou tem acesso privilegiado à nossa mente, que são as informações sobre si, as atitudes e valores que são importantes para nós ou definem quem somos, comportamentos sociais valorizados negativamente, e informações sobre categorias sociais. Fiske (1998) ainda contribui afirmando que a idade, sexo e raça são as três principais categorias que dominam a percepção da pessoa, o que já leva a pensar sobre a construção de traços e conteúdos estereotípicos acerca do negro².

A partir deste entendimento destaca-se o papel dos estereótipos no processo de socialização, já que podem ser entendidos como estruturas cognitivas organizadas, crenças e

² A ser discutido no capítulo sobre processo de socialização étnico-racial.

expectativas acerca dos grupos humanos, responsáveis por uma leitura generalizada da realidade, que tende a ser duradora, automática, pragmática, e sensível a influência da estrutura social (Fiske, 1998), lembrando que os estereótipos podem ignorar a variabilidade dos membros que compõem um grupo e descrever características atribuídas ou associadas a grupos ou pessoas devido à sua pertença categorial (Oakes, Haslam e Turner, 1994).

Como servem para generalizações acerca do mundo social, por vezes, estas podem não coincidir com a realidade social, e utilizadas para justificar atitudes intergrupais (Katz e Braly, 1993), ou simplesmente, servem para simplificar a realidade social vinculadas ao processo de categorização social (Fiske, 1998).

O que a psicologia cognitiva afirma é que, enquanto as pessoas podem ser capazes de relatar com precisão o conteúdo de seus estereótipos, é pouco provável que sejam capazes de relatar como os estereótipos funcionam e como eles influenciaram seus julgamentos (Locke e Johnston, 2001). Em suma, a partir destas concepções, ratifica-se que os estereótipos são crenças compartilhadas socialmente, utilizadas para classificar membros de um determinado grupo, sociedade ou cultura (Stangor e Schaller, 1996).

Destaca-se que os estereótipos são vistos como relativamente banais no nosso mundo mental, como qualquer outra categoria de conhecimento. Desta forma, eles não são necessariamente ruins, mas, são atalhos mentais usados para simplificar e compreender o mundo social, sendo que ao mesmo tempo que podem ser automáticos, podem depender de recursos cognitivos como memória, emoções, esquemas cognitivos, motivações, etc., levando a um processo controlado quando no processo de percepção são associados a esquemas guardados na memória e são feitas inferências que vão além das informações disponíveis (Devine, 1989; Oakes, Reynolds, Haslam e Turner, 1999).

Para Stangor e Lange (1994) é uma representação mental de grupos sociais com detalhes suficientes para permitir saber o que os membros de um grupo são. Estas representações contêm atributos e traços, tanto positivos, quanto negativos, direcionados a grupos e seus membros, e geram expectativas sobre comportamentos dos membros do grupo. Desta forma, os estereótipos têm uma função explícita quando usados para guiar os julgamentos, ou implícita quando influenciam o julgamento sobre alguma pessoa ao serem evocados sem intenção ou sem consciência. O que preocupa é que também podem ser problemáticos porque são inexatos e injustos. Embora possam ser positivos, eles são primariamente negativos, mesmo que essas crenças não sejam rígidas, mudem fluidamente no contexto social.

No processo de comparação social, os estereótipos podem ser entendidos como representações categoriais ou informações abstratas sobre as categorias sociais. A categorização é o processo pelo qual simplifica-se e ordena-se a informação que chega aos sentidos, fazendo com que a realidade seja notada a partir de um conjunto de classes de objetos ou categorias. De forma mais basilar, os estereótipos ocorrem associados à categorização social, que é este processo natural que ocorre espontaneamente em nosso dia-a-dia, e representa uma importante forma de conhecimento social (este processo de categorização envolve também a autocategorização, que se refere a forma na qual o indivíduo percebe sua interação com outras pessoas). Contudo, diferentemente do pensando inicialmente por Jerome Bruner, em 1956, as categorias não são arbitrárias, por serem produto da forma como se encontra organizado o mundo perceptivo, e não são conjuntos de atributos bem definidos, pois nem todos os membros de uma categoria compartilham todas as características que a definem (Rosch, 1978).

Associado aos esquemas, o processo de categorização é central para a teoria do esquema e outras abordagens teóricas. Eleanor Rosch (1978) afirma que este processo de categorização refere-se à forma como identificamos estímulos e os agrupamos como membros de uma

categoria, semelhante a outros desta categoria e diferente dos membros de outras categorias. Porém, para classificar um objeto como pertencente a uma determinada categoria não implica necessariamente que o objeto contenha todos os atributos dessa categoria. Neste caminho, a categorização social é assumida como sendo um processo mais complexo em que os objetos sociais são variáveis, dinâmicos, e membros de uma categoria compartilham características comuns, embora alguns membros sejam mais prototípicos do que outros.

Os indivíduos utilizam o processo de categorização para se incluir em algum grupo social, através de um processo indutivo que gera a identificação mesmo sem informações suficientes, e de um processo dedutivo onde são atribuídas, ao objeto ou pessoa, características do grupo a que pertence. Assim, a categorização, fruto da tendência cognitiva de simplificar a informação processada, faz com que haja exageros nas diferenças entre as pessoas que pertencem a diferentes grupos e que se minimize as diferenças entre as pessoas existentes em cada grupo.

Segundo Rosch (1978), as categorias estão ordenadas em três níveis de abstração: básicas, que abarca os objetos do mundo perceptivo; supra-ordenadas, que possuem um nível superior de abstração; e subordinadas, que são as que tem um nível menor do que a das categorias básicas. Além disso, as categorias também podem ser representadas pelos seus protótipos e exemplares.

Os protótipos seriam os membros que são muito representativos do grupo e funcionam como pontos de referência da categoria, e se as pessoas pertencem a múltiplas categorias e mudam o seu comportamento para se ajustar aos diferentes contextos, observa-se a combinação entre a situação a pessoa. Quanto aos exemplares, estes estão vinculados ao entendimento de que o conhecimento que temos sobre determinada categoria não estaria representada por uma abstração das características mais representativas dos membros, mas pelo conjunto de todos os

exemplares concretos que conhecemos (Smith e Zárate, 1992).

Diante do exposto, constata-se que se ao julgar os membros do grupo estereotipado, o estereótipo é útil para ajudar a orientar seus julgamentos – pois esta ativação ajuda a simplificar o processo de julgamento e torna mais fácil codificar e potencialmente memorizar informações sobre o alvo estereotipado (Locke e Johnston, 2001) –, ele também pode servir como forma de categorizar e avaliar positivamente ou negativamente os grupos sociais, levando a diferenciação entre indivíduos e grupos, simplificando ou exagerando as características dos grupos e justificando as relações intergrupais (Techio & Lima, 2011), e essa diferenciação leva a uma representação positiva de seu grupo, e distinguindo dos outros grupos, principalmente em meio a ameaça real ou simbólica (Turner, 1985).

Talvez seja mais fácil conceber certos processos, como a ativação de estereótipos, tornando-os procedurais, a tal ponto que, alguns processos são automaticamente acionados para ajudar. Acessando-o várias vezes, o estereótipo pode ajudar a fazer um julgamento preconceituoso, e eventualmente, há a automatização da ativação do estereótipo de um grupo quando explicitamente envolvidos no processo de julgamento do grupo estereotipado. Neste sentido, uma outra característica dos estereótipos é que possuem as propriedades da homogeneidade, da distintividade, e compreendem fatores descritivos e avaliativos. Quanto à homogeneidade, esta pressupõe a atribuição de características homogêneas aos alvos, o que facilita a distintividade em relação a outros grupos. A atribuição de características aos alvos é carregada de avaliação, além da simples descrição (Pereira, 2002).

Os estereótipos também estão associados a preservação do sistema de valores, a ideologização das ações coletivas diante de membros de outros grupos – ajudando os indivíduos a enfrentar fatos complexos que estão além do seu controle –, e a função de diferenciação com relação a outros grupos, justificando, inclusive, ações violentas contra

membros de outro grupo. Quando associados a sentimentos, passam a constituir dimensões psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como motivações e preconceitos sociais capazes de gerar ações discriminatórias, que consiste em um tratamento injusto, ou seja, uma forma de avaliação desfavorável e depreciativa do outro (Lima e Pereira, 2004).

Neste ponto, elucida-se a relação próxima entre o desenvolvimento cognitivo e moral, os traços e conteúdos estereotípicos e a identidade social. Tajfel (1981) afirma que a atribuição de determinados traços comuns a grandes grupos humanos está ligada ao processo de categorização, onde a informação recebida é assimilada e organizada, produto da assimilação dos valores e normas sociais da cultura da qual faz parte, reforçando que as avaliações positivas ou negativas são frutos do aprendizado que começa desde a infância. À medida que a pessoa se percebe como membro de determinado grupo social, a categorização social, junto aos traços e conteúdos estereotípicos, é um dos processos básicos mediante os quais se constrói a identidade social (Tajfel, 1978).

Para Devine (1989), a sociedade pode transmitir a todos os seus membros o conhecimento sobre o estereótipo de cada grupo social, e o preconceito contra esse grupo surgirá apenas se suas crenças pessoais sobre o *outgroup* são congruentes com o conteúdo deste estereótipo. No entanto, um estereótipo não deve ser confundido com o preconceito, pois a definição dos estereótipos indica que se trata de uma estrutura capaz de conter o conhecimento, as crenças e as expectativas de um percebedor em relação a algum grupo humano (Pereira, 2002). O estereótipo, através de um modelo atitudinal, constitui a base cognitiva do preconceito³.

Os estereótipos, assim, desenvolvem-se como todas as representações cognitivas são

³ Sobre o preconceito, trato no próximo capítulo acerca da socialização para o preconceito.

desenvolvidas. Nisto, as crianças têm um interesse ativo e aparentemente inato em aprender sobre categorias sociais e estereótipos. Como resultado, aprendem estereótipos muito cedo e tornam-se confiantes em si, de tal modo que elas são inicialmente resistentes à mudança, tornando-se mais flexível, neste sentido, à medida que crescem.

Lembra-se que as teorias do desenvolvimento cognitivo e moral de Piaget e Kohlberg apontam que a criança, por volta dos 7 anos, já podem alterar as suas crenças morais, e sabendo que os estereótipos tornam-se mais flexíveis à mudança por volta dos 10 anos, este estudo poderá se verificar qual a relação entre a possível flexibilidade das crenças morais aprendidas no processo de socialização e as crenças estereotípicas apresentadas pelas crianças.

Nesta faixa etária, segundo Piaget e Kohlberg, as crianças encontram-se na fase do realismo moral, em um nível convencional de desenvolvimento moral e no estágio operatório de desenvolvimento cognitivo. Neste momento, as crianças podem vislumbrar as regras como passíveis de serem modificadas, compreendendo os conceitos de justiça, reciprocidade e cooperação, ainda mais quando se é esperado que a capacidade cognitiva da criança já poderá estar em um nível de maior abstração. O que se pretende apontar é que esta criança poderá apresentar um rompimento com o papel de mera reprodutora de estereótipos passando a ser contestadora destes, podendo influir em mudanças de traços e conteúdos estereotípicos acerca de si e dos outros.

Portanto, interessar-se em estudar estereótipos importa, porque eles são parte integrante da nossa vida cotidiana, influenciam nossos julgamentos e comportamentos frente os indivíduos, muitas vezes, fora de nossa consciência, o que não quer dizer que eles não são pensados e refletidos anteriormente, principalmente quando entendemos que a criança ao circular em diversos contextos sociais ou mesmo ao ter acesso a um maior número de informações sobre o mundo poderá repensar, a todo momento, seu julgamento acerca da

realidade social.

Volta-se então a seguinte questão: em um mundo onde as crianças são alvo de muitas informações vindas de vários espaços socializadores, reais ou virtuais, que disseminam estereótipos e preconceitos, e onde diversas informações têm levado a uma maior discussão pública de temas até então marginalizados, capazes de colocar crenças em evidência e propor a abertura de um maior espaço para que as minorias sociais possam expressar as suas opiniões e levantar questionamentos sobre os estereótipos e protótipos, será que as crianças não passam por um processo de mudança na interpretação e compreensão do mundo, capazes de se diferenciarem dos traços e conteúdos de sua mãe e assemelhar-se aos apresentados pelos seus pares?

Com esse apanhado teórico, corrobora-se a ideia de que os estereótipos são atalhos mentais usados para simplificar e compreender o mundo social. Eles simplificam os mecanismos cognitivos para o observador social, como um subproduto do esforço para a economia cognitiva, mas essas crenças não são rígidas, elas mudam fluidamente no contexto social, respondendo a fatores ambientais, como situações de conflitos grupais e diferenças de poder e papéis sociais, justificando o status quo, e atendendo as necessidades da identidade social.

No quadro das relações pessoais e intergrupais, vale também destacar este construto da identidade social. O “eu” e a “sociedade”, na experiência da criança, são as duas faces da mesma moeda. É a partir daí que a identidade social, entendida aqui como a concepção do indivíduo sobre si nesta relação com os outros, vai se estabelecendo não como algo pronto, dado e recebido, mas vai sendo atribuída e construída em atos de reconhecimento social (Tajfel, 1981).

Destaca-se, numa compreensão psicossocial, a perspectiva de Tajfel (1981), ao dizer que a identidade do indivíduo pertencente a um grupo se dá quando o autoconceito do indivíduo se une ao significado emocional da pertença, sabendo que o indivíduo poderá buscar um novo grupo se este contribuir para melhorar os aspectos positivos de sua identidade social ou reinterpretar os atributos do seu grupo, tornando-os mais aceitáveis.

De antemão, conjectura-se que se a criança será socializada em meio as crenças, e a identidade é um mecanismo que se pauta nas relações entre os grupos, é notório refletir se o favoritismo do próprio grupo beneficiará a discriminação dos membros do outro grupo, numa tentativa de reforçar sua própria identidade. Ressalva-se que com a realidade de conquistas de minorias sociais e das lutas pelos direitos civis, novos espaços têm sido conquistados, e estas questões levam a refletir sobre a construção da identidade social, pois pode ocorrer um afloramento do querer estar mais próximo do grupo que corresponda a sua maior identificação, ainda que tenha sido vítima de preconceito e/ou discriminação em contextos de relações com pessoas ou grupos de diferentes grupos sociais.

Essa questão se faz relevante neste estudo, pois já foi exposta a necessidade de compreender como as crianças expressam sua percepção de si e dos outros através de traços e conteúdos estereotípicos. Se a criança se percebe como membro de um grupo estereotipado, ela pode adotar estratégias capazes de oferecer uma certa proteção frente as consequências indesejáveis da estereotipização, do preconceito e da discriminação, protegendo a sua autoestima. Ao se compreender vítima de preconceito e de discriminação, ela pode indicar evidências capazes de sustentar tal percepção, evitando, portanto, situações que salientem os estereótipos ou mostrem que a avaliação é incorreta (Pereira, 2002), o que desperta uma atenção a possibilidade de a criança ser capaz de interpretar a realidade social e isso impactar na sua identidade social.

Por conseguinte, numa tentativa de compreender um pouco mais esta realidade psicossocial das crianças, sobressai-se o processo de reprodução de categorias e estereótipos que, consequentemente, favorecem o preconceito e as identidades estabelecidas durante a infância. Neste trabalho compreende-se a centralidade dos estudos sobre traços e conteúdos estereotípicos e a influência destes na formação e construção de identidades sociais, inclusive das crianças. Um exemplo deste processo de reprodução de categorias e estereótipos é a definição de ser negro⁴, que está associada a diversos adjetivos, características, traços e atributos.

Se a categorização social é necessária para o estabelecimento de uma identidade social distinta e valorizada positivamente (Tajfel, 1982), esta auxilia no conhecimento do indivíduo de que ele pertence a determinados grupos sociais, juntamente com algum significado emocional e de valor para ele desta associação de grupo.

Tajfel e Turner (1979) identificam três variáveis que fazem uma contribuição particularmente importante para o surgimento deste favoritismo endogrupal: (a) o grau em que os indivíduos se identificam com um grupo interno e interiorizam que os membros do grupo impactam seu autoconceito, (b) na medida em que o contexto vigente fornece bases para comparação entre os grupos, e (c) a relevância percebida da comparação, que em si vai ser moldada pela situação relativa e absoluta dos *ingroup*.

Tajfel (1978) identificou uma série de condições que poderiam levar os indivíduos a realizar mudanças nas crenças sociais: questionamentos sobre (a) um sistema objetivamente rígido de estratificação social que é percebido como, em certo sentido ilegítimo e instável; (b) o desejo de criar ou intensificar o impacto de membros do grupo, (c) a motivação para

⁴ O processo de estereotipização e a socialização racial e étnica serão discutidos em capítulo posterior.

esclarecer limites de grupo vagos ou inexistentes, ou (d) a divisão ou conflito entre dois grupos.

Três estratégias básicas são usadas para o autoaperfeiçoamento: mobilidade individual, criatividade social e competição social. A individual está associada a uma crença generalizada na possibilidade de mobilidade social, enquanto criatividade e competição social são conceituadas como aspectos de um sistema. A mobilidade individual é mais provável a ser perseguida quando um grupo tem relativamente baixo status e os limites do grupo são percebidos como permeáveis. A criatividade social e competição social, por outro lado, são estratégias associadas a um sistema de crenças de mudança social que visam melhorar as condições negativas ou manter as condições positivas de um do seu grupo.

A hipótese de ajuste comparativo ainda afirma que em um contexto comparativo em que um observador se confronta, este pode se estender para que ele inclua uma gama de estímulos diferentes, e ao categorizar a si mesmo e o outro em termos de uma identidade social, pode se colocar nos grupos superiores. As mesmas pessoas podem se definir como participantes de um grupo interno ou um grupo externo em diferentes contextos.

A identificação com um grupo, na medida em que o grupo é valorizado e há um autoenvolvimento e contribui para uma sensação duradoura de si é, portanto, um fator muito importante que afeta a prontidão de uma pessoa para usar uma determinada categoria social, a fim de definir-se. Entre outras coisas, quando uma pessoa se identifica fortemente com um determinado grupo, ela pode mais facilmente interpretar o mundo, e seu próprio lugar dentro dele, de uma maneira consistente com os valores daquele grupo, ideologia ou cultura.

A autocategorização social serve, portanto, para regular a atividade cognitiva do indivíduo não apenas por meio de uma perspectiva comum sobre a realidade social e um conjunto comum de experiências, mas também fornecendo uma base para a influência social

mútua. Os membros do grupo também exercem influência um sobre o outro, sugerindo formas adequadas de comportamento e, se necessário, agir para impor normas grupais. Significativamente, então, uma característica fundamental da abordagem da identidade social é que os seus pontos de análise para a cognição do indivíduo são interdependentes do contexto social, com dimensões comparativas e normativas estruturais (Turner et al, 1994). Na verdade, a abordagem é explicitamente interacionista, argumentando que os processos de autocategorização servem para representar e são moldados por várias formas de realidade social do mundo que confronta o observador.

As mudanças no contexto devem afetar, na medida em que as pessoas se veem como categoricamente intercambiáveis e, portanto, similares. No entanto, isso vale a depender do grau em que as pessoas: (a) gostam e confiam umas nas outras, (b) comunicam-se de forma eficaz, (c) são capazes de persuadir e influenciar-se mutuamente, (d) buscam a cooperação, e (e) são capazes de agir coletivamente. Em suma, a autocategorização é base fundamental da nossa orientação social em relação aos outros (Turner & Haslam, 2001).

Não se pode esquecer que vivemos em um mundo polarizado pela religião, nacionalidade, ideologia política, raça, etnia, sexo, classe social, e mais divisões, e esses grupos sociais moldam nossas identidades e nossas vidas. Teóricos da identidade social argumentam que uma das razões para o antagonismo entre grupos é que há benefícios psicológicos conferidos aos membros do grupo, especialmente aqueles associados com a identificação com *ingroups* (Tajfel & Turner, 1979).

Como forma de pensar estas possibilidades de categorização e identidade social, expõe-se uma realidade onde se pode pensar nas mudanças ou reconfigurações de identidades sociais através de uma valorização de seu grupo de pertença na contemporaneidade. Em 2010, o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se

classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%). Porém, no ano 2000, a proporção de pessoas que se declaravam pretas foi menor – 91 milhões se declararam como brancas, 65 milhões se declararam como pardas, 700 mil como amarelas ou indígenas e 10 milhões como pretas. Nota-se uma manutenção da proporção de pessoas que se declararam brancas, mas um crescimento das que se declararam pretas, pardas ou amarelas.

Sabendo ainda que as maiores proporções de pardos estão nas Regiões Norte e Nordeste, e os pretos estão mais presentes na Região Nordeste (com destaque para a Bahia com 17,1% de pessoas que se declaram de cor ou raça preta, o que corresponde a cerca de 2,4 milhões de pessoas) (IBGE, 2010), estas mudanças na autodeclaração, principalmente no que concerne a um crescimento na autodeclaração da cor de pele preta, podem estar relacionadas à identidades sociais de negros ou pretos mais valorizadas socialmente, constituídas em meio a novas configurações sociais onde movimentos políticos de afirmação da sua cultura e cor de pele negra (IBGE, 2010).

O que se entende é que ao se deparar com esta realidade, pode-se alcançar que os indivíduos se envolvem nos acontecimentos cotidianos a partir dos diferentes grupos que participam simultaneamente, e sua posição e relações neles vão mudando, numa tentativa de manter sua integridade pessoal e simplificar as informações que chegam. Quando o grupo não contribui de forma positiva para sua identidade, o indivíduo pode até tentar abandoná-lo (caso possa ou não atingir seus valores), ou buscará a mudança na avaliação, justificando, aceitando suas características negativas ou engajando-se em ações sociais que mudariam a situação do seu grupo.

A necessidade de reforçar a identidade social pode associar-se diretamente com a busca pela mudança social. O indivíduo pode buscar uma mudança objetiva de grupo quando este se

encontra em uma posição marginal e tenta muda-la, ou quando sendo participante de um grupo consensualmente tido como superior no sistema social, vê-se ameaçado pela mudança de valores sociais (Tajfel, 1981).

Deste modo, deduz-se que se o indivíduo é socializado em meio a crenças estereotípicas sustentadas por uma moral, a criança poderá começar a reproduzi-las. Os estereótipos construídos culturalmente como um conjunto de traços e características transmitidas pelos agentes de socialização, conservados e passados de geração em geração, são tão bem aprendidos que operam automaticamente. Traços ou conteúdos positivos são sempre dirigidos aos grupos dominantes, e essa perpetuação atinge todos os níveis sociais, institucionais e culturais da sociedade.

Porém, durante o seu processo de desenvolvimento cognitivo e moral, o indivíduo passa por uma construção de uma consciência reflexiva, passando de um modo convencional de entender a realidade para uma possível ruptura com os valores morais ou crenças compartilhadas em seus meios socializadores, ainda mais quando esse sujeito começa a se relacionar e circular em outros grupos sociais e compreender as diferentes visões de mundo. Essa ideia aproxima-se do que Kohlberg já nos apontava acerca do desenvolvimento moral.

Vê-se, então, que as relações intergrupais são importantes para a construção da percepção de si e dos outros e, conseqüentemente, das crenças e valores morais do indivíduo. Turner (1985) vem corroborar com este pensamento quando afirma que o modo como as pessoas passam a atuar como um grupo, valem-se da maneira como acontece a percepção do eu e dos outros, o que ele denomina autocategorização. O grau com que uma pessoa se identifica com os grupos às quais pertence não é constante, pode variar e depende de como ela se percebe como indivíduo ou como grupo, sendo que quanto mais o indivíduo se percebe como membro de um grupo, mais ele tende a destacar as suas semelhanças com os outros membros

do grupo (despersonalização do eu), levando-o a um aumento da importância da identidade social.

Para Tajfel (1981), a diferenciação intergrupala não surge a partir dos conflitos de interesses, mas da necessidade de dar significado à situação intergrupala, beneficiando sua identidade social. Esta é de grande influência para as relações intergrupais, nas quais desponta o preconceito e a discriminação. A identidade do indivíduo se constrói através de um processo de comparação social, sendo que a avaliação do grupo não depende unicamente do conhecimento que se tem do grupo ao qual se pertence, mas da avaliação que se faz do seu grupo em comparação com o outro, favorecendo uma possível discriminação intergrupala.

Compreende-se também que os traços que se consideram característicos dos diferentes grupos sociais é fruto de um longo processo histórico (Tajfel, 1981). É relacional e marcado simbolicamente em relação a outras identidades, o que dá sentido a quem é excluído ou incluído, vinculado a condições sociais e materiais. Envolve sistemas classificatórios, onde algumas diferenças são obscurecidas por outras que eventualmente se tornam mais salientes.

Todos estes pontos apanhados interrogam acerca de dados que revelam escores negativos à inteligência dos negros, tendo como possíveis causas as diferenças na entrada na escola, nas maiores e melhores oportunidades econômicas, e nos contextos culturais e sociais diferenciados. A educação e a economia passam a ser diferenças que levam a estereótipos negativos. Distinções morais também passam a ser tratadas diferentemente entre os membros de diferentes raças, acreditando-se numa essência racial que alude em certas qualidades moralmente condescendentes.

Assim, os racistas discriminam baseados numa crença de contestações, tais como a honestidade, coragem ou inteligência, que autorizam um tratamento diferencial, incontroverso

e legítimo, onde se pode fazer também distinções de natureza moral por se acreditar que cada raça tem suas próprias características morais implicadas (Appiah, 1992). Mas em uma nova realidade de identidades negras que possam ser mais valorizadas pelos próprios grupos ou pela sociedade em geral, será que estes traços ou conteúdos estereotípicos continuam a se apresentar destas formas?

A identidade não é uma essência, não é fixa, estável, coerente, permanente. É um problema social e também pedagógico e curricular. As crianças vivem e convivem em uma sociedade atravessada pela diferença, principalmente no espaço da escola, e o “outro” causa conflitos e até violência. Conforme apontado, a luta de diversos movimentos sociais tem levado a uma consciência coletiva das formas como as relações intergrupais são estabelecidas, principalmente as formas mais cruéis de violência física, discriminação racial, desigualdade de gênero, que tem efeito nos processos escolares, midiáticos e familiares de socialização e, por conseguinte, nos sistemas de dominação (Reygadas, 2008). Isto tem conduzido os principais agentes de socialização a uma mudança de estratégias, no sentido da negociação das normas e sanções, assim como aceitação do papel dos mais novos na sua própria socialização.

Neste sentido, valores e crenças dos agentes socializadores são fatores significantes para a formação da identidade. As crianças constroem suas identidades nas relações intergrupais e os sujeitos se socializam neste processo, sabendo que não são as pessoas que se socializam individualmente, mas são os grupos que se socializam na dinâmica das relações que mantêm com os outros grupos (Camino, 1996). Mas, não se pode deixar de salientar as relações das crianças com seus pares. É notório que neste processo de socialização entre os pares, crianças começam a reconhecer seus interesses a partir de sua inserção ativa nos diversos grupos da sociedade, principalmente, nos processos de constituição da identidade social (Camino, 2003).

Damon (1988) já indicava que em relação aos pares, interações podem estimular o crescimento moral, mostrando às crianças o conflito entre os seus preconceitos e a realidade social. Sendo assim, os pares complementam o processo de socialização representando uma sociedade em miniatura, com regras e organização social próprias, proporcionando aos membros aptidões de conformidade, lealdade e cooperação (Schaffer, 1996).

Se se pensa, portanto, que Piaget já assegurava que o processo de desenvolvimento da autonomia do indivíduo está associado a ruptura da conformidade e uma aproximação da cooperação, entender como ocorrem as relações entre as crianças e seus pares se faz bastante pertinente. Espera-se, portanto, que com esse entendimento se consiga verificar como estas percebem a si e os grupos sociais, pois se os pares forem capazes de avaliar negativamente um determinado grupo social é de se esperar que as crianças possam expressar traços e conteúdos estereotípicos condizentes a esta percepção.

Se a percepção de si e dos outros constituem as relações intergrupais, uma criança que avalia negativamente um outro grupo de crianças, poderá discriminar uma outra criança membro deste grupo. As maneiras sutis em que as crianças fazem julgamentos sobre os grupos e como o conhecimento e as normas do grupo dão suporte aos julgamentos morais sobre exclusão e inclusão, associa-se as experiências positivas das crianças com os que são diferentes, ou seja, o alvo da exclusão é influente nas avaliações de exclusão, e as experiências entre pares podem contribuir para julgamentos (Killen, 2007).

Destaca-se que, segundo Nesdale e Brown (2004), a escolha dos pares é baseada nas interações do momento, e em características sexuais, físicas, cognitivas e de temperamento. Crianças rejeitam pares atípicos com base na identidade do grupo estigmatizado. As crianças que sofrem exclusão podem demonstrar comportamento preconceituoso para com os outros, e perpetuar um ciclo de atitudes negativas intergrupais. É a maneira como a criança se socializa

com as demais e a maneira como o diferente lhe é apresentado que dirá como ela vai lidar com os estereótipos postos na sociedade (Souza, 2001), o que salienta a necessidade de entender as atitudes entre as próprias crianças.

Levando em consideração a importância e as influências dos agentes socializadores aqui destacados, entende-se que os estereótipos são reproduzidos e pensados em meio a ambientes compartilhados com esses agentes. Reforça-se, assim, o interesse em entender o impacto das relações sociais na manutenção ou reformulação de crenças. Se as crianças constroem suas crenças a partir do processo de socialização, reproduzindo ou repensando estereótipos aprendidos nestes ambientes, estes levam a ocorrência de atitudes e relações intergrupais (Techio & Lima, 2011).

Como deve estar nítido, os estereótipos são aprendidos no início da vida, tornam-se fortemente arraigados e estabelecidos em nossas memórias. Essas estruturas de conhecimento consensuais e bem aprendidas são ativadas automaticamente na mera presença de membro do grupo-alvo. Conseqüentemente, o processo de estereotipização surge da aplicação de um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como portador de traços intercambiáveis com outros membros de uma mesma categoria (Pereira, 2002).

A introjeção de crenças e estereótipos acerca do negro, por exemplo, discutidas no próximo capítulo, transforma-o em um ser estigmatizado, e isto pode levar as crianças a carregar estereótipos que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a este grupo que foi estereotipado cultural, social e historicamente (Silva, 1995). Embora a ameaça da identidade social possa ser mais provável e mais fortemente sentida entre os grupos historicamente estigmatizados, é uma situação que pode acontecer com qualquer um, não só porque qualquer pessoa pode desenvolver uma reputação pessoal negativa, mas também porque a maioria dos grupos podem ser comparados a qualquer outro grupo. Sugere-se que a tentativa

de refutar um estereótipo negativo desperta ansiedade, porém, se a ameaça do estereótipo prejudica tarefas complexas, facilita as simples. No geral, a ameaça prejudica o desempenho, esgotando os recursos cognitivos necessários para todos os tipos de expectativas.

Quanto às crianças, estas não são apenas cientes das identidades, mas também estão familiarizadas com seus estereótipos. Na adolescência, a centralidade de gênero e etnia, combinada com as suas associações estereotipadas estabelecidas durante a infância, podem torna-los especialmente vulneráveis à ameaça de estereótipo.

As linhas de pesquisa procuram assim adotar uma abordagem que tenta suavizar as ameaças em situações mais parecidas com o mundo real, onde a capacidade de avaliação é parte integrante do meio ambiente, e onde os sinais que influenciam a importância das identidades sociais estão sujeitos a influências inumeráveis, sendo que o conhecimento do processo de estereótipo pode ser útil, especialmente quando os indivíduos recebem uma estratégia cognitiva específica destinada a combater o estereótipo. Esses benefícios incluem a aceitação, pertença, e apoio social, bem como um sistema de papéis, regras, normas, valores e crenças que orientam o comportamento, assim também como aumentar a autoestima (Crocker & Luhtanen, 1990), e aumentar o senso de distinção dos outros (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987).

Como resultado, tem-se a tendência a favorecer o próprio grupo e demonstrar hostilidade em direção a outros grupos. Assim, as pessoas podem perceber as ameaças de grupos externos. Uma ameaça intergrupar é a percepção de que outro grupo está em uma posição que pode prejudicá-los, e os estereótipos negativos podem ser um preditor significativo de ameaças reais e simbólicas (Stephan et al., 2002). O grau em que as pessoas percebem ameaças de outro grupo depende de relações anteriores entre os grupos, os valores culturais dos membros do grupo, as situações em que os grupos interagem, e as variáveis de diferenças individuais.

Se as pessoas se esforçam para preservar e melhorar o autoconceito positivo, no domínio moral, podem fazê-lo comportamentalmente, ou cognitivamente, na interpretação do mundo, favorecendo a informação ou ameaçando outros. Uma das consequências de se considerar o papel da autoestima moral no comportamento moral é que ele obriga a pensar em escolhas morais como uma sequência em vez de isolamento temporal. Se o que impede alguém de se envolver em um comportamento imoral é o medo de sentir imoral, posteriormente, após um relaxamento deste medo, poderia se dar uma abertura para um comportamento imoral. Assim, um ato moral pode licenciar mais tarde um comportamento eticamente questionável.

Numa discussão sobre a questão da moral, Jordan e Monin (2008) também destacam o conceito de autoestima moral, onde os indivíduos se sentem seguros em relação a mesma quando se sentem confiantes de que eles possuem as características identificadas no protótipo moral do seu grupo, sendo que isto tem um impacto sobre a sua autoestima global, e os comportamentos das pessoas são muitas vezes guiados por um nível de autoestima moral que varia de acordo com as influências situacionais. A autoestima moral é, por definição, sensível às demandas, é parte de um autoconceito multifacetado e dinâmico que é profundamente motivacional.

Neste ponto, ratifica-se a necessidade das discussões acerca da moral e dos traços e conteúdos estereotípicos apresentados frente a um grupo social, uma vez que as identidades sociais vem se transformando e as manifestações clássicas de discriminação estão diminuindo por causa das formas não tão explícitas de transmitir crenças negativas acerca de outras pessoas ou grupos, que emanam da formulação de leis que visam beneficiar os grupos minoritários, coibindo manifestações e atitudes discriminatórias, e penalizando aqueles que as infringem, porém, possibilitando novas formas de expressão dos estereótipos e do preconceito (Lima, 2002; Fernandes, Da Costa, Camino e Mendoza, 2006; Fernandes e Almeida, 2008).

3.1. ESTEREÓTIPOS, O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO RACIAL E/OU ÉTNICA E O PRECONCEITO

A partir da discussão dos estereótipos, da identidade social e das relações intergrupais, passa-se a analisá-los associados ao preconceito, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e moral da criança e o seu processo de socialização. Na perspectiva da cognição social (Fiske & Taylor, 1991), a ser evidenciada neste trabalho, o preconceito é explicado através dos vieses psicológicos responsáveis pelos erros no processamento das informações dos julgamentos sociais (Ross, 1977; Schaller, 1991), reforçando a ideia de estereótipos.

Nos dias atuais, compreende-se uma necessidade de uma relação entre as vertentes cognitivistas e sociais para o entendimento do preconceito, principalmente quando percebe-se que hoje, devido às normas sociais que recriminam e desprezam a discriminação, claramente se pode perceber a construção de novas formas de expressão do preconceito, onde as mesmas vêm sendo camuflados, sutilizados ou expressados de forma simbólica, porém com uma ideologia desigual inconsciente que está ainda presente nas relações sociais, inclusive no Brasil, país marcado por notórias disparidades socioeconômicas e onde existe a maior população negra vivendo fora da África (Lima e Vala, 2004; Camino, Da Silva e Machado, 2004).

No caso das crianças, no *handbook* sobre estereotipização, preconceito e discriminação, encontra-se que alguns pesquisadores sugerem que as crianças entre 5 e 9 anos de idade apenas imitam os comportamentos dos adultos, o que não representaria atitudes verdadeiras, e outros pesquisadores explicam que estas atitudes são verdadeiras e aprendidas pelas crianças. Alguns outros estudiosos defendem que esse contato com outros grupos diminuiria o preconceito

devido um compartilhamento de identidades, e outros também defendem uma falta de sofisticação social para a tolerância, ou seja, as crianças por serem imaturas cognitivamente, são abertamente preconceituosas, sendo minimizado este atributo ao passo que ocorre uma maturação das estruturas cognitivas (Levy & Hughes, 2009).

As abordagens do desenvolvimento sociocognitivo combinam elementos das abordagens sociais e cognitivas, como, por exemplo, a teoria do Desenvolvimento da Identidade Social (Turner, Brown & Tajfel, 1979), e mostra que a mudança fundamental no foco da criança ocorre a partir do entendimento das categorias sociais, buscando compreender as numerosas identidades sociais das pessoas e salientando as diferentes situações de comportamento e julgamentos. A identificação com o endogrupo facilita a hostilidade para com outros grupos sociais quando há conflito de interesses, favorecendo a participação em ações coletivas, movimentos sociais, quando há a percepção de sentimentos de privação relativa do grupo. Neste processo, a categorização não apresenta um caráter exclusivamente cognitivo, mas também social, por justificar as relações com outros grupos (Brown, 2010).

Entende-se que, para a corrente pesquisa, utilizar-se-á a teoria sociocognitiva (Aboud, 1988), onde a atitude da criança para outros grupos de crianças depende dos seus níveis de desenvolvimento. A criança é inicialmente dominada por processos afetivos associados com o medo do desconhecido e o apego ao familiar, sendo egocêntrica. Depois, dá-se a preferência pelo seu grupo, determinada principalmente por atributos físicos, com o advento do estágio operacional concreto em torno de sete anos de idade e, mais tarde, o pensamento operacional formal, onde há um declínio sistemático de preconceitos. Entretanto, outros fatores estão implicados na expressão do preconceito, além do cognitivo, como aspectos de ordem social e motivacional.

Baseando-se na teoria de Piaget, Aboud (1988), mostra que o preconceito apresentado

pelas crianças está mais associado a limitações de suas capacidades cognitivas. Desta forma, por volta dos 6 anos de idade, a criança apresenta índices elevados de favoritismo endogrupal, que aumentam até por volta dos oito anos, onde a criança evolui de uma fase de egocentrismo para uma fase de sociocentrismo, em que os julgamentos sociais são baseados nas operações de categorização e na percepção das semelhanças e dessemelhanças entre grupos sociais, e finalmente para uma fase de descentração, quando então podem atender simultaneamente a diferentes perspectivas, tornando-se mais conscientes das qualidades internas dos indivíduos e não sendo mais propensas aos enviesamentos cognitivos dos estereótipos (França, 2011).

Também se considera a abordagem da identidade social que coloca ênfase nas questões motivacionais e sociais (Tajfel e Turner, 1979), uma vez que o preconceito e a discriminação étnicos derivam do desejo das pessoas de se identificar com os grupos sociais a fim de melhorar a sua própria autoestima. Neste caso, as crianças até três anos desenvolvem uma consciência de que alguns grupos são mais conceituados do que outros, e fazem comparações da sua posição em relação a posição de outros membros de outros grupos étnicos. A criança assume uma atitude de pertencente a um determinado grupo, e o que se percebe é que a categorização social pode instigar preferência em crianças.

A criança para emitir uma atitude preconceituosa precisa perceber a pessoa, buscar na memória as categorias sociais e as características a estas associadas, reconhecer a pessoa percebida como membro da categoria social, identificar se os comportamentos ou as características da pessoa são compatíveis com o que se espera dos membros da categoria, ativar os sentimentos e afetos vinculados com a categoria alvo, selecionar os comportamentos apropriados e descartar os indevidos em relação aos membros do grupo alvo (Pereira, 2015). Este mesmo autor ainda afirma que da mesma forma que a criança aprende com os pais, sofre influências e, aos poucos, ajusta a sua conduta aquilo que é esperado pelo ambiente familiar,

ela, à sua maneira, também é capaz de ensinar, influenciar e controlar o comportamento dos pais. Quanto ao preconceito étnico ou racial, este requer a presença de condições, tais como o desenvolvimento na criança de habilidades sociais cognitivas, o compartilhamento de crenças pelas pessoas no ambiente social da criança, o grau de tensão, competição e conflito entre os grupos minoritários, e a percepção dos membros do grupo dominante que sentem que sua posição social está ameaçada por um outro grupo.

Nisto, salienta-se que, numa tentativa de sintetizar as diversas perspectivas de estudos acerca do desenvolvimento do preconceito em crianças, Nesdale (2004) aponta outras abordagens principais para este entendimento, sendo que as que utilizaremos para este estudo ressaltam o processo de socialização. A abordagem do desajustamento emocional relaciona o preconceito à personalidade autoritária (Adorno, 1950). Influenciado pelo pensamento freudiano, o preconceito das crianças foi considerado decorrente de desajuste emocional por conta de uma educação repressiva e duramente disciplinada. Nestas circunstâncias, a frustração resultante da criança, a raiva e a hostilidade para com seus pais, é deslocada para bodes expiatórios como membros de grupos minoritários.

A abordagem ignora a importância do ambiente social, das atitudes e dos comportamentos intergrupais. A teoria baseia-se em uma teoria da personalidade desviante, destacando que somente as crianças criadas em uma família particularmente rigorosa, com os pais dominadores e moralistas, seriam predispostas a serem adultos preconceituosos mais tarde. Nota-se, também, que a maioria dos trabalhos nesta tradição estudaram adultos e dependiam muito de seus relatos retrospectivos da infância (Brown, 2010).

O que se torna representativo, desde sempre, é que as crianças usam categorias sociais desde cedo. Isso se dá pela primeira vez através dos estudos de Clark e Clark (1939), e Horowitz e Horowitz (1938), que utilizavam bonecos ou imagens. Percebeu-se que a etnia/raça

parecia ser a categoria mais dominante nas respostas das crianças, e o sexo foi a segunda categoria mais potente, e status socioeconômico era geralmente o menos importante (Brown, 2010).

A abordagem da reflexão social tem a premissa fundamental de que o preconceito em crianças reflete atitudes e valores da comunidade, que normalmente são transmitidos às crianças por seus pais. Baseada na aprendizagem social, esta abordagem afirma que as crianças aprendem as suas atitudes observando e imitando o comportamento verbal e não-verbal dos pais, num processo de identificação ou por querer agradar os pais. A limitação desta abordagem se dá por salientar que as crianças são totalmente passivas ou tábulas rasas.

Diante deste trabalho, destacam-se algumas observações relevantes para uma compreensão mais apurada do processo de socialização do preconceito na infância. Uma observação é que França (2011), através de seus estudos e pesquisas, revela que não é simplesmente o amadurecimento cognitivo da criança que a faz reduzir o preconceito ou mudar crenças estereotípicas. As crianças não deixariam de exprimir crenças traços ou conteúdos estereotípicos avaliados como negativos, mas, graças à interiorização das normas sociais dos adultos em relação à não discriminação aberta dos negros ou de outras minorias estigmatizadas, as expressões do racismo se tornariam sutis ou veladas.

O desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade torna-as pessoas, e nesta interação, criam-se interpretações e variações que contribuem para a evolução da cultura, e cada criança interioriza disposições, competências e valores, na medida em que as associa a uma identidade específica, ressaltando que a construção de uma narrativa autobiográfica surge como processo de interpretação e unificação das experiências de socialização (Abrantes, 2011).

A socialização, assim, é um processo contínuo, onde as pessoas se desenvolvem em

conformidade com outros membros de seu grupo, ao mesmo tempo em que mantem a sua individualidade e diferencia-se dos membros dos outros grupos (Camino, 2001), ou seja, é um processo de adaptação na sociedade, configurando o seu convívio com outras pessoas. Destaca-se que os anos iniciais da vida são bases para a socialização quando adultos, pois o que se aprende na infância permanece por mais tempo do que o que se aprende depois. O entendimento que a criança tem de seu papel no grupo social e a importância do grupo social são aspectos muito importantes, ressaltando que, a pessoa que aprende também ensina, ainda que seja criança (França, 2011).

França (2011) salienta ainda que há certo desconhecimento com relação à maneira pela qual ocorre a introjeção de valores, normas, crenças e modos de comportamento, porém, a compreensão do papel das distintas crenças, valores e comportamentos dos pais é um parâmetro significativo na compreensão sociopsicológica dos filhos, e os achados são controversos, tais como, a afirmação de que o contato com as ideias e atitudes do seu grupo social é mais importante do que o contato com pessoas negras (Horowitz e Horowitz, 1938), ou a inexistência de relação entre atitudes étnicas dos filhos e a dos seus pais (Aboud e Doyle, 1996), e ainda o entendimento de que os pais são a primeira fonte de aquisição dos valores das crianças, mas não a única (Grusec & Goodnow, 2000).

Pensando então como o processo de socialização é intrínseco às relações entre crianças e adultos, compreender como as crenças apreendidas, reproduzidas e refletidas podem ser influenciadas por este processo, é imprescindível para alcançar os objetivos deste estudo. Para tanto, entende-se que os estereótipos fazem parte deste conjunto de crenças compartilhadas socialmente, que junto a categorização constroem e modificam juízos e opiniões acerca dos outros e de si mesmo.

Quando se trata do processo de socialização racial e étnica, a questão da socialização é

definida como práticas parentais de ensino sobre o seu patrimônio e história racial ou étnica, promoção de costumes e tradições culturais, e do orgulho cultural, racial, étnica e infantil, deliberadamente ou implicitamente. Conjectura-se que as práticas parentais em relação à socialização étnico-racial são moldadas pelas características individuais e de grupo e por características dos contextos em que os pais e as crianças estão presentes, e sugere-se que a socialização étnico-racial não é estática ou constante durante toda a infância, mas muda de acordo com as habilidades cognitivas das crianças e suas experiências, ou seja, há uma corroboração com a ideia de que a criança é ativa e pode refletir sobre os contextos onde a mesma é inserida.

Retomando as ideias estabelecidas por Kohlberg acerca do desenvolvimento sociocognitivo e moral, estas refletem que as crianças em suas visões de mundo podem articular a introjeção das normas sociais atuantes na sociedade com a sua cultura particular. O conhecimento pode ser justificado de forma internista e externista, quando se entende que uma criança pode descobrir diretamente, pelo processo reflexivo, o que está justificado a acreditar, sendo que é também necessário o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo que precisa que os processos externos sejam confiáveis. Outra questão é que quanto ao conhecimento reflexivo, ele só acontece a partir da maturação cognitiva, quando o agente pode realizar ações intelectuais voluntárias, pensando evidências, formulando hipóteses. Implica assim, que o conhecimento se guia também pela própria inteligência, informação e deliberação.

Partindo deste entendimento, levanta-se a discussão de Hughes e colaboradores (2006), ao fazerem um apanhado teórico sobre a socialização étnico-racial. Os achados corroboram com a já discutida leitura adultocêntrica do processo de desenvolvimento sociocognitivo, onde o foco da questão é a preocupação com os que os adultos são capazes de transmitir para suas crianças, não considerando, de forma notória, a responsabilidade e a reflexividade da criança

frente a seu próprio processo de socialização.

Eles sugerem que os pais, ao educarem os seus filhos quanto às questões raciais, lidam essencialmente com algumas preocupações fundamentais, tais como (1) a transmissão do patrimônio cultural do seu grupo; (2) a integração com sucesso dos filhos na sociedade do país em que vivem; (3) a discriminação existente na sociedade associada ao grupo dos negros.

Segundo Hughes e colaboradores (2006), a literatura sobre o processo de socialização racial e étnica é consensual a considerar a importância de possíveis preditores da socialização racial e étnica, onde se destacam a idade da criança, a identidade étnica dos pais e experiências de discriminação, além da transmissão de valores culturais, conhecimentos e práticas de socialização, no preparo para a discriminação, em múltiplas dimensões étnico-sociais, e na socialização étnica como um construto unidimensional.

Quanto às medidas existentes, o levantamento de Hughes e colaboradores indica que se avaliam atitudes e valores (Stevenson, 1994, 1995), comportamentos e práticas dos pais (Hughes & Chen, 1997), e inferem-se acerca da socialização étnico-racial a partir de correlações significativas entre atitudes e práticas dos pais e das crianças (Barnes, 1980; Smith, Atkins & Connell, 2003). Estas medidas consideram a questão da socialização a partir de uma visão exclusivamente adultocêntrica, investigando práticas parentais de ensino sobre o seu patrimônio e história racial ou étnica, promoção de costumes e tradições culturais, e do orgulho cultural, racial, étnica e infantil, deliberadamente ou implicitamente.

Neste sentido, a visão adultocêntrica aponta que há esforços dos pais para promover a conscientização da discriminação de seus filhos e prepará-los para lidar com ela, entendendo-a como um componente crítico de socialização étnico-racial (Hughes et al., 2006). No geral, os estudos sugerem que pais discutem acerca da discriminação com as crianças, sendo que há pais

que incentivam seus filhos a valorizar qualidades individuais mais do que as qualidades do grupo racial, evitando qualquer menção de raça nas discussões com seus filhos (Spencer, 1987).

Este silêncio sobre a raça não tem sido tipicamente analisado como uma dimensão explícita de socialização étnico-racial, no entanto, apesar de não se mencionar questões raciais também se comunicam valores e perspectivas relacionadas com a raça para crianças. O que se nota é que as práticas parentais em relação a socialização étnico-racial são moldadas pelas características individuais e de grupo e por características dos contextos em que os pais e as crianças estão presentes.

Porém, apesar desta visão adultocêntrica, estudos também sugerem que a socialização étnico-racial não é estática ou constante durante toda a infância, mas muda de acordo com as habilidades cognitivas das crianças e suas experiências (Hughes & Chen, 1997; Hughes & Johnson, 2001). Os pais com filhos pequenos, que não têm a maturidade cognitiva para compreender a raça como uma categoria social, podem discutir menos sobre questões raciais ou étnicas, especialmente sobre a discriminação. Sendo assim, a frequência de aspectos da socialização étnico-racial pode aumentar à medida que as crianças crescem. Os resultados das pesquisas apresentadas por Hughes e cols. indicam que a socialização étnico-racial reflete a sensibilização dos pais às competências e experiências de desenvolvimento das crianças, no entanto, a literatura não permite conclusões definitivas a esse respeito.

Outra questão identificada na revisão de Hughes e cols. é a relação significativa da identidade étnico-racial dos pais e o processo de socialização. A identidade étnico-racial molda a frequência e o conteúdo das mensagens de socialização, pois os pais que possuem a raça e a etnia mais salientes podem ter convicções fortes sobre os tipos específicos de discriminação racial, cultural, étnica e conhecimento, transmitindo mensagens sobre o orgulho do seu grupo racial para os seus filhos (Hughes, 2003).

Da mesma forma, pais que sofrem discriminação serão mais propensos a antecipar a possível discriminação que seus filhos vão experimentar (Hughes, 2003; Hughes & Chen, 1997). Crianças que sofrem discriminação também solicitam aos pais que discutam a discriminação com eles (Miller & MacIntosh, 1999), no entanto, as crianças estão sendo socializadas para ignorar o preconceito, numa tentativa de que ele seja silenciado, negado ou driblado. Os pais que não tem resposta para ajudar seus filhos nas situações de discriminação, evitam falar ou problematizar. Hughes e colaboradores (2006) interpretam esta realidade como uma relação entre a pouca referência dos pais ao tema da discriminação e o mal-estar associado ao tema.

Enquanto as conversas dos pais brancos sobre raça podem ter como objetivo principal promover nas crianças uma visão de igualdade entre as crianças, as conversas dos pais negros partem do seu desejo de as preparar para a discriminação. Não falar do tema da raça com os filhos também parece adquirir significados muito diferentes nos dois grupos: os pais brancos mais facilmente referem que não acham esse tema importante enquanto que os pais negros acreditam que os filhos ainda são muito novos para perceber o tema. Boykin e Toms (1985) afirmam que muitos pais negros desenvolvem com os filhos uma educação baseada na necessidade de valorizar o estudo, o trabalho e o desenvolvimento de capacidades individuais e não em temas relacionados com etnicidade e raça por acreditarem que o sucesso na sociedade é o mais importante para os filhos.

As crianças podem também adquirir um senso de responsabilidade a partir de um conjunto diversificado de contextos sociais, incluindo a casa (pais e irmãos), a escola (colegas e professores) e a comunidade. Nas interações com os pares, na negociação de valores pessoais com os pais e professores (autoridade), buscam afirmar a sua autonomia, que é essencial para o crescimento pessoal e bem-estar.

Em geral, percebe-se que os grupos e os indivíduos constroem suas identidades nas relações intergrupais e os sujeitos se socializam neste processo. O modo como a criança se socializa com as demais e a maneira como o diferente lhe é apresentado que dirá como ela vai lidar com os estereótipos na sociedade (Souza, 2001), o que salienta a necessidade de entender as atitudes racistas entre as próprias crianças.

Quando as crianças crescem, elas estão cada vez mais expostas a influências para além da família. A função da escola, por exemplo, é auxiliar no conhecimento dos papéis sociais, através do repasse de normas sociais e atitudes socioafetivas. A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diversificadas famílias, o que favorece a construção da identidade da criança. É na escola também que acontecem as primeiras experiências de avaliação de desempenho formal e pública, influenciando a autoimagem e autoestima da criança (França, 2011). Berger e Luckman (1985) afirmam que é na escola que serão repassados valores, julgamentos e se dá a construção da identidade pessoal e social a partir de diversos valores, que levam em consideração o grupo étnico, a raça, a classe ou a nação a que cada pessoa pertence.

Carvalho (2004) aponta que a maioria dos estudos demonstram que há consequências negativas das escolas para a maioria dos alunos pertencentes a minorias étnicas, revelando que elas não são favoráveis ao desenvolvimento dos alunos pertencentes a grupos minoritários, quer se tome como indicador a autoestima, o sucesso escolar ou a qualidade das relações que estabelecem com colegas de outros grupos.

Tratando-se da idade escolar, deve-se pontuar que a entrada na escola constitui uma etapa decisiva na construção da identidade étnica. Para muitas crianças pertencentes a grupos etnicamente minoritários, é no contexto escolar que, pela primeira vez, elas têm contato com elementos do grupo majoritário, fazendo com que elas se identifiquem com os grupos

minoritários, majoritários, ou com ambos (Phinney, 1989). Além disso, os professores tendem a categorizar as crianças pela sua aparência, pelas condições sociais e culturais da família e pelo contato com as crianças, e usam traços e conteúdos estereotípicos mesmo após muitos anos de experiência de sala de aula.

A escola estimula os estereótipos sociais relativos a essa população e a submissão do negro aos valores brancos. Numa sociedade onde há discriminação, é comum o negro ser pessoalmente agredido na escola ou na situação de trabalho, ser rejeitado para uma festa ou ser testemunha da agressão sofrida por um amigo. Segundo Silva e Lohr (2001), a grande maioria das situações de preconceito que ocorrem nas salas de aula é, ainda que inconscientemente, estimulada pelo professor.

Munanga (2005) assevera que devido ao mito da democracia racial vigente no Brasil, os professores não são adequadamente preparados para enfrentar a problemática da diversidade e as manifestações de discriminação na sala de aula, reproduzindo consciente ou inconscientemente seus preconceitos em sala de aula, mostrando-se, por vezes, coniventes com atitudes preconceituosas (Cavalleiro, 2000), reforçando os estereótipos negativos do negro na sociedade.

Nos estudos de Cavalleiro (2001), os resultados apontam a escola como veículo de propagação de crenças racistas desde a educação infantil, sendo reproduzidas através do emprego do modelo branco de beleza e da sua conseqüente superioridade. As professoras têm comportamentos diferenciados para com a criança negra, sendo esta acolhida com menos contatos físicos, como beijos, abraços ou sentar no colo, tendo possíveis implicações na construção de identidades e o afastamento entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais. Além disso, facilitam a interiorização de modelos racistas e sua reprodução em outros contextos sociais, o desejo de pertencimento ao grupo branco por parte da criança negra e a

perda de um referencial a partir das próprias características, além da conseqüente construção de uma autoimagem negativa e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada.

Estes achados de Cavalleiro aproximam-se de pesquisa realizada em 2008 por Fernandes e Almeida, onde discursos salientavam a imagem estética de beleza como a do branco com cabelos louros e olhos claros. Quanto ao nível socioeconômico, as crianças reproduziam ideias tais como: “a branca é mais rica por ter uma casa grande” ou “a branca tem tudo”. Em termos da inteligência, o que foi verificado foi uma nítida associação entre cor da pele e capacidade intelectual para cumprir com uma tarefa ou alcançar objetivo. Mas no discurso percebeu-se uma pobreza de palavras, apenas uma afirmação de que “porque os pretos são pouco inteligentes”. Estes resultados apontaram a possível manifestação de traços e conteúdos estereotípicos, tidos como negativos, de forma nítida nos discursos das crianças (Fernandes e Almeida, 2008).

Diante de toda esta discussão, compreende-se que o processo de socialização, seja na família, na escola ou junto aos pares, tem revelado atitudes discriminatórias, através de um quadro de traços e conteúdos estereotípicos ou mesmo agressões tanto físicas quanto simbólicas, o que na maioria das vezes tem acarretado uma série de sofrimentos no cotidiano dos negros, atingindo a moralidade do indivíduo.

O que preocupa é que o sistema social, familiar e escolar são ambientes multiculturais que abrangem a construção de laços afetivos e preparam a criança para inserção na sociedade (Oliveira, 2004), e dentro dos seus objetivos buscam estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral e cognitivo, além de desenvolver a consciência e a capacidade de intervenção no âmbito social.

São estas experiências que ampliam e intensificam a socialização da criança, pois o contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos pertencentes ou não ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles já vividos, vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (Dewey, 1980). São formas diretas de socialização para o preconceito que se instauram como um processo mediante o qual os pais, amigos e professores influenciam de forma imediata o aprendiz, acentuando o que e como se deve pensar sobre as outras pessoas e de que forma estes pensamentos devem ser utilizados para definir as pautas de conduta em relação aos alvos do julgamento (Pereira, 2015).

Portanto, diante de toda esta fundamentação teórica e para reforçar o pensamento acerca do processo de socialização e a influência dos agentes socializadores, além de antecipar os objetivos, questiona-se novamente se a realidade social também não seria o produto de estados psicológicos que se dão como resultado da associação dos indivíduos e do seu desenvolvimento sociocognitivo? Os indivíduos e grupos se apropriam de imagens identitárias, traços e conteúdos estereotípicos e os reconstruem? É a partir disto que se começa a apresentar, de forma organizada, os objetivos, hipóteses de pesquisa e os resultados encontrados.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESES

Fundamentados nos estudos acerca do processo de socialização, dos estereótipos, da identidade social e do desenvolvimento cognitivo e moral, os estudos a serem apresentados tem os seguintes objetivos:

4.1. Sobre expressões de traços estereotípicos acerca da cor de pele

4.1.1. Geral

Analisar o processo de socialização através dos traços e conteúdos estereotípicos apresentados pelas crianças acerca da cor de pele de crianças brancas e negras.

4.1.2. Específicos

- a) Identificar os conteúdos e traços estereotípicos das crianças acerca da cor da pele;
- b) Identificar as diferenças na atribuição de traços e conteúdos estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças brancas e negras;
- c) Verificar as diferenças na atribuição de traços e conteúdos estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças residentes na Bahia e em Sergipe;
- d) Verificar as preferências nas escolhas de crianças brancas ou negras para manutenção de contato ou proximidade.

4.1.3. Hipóteses

Tendo em vista uma sociedade onde os estereótipos são compartilhados socialmente e as relações intergrupais são baseadas em uma assimetria social, além da amostra participante possuir um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de julgar diferenças em termos de traços e conteúdos estereotípicos, e sofrer certa influência dos agentes socializadores, conforme visto na fundamentação teórica, as hipóteses apresentadas são:

- a) Hipótese 1: Ao serem solicitadas a definir a sua cor de pele, as crianças negras apresentam uma maior quantidade de rótulos verbais que as crianças brancas;
- b) Hipóteses 2: Face a apresentação de fotografias, as crianças expressam os seguintes traços e conteúdos estereotípicos:
 - i. O conteúdo “bonita” para se referir à fotografia da criança branca, mais do que para a fotografia da criança negra;
 - ii. O traço “inteligente” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra;
 - iii. O traço “estudiosa” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra;
 - iv. O traço “comportada” para se referir à fotografia da criança branca, do que para a fotografia da criança negra;

- v. O traço “boa” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra;
 - vi. O conteúdo “rico” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra.
- c) Hipóteses 3: Face a apresentação de fotografias, as crianças expressam preferências raciais, da seguinte forma:
- i. A escolha da criança branca para manter um contato como irmão.
 - ii. A escolha da criança branca para manter um contato como amigo.
 - iii. A escolha da criança branca para manter uma proximidade através da partilha de um doce.
 - iv. A escolha da criança branca para manter uma proximidade através da realização de um trabalho em dupla.

4.2.Sobre traços e conteúdos estereotípicos e o desenvolvimento moral das mães

4.2.1. Geral

Analisar o processo de socialização através da relação entre desenvolvimento moral das mães, o racismo e os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pelas crianças acerca da

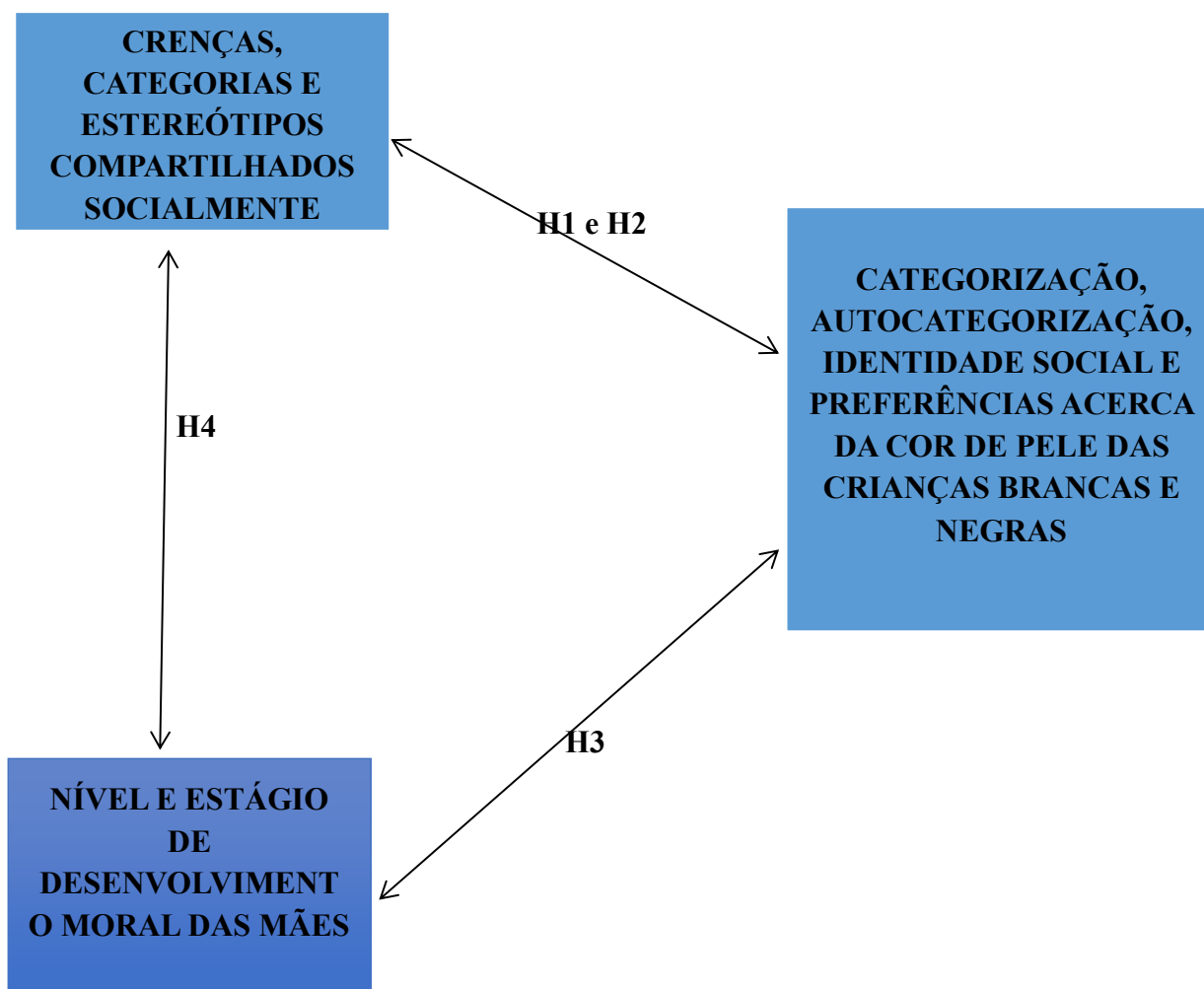
cor de pele de crianças brancas e negras.

4.2.2. *Específicos*

- a) Identificar o nível de desenvolvimento moral das mães;
- b) Associar o nível de desenvolvimento das mães e os conteúdos e traços estereotípicos apresentados pelas mães;
- c) Identificar o nível de racismo moderno apresentado pelas mães.

4.2.3. *Hipótese*

- a) Hipótese 4: As diferenças de estágio de desenvolvimento moral das mães estão diretamente relacionadas com as escolhas e preferências de características e/ou estereótipos das crianças, sendo que quanto maior o nível de desenvolvimento moral das mães, menor será a atribuição das características “feio”, “burro”, “não-estudioso”, “briguento”, “malvado” ou “pobre” aos alvos negros apresentados em fotos.



5. ESTUDO 1: EXPRESSÕES DE CONTEÚDOS E TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS ACERCA DA COR DE PELE DE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS

Este estudo procurou identificar os traços e conteúdos estereotípicos acerca da cor da pele apresentados pelas 200 (duzentas) crianças participantes da pesquisa. É um estudo de caráter descritivo e exploratório, cuja amostra foi composta de forma aleatória por conveniência. Para classificação das crianças em relação à cor de pele, como brancas ou negras, foram escolhidos três juízes: o pesquisador responsável pela pesquisa, um estudante de ensino superior do curso de Psicologia instruído sobre a pesquisa a ser realizada e um (a) professor (a) da escola da criança.

Numa escala de 1 a 5, a criança era avaliada como branca quando o valor atribuído se aproximava do valor 1, e era avaliada como negra quando se aproximava do valor 5, sendo que as crianças eram classificadas como brancas ou negras quando ocorria um consenso entre todos os juízes. Foram selecionadas como brancas, as crianças consensualmente definidas entre os valores “1” ou “2”, e como negras, as crianças identificadas dentro dos valores “4” ou “5”, sendo eliminadas da pesquisa as crianças identificadas com o valor central “3”, considerado neutro.

A partir deste processo, obteve-se 125 crianças classificadas pelos juízes como negras e 75 brancas, com faixa etária entre oito a 11 anos de idade ($\bar{x} = 10$; $\bar{s} = 1,41$). Destas 200 crianças, 100 crianças foram do Estado de Sergipe (32 brancas e 68 negras) e 100 crianças do Estado da Bahia (42 brancas e 58 negras). Ressalto que, para responder aos objetivos desta pesquisa, não foram levadas em consideração outras variáveis sociodemográficas, entendendo que as crianças serão analisadas pela sua faixa etária e pela sua cor de pele autoatribuída.

5.1.Procedimentos e instrumentos

Para realização do estudo, inicialmente contactou-se escolas públicas e particulares de Feira de Santana na Bahia e da cidade de Lagarto em Sergipe. A escolha de escolas como campo para a realização da pesquisa deu-se devido a facilidade de encontrar um maior número de crianças em um mesmo ambiente, sendo um ambiente de socialização intermediário onde as crianças são colocadas após a socialização primária da família e constroem relações sociais. Elas são inseridas em novos grupos sociais, além de os contatos entre as diferenças sociais a partir de diversos grupos sociais ser presente, o que permite a criança assimilar e acomodar novas crenças e valores, ou mesmo refletir sobre os que são compartilhados em outros ambientes socializadores, como já pontuado anteriormente.

Não é levado em consideração, para esta pesquisa, as possíveis diferenças existentes entre as escolas, já que o objetivo se centrou na atribuição de traços estereotípicos a cor de pele de crianças brancas e negras, independente de outras variáveis. Sendo assim, estas escolas foram escolhidas aleatoriamente por conveniência, sendo que dentre todas as escolas contactadas, quatro escolas aceitaram a realização da pesquisa, sendo duas escolas da Bahia e duas de Sergipe.

Desta forma, encaminhou-se termos de autorização institucional para a realização da pesquisa, onde os responsáveis legais pelas escolas deveriam assinar concordando com os objetivos, procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Tendo a autorização em mãos, também se fez necessária a autorização dos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa. Porém, antes de encaminhar o termo de consentimento livre e esclarecido, e para facilitar a separação de crianças que poderiam compor a seleção de participantes a partir do

perfil esperado em termos de idade, foram escolhidas duas salas de aulas de cada escola.

Após esse procedimento, os termos foram encaminhados aos responsáveis, que depois de assinarem, entregava-os aos responsáveis da escola. No termo de consentimento entregue aos pais, havia um esboço do projeto de pesquisa com título, objetivos, procedimentos e instrumentos a serem aplicados, além dos riscos e benefícios da participação na pesquisa. Com a autorização tanto dos responsáveis pela escola, quanto dos pais, as crianças deveriam também concordar com a participação através do seu termo de assentimento livre e esclarecido, autorizando a coleta de dados.

Após estes procedimentos de autorização da escola, dos pais e das próprias crianças, estas foram convidadas a responder os instrumentos de forma individual e com a presença do pesquisador. Elas foram solicitadas a se classificarem quanto a cor de sua própria pele e também a exporem seus pensamentos com o uso de traços e conteúdos estereotípicos relacionados a *atratividade física, capacidade cognitiva, comportamento normativo e nível socioeconômico*, e qual a sua preferência de cor de pele de uma outra criança (uma criança negra e outra branca, apresentadas em fotos) quando houvesse a possibilidade de um *contato direto ou proximidade* mais frequentes, compartilhando dos mesmos bens e ambientes.

As perguntas foram dirigidas às crianças de forma padronizada e simples, uma por vez, e pedindo as crianças que associassem as respostas binárias (feio ou bonito; burro ou inteligente; não-estudioso ou estudioso; briguento ou comportado; malvado ou bom; pobre ou rico) a si, e aos alvos brancos e negros apresentados em fotos, além das escolhas de um destes alvos para amizade, adoção como irmão, partilha de um doce e de uma tarefa escolar (ver anexo B). Estes instrumentos e procedimentos foram adaptados da pesquisa de dissertação de mestrado realizada durante os anos de 2010 a 2012.

5.2. Análises e resultados dos dados

A apresentação dos resultados e a análise dos dados deste primeiro estudo foi organizada a partir dos traços e conteúdos estereotípicos prescritos para o estudo. Desta forma, os primeiros dados a serem analisados são as atribuições de rótulos verbais à sua cor de pele. Posteriormente, são analisados os dados referentes a atratividade física (beleza), capacidade cognitiva (inteligência e estudos), normatividade (comportamento normativo e bondade) e nível socioeconômico (riqueza) atribuídos a si mesmo e às crianças negras e brancas das fotos. Tendo estes traços e conteúdos estereotípicos apresentados, parte-se para os resultados e a análise dos dados das preferências das crianças entrevistadas, quanto à possibilidade de uma aproximação como amigo, para partilhar um doce ou um trabalho escolar, e contato direto como irmão com uma das crianças das fotos.

5.2.1. Cor de pele

Antes do procedimento de apresentação das fotos de crianças-alvos a serem avaliadas, as crianças participantes da pesquisa foram convidadas a nomearem a sua cor de pele. Neste sentido, as crianças atribuíram 14 (catorze) diferentes rótulos verbais para a sua cor da pele, sendo que o rótulo “morena” foi o mais escolhido.

Separando-as por cor de pele atribuídas pelos juízes e por localização (Sergipe e Bahia), destaco os resultados que demonstram as crianças de Sergipe categorizadas como brancas pelos juízes, respondendo, em sua maioria que são brancas, num total de 31 (96%) e apenas uma

afirma ter a cor “creme” (4%), e as crianças negras de Sergipe que apresentam uma maior preferência em declarar-se como “morenas”, num total de 49 (72% das negras).

O espectro de cores apresentado pelas crianças brancas da Bahia é de pouca variedade, sendo que das 42 crianças brancas, 36 se autocategorizam como brancas (86%) e 6 afirmam ter a pele de cor “amarela” (14%). Quanto às crianças negras baianas, da mesma forma que as negras de Sergipe, estas demonstram uma maior preferência pelo rótulo “morena”, porém num total menor de atribuições (26 autodeclarações).

As crianças negras baianas atribuem 26 vezes (45%) o rótulo “morena” a sua cor de pele, o que parece demonstrar uma aproximação com outros rótulos tidos como mais identificadores de uma cor de pele negra. Ênfase que, com uma diferenciação das crianças negras de Sergipe, as crianças negras da Bahia se declaram como “negras” 12 vezes (21%) e seis delas ainda se declaram “pretas” (11%), outras seis declaram ter a cor de pele “marrom” (11%), além de quatro se declararem ter cor de pele “café com leite” (7%) e uma ter cor de pele “meio parda” (2%).

O que se percebe é que se tratando das crianças negras, tanto em Sergipe quanto na Bahia, há uma maior variedade na autocategorização. Apesar de 49 crianças em Sergipe e 26 na Bahia afirmarem ser da cor morena, as outras crianças colocam-se em outras 10 cores de pele que variam de café com leite até preta. As crianças brancas, tanto baianas quanto sergipanas, dividem-se em apenas três rótulos para definirem sua cor de pele. Estes resultados confirmam a hipótese de pesquisa que na comparação entre crianças brancas e negras entrevistadas, assegura uma maior diversidade de rótulos verbais a serem declarados pelas crianças negras (ver Tabela 1).

Tabela 1: Rótulos verbais acerca da cor de sua pele (n=200)

Rótulos verbais	Sergipe		Bahia		Total por rótulos	Total
	Branco	Negro	Branco	Negro		
Branco	31	-	36	-	67	
Amarela	-	-	6	-	6	74
Creme	1	-	-	-	1	
Café com leite	-	2	-	4	6	
Cor de pele	-	1	-	0	1	
Marrom	-	0	-	6	6	
Meio parda	-	0	-	1	1	
Misturada	-	1	-	2	3	
Morena	-	49	-	26	75	126
Morena clara	-	8	-	0	8	
Morena marrom	-	1	-	0	1	
Negra	-	1	-	12	13	
Parda	-	4	-	1	5	
Preta	-	1	-	6	7	
Total	32	68	42	58	200	200

Através dos resultados apresentados na Tabela 1, evidencia-se que o processo de socialização desenvolve o autoconceito à medida que as atitudes e expectativas das pessoas que interagem com a criança vão sendo incorporadas na sua personalidade (Berns, 1997), porém a criança não se autocategoriza de forma a simplesmente reproduzir os conteúdos internalizados.

Os resultados mostram que o autoconceito da criança deriva do conhecimento da sua pertença a um grupo racial, junto ao valor associado àquela pertença e o significado emocional que ela tem, levando-as a se definirem e serem definidos pelos outros como membros de um determinado grupo (Tajfel, 1981). Em análise, ratifica-se também a possibilidade de que os pares possam ter grande impacto na forma como as crianças constroem sua identificação racial, uma vez que através do processo de socialização com os pares que as crianças começam a reconhecer seus interesses a partir de sua inserção ativa nos diversos grupos da sociedade, principalmente, nos processos de constituição da identidade social (Camino, 1996). Ainda mais quando se entende que o processo de estereotipização, ao aplicar um julgamento estereotipado a si ou a um indivíduo, pode ser uma forma de constata-lo como portador de traços intercambiáveis com outros membros da mesma categoria (Pereira, 2002).

Diante desta perspectiva, percebe-se a transmissão e reflexão de crenças e conteúdos associados ao compartilhamento de crenças através do processo de socialização, porém compreendendo que estas podem ser modificadas à medida que a criança se insere em novos contextos sociais e desenvolve-se cognitivamente e moralmente. Abrantes (2011) confirma que é neste processo onde se criam interpretações e variações que contribuem para a evolução da cultura, e cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, na medida em que associa a uma identidade específica, ressaltando que a construção de uma narrativa autobiográfica surge como processo de interpretação e unificação das suas experiências de socialização, ou seja, é um processo que acontece externamente e internamente, onde o sujeito é imerso em um ambiente socializador já permeado por diversas crenças mas possui a capacidade de interpreta-las e organiza-las a partir de sua percepção de si e do mundo.

Envolve-se também o juízo de que os indivíduos se categorizam em termos de pertenças sociais específicas ou da identidade social. Desta forma, ao compreender o autoconceito como

uma estrutura cognitiva caracterizada por várias representações associadas às categorias sociais com as quais os indivíduos se podem identificar, as crianças categorizaram-se como pertencentes ao grupo que está integrado ou que desejam integrar, ou mesmo atribuíram-se características que os distinguem dos outros indivíduos no grupo (Turner, 1985).

A descrição de si mesmo em termos de um atributo étnico ou racial, em vez de simplesmente descrever o grupo étnico, descreve o indivíduo como distinto dos membros de diferentes grupos étnicos, ainda mais quando trata-se da cor da pele. As categorias dominam a percepção da criança, sendo que uma vez que a categoria é ativada, o conhecimento e conteúdo armazenado na memória de longo prazo associada a essa categoria também são ativadas (Aboud, 1987; Fiske, 1998).

Neste sentido, assinalando Tajfel (1989), entende-se que em um processo de formação da identidade social, se o indivíduo ou o grupo é discriminado socialmente, este poderá buscar a estratégia de se aproximar do grupo mais aceito, adquirindo características deste grupo. Infere-se, deste modo, que se a maior parte das crianças negras se identificaram com a cor de pele morena, pôde haver um entendimento de que ser socialmente definido como moreno representa uma vantagem em relação aos que são socialmente definidos como preto ou negro, pois não a expõe a um possível ritual de inferiorização e estereotipização, com prováveis consequências para seu desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social.

Ao saber que estereótipos negativos em relação ao negro já são verificados desde os primeiros anos de vida das crianças, as crianças já são imersas em uma sociedade que produz e reproduz características negativas quanto à cor de pele negra, sabendo que os grupos majoritários tendem a expressar atitudes negativas e depreciatórias, bem como comportamentos hostis e discriminatórios com relação a membros de um grupo minoritário, por serem membros desse grupo (Camino & Pereira, 2000). Porém, reforça-se com este estudo

que este processo de inserção em ambientes permeados por traços e conteúdos estereotípicos negativos em relação ao negro, não necessariamente coloca as crianças como mero reprodutoras destes conteúdos compartilhados socialmente.

Neste estudo, por exemplo, percebe-se que na Bahia as crianças escolhem a cor “negra” mais do que as sergipanas, o que pode revelar uma aproximação com uma identidade mais valorizada do negro. Vale lembrar que entre os censos dos anos de 2000 e 2010 ocorreu uma mudança significativa na composição étnico-racial na autodeclaração dos entrevistados pelo IBGE, principalmente quanto ao crescimento na declaração de pretas, o que pode estar relacionada à identidade social constituída em meio a novas configurações sociais onde os movimentos sociais têm lutado pela afirmação e valorização da cultura e identidade negra (IBGE 2000).

Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%), destacando a Bahia como um dos Estados onde mais ocorreu o crescimento de pessoas que se autodeclararam negras ou pretas.

É evidente, no caso particular desta pesquisa, que através de uma posição ativa, as crianças podem ter desenvolvido uma consciência de que alguns grupos são mais bem-conceituados do que outros, e fizeram comparações da sua posição em relação a posição de outros membros de outros grupos raciais ou étnicos, o que não necessariamente as fazem se declarar como pertencentes a um grupo mais valorizado socialmente. Elas assumiram uma atitude de pertencente a um determinado grupo, e percebe-se que a categorização social pode,

portanto, instigar preferência em crianças, porém esta preferência não acontece simplesmente de modo a reproduzir os conteúdos apreendidos socialmente.

Ressalto que estas crenças são compartilhadas e transmitidas em um processo histórico que antecede esta geração de crianças. Pereira (2002) afirma que a identidade racial e social é uma construção histórica, que vai muito além dos caracteres biológicos e físicos específicos de uma raça. Desta forma, entendo que a expressão dessas autocategorizações vai além de aspectos cognitivos e psicossociais, mas também é influenciado por questões sócio-históricas.

Ainda que este trabalho tenha uma perspectiva cognitivista, destaca-se o processo de construção sócio-histórica da imagem do negro na sociedade brasileira. Neste processo de compartilhamento de crenças, não se pode deixar de salientar que o vocabulário racial para definir a “cor da pele” adentrou o Brasil Colônia e é perpetuado até os dias atuais.

Após a abolição, as relações entre brancos e negros foram marcadas pela falta de legislação étnico-racial, um não desenvolvimento político de integração dos negros à sociedade e o incentivo à imigração europeia branca para branqueamento da população (Silva & Rosemberg, 2008). Nesta perspectiva de formação ideológica racial no Brasil, o conceito de democracia racial e o “branqueamento” passam a significar a capacidade de absorver e integrar mestiços e negros, onde estes tinham que renegar a sua ancestralidade africana ou indígena, transformando-se em discursos racialistas. Esta compreensão também revela fatores sócio-históricos de impacto na construção e formação de crenças e estereótipos, conforme o que Guimarães (1999) sinaliza como um processo de reconfiguração das identidades, com a renúncia à brancura por parte daqueles “brancos” de cor mais escura, ou seja, é no processo de socialização que as identidades são pensadas, construídas e estabelecidas, e os estereótipos acerca dos grupos sociais são sedimentados.

Os resultados desta pesquisa podem favorecer a ideia de que este processo de branqueamento funciona como um enfraquecedor da construção de uma identidade negra, apesar de uma possibilidade de novas configurações da identidade negra na atualidade, conforme visto anteriormente. Ao mesmo tempo em que se pensa no processo de branqueamento, há também de se ponderar que esse processo pode estar perdendo força, e à medida que a ideologia do branqueamento perde importância, a cor da pele passa a destacar-se.

Isto é revelado pelos dados que mostram um distanciamento da autodeclaração “branco” para uma maior autodeclaração “moreno”, quando a classificação por cor da pele discrimina melhor o grupo branco sem os riscos de confusão possibilitados pelo branqueamento, entendendo que a tonalidade da pele é um dado natural. Esses dados podem ser mais evidenciados a partir dos próximos traços estereotípicos associados à atratividade física, capacidade cognitiva e comportamento normativo.

Ainda assim, questiona-se se a apresentação do “mulato” ou “moreno” suavizaria a linha racial entre “brancos” e “negros, e se este processo não se reduziria apenas à concepção segundo a qual o negro poderia ser transformado em branco, fazendo surgir também uma gama de cores delimitada por estes dois polos. Nesta perspectiva, estes resultados também corroboram com pesquisa realizada por Fazzi (2000), com crianças de 6 a 14 anos em Belo Horizonte, que também ressalta a negatividade associada à categoria preto-negro e a valorização da categoria morena no discurso racial das crianças.

Em suma, constrói-se a imagem de que o processo de socialização, onde há a configuração das crenças e estereótipos raciais, tem atuado nos membros de grupos estereotipados, porém estes tem adotado estratégias capazes de oferecer uma certa proteção frente as consequências indesejáveis da estereotipização, do preconceito e da discriminação,

protegendo a sua autoestima, e ao se perceberem estigmatizados salientam os estereótipos ou mostram que a avaliação é incorreta (Pereira, 2002), principalmente devido às políticas de afirmação e valorização da cultura negra.

Assim, se as crianças negras tenderam a se autodeclarar em sua maioria como morenas, será que as mesmas conseguem perceber as outras crianças negras ou a si mesmas como fisicamente atrativas, cognitivamente capazes de serem inteligentes, ou mesmo normativamente comportadas? E se as crianças negras situadas na Bahia demonstram uma maior valorização da cor de pele negra, apresentada através da escolha de rótulos como “negra” ou “preta” para atribuírem a sua cor de pele, isso é capaz de demonstrar a importância de contextos onde discursos de valorização da identidade negra se fazem mais presentes, levando a uma mudança na atribuição de traços e conteúdos estereotípicos? É o que se pretende analisar adiante.

5.2.2. Atratividade física

Na tentativa de responder às questões acima apresentadas, as crianças foram expostas a fotografias de crianças brancas e negras e convidadas a identificarem se as crianças seriam “bonitas” ou “feias”. Em seguida, foram também convidadas a atribuírem a si mesmas um destes traços.

As análises dos dados foram feitas a partir do teste qui-quadrado (χ^2), verificando a dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. O princípio básico deste método é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento. Evidentemente,

pode-se dizer que os grupos (crianças brancas x crianças negras; crianças de Sergipe x crianças da Bahia) se comportam de forma semelhante se as diferenças entre as frequências observadas e as esperadas em cada categoria forem muito pequenas, próximas a zero. Portanto, o teste foi utilizado para verificar se a frequência com que um determinado acontecimento observado em uma amostra se desvia significativamente ou não da frequência com que ele é esperado.

5.2.2.1. Percepção sobre outras crianças brancas e negras

Inicialmente, percebe-se que as respostas das crianças, levando em consideração a sua cor de pele e a atribuição de traços e conteúdos estereotípicos para a variável “beleza”, não demonstram diferenças significativas quanto a esta comparação ($\chi^2_{(1)} = 0,370, p = 0,543$), pois a quantidade de respostas esperadas é quase a mesma quantidade de respostas expressas pelas crianças de ambos os grupos.

Esperava-se que 48 crianças brancas atribuíssem a característica “bonito” à criança negra apresentada em foto, e 46 crianças fizeram esta atribuição. Quanto às crianças negras, havia uma expectativa de que houvessem 80 atribuições da característica “bonito” a criança negra em foto, sendo que 82 fizeram esta atribuição (ver Tabela 2).

Porém, quando as respostas são divididas entre o grupo de crianças sergipanas e o grupo de crianças baianas, e a criança apresentada em foto era a negra, as respostas apresentam uma diferença na atribuição de beleza, conforme são apresentadas na Tabela 2. As crianças baianas se mostram como as que mais atribuem o traço “bonito”, pois das 64 respostas esperadas desta alternativa para ambos os Estados, tem-se 74 respostas das crianças baianas, enquanto as crianças sergipanas apresentam 54 respostas. Deste modo, a relação entre a localidade da

criança e a atratividade física se faz significativa, confirmando que as crianças da Bahia possuem uma maior tendência a valorização da beleza do negro ($\chi^2_{(1)} = 8,681, p < 0,05$).

Estes resultados das crianças negras baianas já era aguardado quando se vislumbrou que na autodeclaração houve uma maior valorização da cor de pele negra. Infere-se, portanto, que se as crianças negras baianas conseguem se autodeclarar como negras, há também uma maior valorização da sua beleza física. Isso reforça a ideia de que o processo de socialização a partir de novas configurações identitárias, favorecidas pela nova realidade de políticas públicas e discussões acerca dos espaços sociais de minorias sociais, podem favorecer uma construção de crenças mais positivas acerca de seu grupo social.

Alcança-se com estes resultados uma ampliação da compreensão de que as crianças negras da Bahia entrevistadas têm encontrado um fortalecimento da identidade social. Ainda que as crianças negras do estudo também pareçam ter uma aproximação com uma imagem caricatural do negro (moreno), esta imagem pode não impactar negativamente no autoconceito, e conseqüentemente na percepção de sua atratividade física.

Ao contrário das crianças baianas, as crianças brancas de Sergipe atribuem, menos do que o esperado, a característica “bonito” à criança negra. Das 24 respostas “bonito” esperadas, foram obtidas 12 respostas. No geral, tanto as crianças brancas quanto as negras sergipanas fazem mais atribuições do que o esperado da característica “feio” a criança negra. São 21 crianças brancas de Sergipe que atribuem o traço “feio” à criança negra, quando se esperavam 14 respostas, enquanto 25 crianças negras fazem esta atribuição quando se esperavam 22 respostas.

Quando se trata das crianças negras e brancas baianas, estas fazem uma menor quantidade das atribuições do traço “feio” a foto da criança negra. Das 14 respostas esperadas das crianças

brancas baianas, 8 respostas foram observadas, enquanto das 22 respostas esperadas das crianças negras baianas, 18 foram observadas ($\chi^2_{(1)} = 0,836; p < 0,05$).

Conforme já visto, as crianças negras baianas buscam fazer uma avaliação positiva de sua beleza. Os resultados da associação da cor de pele negra e a beleza do branco, mostram que não há uma tendência dos negros a associarem o rótulo “bonito” aos brancos das fotos. Das cerca de 33 respostas esperadas para “bonito”, 31 fazem esta associação, enquanto em um total de 30 atribuições esperadas, da característica “feio”, feitas pela criança branca, encontra-se um número de 27 atribuições ($\chi^2_{(1)} = 4,65; p < 0,05$).

Nos resultados da associação do traço a criança branca, separadas em termos de sua localização, sergipanas e baianas, não se apresentam resultados significativos para diferenciação entre estes dois grupos ($\chi^2_{(1)} = 2,426; p = 0,119$). No geral, tanto as crianças brancas de Sergipe quanto da Bahia atribuem uma menor quantidade de características “bonito” à criança branca da foto em relação ao esperado, sendo que das 20 atribuições esperadas, 16 crianças brancas fazem esta atribuição.

Esta realidade difere-se quando se trata das crianças negras entrevistadas que, enquanto em Sergipe a tendência das crianças negras é de atribuir mais beleza a criança branca, na Bahia isto não ocorre, ou seja, das 33 respostas esperadas, tanto das crianças de Sergipe quanto da Bahia, 42 de Sergipe e 31 da Bahia atribuem o traço “bonito” à criança branca.

Tabela 2: Relação entre a cor de pele da criança e a atribuição de beleza

Traço/conteúdo		Sergipe		Bahia		Total
		Observado (esperado)		Observado (esperado)		
		Branco	Negro	Branco	Negro	
Beleza do negro	Bonito	12 (24)	42 (40)	34 (24)	40 (40)	128
	Feio	21 (14)	25 (22)	8 (14)	18 (22)	72
Total		33 (38)	67 (62)	42 (38)	58 (62)	200
Beleza do branco	Bonito	16 (20)	42 (33)	16 (20)	31 (33)	105
	Feio	17 (18)	25 (30)	26 (18)	27 (30)	95
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	

5.2.2.2. Percepção sobre si

Tendo os resultados relativos à associação de traços às crianças brancas e negras apresentadas em fotos, apresento os resultados acerca dos traços associados a si mesmas, onde as crianças, em sua maioria, expressam que são mais bonitas que feias, sendo que o total esperado é quase que o mesmo que o encontrado, confirmando que não há diferença significativa entre as crianças brancas e negras entrevistadas quando são questionadas sobre sua beleza ($\chi^2_{(1)} = 0,218; p = 0,641$).

Das 64 crianças brancas esperadas que se avaliassem como bonitas, 63 declaram-se desta forma, enquanto, das 107 crianças negras esperadas que se declarassem bonitas, 108 afirmaram. Assim, ainda que não se tenha uma dependência entre as variáveis cor de pele das crianças entrevistadas e a sua definição na categoria beleza, é interessante questionar-se sobre as crianças que se consideraram feias, o que também será discutido a seguir nas análises destes dados.

Tabela 3: Atribuição de beleza a si mesmo

Beleza	Criança branca	Criança Negra	Total
	Observado (Esperado)	Observado (Esperado)	
Bonito	63 (64)	108 (107)	171
Feio	12 (11)	17 (18)	29
Total	75 (75)	125 (125)	200

5.2.2.3. Análise geral dos resultados acerca da atratividade física

Os resultados demonstram que não há diferenças significativas entre os grupos de crianças entrevistadas em termos da variável cor de pele quando convidadas a atribuir o traço “bonito(a)” às crianças das fotos, ou seja, os resultados não confirmam a hipótese de que esta amostra de participantes possuidora de um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de julgar diferenças em termos de beleza e sofrendo a influência dos agentes socializadores, tenderiam

a escolher, com mais frequência, a palavra “bonita” para se referir à fotografia da criança branca, mais do que para a fotografia da criança negra.

As crianças baianas ainda se mostram como as que apresentam uma maior tendência a escolha da característica “bonito” para as crianças negras. Deduz-se que as mesmas possam construir uma representação positiva de seu grupo racial, que no caso é o grupo dos negros. Ainda que algumas se percebam como integrantes do grupo “morenos” ou dos “brancos”, o que as levam a se perceberem como possuidoras dos atributos intercambiáveis deste grupo, estes dados mostram que em um processo de socialização as crianças também refletem sobre a realidade que a circunda, construindo e desconstruindo imagens identitárias ou estereotípicas, ainda mais quando se tem uma imersão em diversos grupos que colocam em questionamento padrões de beleza construídos socialmente.

A criança constrói seu autoconceito através de sua inserção no mundo, a partir dos julgamentos e comparações aos quais é submetida, tornando-se sensível ao tratamento benevolente ou hostil de outros sujeitos de seu meio social, construindo sua imagem corporal e autoestima, principalmente ao entrar em contato com a imagem de um negro caricatural, construída com bases nos estereótipos negativos construídos socialmente. Neste sentido, revela-se que as crianças da pesquisa parecem dividir-se em um autoconceito e imagem corporal tanto positiva quanto negativa, no geral, sendo mais positiva, quando trata-se das crianças negras da Bahia.

Se a identificação das crianças baianas negras se mostra mais positiva em relação à sua cor de pele, reforça-se a ideia de que os estereótipos são concebidos como parte integrante dos processos de categorização, e leva-se a uma diferenciação entre indivíduos e grupos, simplificando ou exagerando as características dos grupos (Techio & Lima, 2011), e essa diferenciação leva a uma representação positiva de seu grupo, distinguindo dos outros grupos

(Turner, 1979).

Historicamente, os atributos físicos ditos dos negros são geralmente pensados de forma mais negativa e postos em comparação desfavorável aos ideais estéticos (“cabelo ruim, duro”, “Bombril” – palha de aço; “nariz chato, grosso”). Neste sentido, também se pondera quanto a identidade social destas crianças, que se pensada em termos de afiliação emocional, podem apresentar uma busca pelo pertencimento ao grupo dos brancos, ao mesmo tempo que também se afastam destes, fazendo-as elencar características ou estereótipos positivos acerca de si e do grupo.

Cunin (2003) afirma que a cor da pele é um vetor de classificação social do outro, e no Brasil o sistema de relações raciais contribuiu para esta divisão e classificação de grupos de acordo com suas diferenças de cor (Maggie e Gonçalves, 1995). No entanto, as respostas destas crianças negras não refletem um resultado significativo capaz de identificar uma influência negativa dos estereótipos construídos socialmente acerca de si e de seu grupo de pertencimento, apesar de um suposto branqueamento revelado na atribuição do rótulo “moreno” à sua cor de pele (ver Tabela 1). Estes dados suscitam questões como a ideia de que corpo negro já poderia ser pensado com menos atributos pejorativos, levando as crianças a não se preocuparem em disfarçar seus traços físicos originais.

Vale lembrar que a percepção da cor mobiliza esquemas cognitivos incorporados, normas sociais implícitas, valores culturalmente difundidos (Cunin, 2003), e a autoridade da estética branca é quem define o belo e sua contraparte – o feio, em uma sociedade onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos (Souza, 1983).

Estudo realizado por Soares et al. (2012) mostra que os parâmetros de beleza e atratividade facial exercem influência considerável na população, pois os padrões estéticos são

vistos como importante fator para aceitação social, e as percepções diferem em relação à raça, levando a crer que a atratividade facial está mais relacionada à raça que ao padrão facial. No entanto, os resultados deste estudo fazem notar uma particularidade na apresentação de rótulos pelas crianças frente ao alvo negro. Uma valorização dos negros tem sido vista no processo de socialização atual, uma vez que, em dez anos, a população autodeclarada preta no país cresceu 2,1 pontos percentuais, passando de 5,9% do total de brasileiros em 2004 para 8% em 2013, segundo dados da Pnad (Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, 2013). Na particularidade da Bahia, sabendo que as crianças deste Estado tendem a valorizar ainda mais a beleza do negro, infere-se, junto a estes dados, que há um impacto das políticas identitárias neste Estado.

Uma nova identidade negra baseando-se na cor (consciência de cor, orgulho negro, modo de disposição e apresentação original do corpo negro) mais do que a identificação e envolvimento com os aspectos mais tradicionais da cultura negra vem a sedimentar uma “cultura negra” ou “cultura afro-baiana” (Sansone, 1994), que pode impactar em uma nova forma de processo de socialização das crianças negras na Bahia. Uma nova negritude renova-se nas práticas políticas, sociais, educacionais e, especialmente culturais dos negros em todo o país.

Isto faz pensar as mudanças acerca das crenças relativas ao negro fortalecidas por este movimento, que suscita um aumento da autoestima e corroboram com uma perspectiva onde a criança consegue refletir acerca da realidade que a circunda, e suas expressões comportamentais e linguísticas são vistas a partir de sua própria experiência e não numa perspectiva adultocêntrica. Estes resultados corroboram com Hraba e Grant, que em 1970 já sinalizava, em uma reprodução do estudo de Clark e Clark, de 1947, relativo às preferências e à identidade racial de crianças, que as preferências mudam, uma vez que as crianças negras

passam a se achar mais bonitas.

Essa autoestima, segundo Monin (2007), destaca-se quando os indivíduos se sentem seguros e confiantes de que eles possuem as características identificadas no protótipo moral do seu grupo, e isto tem um impacto sobre a sua autoestima global, afetando até os comportamentos que são muitas vezes guiados por um nível de autoestima moral variando de acordo com as influências situacionais. Este impacto pode ser pensado nos próximos tópicos de discussão acerca dos resultados relativos a capacidade cognitiva, normatividade e nível socioeconômico, além do segundo estudo, onde se verifica o impacto do desenvolvimento moral das mães frente a escolhas estereotípicas das crianças.

5.2.3. Capacidade cognitiva

Os resultados a seguir são relativos à atribuição de traços acerca da inteligência e capacidade de estudos das crianças brancas e negras apresentadas em fotos, feitas pelas crianças brancas e negras entrevistadas. No primeiro momento, os dados estão relacionados a expressão de traços de inteligência, ou seja, como a criança entrevistada identifica a criança da foto, se “inteligente” ou “burra”. Logo após, as informações são relativas a análise da capacidade de estudos realizada pelas crianças, identificando se a criança da foto é “estudiosa” ou “não estudiosa”.

5.2.3.1. Percepção sobre outras crianças brancas e negras

Acerca da capacidade cognitiva das crianças, os dados relativos ao alvo negro mostram que a atribuição do traço “inteligente” a este grupo, feita pela outra criança negra entrevistada, é consideravelmente maior (98 atribuições) que a atribuição do traço “burro” (27 atribuições). Apesar disso, o número de atribuições do traço “inteligente”, feita pela outra criança negra, é um pouco maior do que o esperado, já que das 95 crianças negras esperadas que atribuíssem o traço “inteligente” às outras crianças negras, 98 assim fizeram.

Quando são as crianças brancas a atribuírem o traço “inteligente” a criança negra, das 26 respostas esperadas, observa-se 27 respostas. Nota-se que não há grandes diferenças entre os valores esperados e os encontrados. Assim sendo, tanto as crianças brancas quanto as crianças negras preferem o traço “inteligente” mais do que o traço “burro”. Estes dados revelam que a relação entre as variáveis cor de pele e inteligência da criança negra não é significativa ($\chi^2_{(1)} = 0,247; p = 0,619$).

Os dados também mostram que as crianças negras de Sergipe entrevistadas tendem a associar a opção “inteligente” a criança negra da foto, sendo que com a expectativa de 80 respostas “inteligente” para ambos os grupos das crianças entrevistadas de cor de pele branca ou negra, 77 crianças brancas e 82 das crianças negras assim fazem. Na relação entre as crianças baianas e sergipanas e a inteligência da criança negra da foto, os resultados mostram que também não há um resultado capaz de apresentar uma significância entre Sergipe, Bahia, e a traço de inteligência ($\chi^2_{(1)} = 0,767; p = 0,381$). Ao relacionar as cores de pele das crianças entrevistadas ao fato de serem baianas ou sergipanas, as crianças brancas da Bahia, apresentam uma atribuição menor do que o esperado do traço “burro”, apesar de ambos os grupos de crianças (baianas e sergipanas) atribuírem um maior número de respostas do atributo “burro” para a criança-alvo negra.

Essas respostas também são encontradas quando o atributo é “inteligente”, porém as

crianças brancas baianas atribuem o traço “inteligente”, menos do que o esperado, às crianças negras, pois das oito respostas esperadas, seis respostas são apresentadas. No entanto, não representa um dado significativo diante dos dados como um todo.

Com estes resultados acerca da inteligência das crianças negras apresentadas em foto, passa-se aos resultados acerca da capacidade de estudos destas crianças negras. Na relação entre a cor de pele da entrevistada e o quanto a criança negra da foto é estudiosa, 44 crianças brancas respondem “estudioso”, das 48 respostas esperadas, e 84 crianças negras emitem essa resposta quando a expectativa era a de que 80 crianças negras assim respondessem. A relação entre cor de pele e estudos das crianças negras não mostra diferenças significativas entre os grupos de crianças brancas e negras ($\chi^2_{(1)} = 1,481; p = 0,224$).

Quanto ao traço “não-estudioso”, as crianças brancas apresentaram este atributo menos do que o esperado, uma vez que das 37 respostas esperadas, são encontradas 31 respostas, o que também ocorreu com as crianças negras entrevistadas, onde das 46 respostas esperadas, encontram-se 41 respostas.

Quanto às diferenças entre as crianças baianas e sergipanas, também não se sinaliza uma relação significativa quando relacionadas a atribuição dos traços de estudos ao negro ($\chi^2_{(1)} = 1,389; p = 0,239$). Tanto as crianças baianas quanto as sergipanas fazem uma associação, maior do que o esperado, do rótulo “estudioso” para a criança negra, pois das 64 respostas esperadas para este rótulo, encontram-se 68 respostas, e na Bahia das 64 destas respostas esperadas, 60 escolhem esta alternativa.

Na separação entre crianças brancas e negras sergipanas e baianas, verifica-se que quanto ao traço “estudioso”, as crianças brancas de Sergipe tanto quanto as crianças negras da Bahia apresentam respostas abaixo do esperado. As crianças brancas de Sergipe responderam 20

vezes que as crianças negras são estudiosas, quando eram esperadas 24 respostas. Das crianças negras da Bahia eram esperadas 40 respostas do traço “estudioso”, e obtiveram-se 36 respostas. Da mesma forma, os brancos da Bahia atribuíram o traço não-estudioso mais do que o esperado para os negros, sendo que das 14 respostas esperadas, observam-se 18 respostas, porém esta relação não é significativa.

Tabela 4: Relação entre a cor de pele da criança e a capacidade cognitiva dos negros

Capacidade cognitiva do negro		Sergipe		Bahia		Total
		Observado (esperado)	Observado (esperado)	Observado (esperado)	Observado (esperado)	
		Branco	Negro	Branco	Negro	
Inteligência	Inteligente	25 (30)	52 (50)	36 (30)	46 (45)	159
	Burro	8 (8)	15 (13)	6 (8)	12 (13)	41
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (58)	200
Estudos	Estudioso	20 (24)	48 (40)	24 (24)	36 (40)	128
	Não- estudioso	13 (14)	19 (23)	18 (14)	22 (23)	72
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200

Partindo para a Tabela 5, sobre a relação entre a capacidade cognitiva (inteligência e estudos) e as crianças brancas das fotos, também acontece uma tendência das crianças negras entrevistadas de associarem mais a cor de pele branca à inteligência, porém sem apontar uma relação significativa ($\chi^2_{(1)} = 0,079$; $p = 0,779$). Das 88 respostas “inteligente” esperadas, as

crianças negras atribuíram 94 vezes, enquanto das 54 respostas esperadas das crianças brancas, 47 fizeram esta associação. Já quando se trata do traço “burro”, as crianças brancas além de atribuírem esta característica mais do que o esperado, fazem isso também mais do que as negras, pois das 30 respostas esperadas, 34 respostas foram encontradas.

Da mesma forma que na atribuição do traço relativo a atratividade física, as crianças da Bahia apresentam uma maior tendência a escolher o rótulo “inteligente” para a criança branca, ainda que não haja uma relação significativa entre as crianças e a atribuição de traços estereotípicos acerca da inteligência ($\chi^2_{(1)} = 1,947; p = 0,163$). As crianças da Bahia apresentam uma escolha maior do que o esperado do traço “inteligente” para as crianças brancas, já que das 71 respostas esperadas, são observadas 75 respostas. Quanto às crianças de Sergipe, das 71 respostas esperadas, 66 respostas são observadas. No entanto, há uma atribuição menor do que o esperado do rótulo “burro” na Bahia, onde das 38 respostas esperadas, encontram-se 31 respostas, enquanto em Sergipe acontece o contrário, já que das 22 respostas esperadas, 28 são observadas.

Quando se associam as cores de pele das crianças entrevistadas aos grupos de crianças da Bahia e de Sergipe, encontra-se que são as crianças negras da Bahia que atribuem a característica “inteligente”, mais do que o esperado, às crianças brancas apresentadas em fotos. As crianças da Bahia associam este traço 49 vezes, quando eram esperadas 44 respostas. Assim também, são as crianças negras e da Bahia que menos atribuem a característica “burro” a criança branca-alvo apresentada em foto, onde das 19 respostas esperadas, encontram-se 9 respostas.

Acerca do nível de estudos das crianças brancas, as crianças brancas e as negras entrevistadas praticamente não diferem na atribuição de traços, nem estabelece uma relação significativa ($\chi^2_{(1)} = 0,079; p = 0,779$). Havia uma expectativa de que 54 crianças brancas

relacionassem a criança de cor de pele branca da foto a característica “estudioso”, e 52 crianças fizeram esta relação, e das 88 crianças negras esperadas para responder “estudioso”, 89 responderam desta forma. Para o rótulo “não-estudioso”, das 22 respostas esperadas atribuídas pelas crianças brancas, 23 respostas foram identificadas, e das 38 respostas esperadas atribuídas pelas crianças negras entrevistadas, 36 respostas foram identificadas.

Na comparação entre as crianças baianas e sergipanas, das 71 crianças de Sergipe esperadas que respondessem “estudioso”, 68 deram esta resposta, e das 71 da Bahia, 73 assim responderam, não apresentando, portanto, diferença significativa entre baianas e Sergipe e a atribuição de traços acerca da capacidade de estudos ($\chi^2_{(1)} = 0,601; p = 0,438$).

Quando se relaciona a cor de pele e as crianças da Bahia e Sergipe, as crianças negras da Bahia se diferenciam das outras crianças, pois estas mostram uma preferência maior pelo traço “estudioso” para associar às crianças brancas. Eram esperadas 44 respostas e foram encontradas 47 respostas. Quanto ao traço “não-estudioso”, as crianças negras e as crianças brancas de Sergipe apresentam esta resposta mais do que o esperado. Das 19 respostas “não-estudioso” esperadas das crianças negras de Sergipe, 25 respostas foram encontradas, e das 11 respostas esperadas das crianças brancas da Bahia, 16 respostas “não-estudioso” foram encontradas.

Tabela 5: Relação entre a cor de pele da criança e a capacidade cognitiva dos brancos

Capacidade cognitiva dos brancos		Sergipe		Bahia		Total
		Observado (esperado)		Observado (esperado)		
		Branco	Negro	Branco	Negro	
Inteligência	Inteligente	21 (27)	45 (44)	26 (27)	49 (44)	141
	Burro	12 (11)	16 (11)	22 (19)	9 (19)	59
Total		33 (38)	61 (55)	48 (46)	58 (63)	200
Estudos	Estudioso	26 (27)	42 (44)	26 (27)	47 (44)	141
	Não-estudioso	7 (11)	25 (19)	16 (11)	11 (19)	59
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200

5.2.3.2. Percepção sobre si

Com estas respostas acerca de outras crianças brancas e negras apresentadas em fotos, as crianças foram convidadas a falar de si em termos de sua capacidade cognitiva. Quanto à sua inteligência, esperava-se que 68 crianças brancas se considerassem inteligentes, e que 114 crianças negras também tomassem essa posição, e os resultados mostram que há apenas uma pequena diferença entre as respostas esperadas e observadas nas crianças negras, onde das 114 respostas esperadas, foram encontradas 115.

Assim também, a quantidade esperada de crianças brancas e negras que respondessem

que seriam “burras” é praticamente o mesmo que o encontrado, sendo que uma pequena diferença é encontrada quando das 6 respostas esperadas da criança branca, observam-se 7 respostas. Estes resultados mostram que não há uma dependência entre as variáveis cor de pele das crianças entrevistadas e a sua definição no traço de inteligência ($\chi^2_{(1)} = 0,107$; $p = 0,743$).

Quanto às definições de sua capacidade cognitiva divididas entre crianças das Bahia e de Sergipe, praticamente a mesma quantidade esperada, é a mesma encontrada, não representando uma relação significativa ($\chi^2_{(1)} = 0,064$; $p = 0,800$). Das 91 crianças de Sergipe esperadas que se declarassem como inteligentes, 92 assim se declaram, e das 91 da Bahia esperadas para esta mesma resposta, esse mesmo número assim expressam. Num total de 183 crianças que se consideram inteligentes, 92 de Sergipe e 91 da Bahia assim se declaram, e das que se consideram burras, 7 de Sergipe e 10 da Bahia assim se consideram.

Quando se separam as crianças em termos de cor de pele e também entre Sergipe e a Bahia, as crianças brancas da Bahia apresentam, mais o que o esperado, o rótulo “inteligente” para declararem-se quanto à sua capacidade cognitiva, pois das 34 respostas esperadas, foram encontradas 36 respostas, da mesma forma que das crianças negras de Sergipe eram esperadas 57 respostas e foram encontradas 60 respostas. São também as crianças brancas da Bahia e as crianças negras de Sergipe que apresentam, mais do que o esperado, o traço “burro” para si.

No momento em que se busca a sua autoavaliação de como a criança entrevistada se considera acerca dos estudos, não se encontra uma dependência entre a cor da pele da criança entrevistada e a autoavaliação sobre o seu comprometimento com os estudos ($\chi^2_{(1)} = ,287$; $p = 0,592$). Quase que a totalidade das crianças se avalia de forma positiva, sendo que a quantidade de respostas esperadas é próxima da quantidade de respostas expressas pelas crianças. Esperava-se que cerca de 68 crianças brancas afirmassem ser estudiosas e 66 corresponderam a estas expectativas. Das crianças negras, esperava-se que 112 fizessem esta

mesma avaliação, e 113 a confirmaram.

Esta autoavaliação em termos de estudos mostra que as crianças da Bahia e Sergipe pouco se diferenciam quanto às atribuições, pois enquanto Sergipe apresenta mais atributos “estudioso” do que o esperado – das 91 respostas esperadas, encontrou-se 92 respostas ($\chi^2_{(1)} = 1,330$; $p = 0,249$), as crianças da Bahia apresentam menos respostas “estudioso” do que o esperado, pois das 90 respostas esperadas, 87 são encontradas. Assim também, as crianças de Sergipe atribuem menos rótulos “não-estudioso” do que o esperado. Das 9 respostas esperadas, foram encontradas 8 respostas, ao contrário das crianças da Bahia, que das 9 respostas “não-estudioso” esperadas, 13 foram proferidas.

Na separação entre os grupos de crianças em termos de cor de pele e também entre a localização (bairanas ou sergipanas), identifica-se que as crianças negras de Sergipe são as que revelam uma maior diferença entre as respostas esperadas e as encontradas quando o traço é o “estudioso”, uma vez que das 62 respostas encontradas, eram 56 esperadas. São as crianças brancas da Bahia que apresentam a maior diferença entre as respostas e as encontradas quando o traço é “não-estudioso”, pois das 3 respostas esperadas, 6 responderam.

Tabela 6: Relação entre a cor de pele da criança e a sua capacidade cognitiva

Sua capacidade cognitiva		Sergipe		Bahia		Total
		Observado (esperado)		Observado (esperado)		
		Branco	Negro	Branco	Negro	
Inteligência	Inteligente	32 (34)	60 (57)	36 (34)	55 (57)	183
	Burro	1 (3)	6 (3)	7 (5)	3 (5)	17
Total		33 (37)	66 (60)	43 (39)	58 (62)	200
Estudos	Estudioso	30 (34)	62 (56)	36 (34)	51 (56)	179
	Não-estudioso	3 (3)	5 (6)	6 (3)	7 (6)	21
Total		33 (37)	67 (62)	42 (37)	58 (62)	200

5.2.3.3. Análise geral dos resultados acerca da capacidade cognitiva

A partir destes resultados sobre a capacidade cognitiva das crianças brancas e negras apresentadas em fotos, nota-se que as hipóteses de que as crianças brancas e negras participantes da pesquisa diferenciam-se quando as respostas acerca da inteligência e estudos não puderam ser confirmadas, uma vez que esta afirmava que as crianças escolheriam com mais frequência a palavra “inteligente” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra, da mesma forma que escolheriam com mais frequência a palavra “estudioso(a)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra.

Lima e Vala (2004) demonstraram que em sociedades multirraciais a cor da pele tende a ser associada de forma racista à atribuição de sucesso e fracasso social aos indivíduos, o que, conseqüentemente, pode-se inferir que teriam uma vinculação maior a imagem de uma menor capacidade cognitiva. No entanto, os resultados deste estudo demonstram uma realidade diferenciada, onde as crianças, em geral, não associam uma menor capacidade cognitiva nem às crianças negras, nem às crianças brancas.

Ressalta-se que, mais uma vez, as crianças negras da Bahia diferenciam-se nas respostas, por atribuírem traços mais positivos ao atribuírem às crianças negras da foto, ainda que não seja uma diferença significativa em relação às de Sergipe. Esses resultados podem continuar a ratificar um processo de socialização onde se apresenta um fortalecimento da identidade social do negro e corrobora para que os estereótipos negativos acerca do negro, compartilhados socialmente, tenham menor impacto nas crianças, sugerindo que as mesmas repensem suas posições sociais no contato com outros indivíduos, em especial, os seus pares.

Pensando no processo de socialização dos estereótipos e do preconceito, poder-se-ia até esperar que as crianças possuíssem um viés mais negativo ao rotular as crianças negras, principalmente, quando pensamos nos espaços escolares e na mídia, o que não aconteceu. Em um contexto escolar – considerado um dos espaços que interferem na construção da identidade negra – podia-se esperar a desvalorização de identidades e diferenças através da discriminação ou até mesmo negação. O negro, devido ao seu pertencimento étnico/racial é visto como alguém com dificuldades de aprendizagem ou indisciplinado e, portanto, tratados de forma diferenciada, pois o padrão ideal de aluno é o branco.

Gouvêa (2005) até revela que na literatura infantil, a criança encontra um negro animalizado ou um negro adulto comparado a uma criança pequena, numa representação que associa tal inferioridade a uma menor capacidade cognitiva, pois, no geral, a literatura mostra

que há uma tentativa de identificação com a cultura e estética brancas, ao mesmo tempo que se desqualifica a cultura e estética negras, o que não é encontrado neste estudo.

Baseando-se nesta suposta inferioridade intelectual ou moral, ou na atitude de que não contam como seres humanos com quem se deva exercitar as virtudes mais simples, o preconceito racial consiste neste preconceito contra um ou mais grupos raciais, que se manifesta em comportamentos hostis para com todos os membros desses grupos.

Desta forma, ao pensar que o olhar do outro agrega um valor à categorização, e sendo um valor negativo associado ao indivíduo ou grupo de negros, seria também esperado que esse olhar interferisse diretamente na forma como as crianças negras se autopercebessem, no entanto, nota-se neste estudo que as crianças negras não revelam estes traços estereotípicos, demonstrando uma maior valorização de si e de seu grupo. Comprovo, mais uma vez que, ainda que algumas crianças negras desta pesquisa tenham se autorrotulados como morenas, este estudo não demonstra um impacto significativo na definição da capacidade cognitiva de crianças brancas e negras, tampouco em relação a si.

5.2.4. Normatividade

Antes de passar aos próximos resultados, vale ressaltar que, até o momento, este estudo não revela dados que ratificam uma associação de traços ou conteúdos estereotípicos negativos à crianças devido a sua cor de pele (sejam negras ou brancas), mostrando que as crianças podem ser mais do que meras reprodutoras de crenças compartilhadas socialmente. Pensando nisso, busca-se analisar como as crianças deste estudo identificam as crianças brancas e negras em termos de comportamento normativo.

5.2.4.1. Percepção sobre outras crianças brancas e negras

As crianças são questionadas quanto ao comportamento normativo, ou seja, elas são solicitadas a identificarem se as crianças das fotos são comportadas ou briguentas, e os resultados mostram que praticamente não há diferença entre a quantidade de respostas esperadas e as encontradas, o que reforça a ideia de que não há uma relação direta entre a variável cor de pele e o entendimento de que as crianças negras sejam “comportadas” ou “briguentas” ($\chi^2_{(1)} = 0,012$; $p = 0,911$). No total de 200 crianças, 119 responderam que a criança negra é “comportada” e 81 que é “briguenta”, sendo que quase a mesma quantidade de respostas esperadas das crianças brancas ou negras foi a mesma encontrada, conforme Tabela 7 abaixo.

Na relação entre as crianças, tanto baianas quanto sergipanas, e o comportamento normativo das crianças negras, são as crianças negras que associam o termo “comportado” mais do que o esperado à criança negra da foto. No entanto, tanto as crianças brancas quanto as negras entendem as crianças negras como submetidas ao comportamento normativo. Encontra-se que não há uma relação significativa que demonstre uma relação direta entre a cor de pele do entrevistado e a da foto ($\chi^2_{(1)} = 3,507$; $p = 0,061$).

Quando se relacionam as crianças da Bahia e as de Sergipe às cores das crianças entrevistadas, encontra-se que a maior diferença entre os valores esperados e os encontrados nas associações dos traços às crianças brancas e negras das fotos, situa-se nas crianças brancas da Bahia que tendem a apresentar maior número de rótulos “comportado” (esperado: 22; encontrado: 28). As crianças negras de Sergipe apresentam 31 respostas do traço “briguento”, quando eram esperadas 25 respostas.

Sobre a relação entre cor de pele e bondade do negro, os resultados não mostram uma relação significativa entre a cor de pele da criança entrevistada e a bondade da criança negra da foto ($\chi^2_{(1)} = 2,245$; $p = 0,134$). No geral, das 200 crianças entrevistadas, 148 afirmam que a criança negra é “boa”. Apesar disso, as crianças negras do estudo mostram-se mais tendenciosas a julgarem a criança negra da foto como malvada, ao contrário das crianças brancas que atribuem a característica de bondade às crianças negras mais do que o esperado. Das 32 respostas esperadas atribuídas pelas crianças negras, 37 respostas são encontradas, afirmando que a criança negra é “malvada”.

Verifica-se que as crianças de Sergipe revelam uma maior tendência a compreender o negro da foto como “malvado”, porém, também não há uma significância na associação da localidade das crianças e a bondade do negro ($\chi^2_{(1)} = 1,663$; $p = 0,197$). Tendo 74 respostas esperadas para “bom” e 26 respostas esperadas para “malvado” das crianças de Sergipe, encontram-se 70 e 30 respostas para “bom” e “malvado”, respectivamente. Na Bahia, vê-se que das 74 respostas esperadas para “bom” e das 26 esperadas para “malvado”, apresentam-se 78 e 22 respostas, respectivamente.

Ao relacionar as crianças da Bahia e de Sergipe, a sua cor de pele e o traço de bondade da criança da foto, as crianças brancas e negras da Bahia são as que demonstram resultados mais expressivos. As crianças brancas da Bahia apresentam respostas acima do esperado quando o traço é o “bom”, uma vez que das 28 respostas esperadas, 34 são as respostas encontradas, e quando se trata do traço “malvado”, são as crianças negras da Bahia que apresentam esta resposta pouco abaixo do esperado, já que das 16 respostas esperadas, são observadas 14 respostas.

Tabela 7: Relação entre a criança, Bahia e Sergipe e o comportamento normativo do negro

Comportamento normativo do negro		Sergipe		Bahia		Total
		Observado (esperado)	Observado (esperado)	Observado (esperado)	Observado (esperado)	
		Branco	Negro	Branco	Negro	
Normatividade	Comportado	17 (22)	36 (37)	28 (22)	38 (37)	119
	Briguento	16 (15)	31 (25)	14 (15)	20 (25)	81
Total		33 (37)	67 (62)	42 (37)	58 (62)	200
Bondade	Bom	26 (28)	44 (46)	34 (28)	44 (46)	148
	Malvado	7 (10)	23 (16)	8 (10)	14 (16)	52
Total		33 (38)	67 (62)	42 (38)	58 (62)	200

Quando são as crianças brancas que são avaliadas, os resultados também não são significativos em termos de diferenciação entre as respostas das crianças brancas e negras entrevistadas e o comportamento normativo das crianças apresentadas em *foto* ($\chi^2_{(1)} = 3,445$; $p = 0,063$). Encontra-se que das 44 crianças brancas esperadas que respondessem que a criança branca da foto seria comportada normativamente, 38 atribuíram este traço. No caso das crianças negras entrevistadas, das 74 esperadas que também respondessem de forma positiva à característica de comportamento normativo do branco, 80 fizeram esta atribuição.

A diferença entre as crianças sergipanas e baianas também não se faz significativa ($\chi^2_{(1)} = 2,976$; $p = 0,084$), ainda que as crianças de Sergipe demonstrem uma tendência a atribuir menos do que o esperado o rótulo “comportado”, sendo que das 59 respostas esperadas, 53 crianças escolhem esta alternativa. Quanto às crianças da Bahia, das 59 respostas esperadas, 65 responderam “comportado”.

As crianças de Sergipe mostram um número de respostas, mais do que o esperado, para o traço “briguento”, quando das 41 respostas esperadas, 47 respostas foram proferidas. Ao associar as crianças de Sergipe e da Bahia e a cor de pele destas crianças aos traços “comportado” e “briguento”, as crianças brancas de Sergipe são as únicas que apresentam uma tendência a expressar o traço “comportado” menos do que o esperado, já que das 22 respostas esperadas, 15 são expressas. Acerca do traço “briguento”, são os negros da Bahia que se diferenciam das outras crianças, pois das 26 esperadas, 16 são encontradas, ou seja, os negros baianos tendem a não observar as outras crianças negras como “briguentas”.

Na relação da cor de pele e bondade, os resultados não são capazes de assumir que as variáveis cor de pele da criança entrevistada e bondade da criança apresentada em foto são associadas uma a outra. Das 50 crianças brancas esperadas para responder que a criança branca da foto é “boa”, 51 apresentam esta resposta, enquanto que das 86 crianças negras esperadas para responder desta mesma forma, as 85 respondem que a criança de cor de pele branca apresentada em foto é “boa”. A análise estatística não aponta significância na possível diferença entre as crianças sergipanas e baianas e a bondade do branco ($\chi^2_{(1)} = 2,298; p = 0,130$).

Nas relações entre as crianças da Bahia e de Sergipe e a bondade das crianças brancas apresentadas em foto, as crianças de Sergipe foram as que mais apresentaram respostas “bom” para as crianças das fotos. Relacionando os dados das crianças sergipanas e baianas e a cor de pele das crianças entrevistadas, as crianças brancas e negras de Sergipe, diferentemente das crianças da Bahia, apresentam mais respostas do que o esperado quando o traço do comportamento normativo é o “bom”, pois as crianças de Sergipe respondem 73 vezes “bom” quando o esperado eram 68 respostas. Já as crianças da Bahia respondem 63 vezes, das 68 respostas esperadas.

Quando o adjetivo é “malvado”, são as crianças brancas da Bahia e as crianças negras de Sergipe que respondem mais do que o esperado. Das 12 crianças brancas da Bahia que esperava-se responder “malvado”, 19 assim fizeram, enquanto que das 20 crianças negras de Sergipe esperadas, 22 assim responderam.

Tabela 8: Relação entre a cor de pele das crianças da Bahia e de Sergipe e o comportamento normativo do branco

Comportamento	Sergipe		Bahia		Total
	Observado (esperado)		Observado (esperado)		
normativo do branco	Branco	Negro	Branco	Negro	
Comportado	15 (22)	38 (37)	23 (22)	42 (37)	118
Briguento	18 (15)	29 (26)	19 (15)	16 (26)	82
Total	33 (37)	67 (63)	42 (37)	58 (63)	200
Bom	28 (25)	45 (43)	23 (25)	40 (43)	136
Malvado	5 (12)	22 (20)	19 (12)	18 (20)	64
Total	33 (37)	67 (63)	42 (37)	58 (63)	200

5.2.4.2. Percepção sobre si

Tendo coletado as respostas relativas às crianças brancas e negras apresentadas em fotos, as crianças entrevistadas passam a definirem-se quanto ao seu comportamento normativo, em termos de “comportado” ou “briguento”. Das 64 crianças brancas esperadas para responderem

que seriam “comportadas”, 65 assim o fizeram, e das 106 crianças negras esperadas por essas mesmas respostas, 105 assim o fizeram. Não foi possível encontrar correspondência direta entre a cor de pele das crianças entrevistadas e a autoavaliação ($\chi^2_{(1)} = 0,261$; $p = 0,609$).

A falta de diferença significativa na relação entre cor de pele das crianças entrevistadas e os traços “comportado” e “briguento” também é percebida na relação do seu próprio comportamento normativo e a sua origem em termos de Bahia e Sergipe ($\chi^2_{(1)} = 0,627$; $p = 0,428$). As crianças entrevistadas não mostram grande distanciamento das respostas esperadas e apresentadas. Das 85 crianças de Sergipe esperadas que respondessem “comportado”, 83 respondem desta forma, e das 15 crianças de Sergipe respondessem “briguento”, 17 assim fizeram.

Na relação entre as crianças baianas e sergipanas, sua cor de pele e o seu comportamento normativo, verifica-se que as crianças brancas da Bahia mostram respostas “comportado” mais do que o esperado – das 32 respostas esperadas, 34 foram encontradas. Já as crianças negras de Sergipe tenderam a responder que seu comportamento normativo é “briguento”, mais do que esperado. Das 9 crianças negras de Sergipe, 15 responderam desta forma.

Da mesma forma que as demais relações entre os traços relativos ao comportamento normativo e as crianças das fotos, estes resultados não apontam uma diferença significativa entre os grupos das crianças brancas e o das crianças negras e o quanto se percebem como boas ou malvadas ($\chi^2_{(1)} = 0,106$; $p = 0,745$). Ao tratar de seu comportamento normativo, as crianças brancas apresentam uma diferença a mais na quantidade esperada de respostas “bom”, enquanto as crianças negras tendem à mesma diferença só que em sentido inverso. Das 66 crianças brancas esperadas a responder “bom”, 66 assim o fazem, e das 108 crianças negras esperadas que respondessem “bom”, 108 assim respondem.

As crianças da Bahia e de Sergipe não se diferenciam significativamente em relação a escolha dos traços “bom” e “malvado”, pois há pequena diferença entre as escolhas ($\chi^2 (1) = 0,707; p = 0,400$). Das 87 respostas esperadas para “bom”, tanto para as crianças de Sergipe quanto para as crianças da Bahia, 89 de Sergipe e 85 da Bahia assim respondem. Quanto a “malvado”, das 10 respostas esperadas das crianças sergipanas, 11 responderam, e das 16 respostas esperadas das crianças da Bahia, 17 assim responderam.

Na relação entre as crianças da Bahia e de Sergipe, as cores de pele das crianças entrevistadas e o comportamento normativo destas, as crianças brancas da Bahia e as crianças negras de Sergipe apresentam uma quantidade de respostas maior do que esperada para o adjetivo “bom”. Das 33 respostas “bom” esperadas das crianças brancas da Bahia, 31 emitem esta resposta, e das 54 destas respostas esperadas das crianças negras de Sergipe, 50 responderam.

De forma contrária, as crianças brancas de Sergipe e as crianças negras da Bahia, tenderam a responder menos do que o esperado. As brancas da Bahia e a negras de Sergipe emitiram, mais do que esperado, respostas “malvado” para si mesmo. Das 5 crianças brancas negras de Sergipe esperadas que respondessem “malvado”, 7 assim fazem, e das 8 crianças brancas da Bahia também esperadas que respondessem “malvado”, 9 assim respondem.

Tabela 9: Relação entre a cor de pele das crianças da Bahia e de Sergipe e o seu comportamento normativo

Comportamento normativo	Sergipe		Bahia		Total
	Observado (esperado)		Observado (esperado)		
	Branco	Negro	Branco	Negro	
Comportado	31 (32)	52 (53)	34 (32)	53 (53)	170
Briguento	2 (6)	15 (9)	8 (6)	5 (9)	30
Total	33 (38)	67 (62)	42 (38)	58 (62)	200
Bom	31 (33)	58 (54)	35 (33)	50 (54)	174
Malvado	2 (5)	7 (5)	9 (8)	8 (8)	26
Total	33 (38)	65 (59)	44 (41)	58 (62)	200

5.2.4.3. Análise geral dos resultados acerca da normatividade

Diante de todos estes resultados relacionados ao comportamento normativo, verifica-se a refutação das hipóteses de que as crianças participantes, por possuírem um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de julgar diferenças em termos de comportamento normativo e sofrer influência dos agentes socializadores, tenderiam a escolher com mais frequência a palavra “comportada” para se referir à fotografia da criança branca, do que para a fotografia da criança negra, e que também tenderiam a escolher com mais frequência a palavra “bom (boa)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra;

Ao contrário do que era esperado, que os traços estereotípicos do negro como um ser

inferior, inapto ao trabalho qualificado especializado, perigoso e criminoso, reproduzidos cotidianamente por diferentes manifestações culturais, agredissem e enfraquecessem a autoestima dos afrodescendentes, e reforçassem uma imagem distorcida que o mesmo faz de si, esta pesquisa demonstra que não há uma atribuição significativa de traços estereotípicos desvalorizados socialmente para as crianças negras. Isto revela crianças que conseguem produzir um discurso autônomo ao que é reproduzido socialmente e atentas às diversas relações possíveis em seu contexto, não sendo mera reprodutora das crenças compartilhadas socialmente.

Pensando que os estereótipos se associam à homogeneidade, pressupunha na amostra de participantes desta pesquisa, que haveria de se apresentar uma atribuição de características homogêneas aos alvos, pois facilita a distintividade em relação a outros grupos, além da atribuição de características aos alvos carregada de avaliação, além da simples descrição (Pereira, 2002). Neste sentido, era esperado que as crianças negras vissem as outras crianças negras como mais perigosas e/ou criminosas, porém não foi o encontrado. As crianças negras entrevistadas avaliam positivamente as crianças negras das fotos e, inclusive, as crianças brancas abordam positivamente as crianças negras mais do que o esperado.

Essa expectativa de uma identificação do negro com o criminoso é ponto histórico. Desde a teoria lombrosiana do criminoso nato, no qual se relacionava características físicas com o delito cometido, e quando surgiram as teorias endocrinológicas, as teorias genéticas e as teorias psicológicas, as explicações sobre as causas do crime eram feitas a partir do estudo das glândulas, de anomalias cromossômicas, e do funcionamento do sistema nervoso, especialmente o cerebral, dando vazão a ideias do negro como ser inferior biologicamente, fisiologicamente e psicologicamente, o que conseqüentemente tenderia a leva-lo a atos criminosos com maior probabilidade do que os brancos. O negro passou a ser o alvo dos

estereótipos da criminalidade e da delinquência.

Além disso, a tese da superioridade branca tentou e tenta conciliar a sociedade multirracial às teorias bioantropológicas, mediante o argumento de que, no Brasil, o branco prevalece através da miscigenação e a miscigenação é a salvação. A ideologia racista revela, pois, que o branco possui uma boa índole, cultura superior, apreço ao trabalho e valores éticos e civilizatórios, enquanto o negro possui uma má índole, cultura e desprezo ao trabalho e aos valores éticos e civilizatórios (Souza, 2013).

Na pesquisa sobre o mapa da violência no Brasil, publicada em 2012, que compara resultados dos anos de 2002 até o ano de 2010, percebe-se que há uma diferença de 89% entre as mortes de negros e brancos. Enquanto, em 2010, 34,5% dos casos de homicídios tinham vítimas brancas, 65,1% tiveram vítimas negras, sendo que esta diferença sobe para 125,6% quando trata-se da população jovem.

Se tomar a unidade federativa, na Bahia temos um aumento de 163,5% de homicídios da população branca em 2010, e 295,4% da população negra, enquanto em Sergipe há uma redução de 10,8% de homicídios que acometem a população branca, em contrapartida a um aumento de 53,2% de homicídios tendo como alvo os negros. Bahia, Paraíba e Pará foram as unidades que tiveram maior crescimento no seu número de homicídios negros nesse mesmo período, mais que triplicando em 2010 os números de 2002.

Sabendo desta realidade de vitimização do negro pela lógica de que o mesmo seria mais violento, seria esperado que os traços de malcomportado ou briguento viessem à tona nas respostas das crianças, o que não acontece. No entanto, ainda que não identifiquem os negros como pessoas briguintas ou malvadas, as crianças deste estudo associam a cor de pele do negro como pessoas pobres, conforme o apresentado a seguir.

5.2.5. Nível socioeconômico

O último conteúdo a ser verificado é o relacionado ao nível socioeconômico. As crianças são questionadas acerca do conteúdo (“pobre” ou “rica”) que melhor descreve as crianças brancas e negras apresentadas em fotos. No geral, o que é encontrado, quando se comparam as crianças brancas e negras na associação entre cor de pele e o nível socioeconômico do negro, é que tanto as crianças brancas quanto as crianças negras associam a pobreza a criança negra da foto.

5.2.5.1. Percepção sobre outras crianças brancas ou negras e sobre si

Encontra-se uma diferença expressiva entre o total de crianças que associam a pobreza a crianças negras (158). Há uma relação significativa entre a cor de pele e o nível socioeconômico ($\chi^2_{(1)} = 4,252; p < 0.05$). Das 75 respostas das crianças brancas, 10 afirmam que a criança negra é rica, enquanto 65 afirmam que a criança negra é pobre. Quanto às crianças negras, das 125 respostas, 93 apontam a criança negra como pobre e as outras 32 que é rica.

Ao tratar dos dados relativos a associação de rótulos acerca do nível socioeconômico da criança negra da foto com a localidade da criança (Sergipe ou Bahia), tanto as crianças da Bahia quanto as de Sergipe mostram uma maior frequência na atribuição da pobreza a crianças negras da foto. Entretanto, mesmo que não seja significativa, vale observar que há uma maior associação, feita pelas crianças da Bahia, do conteúdo “rico” a criança negra da foto ($\chi^2_{(1)} =$

1,085; $p = 0,298$), o que ratifica a diferenciação das crianças baianas em todo o estudo (ver Tabela 10).

As crianças de Sergipe apresentam um número de respostas menor do que o esperado quando se é para associar o conteúdo “rica” as crianças negras. São esperadas 21 respostas, e encontram-se 18 respostas, ao contrário das crianças da Bahia que das 21 respostas esperadas, encontram-se 24 respostas “rica”. Desta forma, as crianças de Sergipe tendem a apresentar mais respostas “pobre” do que o esperado (esperado: 80; encontrado: 82), enquanto as da Bahia apresentam menos respostas “pobre” do que o esperado (esperado: 80; encontrado: 76).

Na relação entre a cor da pele, a residência na Bahia ou em Sergipe e o nível socioeconômico dos negros, nota-se que as crianças negras, independentemente da origem, expressam uma quantidade de respostas maior do que o esperado, de que a criança negra da foto é rica. Das 13 respostas esperadas tanto das crianças de Sergipe quanto das crianças da Bahia de que as crianças negras são ricas, encontram-se 14 respostas das crianças de Sergipe e 18 respostas das crianças da Bahia.

Sendo a criança branca avaliada, enquanto as crianças brancas entrevistadas tendem a associar a pobreza à criança branca da foto, as crianças negras fazem o processo inverso. Na expectativa de cerca de 45 respostas para “rico”, foram apresentadas 38 respostas dessa característica pelas crianças brancas entrevistadas, e das 74 respostas esperadas quando são as crianças negras entrevistadas que respondem, 81 respondem que a criança branca da foto é rica. Há uma diferença significativa entre as respostas das crianças brancas e negras entrevistadas e o nível socioeconômico das crianças brancas apresentadas em fotos ($\chi^2_{(1)} = 3,886$; $p < 0,05$).

Quanto à possibilidade de uma relação de dependência entre as respostas das crianças de Sergipe ou da Bahia e o nível socioeconômico da criança apresentada em foto, os resultados

não conseguem apontar uma significância ($\chi^2_{(1)} = 2,511; p = 0,113$). Ainda assim, as crianças de Sergipe tendem a apresentar uma menor associação da pobreza a crianças brancas do que as crianças da Bahia. Enquanto eram esperadas 60 respostas “rico” das crianças de Sergipe, 54 respostas foram obtidas, e das 59 escolhas da alternativa “rico” esperadas das crianças da Bahia, obtiveram-se 65 respostas.

Quando se comparam as respostas das crianças de Sergipe e da Bahia, frente aos alvos brancos, as atribuições do nível socioeconômico revelam que as crianças negras de Sergipe apresentaram mais rótulos “rico” para o negro do que o esperado, pois das 37 respostas esperadas, 41 respostas são encontradas, ao contrário das crianças brancas de Sergipe, que das 23 respostas esperadas, encontram-se 13 respostas.

Para o rótulo “pobre”, as crianças brancas de Sergipe é que se diferenciam quanto ao número de respostas esperadas, já que das 15 respostas esperadas, 20 respostas foram ressaltadas. Estas mesmas crianças responderam 25 vezes o traço “rico” quando eram esperadas 22 respostas. Da mesma forma, as crianças negras da Bahia responderam mais do que o esperado (esperado: 37; observado: 40).

Passando para relação entre a cor de pele da criança entrevistada e o seu nível socioeconômico, as respostas das crianças brancas tendem a uma maior evidência da característica “rico”, enquanto as respostas das crianças negras tendem a resposta “pobre”. Essa categoria, neste momento em que se é referida a própria criança, não mostra uma diferença significativa entre brancos e negros ($\chi^2_{(1)} = 2,876; p = 0,09$).

Das 50 respostas esperadas das crianças brancas, 55 crianças brancas assim se veem, enquanto das 82 respostas esperadas das crianças negras, 77 respondem desta forma. Quando se trata do nível socioeconômico relacionado a pobreza, 20 crianças brancas, das 26 esperadas

assim auto atribuem-se, enquanto das 42 crianças negras esperadas que respondessem “pobre”, 48 assim respondem.

Na relação entre as crianças sergipanas e baianas não há uma relação significativa ($\chi^2 (1) = 0,357; p = 0,550$). Na escolha das crianças para se autodefinirem quanto ao seu nível socioeconômico, as crianças de Sergipe se avaliam como ricas menos do que o esperado (esperado: 66; observado: 64), ao contrário das crianças da Bahia, que das 66 respostas esperadas, observaram-se 68 respostas. Quanto ao rótulo “pobre”, as crianças de Sergipe respondem mais do que o esperado, sendo que das 34 respostas esperadas, observaram-se 36 respostas, enquanto as crianças da Bahia respondem 32 vezes “pobre” quando eram esperadas 34 respostas.

Na relação entre a cor de pele, Bahia e Sergipe, e nível socioeconômico das crianças entrevistadas, as maiores diferenças entre os valores observados e esperados encontram-se nas negras de Sergipe que das 21 respostas esperadas para o rótulo “pobre” associados a si mesmo, 29 respostas foram observadas. Ao contrário, as crianças brancas de Sergipe respondem 7 vezes o traço “pobre”, quando 13 respostas eram esperadas. Das crianças da Bahia, apenas as crianças brancas apresentam valores observados maiores do que o esperado. Das 25 crianças brancas da Bahia esperadas que respondessem que seria rica, 29 manifestaram esta resposta.

Tabela 10: Relação entre a cor de pele das crianças sergipanas e baianas e o nível socioeconômico

Riqueza	Sergipe		Bahia		Total	
	Observado (esperado)		Observado (esperado)			
	Branco	Negro	Branco	Negro		
Nível socioeconômico do negro	Rico	4 (8)	14 (13)	6 (8)	18 (13)	42
	Pobre	29 (30)	53 (50)	36 (30)	40 (50)	158
Total	33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200	
Nível socioeconômico do branco	Rico	13 (23)	41 (37)	25 (22)	40 (37)	119
	Pobre	20 (15)	26 (26)	17 (15)	18 (25)	81
Total	33 (38)	67 (63)	42 (37)	58 (62)	200	
Seu nível socioeconômico	Rico	26 (25)	38 (41)	29 (25)	39 (41)	132
	Pobre	7 (13)	29 (21)	13 (13)	19 (21)	68
Total	33 (38)	67 (62)	42 (38)	58 (62)	200	

5.2.5.2. Análise geral dos resultados acerca do nível socioeconômico

Diante destes resultados, a hipótese de que a amostra participante por possuir um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de julgar diferenças em termos de nível socioeconômico, principalmente devido à influência dos agentes socializadores, tenderiam a escolher com mais frequência a palavra “rico(a)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra, foi confirmada, uma vez que, de maneira geral, as crianças associaram a condição socioeconômica de riqueza às crianças brancas mais do que às crianças

negras.

Conforme Camino et al. (2001), a cor é central na definição no nível de classe do indivíduo, e os resultados do estudo acerca do nível socioeconômico apresentam relações significativas entre a associação de rótulos como “pobre” e “rico” e a cor de pele do sujeito. Sabendo que categorias e estereótipos são aprendidos em meio ao processo de socialização, neste caso do nível socioeconômico, fica evidenciado que as crianças reproduzem a crença de que ser negro é ser pobre.

Todavia, levando em consideração os dados já discutidos, por se tratar de um conteúdo evidenciado nas mídias sociais ou mesmo de modo observacional pelas crianças, e não ser um traço de personalidade, as crianças podem relatar o observado de forma mais autônoma, reflexiva. Também a partir da teoria da identidade social, pode-se entender que os traços e conteúdos estereotípicos somente podem ser entendidos a partir do contexto em que são produzidos, e assim, fatores ambientais, como situações de conflitos grupais e diferenças de poder e papéis sociais, justificam o status quo, atendendo às necessidades da identidade.

Bicudo, em 1945, já apontava que para ser incluído pela sociedade envolvente é preciso “superar a cor”, sendo um dos fatores determinantes do *status* social. É preciso que o indivíduo “branqueie” não apenas a sua personalidade social como a sua aparência, através da adoção de símbolos mais próprios ao gosto hegemônico branco, potencializados pela cor indefinida da pele. Ser mulato ou moreno, por exemplo, pode ser conveniente de um ponto de vista social, na medida em que é mais fácil para ele “passar por” branco, e isto pôde ser visto nas autoatribuições de rótulos acerca de sua cor de pele.

De forma complementar a uma literatura psicossocial, pode-se pensar que essa realidade pode ser explicada pelo processo histórico no Brasil. O processo de socialização pode estar

muito vinculado ao processo de miscigenação cultural no Brasil que produz mitos como o da democracia racial, onde a estratificação social é vista como a principal responsável pela discriminação, levando a uma ideia de exclusão social não por ser negro, mas por ser pobre, como nos confirma Camino et al. (2001). O branqueamento e ascensão social podem aparecer como sinônimos, já que as crianças negras são socializadas em um contexto de uma maioria branca.

Diante de todos estes resultados, convém identificar que as crianças desta pesquisa se mostram observadoras da realidade social, pois atentam para os padrões de beleza e de nível socioeconômico. Conforme dito, estas realidades são bastante visíveis tanto de forma midiática quanto na simples percepção dos contextos que circundam as cidades. O preconceito racial continua a influenciar contra a ascensão social dos negros e permanece forte no imaginário da sociedade a ideia de que ser negro está organicamente vinculado à pobreza.

Mas se estas crianças tiverem que conviver com uma destas crianças, tendo agora que escolher entre uma criança branca ou negra? Será que as respostas serão diferenciadas da atribuição de traços e conteúdos estereotípicos? Ter uma criança negra como irmã, ou como amigo, ou mesmo para dividir um doce ou uma tarefa em sala de aula, pode revelar um preconceito sutil? É o que se discute adiante.

5.2.6. Preferências

Quanto às preferências raciais, diferentemente do procedimento adotado para a escolha dos traços e conteúdos estereotípicos, indica-se uma escolha forçada frente à cor de pele das crianças das fotos e verifica-se a consistência das respostas das crianças, frente aos alvos

brancos e negros. Estas são questionadas sobre qual das crianças, apresentadas em fotos, escolheriam levar para casa, morar junto ou mesmo compartilhar um doce ou um trabalho escolar.

No geral, verifica-se que tanto as crianças brancas quanto as crianças negras tiveram resultados aproximados na escolha das crianças brancas ou negras, não demonstrando relações significativas entre as respostas das crianças e a cor de pele das crianças apresentadas em foto, conforme poderá se perceber na Tabela 11 e nas discussões.

Tabela 11: relação entre as crianças sergipanas e baianas, sua cor de pele e preferências frente a alvos brancos e negros

Preferências	Sergipe		Bahia		Total	
	Observado (esperado)		Observado (esperado)			
	Branco	Negro	Branco	Negro		
Adoção	Branco	14 (22)	30 (37)	30 (22)	43 (37)	117
	Negro	19 (16)	37 (26)	12 (16)	15 (26)	83
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200
Amizade	Branco	13 (16)	17 (27)	22 (16)	33 (27)	85
	Negro	20 (22)	50 (36)	20 (22)	25 (36)	115
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200
Partilha	Branco	13 (13)	21 (21)	16 (13)	17 (21)	67
	Negro	20 (25)	46 (42)	26 (25)	41 (42)	133
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200
Trabalho em dupla	Branco	10 (18)	29 (30)	20 (18)	36 (30)	95
	Negro	23 (20)	38 (33)	22 (20)	22 (33)	105
Total		33 (38)	67 (63)	42 (38)	58 (63)	200

Na primeira questão que trata da possibilidade de adotar um irmão, exatamente os valores esperados são os mesmos encontrados, o que não representa uma relação significativa entre a cor da pele da criança entrevistada e a escolha de uma criança brancas para ser seu irmão ($\chi^2_{(1)} = 0,001; p = 0,970$). A mesma quantidade de crianças brancas e negras esperadas que respondessem que gostaria da criança branca para ser seu irmão (44), é a mesma quantidade que escolhe (44), da mesma forma que as crianças negras, que das 74 respostas esperadas, observam-se 73 respostas. Esses resultados mostram que não há significância na relação de um grupo (crianças negras ou brancas) com a escolha de crianças brancas apresentadas em foto.

Ao separar as crianças de Sergipe e da Bahia, nota-se que as crianças da Bahia, ao contrário das residentes em Sergipe, escolhem as crianças brancas para adotá-las como irmãos, mais do que o esperado, o que favorece uma relação significativa ($\chi^2_{(1)} = 17,321; p < 0,001$), pois das 59 escolhas esperadas, observam-se 73 escolhas. As crianças de Sergipe apresentam preferências, mais do que o esperado, pela criança negra, quando das 42 respostas esperadas, observam-se 56 escolhas da criança negra.

Estes resultados colocam em questão os dados apresentados anteriormente que tratam dos traços e conteúdos estereotípicos. Observa-se que as crianças da Bahia apresentaram traços e conteúdos condizentes com a realidade observável, sem uma tendência a associar rótulos avaliados como negativos às crianças brancas apresentadas em foto. No entanto, quando a escolha é forçada as crianças da Bahia apresentam dados contraditórios, pois a preferência é dada para as crianças brancas. Quando a criança baiana não tem a possibilidade de assumir a identificação tanto da criança branca quanto a negra com traços positivos, a mesma sinaliza o esperado pelas hipóteses: que a criança negra seja preterida em favor da criança branca.

Há de se pensar, neste contexto, na desejabilidade social, uma vez que a criança espera estar condizente com a realidade social quando é forçada a preferir entre uma criança branca e

outra negra. A criança entrevistada pode ter passado a representar tendências de distorção de autorelatos para uma direção favorável, negando, assim, traços e comportamentos socialmente indesejáveis. Além disso, é possível pensar que pelo fato de ser a adoção, as crianças possam refletir a realidade familiar e escolher a criança que seria mais bem aceita, já que esta escolha não afetaria somente ela.

Essa mesma situação é verificada ao associar as preferências das crianças da Bahia e de Sergipe, e a cor de pele da criança entrevistada. As crianças da Bahia, independente da sua cor de pele, preferem a criança branca, mais do que o esperado, tendo como exemplo as 43 escolhas da criança branca feita pela criança negra baiana. No caso das crianças sergipanas, tanto as crianças brancas quanto as negras, escolhem, mais que o esperado, as crianças negras para serem suas irmãs adotivas, sendo que a criança negra sergipana escolhe 37 vezes a outra criança negra, quando eram esperadas 26 escolhas.

Os resultados em relação à escolha de um amigo feita pelas crianças da Bahia e de Sergipe continuam a mostrar que as crianças de Sergipe preferem, mais do que o esperado, as crianças negras para serem suas amigas, ao contrário da preferência das crianças da Bahia, que demonstram, mais do que o esperado, uma preferência pelas crianças brancas. Das 58 escolhas esperadas pelo alvo negro, feitas pelas crianças de Sergipe, 70 preferem as crianças negras, já das 43 escolhas esperadas para o alvo branco, feitas pelas crianças da Bahia, 55 assim escolhem ($\chi^2(1) = 12,788; p < 0,001$).

As crianças negras de Sergipe são as que preferem, mais do que o esperado as crianças negras para serem suas amigas, onde eram esperadas 36 respostas, e são observadas 50 respostas. As crianças brancas e negras da Bahia, respondem mais do que o esperado, à escolha pela criança branca. Das 16 escolhas esperadas, pela criança branca, que as crianças brancas da Bahia fizessem, e das 27 escolhas esperadas, pela criança negra, que as crianças negras da

Bahia fizessem, 22 e 33 escolhas foram observadas, respectivamente.

Em geral, independentemente de ser sergipana ou baiana, as crianças demonstram pouca diferença entre preferir crianças brancas ou negras para serem suas amigas. Assim, os resultados não conseguem informar uma preferência significativa de um dos grupos de crianças (brancas ou negras) por algum amigo de cor de pele semelhante ou não a sua ($\chi^2_{(1)} = 0,853$; $p = 0,356$).

Sabendo que os resultados da escala de traços e conteúdos estereotípicos mostram que as crianças não apresentam diferenças significativas nas atribuições a crianças da cor de pele branca e negra, esperava-se que este resultado também fosse apresentado na escolha de um irmão para adoção e também na construção de uma relação de intimidade, o que foi encontrado.

Partindo para os resultados acerca do compartilhamento de algum objeto de estima, neste caso, um doce, estes apresentam dados onde não se encontram diferenças significativas nas escolhas ($\chi^2_{(1)} = 1,438$; $p = 0,230$). Da mesma forma, não havendo uma preferência em termos de traços por nenhum dos grupos em particular, compreende-se que preferências para a partilha de alguma posse (neste caso, um doce) também não revelam discrepâncias entre os resultados das escalas.

Ressalta-se, no entanto, que neste caso, também foi feito um questionamento sobre o porquê da resposta e, em geral, há um discurso associado de necessidade da criança negra por possuir poucos recursos para a aquisição de um bem, trazendo à tona, mais uma vez, a característica da pobreza associada ao negro.

Na separação dos resultados em termos de da Bahia e de Sergipe, quase os mesmos dados esperados são os encontrados. Não há uma relação significativa entre as variáveis ($\chi^2_{(1)} = 0,022$; $p = 0,881$). Das 34 respostas esperadas das crianças de Sergipe que escolheriam a

criança branca para partilhar um doce, 34 respostas foram encontradas, e das 34 respostas esperadas pelas crianças da Bahia para esta resposta, 33 respostas foram apontadas. Já quanto a escolha de uma criança negra para partilhar um doce, das 67 respostas esperadas das crianças de Sergipe, 66 respostas foram encontradas, e das 67 respostas esperadas das crianças da Bahia, esse mesmo número é o observado.

Quando se faz a relação entre a cor de pele da criança entrevistada e a partilha de um doce, e as crianças da Bahia ou de Sergipe, verifica-se diferenças entre o encontrado frente ao esperado. Estas diferenças são mais identificadas nas respostas das crianças da Bahia ao escolherem uma criança branca para partilhar um doce, onde das 13 crianças da Bahia brancas esperadas que assim respondessem, 16 respondem, e das 21 crianças negras esperadas que respondessem desta mesma forma, 17 assim respondem. Quanto às crianças de Sergipe, das 42 escolhas esperadas pela criança negra, são observadas 46 respostas.

Esta tendência também é revelada na questão que trata da possibilidade de atividade em dupla na escola. Os dados mostram que não há significância na relação entre os grupos de crianças e a preferência na escolha de um colega para um trabalho em dupla em termos de cor de pele ($\chi^2_{(1)} = 2,707$; $p = 0,100$). Apesar disso, as crianças brancas preferem a criança negra mais do que a criança branca para compartilhar a atividade em sala de aula (18 escolhas de crianças brancas e 36 de negras), já as crianças negras preferem a criança branca e negra na mesma quantidade (48).

São as crianças de Sergipe que mostram preferência pela criança branca menos do que o esperado (esperado: 48; observado: 39), ao contrário quando a escolha é pela criança negra desta mesma localidade, onde das 53 escolhas esperadas, 61 respostas foram dadas. Nas crianças da Bahia, a tendência é o contrário, estas preferem, mais do que o esperado, a criança branca, onde das 48 respostas esperadas, 56 respostas foram dadas. Quando a escolha a ser

analisada é a pela criança negra, das 53 respostas esperadas das crianças da Bahia, 44 respostas foram encontradas. Essa relação apresenta-se significativa ($\chi^2 (1) = 5,794; p < 0,05$).

Mais uma vez percebe-se que as crianças baianas demonstram uma tendência diferenciada do apresentando na escala de traços e conteúdos estereotípicos. Quando são forçadas a escolher uma outra criança para desenvolver uma atividade em dupla na escola, estas preferem a criança branca, o que levanta a possibilidade destas respostas terem relação com um ambiente onde elas poderão ser avaliadas e julgadas pelas crenças sedimentadas e compartilhadas socialmente.

Além disso, estes resultados tendem a demonstrar que os instrumentos de pesquisa quando utilizam a escolha forçada podem demonstrar estereótipos mais negativos ao grupo mais desvalorizado socialmente. Isto aponta que as pesquisas que utilizam este tipo de instrumento possam compelir a apresentação de dados que confirmem o preconceito, o que não necessariamente é uma realidade, uma vez que as crianças, quando podem salientar traços e conteúdos estereotípicos acerca de grupos sociais de maneira livre, apresentam respostas mais igualitárias.

Ao tratar-se da relação entre Bahia e Sergipe, a cor da pele da criança entrevistada e a preferência para trabalhar em dupla, as crianças brancas de Sergipe escolhem menos do que o esperado a criança branca (esperado: 18; encontrado: 10), ao mesmo tempo em que as crianças negras de Sergipe escolhem mais a criança negra para trabalhar em dupla (esperado:33; encontrado: 38).

As crianças brancas da Bahia, ao contrário, tendem a responder, mais do que o esperado, que preferem tanto a criança branca (esperado: 18; encontrado: 20) quanto a criança negra (esperado: 20; encontrado: 22). É a criança negra baiana que escolhe mais do que o esperado a

criança branca (esperado: 30; encontrado: 36), e escolhe menos do que o esperado a criança negra (esperado: 33; encontrado: 22).

Em geral, identifica-se que as crianças negras da Bahia mostraram uma dificuldade em manter as respostas apresentadas quando podem associar traços e conteúdos estereotípicos tanto a criança branca quanto a negra. Conforme já relatado, as crianças baianas quando forçadas a escolher entre a criança branca ou a negra preferem a criança branca, o que parece mostrar um certo problema em comprometer-se socialmente com padrões não hegemônicos. Esta dificuldade das crianças parece se associar ao nível de moralidade convencional, onde a crianças procuram viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

Outro ponto que pode ser salientado é que este fato pode constituir uma explicação para uma suposta redução do preconceito nas crianças, pois essas crianças não deixariam de exprimir preconceito mas, graças à interiorização das normas sociais dos adultos em relação à não discriminação aberta dos negros ou de outras minorias estigmatizadas, quando não são obrigadas a escolher uma criança de acordo com sua cor de pele, elas podem sutillar a expressão de traços ou conteúdos estereotípicos evidenciados como negativos pela sociedade, destacando apenas os que são mais visivelmente notáveis em meio à sociedade, como é o caso da pobreza.

Se esta é a realidade dos dados coletados neste estudo, reflete-se então que se estas crianças ao expressar traços e conteúdos estereotípicos divergem do esperado, uma vez que as crenças compartilhadas socialmente tendem a expressar um valor negativo aos negros, também se diferenciariam das mães quando estas são analisadas quanto ao desenvolvimento moral. Sabendo que o desenvolvimento moral se associa diretamente com a reprodução de crenças, a

manutenção da ordem social ou o rompimento dos padrões sociais estabelecidos, argui-se se as mães destas crianças entrevistadas teriam um nível de desenvolvimento moral condizente com os traços e conteúdos estereotípicos apresentados.

Neste sentido, sabendo que as mães são o agente socializador de maior exigência quanto a formação da moral das crianças em uma sociedade tradicional, conforme já discutido, pretende-se no próximo estudo verificar como se dá este nível de desenvolvimento moral das mães de algumas crianças, identificando quais os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pelos seus filhos, e trazendo à tona a possibilidade de se pensar na importância deste agente no processo de socialização de crianças. Seria a mãe capaz de reproduzir seu nível de desenvolvimento moral nos traços e conteúdos estereotípicos de seus filhos?

6. ESTUDO 2: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO, CONTEÚDOS E TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS DAS CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS MÃES

Tendo como proposta investigar se as mães seriam capazes de reproduzir seu nível de desenvolvimento moral nos traços e conteúdos estereotípicos de seus filhos, depois de tê-los coletados, passa-se a averiguar a relação destes com o desenvolvimento moral de algumas mães. Desta forma, este estudo teve como objetivo analisar o processo de socialização através da identificação do desenvolvimento moral das mães, a fim de testar a hipótese de que os estágios de desenvolvimento moral das mães estão diretamente relacionados com os traços e conteúdos estereotípicos e as preferências de características e/ou estereótipos das crianças, sendo que a depender do estágio de desenvolvimento moral das mães, os traços estereotípicos e as preferências das crianças brancas e negras, frente aos alvos brancos e negros serão apresentados de forma diferenciada.

6.1. Participantes

Os participantes foram constituídos por 30 mães de crianças negras participantes do estudo, e todas residentes na Bahia. As mães da pesquisa possuem entre 25 e 50 anos de idade ($\bar{x} = 32$; $s = 5,29$). A escolha por este grupo deu-se por conta dos resultados diferenciados das crianças negras da Bahia, em que as crianças apresentaram uma maior tendência a identificar a si e as crianças negras com traços e conteúdos estereotípicos avaliados socialmente como mais positivos, apresentando uma identidade social mais positiva acerca de si e de seu grupo

social, constatando que as mesmas não possuem atributos inferiores às crianças brancas. Lembro que apenas o nível socioeconômico das crianças negras foi destacado como abaixo das crianças brancas, o que é destacado por uma realidade objetiva dos fatos.

Interroga-se se as mães apresentam um nível de desenvolvimento moral capaz de sugerir que as crianças-filhos possuam traços e conteúdos estereotípicos condizentes com as características de tal nível. Se as ações morais das mães demonstram uma maior associação com a manutenção da ordem e da tradição, espera-se que os filhos, por estarem em convívio com estas, reproduzam crenças e traços estereotípicos condizentes com a manutenção da ordem social. Ao contrário, se as mães apresentam um nível de desenvolvimento moral condizente com uma ética universal capaz de transcender as normas sociais, espera-se que os seus filhos também construam uma imagem da realidade que favoreça a reflexão acerca das normas e valores sociais padrões e vigentes.

Ressalta-se que, conforme demonstrado, utiliza-se a perspectiva de desenvolvimento moral apresentada por Lawrence Kohlberg, e a escolha das mães como agentes socializadoras se dá pelo fato de que na sociedade ocidental tradicional, as mães e mulheres são as personagens exigidas para manter um contato permanente nos momentos de socialização e atividades realizadas pelas crianças, e são responsabilizadas pela transmissão de normas, crenças e valores sociais.

6.2.Procedimentos

Depois de realizado o estudo com as crianças, inicialmente contactou-se as escolas de Feira de Santana na Bahia onde as crianças haviam respondido o questionário de traços e

conteúdos estereotípicos e suas preferências em relação à cor de pele de crianças apresentadas em fotos. Desta forma, foram encaminhados novos termos de autorização institucional para a realização da pesquisa, onde os responsáveis legais pelas escolas deveriam assinar concordando com os objetivos, procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Após esse procedimento, os termos foram encaminhados às mães, que depois de assinarem, entregava-os aos responsáveis da escola. No termo de consentimento entregue às mães, havia um esboço do projeto de pesquisa com título, objetivos, procedimentos e instrumentos a serem aplicados, além dos riscos e benefícios na participação.

As mães foram contatadas objetivando o consentimento para a realização da pesquisa. A partir desse primeiro contato foram realizadas reuniões para explicitar os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados pelos pesquisadores, bem como estabelecer quais mães participariam da pesquisa, dentre as que tiveram filhos que participaram do primeiro estudo.

6.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos e testagem da hipótese foram:

- 1) Questionário sociodemográfico: questionário com oito questões que buscam coletar dados acerca do sexo, idade, grau de escolaridade, religião, renda mensal e nome dos filhos.
- 2) DIT – Questionário de Opiniões Sociais: uma medida objetiva de avaliação do julgamento moral segundo a teoria de Kohlberg. Em sua forma original, o DIT é

composto por seis dilemas morais. Cada dilema é seguido por 12 questões que devem ser avaliadas de acordo com o grau de importância. Essa avaliação é feita em uma escala de cinco pontos. Após indicar o grau de importância para cada questão, o respondente deve indicar, dentre as 12 questões, as quatro consideradas mais importantes. Esse mesmo procedimento é realizado em todos os dilemas apresentados no instrumento.

O DIT indica os escores de pensamento dos estágios 2, 3, 4 e o escore p, que representa o índice de preferência por raciocínios pós-convencionais (estágios 5 e 6). Como uma forma de lidar com a possibilidade de respostas falsas no instrumento, Rest et al. (1974) incluíram dentre as 12 questões presentes em cada dilema, algumas questões sem sentido, que apresentam uma estrutura mais complexa que as demais. Essas questões foram pensadas com o objetivo de verificar se os participantes respondem de forma comprometida ao instrumento ou se tendem a escolher questões pelo nível de complexidade. Quando essas questões são escolhidas com uma frequência alta o questionário é invalidado por não se mostrar confiável.

- 3) ERM – Escala de Racismo Moderno: Escala de Racismo moderno desenvolvida por McConahay (1986) e adaptada por Santos, Gouveia, Navas, Pimentel e Gusmão (2006) ao contexto brasileiro, que tem como objetivo mensurar atitudes a respeito do racismo mais velado. O respondente deve ler os itens indicando quanto concorda ou discorda do conteúdo expressado, utilizando para tanto uma escala de sete pontos, tipo Likert, com os seguintes extremos: 1 = Discordo totalmente e 7 = Concordo totalmente.

6.4. Análises e Resultados

Para testagem da hipótese de pesquisa e a análise do julgamento moral das mães, foram analisados os questionários sociodemográficos e o de opiniões sociais (DIT), além dos resultados da Escala de Racismo Moderno (ERM), onde se apresentaram os seguintes resultados descritos abaixo.

6.4.1. Níveis e estágios e desenvolvimento moral das mães

Na análise dos estágios de desenvolvimento moral, releva-se que os escores do julgamento moral obtidos através do método não são medidas do valor de um sujeito como pessoa ou de sua lealdade, bondade ou sociabilidade. Os escores do julgamento moral tentam evidenciar a estrutura conceitual básica pela qual um sujeito analisa um problema sociomoral e julga o próprio curso da ação.

A avaliação do julgamento moral é também a medida da sofisticação e da adequação do pensamento. Neste caso, as mães deste estudo apresentaram os níveis de desenvolvimento moral convencional e pós-convencional, entre os estágios 3 a 5, segundo a tipologia de Kohlberg, sendo que a maioria (80%) apresentou os estágios 3 e 4 do nível II (convencional).

O nível II de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, é composto pelos estágios 3 e 4, e está relacionado a crianças em unidade escolar que buscam o desempenho correto de papéis, a manutenção da ordem convencional e atender às expectativas dos outros. No estágio 3 acontece uma orientação a bom menino e boa menina, para obtenção de aprovação e para

agradar aos outros, e uma conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.

Neste nível, o justo e o injusto não são definidos pela recompensa ou punição, mas pela conformidade às normas sociais e morais vigentes. O indivíduo que está no nível de moralidade convencional é aquele que procura viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

Já o estágio 4 está relacionado a uma orientação à manutenção da autoridade e da ordem social, orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para com a manutenção da ordem social como um fim em si mesmo, e há uma consideração pelas expectativas merecidas dos outros.

O nível III, chamado de pós-convencional, esperado na adolescência, foi encontrado em apenas seis mães entrevistadas (20%). É associado a um sujeito autônomo que possui um nível de princípios, onde o valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados. O valor moral das ações não está na conformidade às normas e padrões morais e sociais vigentes, mas vinculado a princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça. As normas sociais são entendidas na sua relatividade, cuja finalidade é garantir que estes princípios sejam respeitados. Caso isto não aconteça, as leis devem ser transformadas e até desobedecidas.

Neste nível, a sociedade não teria sentido se não estivesse a serviço desses direitos individuais fundamentais, que sejam universalizáveis, reversíveis e prescritivos. No estágio 5, há uma orientação contratual legalista, reconhecimento de um elemento ou ponto de partida

arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.

Como a maioria dos resultados estão no nível II (ver Tabela 12), e principalmente no estágio 4, há de se questionar se o nível de desenvolvimento das mães é condizente com a idade das crianças entrevistadas. Sabendo que o nível de desenvolvimento moral apresentado pelas mães é o esperado em crianças em idade escolar, percebe-se que as mesmas tendem a corresponder ao esperado socialmente, e se as mesmas possuem uma tendência a tradição e normatização, esperava-se que as crianças, socializadas em meio a elas, tivessem também esta perspectiva de manutenção da ordem social, e conseqüentemente tivessem a tendência a repetir os estereótipos e categorias apresentadas por estas agentes socializadoras, o que não é verificado.

As crianças mostram não concordar com os traços e conteúdos estereotípicos e normatizadores, compartilhados socialmente, de que os negros têm menor capacidade cognitiva e tendem a um comportamento não-normativo. Somente quando são obrigadas a escolher entre uma criança branca ou uma negra, na escala de preferências, as crianças negras da Bahia mostraram uma dificuldade em manter as respostas apresentadas.

Desta forma, as crianças da Bahia revelam um certo problema em comprometer-se socialmente com padrões não hegemônicos. Esta dificuldade das crianças parece associar-se ao nível de moralidade convencional, onde as crianças procuram viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

Estes dados já colocam em consideração a importância de se avaliar o processo de desenvolvimento cognitivo e moral da criança associado aos diversos contextos sociais em que esta circula, pois, independentemente da figura moralizadora da mãe ou mesmo da sociedade em geral, a criança constrói uma imagem que leva a questionar acerca da sua autonomia e possibilidade de pensar a realidade social com um certo distanciamento do que já está previsto. Tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto o seu desenvolvimento moral podem estar relacionados a diversos fatores sociais como a formação da sua identidade social, conforme já discutido.

Pensar em uma realidade social cuja as identidades sociais possam ser constituídas em meio às ideias de cooperação e justiça social, faz elucidar que estas crianças não são meras reprodutoras de crenças compartilhadas socialmente, tendo apenas uma resposta condizente a uma desejabilidade social quanto forçadas a escolher um membro de um grupo social, fazendo com que as mesmas respondam de acordo com o esperado socialmente.

Se as crianças assimilam e acomodam os conteúdos compartilhados, estes também podem estar a todo momento sendo revistos, especialmente quando se fala de estereótipos, que junto ao conceito de identidade social, podem ser modificados a medida em que estas crianças se deparam com contextos sociais diferenciados capazes de suspender os seus juízos.

Se ainda se pensa que a média das crianças, divididas por estágio de desenvolvimento moral, apresenta-se de maneira aproximada – 8,5 anos no estágio 3, 8 anos no estágio 4 e 9,3 no estágio 5 ($\bar{s} = 0,655$), também não se pode afirmar que haja uma relação direta entre a idade da criança e o estágio de desenvolvimento moral das mães, refutando a possibilidade de a idade ser fator de impacto capaz de distinguir os traços e conteúdos estereotípicos independentemente do nível e estágio de desenvolvimento moral das mães (ver tabela 12). Isto faz pensar se as crianças realmente apresentam uma introjeção das normas sociais capaz de sutilar o

preconceito, ou as mesmas apenas demonstram uma possibilidade de racismo moderno quando são obrigadas a responderem conforme a deseabilidade social.

Tabela 12: caracterização dos estágios de desenvolvimento moral das mães

Grupo	Nível	Estágios	Idade média das crianças-filhos	Frequência	Percentual
Mães	II	3	8,5	12	40%
		4	8,0	12	40%
	III	5	9,3	6	20%
Média / Total			8,46	30	100%

6.4.2. Estágio de desenvolvimento moral e os traços e conteúdos estereotípicos expressos pelas crianças

Na relação entre o estágio de desenvolvimento moral das mães e as escolhas e preferências das crianças frente aos alvos apresentados, os resultados demonstram que, em relação a beleza, a maioria das crianças (24), independente do estágio de desenvolvimento moral das mães responderam que as crianças negras são bonitas, sendo que das seis crianças que responderam que a criança é feia, todas estas estão relacionadas com mães que estão no estágio 3 de desenvolvimento moral. Essa diferença entre os estágios é significativa ($\chi^2_{(2)} = 11,250; p < 0,05$).

Tabela 13: Estágio de desenvolvimento moral de mães e atratividade física do negro

Estágio	Idade média da criança	Atratividade física do negro		
		Bonito	Feio	Total
3	8,5	6	6	12
4	8,0	12	0	12
5	9,3	6	0	6
Total		24	6	30

Sabendo que os conteúdos estereotípicos relacionados a atratividade física e ao nível socioeconômico foram os que se destacaram em termos de dados significativos nas apresentações das crianças entrevistadas, uma vez que os mesmos correspondem a dados objetivos da realidade, há de se ponderar se estes resultados levam a reflexão do quanto as crianças percebem os seus contextos próximos, tendo principalmente a família (e neste caso, a mãe) como uma das principais referências.

Logo, se a mãe apresenta padrões na sua visão de mundo, inclusive na questão da atratividade física e do nível socioeconômico, a criança-filho poderá reproduzir estes conteúdos e crenças mais próximas da observação, entretanto, colocando em suspensão, uma vez que elas podem não corroborar com as expectativas de conformidade que as mães apresentam, principalmente quando são traços estereotípicos a serem indicados a outras crianças negras. Assim, as crianças apenas reproduzem crenças estereotípicas harmônicas ao nível de desenvolvimento moral das mães quando estas crenças são conteúdos (observados externamente) e não são traços internos.

Neste ponto, pode-se pensar nas técnicas de socialização utilizadas pelos pais. Sabendo que as mães destes casos estão em nível de desenvolvimento moral que se relaciona com o estágio 3 de desenvolvimento moral, as mesmas buscam uma orientação a boa menina, para obtenção de aprovação e para agradar aos outros, e uma conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções. Elas também procuram viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

Neste sentido, é de se esperar o uso de uma técnica de socialização onde a punição é real, ou seja, o uso de coerção externa, a afirmação e poder, provocando o maior grau de pressão. O controle externo relacionado tanto a consequências positivas e negativas para a criança sobre os agentes sociais reforça a dependência da criança, dificultando a socialização, já que as noções de bem e mal ficariam ligadas ao querer das autoridades, não levando a um processo de moralidade heteronômica subjetiva (Camino et al., 2003). Assim, a criança poderá ter certa dificuldade em processar conteúdos e traços estereotípicos compartilhados socialmente, mantendo os conteúdos hegemônicos no processo de categorização social.

Reflete-se que, ao tratar dos traços estereotípicos, as crianças não apresentaram descrições estereotípicas avaliadas negativamente, entendendo que elas podem perceber a realidade de forma diferenciada quando são as capacidades do sujeito que são avaliados, e isso sugere que as crianças podem não reproduzir as crenças estereotípicas das mães, mas repensá-las no processo de socialização com outros grupos sociais, especialmente os pares. Essa reelaboração pode ser concretizada através das expressões dos traços e conteúdos a depender do contexto em que a mesma esteja envolta no dado momento.

Se a criança tem a possibilidade de expressar traços e conteúdos estereotípicos em um

ambiente menos coercitivo, infere-se que a mesma poderá exprimi-los de maneira mais próxima a suas crenças, porém se o ambiente não for propício a expressão genuína de suas crenças, a mesma pode querer corresponder às necessidades dos adultos. Pressupõe-se que no ambiente familiar, os pais fazem que seus filhos se comportem de forma socialmente desejável ou busquem evitar que se comportem de forma socialmente indesejável (Maccoby, 1994).

A partir da ideia de estilo de socialização, que é um conjunto de técnicas e formas de atuação que abrangem desde atitudes de aceitação até atitudes de controle dos comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos, acredita-se que a coerção possa atuar de forma notória no processo de socialização destas crianças junto às mães que apresentam um nível de desenvolvimento moral próximo ao nível convencional.

Quando os comportamentos dos filhos são inadequados, os pais podem atuar de forma coercitiva, reprimindo tais comportamentos, utilizando, conjunta ou independentemente, a privação, a coerção verbal e a coerção física. Destaco que a coerção pode ser mais efetiva do que a utilização apenas do diálogo, mas esse controle será provisório e estará limitado à presença dos pais, se não houver diálogo e reflexão sobre o comportamento (Moraes et al., 2007). Se é a presença dos pais que controla a ação das crianças, quando estas estão em ambientes socializadores sem a presença destes, estas podem repensar suas ações e crenças estereotípicas através da assimilação e acomodação de novos esquemas.

Neste sentido, na relação próxima entre o desenvolvimento cognitivo e moral, os traços e conteúdos estereotípicos e a identidade social, a atribuição de determinados traços comuns a grandes grupos humanos ainda que esteja ligada ao processo de categorização e as avaliações positivas ou negativas, são frutos do aprendizado que começa desde a infância. As crianças desta amostra demonstram que a identidade social vai se estabelecendo não como algo pronto, dado e recebido, mas vai sendo atribuída e construída em atos de reconhecimento social

(Tajfel,1981).

A criança demonstra um favoritismo endogrupal apenas quando é forçada a escolher entre uma criança branca ou negra, e somente quando a mãe apresenta um conceito moral próximo a uma necessidade de manutenção da ordem social é que a criança favorece o grupo de brancos, escolhendo a criança branca para atribuir traços e conteúdos estereotípicos avaliados mais positivamente pela sociedade. A criança socializada em meio a crenças hegemônicas, somente indicará o favoritismo endogrupal e possivelmente discriminará membros do outro grupo quando a mesma é colocada em situação de conflito ou obrigada a tomar partido quanto às suas escolhas.

Com a realidade de conquistas de minorias sociais e das lutas pelos direitos civis, novos espaços têm sido conquistados, e estas questões levam a refletir sobre a imagem social que grupos minoritários passam a sustentar diante das crianças. Esta questão levanta a possibilidade de uma posição mais igualitária, evidenciada nos traços estereotípicos relacionados a capacidade cognitiva e ao comportamento normativo. Estes traços relacionados com os estágios da mãe, mostram que todas as crianças da amostra das mães apresentam os traços “inteligente”, “estudioso”, “comportado” e “bondoso” em relação às crianças negras apresentadas em fotos, o que não revela um desfavorecimento do seu grupo. Isto reforça mais uma vez a possibilidade de uma identidade positiva em relação à sua cor de pele e ao grupo de crianças negras.

Tabela 14: Estágio de desenvolvimento moral de mães e traços estereotípicos associados a crianças negras

Estágio	Idade média das crianças	Capacidade cognitiva		Comportamento normativo	
		Inteligência	Estudos	Comportamento	Bondade
		Inteligente	Estudioso	Comportado	Bondoso
3	8,5	12	12	12	12
4	8,0	12	12	12	12
5	9,3	6	6	6	6
Total		30	30	30	30

Da mesma forma que na atratividade física, quando o conteúdo analisado é o nível socioeconômico, os resultados demonstram diferenças nas respostas das crianças a depender do estágio de desenvolvimento moral das mães. Apenas as seis crianças, cujas mães estão identificadas no estágio 3 de desenvolvimento moral das mães, é que apontaram que a criança negra é rica.

Como o dado não é um traço interno do avaliado, estas crianças demonstram uma dificuldade em perceber a realidade de maneira semelhante às outras deste estudo. Mais uma vez, estas crianças parecem demonstrar uma dependência maior da agente socializadora para refletir sobre a sua realidade, com uma preocupação em agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

Outro ponto a salientar é que a idade das crianças está entre oito e onze anos, o que pressupõe que as mesmas são capazes de avaliar cognitivamente a realidade que a circunda. Neste sentido, em geral, as crianças parecem constatar uma realidade social de pobreza dos

negros, conforme já foi discutido anteriormente. Essa diferença entre os estágios é significativa ($\chi^2_{(2)} = 11,250; p < 0,05$).

Tabela 15: Estágio de desenvolvimento moral de mães e nível socioeconômico do negro

Estágio	Idade média da criança	Nível socioeconômico		
		Pobre	Rico	Total
3	8,5	6	6	12
4	8,0	12	0	12
5	9,3	6	0	6
Total		24	6	30

Em suma, na relação entre os estágios e os traços e conteúdos estereotípicos, compreende-se que metade das crianças desta amostra, cujas mães apontaram um nível convencional e o estágio 3 de desenvolvimento moral, veem a criança negra como “feia” e “rica”, ou seja, crianças em um processo de socialização primária, onde as mães tendem a apresentar um nível de desenvolvimento moral mais ligado a tradição e normatividade, podem apresentar maior dificuldade de pensar os padrões convencionais de beleza e de estrato social de pobreza vinculada a negritude. Já as crianças, filhas de mães em estágio 4 ou 5 do nível convencional e pós-convencional de desenvolvimento moral, não tendem a dividir suas escolhas entre as possibilidades existentes, assumindo as crianças negras como pobres.

Porém, verifica-se que os traços estereotípicos relacionados a capacidade cognitiva e comportamento normativo não demonstram nenhuma associação esperada entre o nível de desenvolvimento moral das mães e estes traços, o que corrobora, mais uma vez, com a ideia de que o fato de as crianças indicarem a criança negra como pobre está mais vinculado a uma

moral das mães e as preferências das crianças. Sabendo que a escolha para a escala de preferências é forçada, a maioria das 30 crianças (24) escolhem a criança negra para ser seu amigo e fazer uma atividade, o que já diferencia dos resultados gerais da escala de preferências. Apenas seis crianças preferem a criança branca, e estas são filhas de mães que estão no estágio 4 de desenvolvimento moral, do nível convencional.

Se os resultados gerais da escala de preferências apontaram para uma preferência pela criança branca devido a escolha forçada entre a criança branca e negra, estes dados assinalam uma discrepância entre os estágios de desenvolvimento moral e as expectativas quanto as preferências. A partir de uma realidade social hegemônica onde o negro tende a ser mais desvalorizado, era esperado que as crianças, cujas as mães estivessem no nível convencional de desenvolvimento moral, escolhessem a criança branca para ser seu amigo ou fazer uma atividade conjunta.

Porém, ao se pensar na realidade desta amostra da Bahia, estas crianças podem assumir uma postura de não-aceitação da realidade dominante e reformular uma identidade social mais valorizada socialmente, capaz de fazê-la questionar a realidade e supor uma quebra das crenças estereotípicas hegemônicas. Isto também faz pensar que as crianças, no processo de socialização, podem ser mais independentes da mãe na construção de suas escolhas e preferências. Se os indivíduos participantes desta pesquisa possuem uma atribuição de traços estereotípicos mais positivos acerca de si, seria esperado que também escolhessem membros do seu grupo.

Outro ponto importante é que as crianças, filhas de mães que estão no estágio 4 de desenvolvimento moral, têm uma média de idade menor do que a das crianças cujas mães estão em outros estágios, ou seja, estas crianças ainda estão passando por um processo de socialização da introjeção das normas sociais e maturação cognitiva. Porém, este ponto deve

ser explorado em pesquisas futuras, pois a diferença entre as médias de idades não se faz significativa.

Se não é a idade que separa estas crianças de modo a relacionar estas diferenças ao desenvolvimento cognitivo, será que ao tratar de algumas crianças negras que escolhem uma outra criança branca para ser seu melhor amigo ou para realizar uma tarefa de sala de aula, tem-se a possibilidade de estas respostas, em particular, estarem associadas ao nível de desenvolvimento moral das mães ou a uma internalização do racismo moderno apresentado pelas mães?

Sabe-se que o estágio 4, do nível convencional de desenvolvimento moral, associa-se a uma orientação a manutenção da autoridade e ordem social e uma consideração pelas expectativas merecidas dos outros. Será que as crianças depois que não apresentaram uma correlação entre seus traços e conteúdos estereotípicos, confirmariam a tendência de reproduzir crenças que estejam associadas a manutenção da ordem social, apresentada pelas mães em seu nível de desenvolvimento moral, por conta de uma escolha forçada? Ou algumas crianças sentem-se conformadas, nesta situação, a reproduzir o racismo moderno apresentado pelas mães? Para tanto, averigua-se esta possibilidade através da investigação do racismo moderno nas mães.

6.4.3. Racismo Moderno

A teoria do racismo moderno mede as atitudes raciais públicas dos indivíduos, quando as normas sociais inibem as expressões abertas de racismo. O racismo moderno se baseia na ideia de que as pessoas sustentam a seu racismo concebendo que a discriminação é uma coisa do passado porque os negros podem agora competir e adquirirem as coisas que eles almejam, que

os negros estão subindo economicamente muito rápido e em setores nos quais não são bem-vindos, e os meios e as demandas dos negros são inadequados ou injustos e os ganhos recentes dos negros não são merecidos e as instituições sociais lhes dão mais atenção do que eles deveriam receber (McConahay, 1986).

Assim, como forma de verificar a possibilidade de um racismo moderno, examina-se as respostas aos dois fatores: negação do preconceito e afirmação das diferenças, da Escala de Racismo Moderno. O fator “Negação do preconceito” ressalta a ideia de que o preconceito não existe, sendo um artefato que tem beneficiado os negros, e o fator “Afirmação de diferenças” evidencia certa especificidade do coletivo negro, seja por sua aparência seja por habilidades básicas.

Para analisar os dados foram adotadas as seguintes etapas para se verificar a fatorabilidade da matriz de correlações: 1. Análise do KMO, VTE (variância total explicada) e alfa de Cronbach; Inicialmente não foram fixados fatores, e posteriormente, fixou-se os dois fatores, tal como a escala foi construída teoricamente por McConahay (1986) e validada por Santos et al. (2006). A análise fatorial foi executada pelo método de componentes principais e rotação varimax nos 14 itens. Foram executadas fatoriais pelo método de rotação Oblimin e Promax, no entanto os resultados foram menos explicativos que a rotação Varimax. 4. Critérios de eliminação de item: carga fatorial abaixo de 0,40 e aqueles que melhoravam o alfa de Cronbach.

Antes de proceder à análise fatorial, verificou-se inicialmente a análise de confiabilidade do teste e de fatorabilidade da matriz de correlações. Para a análise de confiabilidade utilizou-se o Alpha de Cronbach que mostrou uma escala bastante confiável ($\alpha = 0,912$). Em seguida, efetuou-se uma análise de Componentes Principais (PC), estabelecendo a rotação Varimax. A

análise da variância total explicada apontou para uma explicação de quase 86% somente com dois fatores, o que conforme os estudos anteriores, revelam a necessidade de apenas dois fatores para explicar os dados do racismo moderno.

Tabela 17: Análise da variância total explicada

Fatores	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,329	61,075	61,075
2	2,980	24,832	85,907
3	1,064	8,865	94,772

Quando analisados os fatores, nota-se que os itens acerca da habilidade culinária e sobre os trabalhos manuais são descartados pois os mesmos não apresentam variância nas respostas. Da mesma forma, o item acerca da beleza do negro apresenta variância aproximada nos dois fatores, levando-nos a também não o considerar como explicativo dos resultados (Tabela 18).

Os resultados desta análise indicaram, de fato, a presença de três fatores com valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a 1. No entanto, cabe considerar que a maioria dos itens do instrumento com carga fatorial igual ou superior a 0,40 se saturaram nos dois componentes iniciais (F1 = itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10 e 12; e F2 = itens 3, 11 e 13), tendo explicado 39,3% e 29,7% da variância total. O terceiro fator não reuniu nenhum item.

Tabela 18: Análise fatorial da escala de racismo moderno

Item	Item da escala	Componente		
		Fator	Fator	Fator
		1	2	3
01	Eles têm conseguido mais do que merecem	,989	-,103	,069
05	Eles têm muita influência política	,989	-,103	,069
02	Eles recebem muito respeito e consideração	,972	,018	,186
07	Eles devem superar o preconceito sem apoio como aconteceu com outros grupos	,933	-,114	-,311
10	Tem-se dada demasiada importância aos seus movimentos de protesto	,888	-,226	,319
06	Eles não necessitam de ajuda, apenas devem se esforçar	,839	,005	-,543
12	Estão em moda suas danças pela sensualidade que expressam	,822	-,118	-,233
04	A discriminação não é um problema do Brasil	,784	-,427	,449
14	<i>Possuem uma beleza diferente</i>	,612	,600	-,319
03	Eles são muito exigentes em relação aos seus direitos	,502	,852	,082
11	Parece pouco prudente dar importância as suas queixas	,349	,812	,402
13	Apresentam melhor desempenho em modalidades esportivas	-,161	,976	,011

Tendo verificado dois grandes componentes, representados pela maioria dos itens, opto por realizar uma nova análise. Neste caso, procedeu-se a uma nova análise, fixando a extração de dois fatores e rotação Varimax. Os resultados obtidos se mostraram mais coerentes, como se aprecia na Tabela 19 a seguir.

Tabela 19: Análise fatorial da escala de racismo moderno com dois fatores

Item	Item da escala	Componente	
		Fator 1	Fator 2
01	Eles têm conseguido mais do que merecem	,992	
05	Eles têm muita influência política	,992	
02	Eles recebem muito respeito e consideração	,977	
07	Eles devem superar o preconceito sem apoio como aconteceu com outros grupos	,934	
10	Tem-se dada demasiada importância aos seus movimentos de protesto	,903	
12	Estão em moda suas danças pela sensualidade que expressam	,838	
04	A discriminação não é um problema do Brasil	,827	
06	Eles não necessitam de ajuda, apenas devem se esforçar	,818	
03	Eles são muito exigentes em relação aos seus direitos		,871
11	Parece pouco prudente dar importância as suas queixas		,896
13	Apresentam melhor desempenho em modalidades esportivas		,967

Ao responderem a escala de Racismo Moderno, as mães, em sua maioria, apontam que os negros têm conseguido mais do que merecem, que recebem muito respeito e consideração, que a discriminação não é um problema do Brasil, que os negros têm influência política, que os negros não conseguiram mais do que merecem, que não necessitam de ajuda, que devem superar

o preconceito sem o apoio como aconteceu com outros grupos e que possuem maior habilidade esportiva e culinária. Somente quanto a beleza, consideram a beleza dos negros como “diferente”. Desta forma, assim como as crianças apontaram para o negro como feio, as mães também afirmam que os negros têm uma beleza diferente.

Entende-se que as respostas relativas ao fator de negação do preconceito apontam para mães que coadunam com a ideia de que o preconceito não existe, e quanto ao fator de afirmação das diferenças, mostram uma tendência a concordar com o elogio às habilidades dos negros, o que sutilmente assevera que estes são diferentes naquilo que tradicionalmente tem baixo status social e econômico. Esta forma de subjugar, discriminar e desvalorizar é benevolente apenas na aparência, pois é ambivalente ao elogiar e ressaltar a fragilidade do outro (Belo, Gouveia, Raymundo & Chaves, 2004).

Se os dados do nível de desenvolvimento moral descreveram mães que tendem a se conformar as normas sociais, buscando o respeito e a consideração social, e se os dados de pesquisas apontam para um preconceito sutilizado ou expresso de forma simbólica, porém com uma ideologia desigual inconsciente que está ainda presente nas relações sociais (Lima e Vala, 2004; Camino, Da Silva e Machado, 2004), seria esperado que as mães correspondessem a este resultado de negação do preconceito, sustentado o pensamento de uma suposta democracia racial e de uma meritocracia.

Diante destes resultados, ao pensar as respostas das crianças e das mães, o que se ratifica é que o processo de socialização é constituído de interações e os conceitos, valores, autoconceitos e personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica, e a criança é ativa, fazendo dele seu campo de ação e de representação. As crianças deste estudo parecem que começam a entender que as regras podem ser mudadas, fazendo um percurso da heteronomia à cooperação intragrupal, iniciada por volta dos sete anos de vida, conduzindo a criança a

secundarizar o papel da coação social em benefício da compreensão dos conceitos de justiça, reciprocidade e cooperação (Piaget, 1965).

Há de se inferir que o processo de socialização não se torna imperativo em termos de crenças, estereótipos ou comportamento moral, mas provoca contextos onde a criança se coloca como um sujeito capaz de intervir e repensar as situações expostas. Esta realidade demonstra uma aproximação com o nível pós-convencional, onde se vislumbra a possibilidade de as crianças modificarem mais ativamente o contexto que o circunda, ainda que a faixa etária destas não estar configurada por Kohlberg com a probabilidade de as mesmas repensarem suas crenças ou estereótipos de maneira a discordar da maioria.

As crianças revelam um interesse ativo em aprender sobre categorias sociais e estereótipos. Neste sentido, valores e crenças dos agentes socializadores são fatores significantes para a formação da identidade, mas as crianças constroem e reconstroem suas identidades. Desta forma, os pares tornam salientes o processo de socialização proporcionando aos membros aptidões de conformidade, lealdade e cooperação (Schaffer, 1996).

O desenvolvimento sociocognitivo, além do entendimento acerca da identidade social e estereótipos estabelecidos em meio a relações intergrupais, refletem que as crianças em suas visões de mundo podem articular a introjeção das normas sociais atuantes na sociedade com a sua cultura particular. Isso confirma que a socialização étnico-racial não é estática ou constante durante toda a infância, mas muda de acordo com as habilidades cognitivas das crianças e suas experiências (Hughes & Chen, 1997; Hughes & Johnson, 2001). O modo como a criança se socializa com as demais salienta a necessidade de entender as atitudes racistas entre as próprias crianças.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS

A partir dos resultados encontrados e os objetivos deste estudo, que eram os de analisar o processo de socialização, o desenvolvimento cognitivo e moral, a identificação dos traços estereotípicos das crianças acerca da cor da pele, as diferenças na atribuição de traços estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças brancas e negras, verificar as diferenças na atribuição de traços estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças da Bahia e de Sergipe, as preferências nas escolhas de crianças brancas ou negras para manutenção de contato ou proximidade, e analisar a associação entre o nível de desenvolvimento moral das mães e os traços e conteúdos estereotípicos acerca da cor de pele expressas pelas crianças, encontra-se que, na identificação dos traços estereotípicos das crianças acerca da cor da pele, as crianças brancas apresentam um menor espectro de cores em comparação com as crianças negras, confirmando a hipótese 1, que afirmava que ao serem solicitadas a definir a sua cor de pele, as crianças negras apresentariam uma maior quantidade de rótulos verbais que as crianças brancas.

No entanto, partindo para a identificação das diferenças na atribuição de traços estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças brancas e negras, ao levar em consideração o total de respostas das crianças brancas e negras participantes da pesquisa, os itens da escala de categorização da cor de pele não apresentaram tendências a distinguirem significativamente as crianças brancas e negras apresentadas em fotos, com exceção das características de atratividade física e nível socioeconômico, onde, de forma notória, as crianças negras da Bahia, demonstram que, apesar de uma maior autoatribuição do rótulo “moreno”, manifestam-se mais adeptas a associar os traços “bonito” e “rico” mais do que os esperados.

As diferenças de estágio de desenvolvimento moral das mães também não se mostraram diretamente relacionadas com as escolhas e preferências de características e/ou estereótipos das crianças, não confirmando a hipótese de que quanto maior o nível de desenvolvimento moral das mães, menor será a atribuição das características “feio”, “burro”, “não-estudioso”, “briguento”, “malvado” ou “pobre” aos alvos negros apresentados em fotos.

Essa situação mostra que apenas algumas sub-hipóteses da hipótese 2 foram confirmadas, uma vez que face a apresentação de fotografias, as crianças expressaram traços e conteúdos estereotípicos, onde ao saber que a amostra participante possui um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de julgar diferenças em termos de beleza e sofre a influência dos agentes socializadores, conforme visto na fundamentação teórica, as crianças tenderam a escolher, com mais frequência, a palavra “bonita” para se referir à fotografia da criança branca, mais do que para a fotografia da criança negra, assim como também tenderam a escolher com mais frequência a palavra “rico(a)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra.

No entanto, as crianças não tenderam a escolher com mais frequência a palavra “inteligente” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra, nem tenderam a escolher com mais frequência a palavra “estudioso (a)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra. Da mesma forma, as crianças não tenderam a escolher com mais frequência a palavra “comportada” para se referir à fotografia da criança branca, do que para a fotografia da criança negra, nem tenderam a escolher com mais frequência a palavra “bom (boa)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra.

Quando se trata de preferência em termos de contato e proximidade, as crianças também não apresentaram uma tendência a escolher com mais frequência a criança branca para manter

um contato, seja como irmão ou como amigo, nem para escolher com mais frequência a criança branca para manter uma proximidade, seja em termos de partilha de um doce, seja para realizar um trabalho em dupla.

Tabela 20: resultados das testagens de hipóteses

Hipóteses	Confirmada	Refutada
1	X	
2i	X	
2ii		X
2iii		X
2iv		X
2v		X
2vi	X	
3i		X
3ii		X
3iii		X
3iv		X
4		X

Em termos gerais, configura-se uma realidade em que não se mostram resultados que revelem uma diferença significativa entre brancos e negros na associação de traços e conteúdos a alvos brancos ou negros, o que traz à tona a sustentação de que as crianças, mesmo que socializadas em um contexto social onde a cor de pele negra possa ser alvo de traços e

conteúdos estereotípicos negativos, apresentam crenças que coadunam com a realidade objetiva, não configurando traços e conteúdos estereotípicos negativos ao negro quando estes devam ser associados a aspectos internos ao sujeito.

De acordo com Silva (2002), a representação mental do negro leva muitas crianças a crescerem com preconceito contra raça, contra cor ou contra classe social e isto pode ser visto como uma herança familiar e o preconceito se constitui “no senso comum dos indivíduos”, através de estereótipos que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a um grupo que foi estereotipado culturalmente, socialmente e historicamente. Porém, o que se levanta de reflexão neste estudo é a constatação de que as crianças apenas reproduzem percepções negativas acerca dos negros quando são forçadas a escolher entre estes e os brancos, o que faz pensar em um ambiente cerceador de possíveis manifestações de crenças diferentes das permitidas. Estes ambientes podem levar a criança a regular o seu próprio comportamento de forma adequada, desenvolver uma autodisciplina, e formular entendimentos acerca dos papéis sociais, além de elaborar competências sociais, emocionais e cognitivas que a faça viver com êxito em sociedade, sem leva-la a conflitos com uma realidade social adultocêntrica.

Esses resultados já levam a propor uma maior reflexão sobre os agentes socializadores. Se tomar em consideração que a família, segundo Abrantes (2011), é responsável por manter o caráter integrador, rígido e reprodutor do processo de socialização, discutido e orientado pela ciência, pela mídia e por movimentos sociais, já se pode salientar a possibilidade de a mãe não ser um único personagem a se destacar quando se trata do controle dos traços e conteúdos estereotípicos que essa criança expressará ou mesmo nas escolhas de pares para circular em seu meio social, já que é a mãe-mulher, na sociedade moderna, a principal responsável por apresentar a sociedade às novas gerações, a partir das suas vivências, mas também das suas

perspectivas de um futuro desejado. Entretanto, as crianças interpretam a experiência familiar à luz dos seus próprios desafios. Os pares e outros ambientes socializadores, aliados a um processo autônomo de reflexão das crenças compartilhadas socialmente feito pelas crianças, parecem ser importantes para a expressão de traços e conteúdos estereotípicos frente a alvos de diferentes grupos.

Além disso, o modelo de instrumento que não solicita uma escolha forçada (a criança não tem, por obrigação, que escolher entre uma criança branca e outra negra), por se tratar de associação de características a crianças brancas e negras com a possibilidade de apontar a mesma característica para ambos os alvos, permite pensar sobre novos processos identitários em que as crianças se inserem.

Compreendendo que os indivíduos participantes desta pesquisa possuem uma atribuição de traços estereotípicos mais positivos acerca de si, seria esperado que também atribuíssem estes estereótipos também ao seu grupo. Salienta-se que experiências com maior carga emocional têm maior potencial de socialização. A negação da identidade e a mobilidade social descendente podem suscitar emoções negativas, gerando ciclos de depressão, culpa a si próprio, agressividade e raiva, abarcando que as emoções se constroem coletivamente em grupos de socialização juvenil, na família e no meio laboral. Portanto, se a identidade social de um indivíduo está relacionada com o conceito e estereótipo que ele atribui a si (Turner, 1985), os julgamentos que ele faz do seu grupo de pertença corresponderão aos julgamentos que o indivíduo faz de si próprio como membro desse grupo.

Ratifica-se também, junto ao processo histórico, a partir do racismo estruturalizado na sociedade, que as relações raciais se baseiam em um sistema sofisticado de classificação baseado tanto na aparência quanto na condição socioeconômica e região de residência (Silva & Rosemberg, 2008). No Brasil, o negro ainda hoje é percebido nos estratos sociais de mais

baixa renda. Segundo o IPEA, em 2010, quando se compara a porcentagem da população não negra com a porcentagem da população negra em termos de renda, quanto mais a renda aumenta, maior a diferença entre negros e não-negros, sendo que os não-negros compõem 17,82% dos mais ricos, enquanto os negros compõem 6,8% dos mais ricos.

Desta forma, a importância destes estudos é demonstrar através dos resultados que quando são conteúdos como a beleza e o nível socioeconômico a serem avaliados por crianças, estas são capazes de exprimir a realidade objetiva através de suas escolhas e preferências raciais, porém quando são traços de personalidade a serem avaliados, elas não conseguem distinguir diferenças entre brancos e negros.

Além disso, mesmo que as mães possuam um nível de desenvolvimento moral condizente com a manutenção da ordem social e de traços e conteúdos estereotípicos hegemônicos, as crianças-filhos possuem autonomia capaz de contrariar as expectativas desta mãe quanto a crenças acerca da realidade social, apenas com maior dificuldade se o processo de socialização familiar for mais coercitivo. Fica a prerrogativa de novos estudos que deem conta da limitação destes, com o aumento da amostra de mães e o uso de novas variáveis sociodemográficas.

7. Referências

- About, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification. In: J. S. Phinney e M. J. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. London: Sage.
- About, F. E. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- About, F.E. & Doyle, A.-B. (1996). *Parental and peer influences on children's racial attitudes*. International Journal of Intercultural Relations, 20, 371-383.
- Abrantes, P. (2011). *Para uma teoria da socialização*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 121-139
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. MA, Addison-Wesley.
- Appiah, A. (1992). *In my Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara.
- Barbosa, I. M. F. (1983). *Socialização e relações raciais: um estudo da família negra em Campinas*. São Paulo: FFCH/USP.
- Barnes, E. J. (1980). The Black community as a source of positive selfconcept for Black children: A theoretical perspective. In R. L. Jones (Ed.), *Black Psychology* (pp. 667–692). New York: Harper & Row.
- Bartlett, F. C. (1967). Recordar: um estudo no psychology experimental e social. Publicado primeiramente em 1932. Cambridge, Inglaterra: Imprensa da Universidade de Cambridge.
- Belloni, M. L. (2007). Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun.
- Belo, R. P., Gouveia, V. V., Raymundo, J. & Chaves, C. M. C. M. (2004). Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 7-15.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Berns, R. (1997). *Child, family, school, community: socialization and support*. FortWorth: Harcourt Brace College Publishers.
- Boykin, A. W., & Toms, F. D. (1985). Black child socialization: A conceptual framework. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 33–51). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, R. (2010). *Prejudice: It's Social Psychology*. (2 Ed.). Cambridge, MA: Wiley-Blackwell.
- Camino, L. & Pereira, C. (2000). *O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo*.

- Revista Perfil, 13 (13), 49-69.
- Camino, L. (1996). *Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político*. Psicologia e Sociedade, 8, 16-42.
- Camino, L. et al. (2003). *Moralidade e Socialização: Estudos Empíricos sobre Práticas Maternas de Controle Social e o Julgamento Moral*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(1), pp. 41-61.
- Camino, L. et al. (2011). *Psicologia Social: temas e teorias*. Brasília: Technopolitik.
- Camino, L., Da Silva, P., & Machado, A. (2004). As novas expressões do preconceito racial no Brasil: estudos exploratórios. In: Lima, M. E. O.; Pereira, M. E. *Estereótipos, preconceito e discriminação*. EDUFBA.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2002). *A face oculta do preconceito racial no Brasil: uma análise psicossociológica*. Revista de Psicologia Política, 1, 13-36.
- Camino, L., Torres, A., Lima, M., & Pereira, M. (2013). *Psicologia Social: Temas e teorias*. (2011 ed.). Brasília: Technopolitik.
- Carvalho, M. P. de. (2004). *Quem são os meninos que fracassam na escola?* Cadernos de Pesquisa, 34(121), 11-40.
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder – racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Summus.
- Cavalleiro, E. (org.). (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Selo negro, São Paulo.
- Cavalleiro, E. S. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1995). Racial identification and preference in negro children. In H. Proshanky & B. Seidenberg (ed.). (pp.169-178). *Basic studies in social Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Original publicado in 1947)
- Clark, K. B., & Clark, M. K. (1939). The Development of Consciousness of Self and the Emergence of Racial Identification In *Negro Preschool Children*. Journal of Social Psychology, 10, 591-599.
- Crochik, J. L. (1997). Preconceito. Indivíduo e cultura. São Paulo: Robe.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 58(1), Jan, 60-67.
- Cunin, E. (2003). Identidades a flor de piel. Lo "negro" entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena. Bogotá: Arfo Editores.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bordini, G. S., Sperb, T. M., Freita, L. B. L. (2013). Pesquisas Sobre Desenvolvimento Moral: Contribuições da Psicologia Brasileira. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 3, pp. 342-351, jul./set.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dewey, J. (1980). *Vida e Educação*. São Paulo: Victor Civita.

- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donzelot, J. (1980). *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal Ed.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). *A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development*. Merrill-Palmer Quarterly, 41, 210-229.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construções das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 115-159.
- Duckitt, J. (1992). *A historical analysis and integrative framework*. American Psychologist, 47, 1182-1193.
- Fazzi, R. C. (2000). *Preconceito racial na infância*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Sociologia. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- Fazzi, R. C. (2004). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fernandes, S. C. S., & Almeida, S. S. (2008). *Mensuração e análise dos níveis de orientação à dominância social*. Psicologia em foco, 1.
- Fernandes, S. C. S., Da Costa, J. B., Camino, L. & Mendoza, R. (2006). Valores psicossociais e participação política de estudantes universitários de uma cidade do nordeste brasileiro. *Psicologia Política*. vol. 6, nº 11 . p. 35 - 64 . jan – jun.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2. ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 357–411). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. e Dyer, L. M. (1985). Structure and development of social schemata: Evidence from positive and negative transfer effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.48, p.839-852.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878 -902.
- Fiske, S.T. (1998) Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, and G. Lindzey (eds), *The Handbook of Social Psychology*, 4th edn, (Vol. 2, pp. 357-411). Boston, MA: McGraw-Hill.
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2004a). *As novas expressões de preconceito racial na infância*. *Análise Psicológica*, 4, 705-720.
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2004b). *As novas expressões de preconceito racial na infância*. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Orgs). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador .EDUFBA, 139-160.
- França, D. X. (2011a). *A socialização e as relações interétnicas*. In: Camino, L. et al. *Psicologia Social: temas e teorias*. Brasília: Technopolitik, p. 401-150.
- França, D. X. (2011b). *Concepções sobre o próprio e outro grupo: um estudo sobre estereótipos em crianças índias, mulatas, negras e brancas*. In Techio, E. M., Lima, M. E. (orgs.) *Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*. Brasília: Technopolitik.

- Giménez, G. (2000). Materiales para uma teoria de las identidades sociales. In Batalla, G. B. et al. *Decadência y auge de las identidades*, Baja California: El Colegio de La frontera norte.
- Gouvêa, M. C. (2005). *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91.
- Grigorowitschs, T. (2008). O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. Educação e Sociedade, v. 29, n. 102, p. 33 -54, jan./abr.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J. J. (2000). *Impact of parental discipline methods on the child's internalization values: A reconceptualization of current of view*. Developmental Psychology, 30,4-19.
- Guimarães, A. S. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: 34.
- Horowitz, E.L. & Horowitz, R.E. (1938) *Development of social attitudes in children*. Sociometry, 1, 301-338.
- Hraba, J., & Grant, G. (1970). Black is Beautiful: A reexamination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398-402.
- Hughes, D. (2003). Parents’ Ethnic–Racial Socialization Practices: A Review of Research and Directions for Future Study. *Developmental Psychology*, vol. 42, n. 5, 747–770.
- Hughes, D., & Chen, L. (1997). When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families. *Applied Developmental Science*, 1, 200–214.
- Hughes, D., & Chen, L. (1999). The nature of parents’ race-related communications to children: A developmental perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-Lemonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 467–490). Philadelphia: Psychology Press.
- Hughes, D., & DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21, 775–806.
- Hughes, D., & Johnson, D. J. (2001). Correlates in children’s experiences of parents’ racial socialization behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 981–995.
- Hughes, D., Bachman, M. Ruble, D., & Fuligni, A. (2006). Tuned in or tuned out: Children’s interpretations of parents’ racial socialization messages. In L. Balter & C. Tamis-Lemonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 591–610). Philadelphia: Psychology Press.
- Hughes, M. (1997). Symbolic racism, old-fashioned racism, and Whites’ opposition to affirmative action. In S.A. Tuch and J.K. Martin (eds), *Racial Attitudes in the 1990s: Continuity and Change*, (pp. 45-75). Westport, CT: Praeger. Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC).
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jones, J. (1972). *Racismo e preconceito*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Jordan, A., & Monin, B. (2008). From Sucker to Saint: Moralization in Response to Self-Threat. *Psychological Science*, August, 19, 809-815.

- Katz, D., & Braly, K. (1933). *Racial stereotypes of one hundred college students*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 2, 280–290.
- Katz, I. & Hass, R. G. (1988). *Racial ambivalence and american value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures*. *Journal of personality and social psychology*, 55 (6), 893-905.
- Katz, P. A. & Zalk, S. R. (1978). *Modifications of children's racial attitudes*. *Developmental Psychology*, 14, 447-461.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32–36.
- Kohlberg, L. (1964). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.
- La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: La Taille, y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2000). *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Levy, S. R., & Hughes, J. M. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children In: T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 23-42). New York, NY: Psychology Press.
- Lima, M. E. O. & Pereira, M. E. (2004). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA.
- Lima, M. E. O. & Vala, J. (2004). *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. *Estudos de Psicologia*, 9(3), p. 401-411.
- Lima, M. E. O. (2002). *Normas sociais e racismo: Efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Locke, V., & Johnston, L. (2001). Stereotyping and Prejudice: A Social Cognitive Approach. In Augoustinus, M., Reynolds, K. *Understanding Prejudice, Racism, and Social Conflict*. London: SAGE Publications.
- Maccoby, E. (1994). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser & C. Zahn-Waxler (Orgs.). *A century of Developmental Psychology* (pp. 598-615). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maggie, Y & Gonçalves, M. A. (1995). Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil. In M. A. Gonçalves & G. Villas Boas (Orgs.) *O Brasil na virada do século* (pp. 165-176). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Marchi, R. C. (2009). *A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau.
- Markus, H. (1977). Self-information and processing information about the self about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, . *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In J. F.

- Dovidio & S. L. Gaertner (Orgs.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). Nova York: Academic.
- Miller, D. B., & MacIntosh, R. (1999). *Promoting resilience in urban African American adolescents: Racial socialization and identity as protective factors*. *Social Work Research*, 23, 159–169.
- Monin, B. (2007). *Holier than me? Threatening social comparison in the moral domain*. *International Review of Social Psychology*, 20, 53–68.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 167-177.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC-SECAD.
- Nadal, C. M. S. (2007). *A resiliência ao longo da vida de afrodescendente*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto Alegre.
- Nesdale, D. (2004) Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett and F. Sani (eds), *The Development of the Social Self*, pp. 219–45. Hove: Psychology Press.
- Nesdale, D., & Brown, K. (2004). Children's attitudes towards an atypical member of an ethnic in-group. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (4), 328-335.
- Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72, 506–517.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Oakes, P. J., Haslem, S. A. & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Oliveira, F. (2003). *A saúde da população negra no Brasil*. Brasília: Organização Panamericana de Saúde.
- Oliveira, F. (2004). *Ser negro no Brasil: alcances e limites*. *Estudos Avançados*, São Paulo, 18, 50.
- Pereira, M. E. (2008). *Cognição, categorização, estereótipos e vida urbana*. *Ciência & Cognição*, 13(3), 280- 287.
- Pereira, M. E. (2002). *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: EPU.
- Pereira, M. E. (2013). *Cognição Social*. In Camino, L., Torres, A., Lima, M., & Pereira, M. (2013). *Psicologia Social: Temas e teorias*. Brasília: Technopolitik.
- Pereira, M. E. (2015). *Enfrentando preconceitos e estereótipos. Na escola, no trabalho, nas ruas e os que sobrevivem em cada um de nós*. Disponível em: www.estereotipos.net.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W (1995). *Subtle and blatant prejudice in western Europe*. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Phinney, J. S. & Rotheram, M. J. (1987). *Children's Ethnic socialization: pluralism and development*. United States of America: Sage Publication.

- Phinney, J. S. (1989). *Stages of ethnic identity in minority group adolescents*. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-39.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1964). *Relations between affectivity and intelligence in the mental development of the child*. In Sorbonne courses. Paris: University Documentation Center.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York.: The Free Press.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *A construção do símbolo pela criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo alto, CA: Annual Reviews Monograph.
- Plaisance, E. (2004). *Para uma sociologia da pequena infância*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr.
- Rest, J. (1974). *Recent research on an objective test of moral judgment: How the important issues of a moral dilemma are defined*. In D. Palma & J. Foley (Orgs.), *Moral development*. New York: Loyola University.
- Rocha, E., & Rosemberg, F. (2007). *Auto-declaração de cor/cor entre escolares paulistanos(as)*. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 759-800.
- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 28-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ross, L. (1977). *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (10, pp. 173-240), Orlando, FL: Academic Press.
- Sansone, L. (1996). *Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda*. *Afro-Ásia*, 18(2), 165-187.
- Santos, W. S., Gouveia, V. V., Navas, M. S., Pimentel, C. E., & Gusmão, E. E. S. (2006). *Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 637-645, set./dez.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schaller, M. (1991). *Social categorization and the formation of group stereotypes: Further evidence for biased information processing in the perception of group-behavior correlations*. *European Journal of Social Psychology*, 21, 25-35.
- Setton, M. G. J. (2005). *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2.
- Silva, A. C. (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAD/CED.
- Silva, M. P. (2002). *Identidade e consciência racial brasileira*. In: *Associação Brasileira de Organizações não Governamentais. Racismo no Brasil*. (pp. 5364). São Paulo: Peirópolis.
- Silva, P. V. B. & Rosemberg, F. (2008). *Brasil: lugares de brancos e negros na mídia*. In Djik,

- T. A. V. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto.
- Silva, R.N. (2004). Notas para uma genealogia da Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 16 (2): 12-19, maio/ago.
- Silva, T. (2009). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T.; Hall, S. & Woodward, K. (2009). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 73-102.
- Silva, V. R. M.; Löhr, S. S. (2001). *Indicadores de rejeição em grupo de crianças*. Curitiba: InterAÇÃO, n. 5, p.09-30.
- Smith, E. P., Atkins, J., & Connell, C. M. (2003). *Family, school, and community factors and relationships to racial– ethnic attitudes and academic achievement*. *American Journal of Community Psychology*, 32, 159–173.
- Smith, E. R., & Zarate, M. A. (1992). *Exemplar-based model of social judgment*. *Psychological Review*, 99, 3–21.
- Soares, D. M., Souza, P. T., Pereira, V. F., Santos, M. E., Tassitano, R. M., & Filho, J. R. (2012). *Avaliação dos principais padrões de perfil facial quanto a estética e atratividade*. *Revista Brasileira Cirurgia Plástica*, 27(4):547-51.
- Souza, I. S. (2001). Escola: onde o negro depara com o choque do preconceito. In: Os educadores e as relações interétnicas: pais e mestres. Franca, UNESP-FHDSS.
- Souza, M. L. (2013). *Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira*. *Revista da ABPN*. 6 (12), nov., 06-19.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se Negro*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4.
- Spencer, M. B. (1987). *Black children's ethnic identity formation: risk and resilience of castelike minorities*. In Phinney, J. S. & Rotheram, M. J. *Children's Ethnic socialization: pluralism and development*. United States of America: Sage Publication.
- Stangor, C., & Schaller, M. (1996). *Stereotypes as individual and collective representations*. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 3–40). New York: Guilford Press.
- Stangor, C.; Lange, J.E. (1994). *Mental representations of social groups: Advances in understanding stereotypes and stereotyping*. In M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 26, pp. 357-416) New York: Academic Press.
- Stephan, W. G., Boniecki, K. A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K. S., Jackson, L. A., McNatt, P. S., & Renfro, C. L. (2002). The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1242-1254.
- Stevenson, H. C. (1994). *Validation of the Scale of Racial Socialization for African American adolescents: Steps toward multidimensionality*. *Journal of Black Psychology*, 20, 445–468.
- Stevenson, H. C. (1995). *Relationship of adolescent perceptions of racial socialization to racial identity*. *Journal of Black Psychology*, 21, 49–70.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Em W. S. Austin & S. Worchel (Orgs.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47).

Monterey: Brooks/Cole.

- Tajfel, H. (1978). The psychological structure of intergroup relations. In H. Tajfel (Org.), *Differentiations between social group* (pp. 27-98). Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social categories: studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Techio, E. M., & Lima, M. E. (orgs.). (2011). *Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*. Brasília: Technopolitik.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 1-34.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Org.). *Advances in group processes*. (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2004). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 259-277). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). *Social comparison and group interest in ingroup favoritism*. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, Inc.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463.
- Turner, J. C.; & Haslam, S. A. (2001). Social identity, organizations and leadership. In M. E. Turner. *Group at Work. Advances in Theory and Research* (pp. 25-65).
- Turner, J.C. (1984). Social identification and psychological group formation. Em H.Tajfel (Org.). *The social dimension* (Vol. 1, pp. 519-538). Cambridge/Paris: Cambridge University Press/-Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Wegner, D. M., & Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social Psychology* (4nd ed., Vol. 2, pp. 446-496). New York: McGraw-Hill.

ANEXOS**Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA****Para:****De:****Local:**

Assunto: Solicitação de autorização para a efetuação de pesquisa, através de aplicação de instrumentos, bases para estudos sobre relações interpessoais entre crianças

Prezado Senhor (a):

Vimos, formalmente, solicitar sua autorização para a aplicação de um questionário/entrevista junto à CRIANÇAS DE 08 A 11 ANOS DE IDADE. O referido estudo tem como objetivo ANALISAR O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.

A coleta dos dados SERÁ BASEADA EM APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E ESCALAS PSICOSSOCIAIS.

A referente pesquisa respeitará critérios como, o sigilo relacionado à identificação dos pesquisados, ressaltando que só será solicitado deles a idade e a assinatura dos mesmos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem que tais assinaturas comprometam os na pesquisa, já que esta se encontra dentro dos *parâmetros éticos essenciais para a pesquisa com seres humanos*. Vale destacar que, em nenhum momento, será feita referência a pessoas, nem a identificação dos entrevistados ou de terceiros. Enfim, em caso de qualquer dúvida ou maiores informações sobre a pesquisa, estamos à disposição para o esclarecimento. Com a certeza de vossa atenção, agradecemos antecipadamente.

SAULO SANTOS MENEZES DE ALMEIDA – PESQUISADOR

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO E/OU PELA CRIANÇA

Anexo B – Escalas

Data: ____/____/____

Anexo B – Escalas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

Nome: _____ Gênero (M) (F)
Idade: _____ Cor: 1 2 3 4 5 6 7 Série: _____
Escola: _____

Questionário Inicial

1. Qual a sua cor?
2. Você gosta de ser assim? Sim () Não () Por que?
3. Você mudaria a sua cor? Sim () Não ()
4. Como você se sente quando te chamam dessa cor?
5. Seus pais mudariam a sua cor? Sim () Não () Por quê?
6. Seus amigos mudariam a sua cor? Sim () Não () Por quê??
7. Seu professor (a) mudaria a sua cor? Sim () Não () Por quê?

Escala I

1. Você tem aqui a foto de uma criança (mostrar a foto da criança negra). Fale as palavras que mais combinam com essa criança.

- a) Bonito () ou Feio ()?
 - b) Inteligente () ou Burro ()?
 - c) Estudioso () ou Não Estudioso ()?
 - d) Comportado () ou Briguento ()?
 - e) Bonzinho () ou Malvado ()?
 - f) Rico () ou Pobre ()?
 - g) Essa criança é Branca () ou Negra ()?
- É bom ser X (cor escolhida no item g)? Sim () Não ()

2. Agora você tem aqui a foto de uma outra criança (mostrar a foto da criança branca). Mostre as palavras que mais combinam com essa criança.

- a) Bonito () ou Feio ()?
 - b) Inteligente () ou Burro ()?
 - c) Estudioso () ou Não Estudioso ()?
 - d) Comportado () ou Briguento ()?
 - e) Bonzinho () ou Malvado ()?
 - f) Rico () ou Pobre ()?
 - g) Essa criança é Branca () ou Negra ()?
- É bom ser X (cor escolhida no item g)? Sim () Não ()

3. Agora você vai fazer o mesmo com você. Mostre as palavras que mais combinam com você.

- a) Bonito () ou Feio ()?
- b) Inteligente () ou Burro ()?
- c) Estudioso () ou Não Estudioso ()?
- d) Comportado () ou Briguento ()?
- e) Bonzinho () ou Malvado ()?

f) Rico () ou Pobre ()?

g) Essa criança é Branca () ou Negra ()?

É bom ser X (cor escolhida no item g)? Sim () Não ()

Escala II - Preferências

Qual desses meninos você prefere que seus pais levem para sua casa para dormir no mesmo quarto que você e viver com seu irmão (ã)?

() Branco

() Negro

Qual dessas crianças você escolhe para ser seu melhor “Amigo (a)”?

() Branco

() Negro

Vamos imaginar que você têm um chiclete (pirulito) a mais e quer dividi-lo, e essas crianças são suas colegas, com qual dessas crianças você dividiria seus chicletes (pirulitos)?

() Branco

() Negro

Com qual desses você prefere fazer a atividade que a professora passou?

() Branco

() Negro

Anexo C – Fotos

