

ANTONIO MATHEUS DO ROSÁRIO CORRÊA



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A
COR NO CONTEXTO ESCOLAR EM BRAGANÇA-PA**



**BRAGANÇA-PA
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANTONIO MATHEUS DO ROSÁRIO CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A
COR NO CONTEXTO ESCOLAR EM BRAGANÇA-PA**

BRAGANÇA-PA
2019

ANTONIO MATHEUS DO ROSÁRIO CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A COR NO
CONTEXTO ESCOLAR EM BRAGANÇA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos.

BRAGANÇA-PA
2019

ANTONIO MATHEUS DO ROSÁRIO CORRÊA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A
COR NO CONTEXTO ESCOLAR EM BRAGANÇA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação.

APROVADO EM: 02/09/2019

CONCEITO: EXCELENTE

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Orientadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza
Avaliadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Joana d’Arc de Vasconcelos Neves
Avaliadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho à minha família, que
diante momentos difíceis da vida e trajetória
acadêmica, nunca desistiram de apoiar e
acreditar em meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a esse percurso formativo e de construção deste trabalho é um momento singular, pois as lembranças e pessoas que contribuíram com cada palavra de incentivo, cada atitude de motivação, confiança e apoio me fazem emocionar. Gostaria de agradecer àqueles que me encorajaram nessa caminhada, pois compreendo que acompanhado por pessoas especiais fui fortalecido para alcance desse objetivo de vida.

A minha orientadora Profa. Dra. *Raquel Amorim dos Santos*, pelo acolhimento desta pesquisa que proporcionou um novo olhar sobre as crianças negras, aos compartilhamentos de conhecimentos, à parceria acadêmica, por ensinar com maestria os caminhos para se tornar um docente de sucesso e excelência, às palavras de motivação e incentivo tanto na vida profissional quanto pessoal. Sou eternamente grato!

Agradeço aos meus pais, *Jailton Santiago* e *Ana Rute*, por toda dedicação, amor, carinho e educação durante minha vida. Recordo-me das longas horas de estudo em casa ou na Faculdade, e mesmo assim me apoiavam incondicionalmente, sou orgulhoso por ser fruto de vocês. À minha irmã, *Ana Carolina*, pelo companheirismo, diversão e observância de meus momentos, principalmente ao escutar sobre meus estudos e sonhos.

Aos meus familiares, pelos momentos de descontração, aconselhamento, diálogos e apoio nos meus objetivos profissionais e pessoais, em especial a: *Rosa Reis*, minha avó que tanto se orgulha; *Lucilene Reis*, que com alegria acompanhou minha vida acadêmica; *Gustavo Reis* e *Gracirene Reis*, pelas palavras de encorajamento e diálogos construtivos sobre Educação; A minha madrinha, *Ana Damasceno*, pelo zelo, carinho e acolhimento sempre que necessário; Ao Sr. João Barros (*in memorian*), pelo companheirismo e presteza em todos os momentos que estive conosco, jamais esquecerei de nossa amizade.

Aos amigos que conquistei nos caminhos da vida, por sempre vibrarem com as vitórias e se manterem presentes nos obstáculos. Gostaria de salientar algumas pessoas que acompanharam mais de perto essa trajetória acadêmica: *Juliana Santos*, exemplo e referência como acadêmica e pessoa em minha existência, que tanto contribuiu para meu crescimento; *Kássia Rayele*, por acreditar em meus objetivos e nunca ter desistido diante momentos tortuosos, sempre com palavras e atitudes de impulso para crescer, és uma pessoa admirável para mim; Assim como *Mayara Matilde*, *Luana Matos*, *Paula Lisboa*, *Emanuelle Oliveira*, *Caroline Barros*, *Rayane* e *Alana Beatriz*, que ouviram, aconselharam e foram intensas na confiança e apoio. Sou imensamente grato a vocês.

Aos colegas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, pelos diálogos formativos e trocas de experiências ao longo destes quatro anos, em especial minha *Equipe de Trabalho* composta por *Larissa Fernanda, Luane Carvalho, Luciana Carvalho, Maria Clara e Thyele Siqueira* – vocês são fundamentais em minha vida e saibam que todo aprendizado adquirido juntos foi imensamente valioso.

Aos *docentes* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, por todos os conhecimentos ensinados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentando diversos olhares sobre a área da Educação, sempre primando pelo compromisso ético, político e pedagógico.

Agradeço aos Técnicos Administrativos da Faculdade de Ciências Naturais, representados por *Renato Cunha, Antonio Sobrinho, Cristiney Santos, Reginaldo Silva* e a Direção da Profa. Dra. *Juliana Araripe* e Prof. Dr. *Dioniso Sampaio*, pelas trocas de experiências e ao Núcleo de Assistência Estudantil do Campus Universitário de Bragança (UFPA), nas pessoas de *Joaquim Rocha* e *Simone Bitencourt*, pelos momentos de descontração e aprendizados nas rotinas de trabalho da Universidade enquanto fui bolsista.

À equipe do *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO/UFPA)*, pelos diálogos, eventos acadêmicos e compartilhamento de vivências, pesquisas e extensões na Educação Básica e Ensino Superior, em especial: Profa. Dra. *Raquel Amorim, Morgana Silva, Taylon Chaves, Deidiane Guimarães, Maiara Silva, Kátia Silva, Mequias Oliveira, Odnilton Pacheco*.

À equipe gestora e demais servidores da *Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Josefa Alvão*, pelo acolhimento, respeito, disponibilidade e contribuição para o desenvolvimento deste estudo. Muito obrigado!

À banca avaliadora desta pesquisa, nas pessoas da Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza e Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, pelas ricas contribuições e incursões que agregaram qualidade a essa produção tão relevante ao estudo sobre as crianças negras, infâncias e campo das representações sociais.

À *Universidade Federal do Pará*, por ser esse espaço formativo que tanto contribui para progresso científico, desenvolvimento da sociedade e formação de profissionais qualificados para atuação em diversos setores. As experiências singulares e conhecimentos compartilhados foram fundamentais para meu desenvolvimento enquanto pedagogo.

Agradeço a *Deus*, pois Ele tem provido força espiritual em minha vida, guiado meus passos e iluminado minhas escolhas. A Você rendo louvores e glória.

A ideia de uma criança negra refere-se à passagem de uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. *A* criança: única e universal para *uma* criança: impessoal, singular e múltipla.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 77).

RESUMO

Este estudo analisa as representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com aplicação da pesquisa de campo por meio de observação participante (diário de campo) e entrevista com grupo focal, em que foram utilizadas a dinâmica das bonecas, contação de história e a técnica projetiva, com 17 crianças de uma escola de Bragança-PA. A análise dos dados foi realizada por meio da Teoria das Representações Sociais com base em Moscovici (1978) e no dialogismo discursivo de Bakhtin (2011). O referencial teórico se baseia em Silva (2007), Gomes (2005), Ianni (2004), Santos (2009), dentre outros, para trato das relações raciais; Feitosa (2012), Gomes e Araújo (2014), Del Priore (2012, 2015), para a discussão sobre crianças negras no Brasil. Os resultados revelam a presença de estigmas e estereótipos raciais nas representações sociais das crianças, assim como racismo no cotidiano escolar. As crianças buscam atribuir representações por autocategorização racial e gradações de cor de pele, que se apresentam nos saberes do senso comum dos grupos sociais que integram na escola. Conclui-se que as representações sociais sobre a cor no contexto escolar influenciam significativamente em atitudes e discursos das crianças, ocasionando reprodução de práticas racistas e reconhecimento de pertença a grupos raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças negras. Cor da pele. Representações sociais.

ABSTRACT

This study analyzes the social representations of black children about color in the school context. The research is a qualitative approach, applying field research through participant observation (field diary) and focus group interview, which used the dynamics of the dolls, storytelling and projective technique, with 17 children from a school from Bragança-PA. Data analysis was performed using the Theory of Social Representations based on Moscovici (1978) and Bakhtin's discursive dialogism (2011). The theoretical framework is based on Silva (2007), Gomes (2005), Ianni (2004), Santos (2009), among others, to deal with race relations; Feitosa (2012), Gomes and Araújo (2014), Del Priore (2012, 2015), for the discussion about black children in Brazil. The results reveal the presence of racial stigmas and stereotypes in the social representations of children, as well as racism in daily school life. The children seek to assign representations by self-categorization and of skin color graduation, that is the social sense in own social groups. The conclusion in this work is the social representations about color in the school context significantly influence children's attitudes and discourses, causing reproduction of racist practices and recognition of belonging to racial groups.

Key-words: Black children. Skin color. Social representations

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
ICJ – Instituto de Ciências Jurídicas
NEAFRO – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPLSA – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia
PPP – Projeto Político-Pedagógico
TRS – Teoria das Representações Sociais
UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campo representacional estruturante do estudo	18
Figura 2 – Localização do lócus	19
Figura 3 – Vista frontal da EMEIF Josefa Alvão	20
Figura 4 – Bonecas	24
Figura 5 – Roupas	24
Figura 6 – Capa da obra <i>Meninos de Todas as Cores</i>	25
Figura 7 – Síntese das escolhas das crianças pela cor da pele	37
Figura 8 – Preferência de cor de pele a partir de vestuário pelas crianças	39
Figura 9 – Percepções das crianças negras sobre relações raciais e acerca da cor da pele	41
Figura 10 – Síntese da preferência de cor e personagem pelas crianças	44
Figura 11 – Imagem sobre a cor da pele nas relações cotidianas	58
Figura 12 – Atitude das crianças sobre relações de cor no contexto escolar	68
Figura 13 – Campo representacional de crianças sobre a cor no cotidiano escolar	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos sujeitos	21
Quadro 2 – Ancoragem e objetivação de crianças sobre a cor da pele	45
Quadro 3 – Ancoragem e objetivação sobre as relações de cor no cotidiano	59
Quadro 4 – Ancoragem e objetivação das crianças sobre a cor a partir de atitudes no contexto escolar	69

LISTA DE DESENHOS

Desenho 01 – Rayla brincando em casa	47
Desenho 02 – Géssica olhando para a rua	47
Desenho 03 – Família de Larissa	48
Desenho 04 – Douglas no navio pirata	49
Desenho 05 – Milena com seu irmão	50
Desenho 06 – Suany no jardim de sua mãe	51
Desenho 07 – Aline brincando no quintal	52
Desenho 08 – Fernanda brincando	53
Desenho 09 – Bia brincando	53
Desenho 10 – Raquel e sua família	55
Desenho 11 – Rafael e sua família em casa	55
Desenho 12 – Ketlen com sua família no castelo	57
Desenho 13 – Victória com sua família no castelo	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1. Área de estudo.....	19
2.2. Instrumentos de coleta e análise dos dados	22
3. AS CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO	26
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A COR	33
4.1. Primeira Dimensão – Informação: percepção de crianças sobre a cor da pele.....	33
4.2. Segunda Dimensão – Imagem: a profusão de cores na representação social de crianças	46
4.3. Terceira Dimensão – Atitude: as crianças em contexto escolar	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES.....	80

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto de estudo as representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar. Nesta pesquisa, as crianças negras são compreendidas como sujeitos integrantes da sociedade, em constante desenvolvimento psicológico e biológico, em que a partir deles são incorporadas noções e concepções de infância e raça construídas no interior das relações sociais, históricas, culturais e raciais (FEITOSA, 2012; DEL PRIORE, 2012).

Nessa perspectiva, as crianças negras constituem diferentes socializações em seus contextos de vivências a respeito de objetos e fenômenos, como nas relações raciais desenvolvidas em contexto escolar. De acordo com Schwarcz (2012), discutir sobre as relações raciais e a noção de raça na sociedade brasileira ainda é um tema complexo, uma vez que varia de acordo com a condição social, fator econômico ou situação local do indivíduo ou grupo.

Desse modo, um dos elementos que surgem nesse campo de relações é a noção de cor da pele, representada por meio de discursos, comportamento e atitudes pelas crianças negras no cotidiano escolar. Considera-se no percurso formativo e de elaboração de sentidos e significados sobre a cor, a influência dos grupos sociais que estes sujeitos são pertencentes e o contato com diferentes conteúdos discursivos que fazem referência à negros e brancos na sociedade brasileira.

Assim, o interesse por tal temática se inicia durante as vivências na trajetória escolar, em que percebíamos tratamentos diferenciados em relação às crianças negras, muitas vezes derivados de preconceitos (velados ou explícitos) em função da cor da pele e nas interações estabelecidas dentre elas, que despertaram questionamentos acerca de práticas discriminatórias e enfrentamento ao racismo e preconceito racial em contexto escolar.

O Curso de Graduação em Pedagogia foi basilar para os estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente no componente curricular Didática e Formação Docente¹, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, em que se realizaram estudos acerca dos desafios, possibilidades, saberes e conhecimentos construídos no processo de ensino e aprendizagem, assim como na formação docente, cujo produto foi à realização de revisão

¹ Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará).

bibliográfica e produção do artigo intitulado: *Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões e desafios contemporâneos*².

Logo, após a disciplina se iniciaram os estudos acerca das representações sociais sobre as crianças negras em contexto escolar, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO)³ da UFPA, com o intuito de tecer reflexões a luz de literaturas acerca dos sentidos e significados que são atribuídos às crianças negras no percurso histórico e social do Brasil, que possibilitaram um olhar alargado para o contexto educacional desses sujeitos.

Na perspectiva de estudos sobre as crianças negras, também se elaborou artigo de cunho bibliográfico intitulado: *As Representações Sociais de Crianças Negras no Contexto Escolar*, no qual foi publicado na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Revista ABPN). Na ocasião, buscou-se “[...] analisar as representações sociais sobre crianças negras em contexto escolar, a partir de um estudo teórico” (CORRÊA; SANTOS, 2018, p. 696), que possibilitou as primeiras incursões sobre a temática e fundamentação teórica acerca deste objeto.

Destacamos também levantamento de Estado da Arte⁴ a partir de três bancos de produções acadêmicas⁵, a saber: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades federais de Ensino Superior, com nota de avaliação entre 5 (cinco), 6 (seis), e 7 (sete), nos anos de 2013 a 2017; Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da UFPA, em dissertações defendidas entre os anos de 2011 a 2015; Faculdade de Educação da UFPA, Campus Universitário de Bragança, em Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos entre os anos de 2010 e 2014.

² Trabalho apresentado e publicado em Anais do X Seminário do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), no ano de 2017, no Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ/UFPA).

³ O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO) inicia sua trajetória no ano de 2017, na Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Bragança, e tem por objetivo aprofundar conhecimentos relativos à educação currículo, formação de professores e relações étnico-raciais em questões socioculturais e educacionais voltadas à Educação Básica e Ensino Superior.

⁴ Abordagem de estudo de natureza qualitativa e quantitativa, na qual se utiliza como instrumento de pesquisa o levantamento bibliográfico sobre textos acadêmicos (artigos, dissertações, teses, dentre outros) que possibilitam intercâmbio entre a produção construída e aquela a se construir (FERREIRA, 2002).

⁵ O levantamento consistiu na seguinte sistematização: (a) levantamento dos trabalhos; (b) leitura do título e resumo, verificando se contemplavam explicitamente ou implicitamente elos entre crianças negras, representações sociais e relações raciais; (c) leitura de texto completo das produções que contemplavam a temática; (d) análise dos trabalhos, de modo a evidenciar aspectos teóricos e práticos.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, localizamos 7 (sete) dissertações e 4 (quatro) teses com abrangência às crianças negras, distribuídas nas seguintes categorias temáticas: crianças negras na Educação Infantil (6); processo de escolarização de crianças negras (1); educação de crianças negras em comunidades quilombolas (2); ancestralidade afro-brasileira e africana com crianças (2). Ressalta-se que as produções se centralizam nas regiões político-administrativas Centro-Oeste (Universidade Federal de Minas Gerais), Sudeste (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos) e Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

No PPLSA, não encontramos trabalhos que discutam sobre crianças negras. Contudo, o campo de conhecimento das relações étnico-raciais aparece contemplado nas categorias: identidade e cultura (2); religiosidade afro-brasileira (2); memórias e saberes (1); práticas docentes (1).

Na Faculdade de Educação da UFPA, Campus Universitário de Bragança, apenas 1 (um) trabalho contempla a temática crianças negras, em interface com as relações étnico-raciais, ao tratar sobre a formação da identidade negra em crianças da Educação Infantil.

Por meio do Estado da Arte se observou que a produção acadêmica acerca das crianças negras ainda é ínfima e quando relacionada à Teoria das Representações Sociais (TRS), não encontramos quaisquer trabalhos com tal abordagem, havendo a necessidade de expansão de estudos nessa perspectiva. Assim, corroboram-se com Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), ao elucidarem que a amplitude de estudos sobre as crianças negras é considerada pequena em relação a outras perspectivas de pesquisas sobre as infâncias no Brasil.

A relevância acadêmica deste estudo se apresenta no aprofundamento dos conhecimentos a respeito das representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar e no processo de escolarização, de modo a apreender as imagens, sentidos, significados, experiências e vivências que contribuem para compreensão de suas construções e reconstruções enquanto sujeitos.

Quanto à relevância social o estudo colabora para a compreensão das ancoragens e objetivações que são construídas nos diferentes grupos sociais que estas crianças pertencem e explicitadas em seus comportamentos, atitudes e diálogos no contexto escolar, assim como relações raciais tecidas. Nesse sentido, a pesquisa permite reflexões no tocante às representações sociais que as crianças têm sobre si e o outro a respeito da cor da pele.

As representações sociais são construídas por meio da socialização entre grupos, de modo a fundamentar um conhecimento acerca de algo ou alguém. Segundo Moscovici (1978, 2015) e Jodelet (2001) são as imagens, sentidos, significados e ideias que os grupos sociais constituem em suas interações por meio do senso comum, que tende a formar atitudes e comportamentos dos sujeitos em relação a determinado objeto.

Assim, as crianças constroem suas representações a partir do outro, nas interações sociais e percepções do meio, com o intuito de tecer sentidos e significados sobre o objeto. A comunicação das representações sociais de crianças negras torna-as agentes ativos de sua construção social e histórica, pelas quais segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) foram historicamente excluídas e se encontram em um silenciamento maior em relação às crianças brancas que de alguma maneira foi retratada.

Nesse sentido, a EREER se apresenta como elemento rico em experiências e conhecimentos a serem construídos no contexto escolar a respeito das relações raciais, por meio dos processos formativos e culturais das crianças negras e não-negras. Segundo Silva (2007, p. 490) essa educação se preocupa com a “[...] formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”.

Os modos de pensar, viver e ser das crianças negras remete a constituição de suas identidades e percepções do lugar que ocupam nos contextos de interação social, principalmente na imagem elaborada do outro e no autoconhecimento. Desse modo, um dos elementos desse processo de socialização são as relações raciais, que apresentam “[...] construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49), no percurso dinâmico e constitutivo do sujeito.

O entrelaçamento entre os campos da TRS e estudo das crianças negras sobre a noção de cor no processo de escolarização permitem tecer conhecimentos a respeito das condições sociais, culturais e de senso comum que são constituídas em grupos, assim como as interferências que são percebidas em suas atitudes e discursos.

Diante o exposto, as inquietações apontam para as seguintes questões norteadoras: Quais as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele? O que é delineado nos discursos das crianças no tocante as ancoragens e objetivações sobre o negro? Qual trajetória de construção de representações sociais das crianças sobre a cor nas relações raciais em contexto escolar?

De modo geral, a questão-problema de pesquisa é a seguinte: Quais as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele no contexto escolar? Para tal, delineou-se por objetivo geral: compreender as representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar. Quanto aos objetivos específicos elencamos os seguintes: a) analisar as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele; b) identificar imagens e sentidos sobre negros e brancos que se manifestam nos discursos das crianças; c) destacar ancoragem e objetivação partilhadas pelas crianças acerca da noção de cor da pele no contexto escolar.

Como hipótese, infere-se que as crianças negras podem apresentar imagens, sentidos e significados de reconhecimento, valorização e pertencimento racial por meio de suas identidades e culturas, que são construídas nos espaços formativos, assim como presenciam práticas racistas no contexto escolar, que ecoam em seus discursos e atitudes sociais. Desse modo, as representações sociais podem demonstrar o retrato das relações raciais em contexto escolar, de modo a apreender as questões discursivas e atitudinais diante práticas de preconceito, discriminação racial e racismo ou de subversão dessas situações por meio de ações e práticas antirracistas no processo de socialização e diálogo dentre as crianças.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de abordagem qualitativa, em que apresenta os sentidos atribuídos pelas crianças negras à cor da pele. De acordo com Minayo (2002, p. 21) essa abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos [...]”, propiciando a sistematização dos conhecimentos estudados para compreensão do cotidiano dos sujeitos.

As representações sociais são consideradas como uma abordagem processual e dinâmica, que envolve o estudo do processo e produção das imagens, sentidos e significados e atitudes acerca da realidade social (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; SANTOS, 2009). Esse produto representacional apresenta ancoragens e objetivações que são comunicadas por meio dos enunciados dos sujeitos, que retratam a realidade escolar e social a respeito das crianças negras.

Os fenômenos que ocorrem nos contextos escolares e sociais se apresentam singulares quanto às elaborações de representações sociais, pois tendem a constituir um

corpus de significações que são reproduzidos em seus comportamentos e atitudes nas relações raciais estabelecidas.

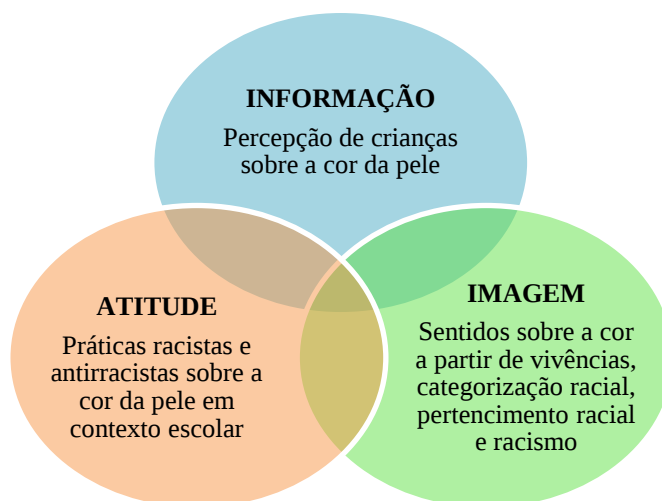
O eixo de análise deste trabalho se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir de Moscovici (1978, 2015) que conceitua essa perspectiva como estruturas teóricas e ideológicas que são transformados em realidades compartilhadas, constituídas nas interações entre sujeitos, corporificando ideias em experiências e interações em comportamento coletivo e individual.

Elas existem em todas as estruturas e espaços sociais formativos, que orientam nos modos de nomear e definir o conjunto de elementos presentes em nossa realidade, com o intuito de compreendê-los e se necessário, tomar decisões a respeito de determinados assuntos e defender opiniões (JODELET, 2001).

Com base nas discussões teóricas de Moscovici (1978), buscou-se delinear as representações sociais a partir da tridimensionalidade: *informação*, *imagem* e *atitude*, sendo elementares para elaboração do campo representacional e de categorização deste trabalho. Nesse sentido, a *informação* consiste no conjunto de saberes e conhecimentos do senso comum sobre determinado objeto; a *imagem* diz respeito aos sentidos e significados sobre algo ou alguém; a *atitude* se refere aos comportamentos e práticas compartilhadas nos grupos sociais.

Desse modo, tal tridimensionalidade se configura no objeto desta pesquisa por meio do seguinte campo representacional:

Figura 1 – Campo representacional estruturante do estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No âmbito da *informação* se apresentam as noções e concepções das crianças sobre a cor da pele; na *imagem* são demonstrados os sentidos e significados construídos em torno da noção de cor; no campo da *atitude* são discutidas as práticas racistas e antirracistas geradas no processo de escolarização em contexto escolar e nas experiências em sociedade.

2.1. Área de estudo

O *locus* escolhido foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Josefa Alvão, situada no bairro Jiquiri, município de Bragança, Estado do Pará. Esse bairro está localizado em uma região de transição entre os meios urbano e rural de Bragança-PA, entre as rodovias BR-308 (Bragança - Viseu) e PA-108 (Bragança - Cacoal do Peritoró), as quais propiciam fluxo migratório considerável para a localidade, assim como mobilidade a sede da cidade.

Figura 2 – Localização do *locus*.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Google Maps© (2019).

A escola foi fundada em agosto de 1993 e atualmente possui em sua estrutura física: a) uma sala de gestão escolar; b) uma sala de informática; c) quatro salas de aula; d) uma copa; e) três banheiros; f) um pátio pequeno.

Na instituição de ensino são lotados 10 (dez) docentes divididos entre os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma equipe gestora (um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores pedagógicos), um secretário, um auxiliar de secretaria e quatro pessoas

responsáveis pelos serviços operacionais. O total de matrículas no ano letivo de 2018 corresponde a 190 alunos, distribuídos na Educação Infantil (40 alunos) e no Ensino Fundamental (150 alunos).

Figura 3 – Vista frontal da EMEIF Josefa Alvão.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2018).

Os critérios de seleção do *lócus* de pesquisa foram os seguintes: (a) ofertar Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; (b) ter acesso facilitado quanto à receptividade da comunidade escolar e das crianças para realização do estudo. Para além, a instituição possui trajetória em ações e propostas pedagógicas de promoção da Educação para às Relações Étnico-Raciais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) expressa que a instituição tem por missão “[...] assegurar um ensino de qualidade contribuindo para a formação integral do aluno agindo constantemente na formação da sociedade” (EMEIF JOSEFA ALVÃO, 2017, s/p). Nesse sentido, busca contribuir para representações positivas sobre os sujeitos e a sociedade por meio de um ensino com igualdade e equidade.

No campo das relações raciais na escola, encontrou-se registro sobre a efetivação do *Projeto Tambores Negroides da Marujada*, realizado no ano de 2014, por meio do Programa Mais Cultura nas Escolas⁶, que propiciou a comunidade escolar “[...] um novo olhar para as heranças deixadas pelos povos africanos, tendo como foco revitalizar uma prática já esquecida pelo povo bragantino” (SANTOS; QUADROS; MELO, 2014, p. 320).

⁶ Dentre os objetivos do projeto é possível destacar o reconhecimento e promoção da escola como espaço de circulação e produção de culturas no que tange a diversidade brasileira, de modo a valorizar os diálogos entre os saberes comunitários e os escolares (BRASIL, 2014).

Nesta instituição escolar, atualmente são ofertados outros programas educacionais, a saber: Programa Mais Alfabetização⁷ e Programa Novo Mais Educação⁸, ambos financiados e gerenciados pelo Ministério da Educação; inserção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência⁹ (PIBID) com discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança.

Os sujeitos são 17 (dezessete) crianças, sendo 12 (doze) do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino, integrantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Os critérios para escolha dos sujeitos foram: (a) frequentar regularmente as aulas na unidade escolar; (b) cursar o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano); (c) estar na faixa etária de 7 a 9 anos; (d) ter permissão dos responsáveis legais para participar da pesquisa.

Salienta-se que os nomes fictícios apresentados foram escolhidos pelos próprios sujeitos. Assim, apresentamos os dados dos participantes:

Quadro 1 – Dados dos sujeitos.

Nº	Identificação	Idade	Gênero (M/F)	Autocategorização racial ¹⁰
01	Rayla	8 anos	Feminino	Morena
02	Victória	8 anos	Feminino	Morena
03	Suany	9 anos	Feminino	Morena
04	Aline	8 anos	Feminino	Marrom escuro
05	Felipe	9 anos	Masculino	Branco
06	Sérgio	9 anos	Masculino	Branco
07	Bia	8 anos	Feminino	Morena
08	Larisa	7 anos	Feminino	Preta
09	Marcos	7 anos	Masculino	Preto
10	Géssica	7 anos	Feminino	Morena
11	Rafael	8 anos	Masculino	Meio que preto
12	Ketlen	7 anos	Feminino	Cor de pele (não especificou)
13	Douglas	8 anos	Masculino	Cor de pele (especificou a cor branca)
14	Raquel	7 anos	Feminino	Branca
15	Ana Clara	7 anos	Feminino	Preta
16	Milena	8 anos	Feminino	Cor de pele (especificou a cor branca)
17	Fernanda	8 anos	Feminino	Morena

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na autocategorização racial (Questionário/2018).

⁷ Este programa de governo tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2018a).

⁸ O programa tem por finalidades: alfabetização e ampliação do letramento em língua portuguesa e matemática; redução do abandono, reprovação e evasão escolar; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental; ampliação do período de permanência na escola (BRASIL, 2016).

⁹ O projeto visa promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade de curso, visando estimular a reflexão sobre a prática profissional e realidade da educação básica (BRASIL, 2018b).

¹⁰ Autocategorização racial realizada pela própria criança em aplicação de questionário verbal em 10 de novembro de 2018.

Esse levantamento permitiu conhecer a autocategorização racial¹¹ das crianças de modo a traçar um perfil racial do grupo, a partir de um questionário semiestruturado (ver apêndice) aplicado durante o período de observação por meio de diálogos desenvolvidos no cotidiano.

As crianças, nos processos de diálogo e interações, compartilham pensamentos, imagens, significados, atitudes, que permitem tecer reflexões acerca de representações sociais sobre a cor da pele, formas de ver, pensar e conceber negros e brancos na sociedade, de modo a constituir suas identidades raciais. Na autocategorização racial das crianças, as identidades raciais estão atreladas a gradações de cor da pele como *Morena*, *Marrom Escuro*, *Branco*, *Preto*, *Meio que Preto* e *Cor de Pele*.

2.2. Instrumentos de coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta de dados foram questionário semiestruturado, observação participante e grupo focal. O questionário semiestruturado foi aplicado a todos os sujeitos, com o objetivo de traçar um perfil a partir da autocategorização racial, sendo realizadas as seguintes perguntas: (1) Como você se chama? (2) Quantos anos você tem? (3) Qual é sua cor de pele?

De acordo com Guimarães (2008), questionar os sujeitos sobre sua própria cor possibilita compreender o senso comum e as noções construídas em torno da cor da pele, tanto em termos de classificação racial quanto a identidade racial construída em plano individual e coletivo. Desse modo, obteve-se um primeiro contato com suas autocategorizações raciais e percepções sobre a cor da pele em contexto escolar, uma vez que também são construídas na sociedade, nos discursos e comportamentos sociais.

Optou-se pela observação por apresentar o conjunto de comportamentos e atitudes conscrita nas relações raciais pela socialização e interação entre as crianças na escola. De acordo com Moscovici (2015) é na convivência cultural do grupo que observamos as imagens, ideias e linguagens compartilhadas, que são constituídos os cânones entre o familiar e não familiar, as significações e imagens acerca do objeto de representação.

¹¹ De acordo com Fazzi (2006), a autocategorização racial se define pelo modo que o sujeito se percebe e classifica em alguma categoria racial, por meio da consciência racial elaborada em suas relações sociais, culturais e cotidianas.

Esse período ocorreu em sessões de observação com duração de 5 (cinco) horas diárias que totalizaram 50 horas de convivência com as crianças, pelas quais se verificou a socialização em sala de aula e nos espaços formativos da escola durante o turno da manhã. Para registrar os elementos concernentes à noção de cor de pele se utilizou *Diário de Campo* em que eram registrados os comportamentos, atitudes e diálogos das crianças em situações de aprendizagem, interação social e no momento do recreio para observarmos seus reflexos na sala de aula.

Assim, a observação se define como o contato do pesquisador com o fenômeno pesquisado, para obter informações, saberes e conhecimentos acerca da realidade dos sujeitos sociais em seu próprio contexto (NETO, 2002). Adentrar o ambiente dos sujeitos revela as relações raciais que são construídas nos meios que participam ativamente, em uma atividade dinâmica da construção de si e do outro.

A análise da observação ocorreu da seguinte maneira: (a) identificação de elementos cotidianos que fazem referência à cor da pele; (b) verificação das ancoragens e objetivações nas relações raciais das crianças; (c) categorização a partir da tridimensionalidade *informação, imagem, atitude*; d) análise a luz de referenciais teóricos dos achados de pesquisa.

Escolheu-se a técnica de grupo focal por possibilitar a percepção dos modos de pensar, ver e refletir e comunicar dos sujeitos por meio da socialização de saberes. Segundo Santos (2009), é uma técnica mais ampla que articula às perspectivas dos sujeitos e as representações sociais com as relações raciais presentes na escola.

Nesse sentido, delineou-se a sistematização do grupo focal baseado em Gatti (2012, p. 7), na qual define que “[...] os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. As experiências cotidianas e ideias construídas a partir dos grupos sociais apresentam os saberes do senso comum sobre a cor, tendo como sujeitos as crianças em contexto escolar.

O planejamento do grupo focal ocorreu da seguinte maneira: (1) elaboração e sistematização das atividades a serem realizadas; (2) convite às crianças para que participassem do grupo focal; (3) solicitação de permissão dos pais ou responsáveis por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que as crianças participassem; (4) realização das atividades com as crianças.

A equipe de aplicação foi composta por um pesquisador como moderador¹² e uma relatora¹³. Para tanto, utilizamos como instrumento de registro gravação em áudio e transcrição de momentos relevantes em *Diário de Campo*. Salienta-se que o tempo estimado da reunião é de 1h30min, em sessão única. A seguir apresentamos a dinâmica de Grupo Focal:

- (a) Introdução – Recepção das crianças e apresentação da equipe de pesquisa (moderador e relatora);
- (b) Identificação – Entrega a cada participante de um crachá em branco, para que escrevessem um nome fictício;
- (c) Dinâmica das bonecas – O moderador organizou e selecionou bonecas, uma negra e uma branca, com características próximas, como tamanho aproximado do corpo, feições do rosto e indumentárias, para que as crianças escolhessem com qual gostariam de brincar e qual vestiria roupa do cotidiano e/ou roupa de festa, conforme apresentado nas figuras a seguir:

Figura 4 – Bonecas



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Figura 5 – Roupas



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Para iniciarmos o diálogo com a dinâmica das bonecas, partimos de alguns questionamentos introdutórios sobre a cor da pele para compreendermos a

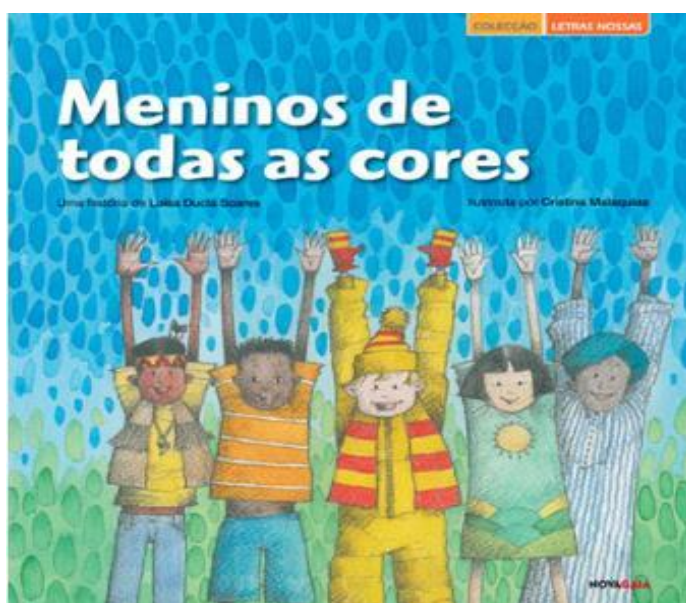
¹² As atribuições eram: a) organizar o local; b) introduzir o assunto; c) motivar os participantes em relação às atividades; d) mediar os diálogos; apresentar e mediar às atividades a serem realizadas pelo grupo; e) valorizar a diversidade de expressões de linguagem e opiniões das crianças.

¹³ As atribuições eram: a) anotar comportamentos dos participantes durante os diálogos e atividades; b) anotar as posturas dos participantes – tom de voz, expressões faciais, gestos, inquietude, desconforto diante situações ou palavras, dentre outras.

preferência, estereótipos e como a criança a percebe em seu cotidiano social: *Você gosta da cor de sua pele? Já presenciou ou foram apelidados por alguém por causa da cor? Alguma cor de pele seria mais bonita?* Para tecer uma breve reflexão acerca das representações sociais sobre a cor que ocorrem no cotidiano social dos participantes;

- (d) Dinâmica de contação de história – leitura de versão resumida¹⁴ da história *Menino de Todas as Cores* e questionamentos sobre elementos relacionados às personagens e a cor da pele;

Figura 6 – Capa da obra *Meninos de Todas as Cores*.



Fonte: Google Books (2019).

A leitura dessa história objetivou aproximar os saberes do senso comum das crianças com conhecimentos concernentes a cor da pele, para identificação de informações referentes cor nos discursos e práticas sociais dos participantes. Tal atividade se desenvolveu em dois momentos: 1) leitura da história pelo moderador as crianças; 2) dialogo com os participantes sobre os personagens com que gostariam de brincar, a presença de negros e brancos na história e possibilidade do personagem Lumumba (menino negro) viajar o mundo assim como o personagem Miguel (menino branco);

¹⁴ Adaptação de Maria de Jesus Sousa, disponível em: <<https://pt.slideshare.net/luisalamas/meninos-de-todas-as-cores-2979044>>

- (e) Dinâmica de técnica projetiva – elaboração de desenho pelas crianças sobre a cor da pele. Esse instrumento propicia apreender acerca do dinamismo social, reações pessoais, elementos da convivência social, dentre outros (RIVEMALES; RODRIGUES; PAIVA, 2010). Inicialmente, o moderador disponibilizou uma folha de papel, lápis preto e caixas com lápis de cor para as crianças. Consequentemente, solicitou que cada uma produzisse um desenho sobre a sua própria cor, em que posteriormente explicaram as origens e elementos de suas gravuras.

Como procedimento de análise definiu-se: (a) transcrição dos registros de áudio; (b) verificação de convergências e divergências das falas dos sujeitos; (c) análise dos desenhos elaborados por meio de técnica projetiva, que possibilitou agrupamento das produções em três categorias – representação social sobre *cor de pele* e *branco*, representação social sobre *preto* e *moreno*, representação social sobre as relações de cor; (d) identificação das ideias centrais que constituem os processos de ancoragem e objetivação; e) organização a partir da tridimensionalidade *informação, imagem e atitude*; f) análise a luz de referencial teórico.

A partir da tridimensionalidade das representações sociais, as falas dos sujeitos foram analisadas com base na aproximação ao *Dialogismo Discursivo* de Bakhtin (2011), em que se buscou explorar diferentes enunciados que constituem os discursos por meio da relação entre si e o outro, em diferentes contextos de interação como escola, família, recreação, dentre outros. Estes tendem a contribuir para a elaboração de sentidos, significados, ideias e opiniões pelo confronto de dizeres individuais e coletivos entre os interlocutores, propiciando movimento dialógico de comunicação discursiva.

3. AS CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Neste capítulo se busca apreender os sentidos e significados atribuídos as crianças negras na educação e na sociedade brasileira, considerando o percurso histórico das relações raciais e mecanismos de formação dos sujeitos a partir da cor da pele.

A mudança de concepções sobre as crianças negras no Brasil ao decorrer da história sempre ocorreu de forma paulatina, tanto no contexto social quanto educacional. Falar das crianças negras é apreender contextos e noções de infâncias construídas desde o período colonial/escravocrata até a atualidade.

Os termos criança e infância têm concepções e características próprias. De acordo com Sarmiento (2011, p. 583): “A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado”, as quais estão imersas em representações e pensamentos sobre o lugar que ocupam em sociedade, assim como garantias e direitos enquanto sujeitos ativos, seja a partir da ótica dos adultos, delas próprias ou de perspectivas epistemológicas como Sociologia da Infância, História da Infância, Psicologia da Infância, dentre outras.

De acordo com Javeau (2005) o conceito de criança remete as dimensões psicológica e biológica do sujeito, que se encontra em constante mudança física e intelectual, em que os níveis emocionais, afetivos e sociais se encontram em modulação, considerando-se esse período importantíssimo na trajetória de vida. Desse modo, as concepções de infância e definições de criança se entrelaçam, aos quais são delimitados diferentes sub-grupos etários (bebês, crianças pequenas, crianças em idade escolar, dentre outros) para promoção de políticas públicas e acompanhamento desse grupo na sociedade.

Além disso, Sarmiento (2011, p. 584) diz que: “A infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos”. Nessa perspectiva, compreende-se que a infância enquanto período histórico, social e cultural está empreendido em uma das gerações da vida, que está constantemente marcada por pensamentos, ideias, representações, culturas e reflexões que atribuem conjunto de características para classificá-la como fundamental individualmente ou coletivamente.

O termo *infância*, epistemologicamente, se refere a “[...] um componente de não fala – ‘*infant*’, que é sem voz e sem fala” (GOMES; ARAÚJO, 2014, p. 232, *itálico das autoras*). Essa origem da palavra infância se materializa na negação de direitos das crianças, nas violências físicas e simbólicas, na negação de suas infâncias e culturas, dentre outros elementos que suprimem o reconhecimento delas como partícipes e contribuintes culturais de uma determinada sociedade, que de acordo com Siqueira (2011, p. 84) foi “[...] no combate à negação de seus direitos que essa concepção passou a ser construída para afirmar uma identidade.”.

Esse movimento de construção de noções sobre crianças no percurso histórico são elaborados no interior do espaço cultural, por meio da variação das concepções de infância fundamentada em aspectos como classe social, pertença étnica, religião predominante e nível de instrução da população (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p. 29).

Outros modos de construção social da infância são: estabelecimento de valores, relações culturais entre adultos e crianças, constituições intelectuais e emocionais que são imbricadas em sua subjetividade, relações familiares que conscrevem seus comportamentos, direitos como educação, saúde, dignidade, dentre outros (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008). Dessa forma, diversas pesquisas demonstram a pluralidade de concepções e olhares sobre criança e infância no cenário internacional e nacional, que revelam os modos que as sociedades percebem esses sujeitos a partir de perspectivas críticas da realidade.

Os primeiros estudos sobre as crianças retratam a infância da criança europeia, que por vezes foi excluída e considerada sujeito passivo da sociedade. No cenário europeu, Ariès (1981) apresenta que entre os séculos VI e XVII as crianças europeias eram vistas como marginalizadas e exploradas, que por meio de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, lhes foram atribuídos novos significados acerca do sentimento de infância, passando a serem educadas e cuidadas.

Tais representações eram externadas também nas iconografias entre os séculos XVII e XVIII, em que tinham como principal característica a corrente humanista, transcendendo de uma arte na qual idealizava a infância como ser sacro, mítico e com uma figura angelical para a arte que esconde a rudeza da vida real das crianças durante o século XVIII (CHALMEL, 2004).

As representações sociais no tocante as crianças se modificaram dependendo do contexto social, por vezes mantendo significados de séculos passados, pelo qual reproduzem as desigualdades na sociedade por motivo de raça ou classe e marginalizam as crianças negras pela negação de seus direitos. Salienta-se que a ausência ou presença de sentimentos de infâncias em quaisquer períodos da história cabe buscar diferentes compreensões de acordo com o tempo e lugar situados (HEYWOOD, 2004; SCHULTZ; BARROS, 2011).

No contexto brasileiro, as representações acerca das crianças negras e o sentimento de infância durante o período colonial/escravocrata, configuram-se como um “[...] passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização” (DEL PRIORE, 2015, p. 84), que caracteriza uma complexidade e pluralidade de infâncias, pelo aspecto migratório e de confronto de culturas.

A educação para as crianças negras nesse período, de acordo com Junior e Bittar (1999, p. 473), foi promovida principalmente por colégios da Companhia de Jesus, pelo qual “[...] constituiu-se uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo

brasileiro”. A educação ocorria principalmente pela catequese e aculturação dos escravos pelas famílias dos senhores, isso quando tinham acesso as Casas-Grandes, pois grande maioria sofria nas senzalas em condições precárias de existência, que excluía esses sujeitos do acesso à educação.

No período pós-abolicionista, com a ascensão acentuada de movimentos sociais negros e militantes pela causa da população afro-brasileira, os sentidos atribuídos às crianças negras demonstram caminhos para a mudança e resistência ao racismo presente na sociedade. Segundo Santos (2014) uma das primeiras reivindicações feitas pelos negros foi o acesso à educação para as crianças filhos de ex-escravos tendo como intuito proporcionar-lhes um futuro digno e com mais oportunidades sociais e educacionais que contraponha a discriminação e racismo configurados naquele momento.

Essa necessidade não foi suprida rapidamente, inicialmente o ensino era oferecido aos estudantes negros em casas ou em locais em que havia professores que se identificavam com a causa, pelos quais eram perseguidos pelo governo da época para fecharem suas escolas de educação primária, caso não prestassem o exame de habilidades¹⁵ (SANTOS, 2014).

Compreende-se que “[...] houve reivindicações e lutas de sujeitos e/ou grupos de pretos e pardos por educação formal para os seus filhos, mesmo em uma sociedade que impunha severos limites a esses grupos raciais” (*idem*, 2014, p. 45). Esses limites não estavam contidos apenas em políticas educacionais¹⁶ de acesso e permanência na educação das crianças e de adolescentes, jovens e adultos, mas em uma sociedade desenvolvida em torno da desigualdade racial que vigora desde o início tráfico de escravos no século XVII.

Segundo Del Priore (2012), no primeiro quartel do século XX as crianças negras e carentes tinham que conviver com dicotomias impostas pela sociedade burguesa: lazer *versus* trabalho e honestidade *versus* crime. Esse binômio estava intimamente articulado com as percepções de grupos sociais e as formas que as crianças obtinham acesso à educação e ao trabalho, que predominantemente girava em torno da desigualdade.

Desigualdade educacional constatada por Hasenbalg (2005), entre as décadas de 1940 e 1950, ao expressar que tanto as taxas de alfabetização quanto de conclusão do nível primário da educação formal brasileira são menores para as crianças negras em relação às

¹⁵ As provas de capacidade, assim chamadas, deveriam ser realizadas na presença de examinadores e avaliando os conteúdos no nível de escolaridade ao qual o professor se inscrevesse e o objetivo de tornar um professor apto ou inapto a docência, de acordo com o Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 e executado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública da Corte (SILVA, 2000).

¹⁶ Segundo Schultz e Barros (2011, p. 138), somente “[...] no começo do século XX que a infância passou a ser conhecida e construída como um período da vida em que o ser humano possui necessidades específicas, peculiaridades ao período em que se encontra”.

crianças brancas. Ainda segundo ele, seriam formas de efetivação de práticas discriminatórias sutis e mecanismos racistas gerais, que limita o desenvolvimento educacional e social das crianças negras, uma que vez a população negra foi marginalizada na mudança do imperialismo para a sociedade de classes (*idem*, 2005).

Nessas incursões se verifica o quanto a constituição da criança negra como sujeito social, histórico, integrante de um meio social, foi negada em sua integralidade, além de diversas violências que foram expostas. Resgatar a historicidade das crianças negras no Brasil remonta um passado que comunga com o presente por vezes perverso em diversas situações como a venda de crianças, violências sexuais, exploração de mão-de-obra (DEL PRIORE, 2012), por outro lado, demonstrando aspectos morais, sociais e afetivos, remontando suas aprendizagens de vida que “[...] no mais das vezes, não nos é contada por ela” (*idem*, 2012, p. 249).

Para além dos registros históricos sobre as crianças negras, as imagens como modo representativo se revelam importante para entendimento e interpretação desses sujeitos na sociedade brasileira. Em estudos de iconografias do século XIX, Jovino (2014) destaca a relevância da imagem no entendimento da construção histórica da infância e do que é ser criança no Brasil, por meio das quais visibiliza a infância negra, assim como modos de cuidar, preservar e recriar as crianças a partir dos espaços que faziam parte.

Os modos de cuidar e preservar as crianças nesse período era deixado, principalmente, a cargo de parentes próximos à criança, como avós, tios, primos, já que muitos deles perdiam os pais ainda recém-nascidos, fortalecendo os laços de solidariedade, cultura e heranças dos povos africanos (SLENES, 1999; GÓES; FLORENTINO, 2015).

Os delineamentos históricos permitem compreender a atualidade das crianças negras no Brasil, principalmente no que cerne a discriminação e preconceito racial, racismo, e mecanismos de enfrentamento a essas práticas que ainda são presentes. De acordo com Marin (2010) e Gomes e Munanga (2016), aspectos racistas nas interações das crianças aparecem de forma velada, em brincadeiras, diálogos, gestos, como palavras aplicadas em sentido pejorativo para negar a humanidade de outrem e por vezes são assistidas por adultos.

Esses fatos não ocorrem pontualmente, mas com fundamentos em concepções deturpadas sobre a imagem do negro e participação dessa população na sociedade. Por outro lado, há aqueles que combatem discursos racistas e discriminatórios, com uma pedagogia que propicia a valorização das identidades e matrizes que estão presentes na sociedade brasileira, como a indígena e africana (PEREIRA, 2014; OLIVEIRA; FARIAS, 2014).

O reconhecimento das matrizes, culturas, linguagens, artes, das populações africanas e indígenas na formação do povo brasileiro, assim como o ensino dessa temática nos espaços escolares, têm influência salutar na elaboração de representações sociais que valorizem as crianças negras no convívio social e constituam identidades positivas. Nesse sentido, as representações sociais são como formas de conhecimentos práticos que subsidiam a comunicação juntamente com o entendimento de um contexto social, material, fenomenológico e ideativo em que vivemos por meio da elaboração de uma imagem representacional (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1978).

Nos últimos anos surgiram pesquisas elementares no campo das representações sociais sobre as crianças negras, a partir do olhar de crianças e professores atuantes na educação básica, a saber: Araújo (2008), Feitosa (2012), Henick e Faria (2015). O estudo de Feitosa (2012), intitulado *Aqui tem Racismo!: Um Estudo das Representações Sociais e das Identidades das Crianças Negras na Escola*, que propôs investigar as representações sociais acerca da escola a partir da ótica das crianças negras e compreender a construção da sua identidade a partir das relações desenvolvidas nesse espaço. Ela aponta que há assimetrias nas relações raciais estabelecidas em sala de aula, permitindo um desenvolvimento do preconceito racial, estigmatização e exclusão das crianças negras negligenciadas pelos professores.

Na contemporaneidade brasileira, podemos conferir o sentimento de criança e infância à “[...] uma mistura de espanto, pena, amor, carinho, compreensão, a depender da vida de cada uma” (HENICK; FARIA, 2015, p. 25.833). Esses sentidos e significados conferidos as crianças negras são formados por aspectos culturais, sociais, econômicos, no senso comum pela interação dos grupos sociais.

Segundo Araújo (2008, p. 104): “A infância, tal qual conhecemos hoje, fruto de uma construção histórica e social, tem sua base fundamentada em roupagens. Tais roupagens referem-se à forma como concebemos a ideia de criança, de bem-estar, de subsistência, de educação e de valores”. Esses aspectos estão presentes em políticas públicas educacionais recentes do percurso histórico brasileiro, que buscam contribuir para a inserção de imagens positivas sobre a população negra.

Dentre as políticas educacionais, cabe citar as legislações: Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Rede de Ensino, para promoção do reconhecimento e valorização das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2003); Lei nº 11.645/2008, que amplia a Lei nº 10.639/2003 por meio do ensino da história e cultura indígena no currículo oficial

(BRASIL, 2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) – Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004 –, que apresenta princípios, orientações, matrizes curriculares e pedagógicas para acesso à cultura, literatura e história dos povos africanos e afro-brasileiros na Escola Básica (BRASIL, 2004).

Dessa forma, os sentidos e significados que são tecidos nas formulações das legislações fornecem ao Estado e a sociedade amplitude de representações sociais que podem ser construídos no cotidiano escolar em interface com as relações raciais, orientando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento das crianças negras ao contexto escolar e a valorização de suas identidades e culturas. Segundo Santos (2013, p. 63) as políticas educacionais e sociais “[...] desnudam de forma bastante específica à intervenção político-social do Estado brasileiro, a qual deriva do não reconhecimento da infância das crianças negras, indígenas e pobres, enquanto etapa de desenvolvimento cognitivo e de sociabilidade”.

Nessa perspectiva, as crianças negras devem estar inseridas no contexto escolar de forma ativa, não sendo estigmatizadas, estereotipadas negativamente ou vítimas de xingamento racial, que ainda são decorrentes nas escolas brasileiras, carecendo a efetivação de políticas educacionais antirracistas. Dias (2005, p. 60) afirma que “[...] é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem”, sendo a escola espaço de efetivação¹⁷.

A intencionalidade de tecer conhecimentos pedagógicos e curriculares acerca da construção identitária e social das crianças negras urge cotidianamente na sociedade brasileira, por meio de processos de interações entre grupos e estruturas sociais que foram e são construídas. Nunes (2016) elucida a necessidade de abordagem e reafirmação das crianças negras nos contextos escolares e sociais, que perpassem por significações ligadas a importância delas como sujeitos sociais, as quais foram silenciadas e invisibilizadas em diversos momentos de nossa história.

As representações sociais sobre as crianças negras na trajetória histórica brasileira congrega um *corpus* social, cultural, afetivo, econômico e educacional, transcendendo da compreensão das crianças como instrumentos a serem utilizados no trabalho para uma concepção que as entenda como sujeitos com voz social e que carecem de efetivação de seus

¹⁷ Segundo Alves, Barbosa e Ribeiro (2016, p. 332) “[...] educar para as relações étnico-raciais desde a infância é parte da construção de sociedade mais justa, na qual todas as pessoas sejam igualmente consideradas, assegurando-lhes igualdade de condições de vida. Assim, é necessário valorizar a diversidade a respeitar as diferenças no cotidiano educacional”.

direitos, principalmente no tocante ao acesso e permanência a educação com equidade e igualdade.

Nessa perspectiva, os sentidos, significados e imagens elaborados e compartilhados pelas crianças contém diversos aspectos históricos construídos socialmente no Brasil sobre as relações raciais, assim como atitudes que podem partir de práticas racistas ou enfrentamento a discriminação e preconceito racial. A seguir, apresentam-se os achados de pesquisa a respeito das representações sociais das crianças negras sobre a cor no contexto escolar.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A COR

Neste capítulo propomos analisar as representações sociais de crianças negras sobre a cor no processo de escolarização a partir da tridimensionalidade *informação, imagem e atitude*. Para tanto, observou-se o cotidiano escolar das crianças no processo de interação entre seus pares e se aplicou atividades em grupo focal, que apresentam um conjunto de imagens, sentidos e significados comunicados em atitudes individuais e coletivas.

4.1. Primeira Dimensão – Informação: percepção de crianças sobre a cor da pele

As relações raciais se configuram em um conjunto de sociabilidades que principiam o motivo de cor como determinante de significados e práticas sociais, não de forma dicotômica entre negro e branco, mas que constituem identidades e percepções de vivências que podem congrega práticas racistas e discriminatórias ou enfrentamento pelo antirracismo e valorização de *ser negro* (IANNI, 2004).

Nesse sentido, promover múltiplos olhares sobre as questões étnico-raciais, elaboração de identidades e representações positivas sobre as noções de cor e percepções sobre negros e brancos na sociedade nacional se fazem elementares no processo de escolarização. De acordo com as DCNERER, a abordagem das relações étnico-raciais na educação busca tornar os sujeitos “[...] capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11), a partir da diversidade racial.

As relações raciais compartilhadas promovem apreensões sobre os saberes a respeito da cor da pele e compreensão desses sujeitos acerca da diversidade racial tanto na sociedade quanto na escola. As representações sociais aparecem por meio das comunicações de

percepções acerca da realidade e nos comportamentos frente a situações de escolha e opinião sobre objetos sociais.

A *informação* contida nos saberes do senso comum das crianças sobre a cor da pele compõe a primeira dimensão de análise, a partir da preferência de cor e vestuário correspondente a dinâmica das bonecas, assim como contação de histórias no grupo focal. Nos discursos, desenvolve-se uma relação entre falante e ouvinte que configuram uma estrutura comunicativa do coletivo (BAKHTIN, 2011), onde o moderador propõe atividades a serem discutidas e os participantes expõem seus sentidos e significados, de forma interacional com o grupo.

Desse modo, as duas bonecas foram apresentadas pelo moderador as crianças, para que elas optassem por qual ou quais gostariam de brincar, em que obtivemos os seguintes discursos:

Milena: Essa [aponta para a boneca branca]. / Moderador: Qual é a cor dela? / Milena: Cor de pele! Porque ela é mais bonita.

Ana Clara: [aponta para a boneca branca] / Moderador: Qual a cor dessa boneca? / Ana Clara: Cor de pele. / Moderador: Por que você escolheria a cor de pele? / Ana Clara: Porque eu gosto de brincar.

Raquel: [aponta para a boneca branca] / Moderador: qual a cor dela? / Raquel: Cor de pele. Porque ela é mais bonita!

Victória: Ah, claro, a cor de pele [apontando para a boneca branca]. Porque ela é bonita.

Ketlen: A cor de pele [apontando para a branca]. / Moderador: Por quê? / Ketlen: Porque é mais bonita.

Suany: Cor de pele [apontando para a boneca branca]. / Moderador: Por que seria a cor de pele? / Suany: Porque é mais bonita.

Aline: A cor de pele [apontando para a boneca branca]. Porque ela é mais bonita também.

Rafael: Essa [apontando para a boneca branca] / Moderador: Por que você brincaria com ela? / Rafael: [passa um tempo pensando, mas não consegue explicar o motivo].

Frequentemente nos discursos das crianças aparece o elo entre a cor da pele branca com a imagem de beleza, tanto as crianças negras quanto as brancas, e apenas Ana Clara expande essa percepção para a atividade de brincar. A concepção de *ser branco* a partir da preferência de cor revela uma parcela da realidade e elaboração de representações sociais, uma vez que “[...] circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas

mensagens [...], cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais” (JODELET, 2001, p. 37).

As preferências de a cor retratam a ideologia do *branqueamento* presente no Brasil entre os séculos IX e XX, em que resquícios dessa reverberam até a atualidade. De acordo com Skidmore (1976) o branqueamento se fundamenta na proposição da superioridade branca, pela rotulação de *raças adiantadas* e *raças inferiores*, que geraram dois pensamentos seculares aceitos pela elite da época: 1) A população negra diminuiria em comparação com a branca, pela redução da taxa de natalidade, aumento de doenças e desorganização social; 2) A miscigenação produziria uma população considerada *mais clara*, pois as características genótípicas brancas eram mais fortes, fazendo com que os homens procurassem parceiras brancas (a imigração europeia reforçaria a predominância branca e miscigenação).

Na contemporaneidade, isso tem influenciado consideravelmente na construção de representações de crianças negras sobre a cor da pele, especialmente na imagem sobre ser negro e a diversidade pluriétnica, que necessita de atenção nos diversos espaços formativos. As relações raciais, enquanto conjunto de conhecimento e saberes do senso comum, apresentam informações, imagens e atitudes de diversas perspectivas ideológicas e históricas no processo de socialização.

A informação *cor de pele* está presente em algumas representações das crianças, que a reconhecem somente como branca. Fanon (1983) afirma que o processo de enaltecimento das cores claras na sociedade contemporânea conscrevem estratégias para elaboração de significados sobre o branco que podem constituir referenciais para a construção de identidade.

As objetivações sobre *cor de pele* atribuída ao branco ocasionam ausência do reconhecimento do negro nesse conjunto de representações, que reverberam nas atitudes das crianças diante outros discursos e atividades realizadas tanto no grupo focal quanto no contexto de sala de aula. As informações e imagens contidas nesse grupo de sujeitos revela o senso comum dos sujeitos, que expressam mecanismos de estigmatização e construção de identidades negativas a respeito de *ser negro* no Brasil.

De acordo com Cruz (2005), ser negro em nosso país é conviver com a resistência a negação de direitos e racismo que se constituiu historicamente, é lutar pelo acesso e permanência em diversos setores sociais, valorizar a cultura e história dos ancestrais africanos e povo afro-brasileiro, assim como reivindicar ampliação de equidade educacional. Nesse sentido, a relação entre racismo e antirracismo no processo de escolarização perpassa pelas

noções de cor e concepção sobre o negro no Brasil. A esse respeito, outras crianças escolheram a boneca negra para brincar, em que foram delineados os seguintes discursos:

Sérgio: Quero essa daqui [apontando para a boneca negra]. / Moderador: Qual é a cor dela? / Sérgio: Morena, que a cor é diferente. Cor de pele.

Fernanda: Essa daqui [apontando para a boneca negra]. / Moderador: Qual é a cor dessa boneca? / Fernanda: morena. / Moderador: Por que você escolheria a morena para brincar? / Fernanda: Por que ela é da cor do meu pai [falando em meio a risos].

Bia: A morena. / Moderador: Por que a morena? / Bia: Por causa que meu pai, é da cor dela.

Rayla: [aponta para a boneca negra] / Moderador: Qual é a cor dela? / Rayla: Morena. / Moderador: Por que você escolheria a morena? / Rayla: Porque ela é mais bonitinha.

Géssica: A morena. / Felipe: A morena? [demonstrando surpresa] / Moderador: Por qual motivo escolheria a morena para brincar? / Géssica: [passa um tempo pensando, porém não explica o motivo].

Sérgio informa que sua escolha é motivada por ser *moreno*, principalmente pela diferenciação dessa tez de pele do sujeito e da boneca branca. Outro elemento diz respeito à ancoragem acerca da noção de cor de pele, uma vez que por meio de classificar como *morena* busca suavizar o valor semântico da palavra negro ou preto naquele momento.

Fernanda, Bia e Rayla, com exceção de Géssica que não expôs motivos, representam a cor de pele negra como *morena*, buscando aproximar de suas convivências sociais em núcleo familiar, que nesse caso expressa “[...] dificuldade da formação da identidade negra, uma vez que ela fica, muitas vezes, encoberta pela ideia do moreno, mestiço” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 262). Em contraponto, Rayla nessa situação é a única criança que atribui à cor de pele negra ao conceito de *bonita*, principalmente pela aproximação da cor do brinquedo com sua identidade racial, considerada positiva por ela.

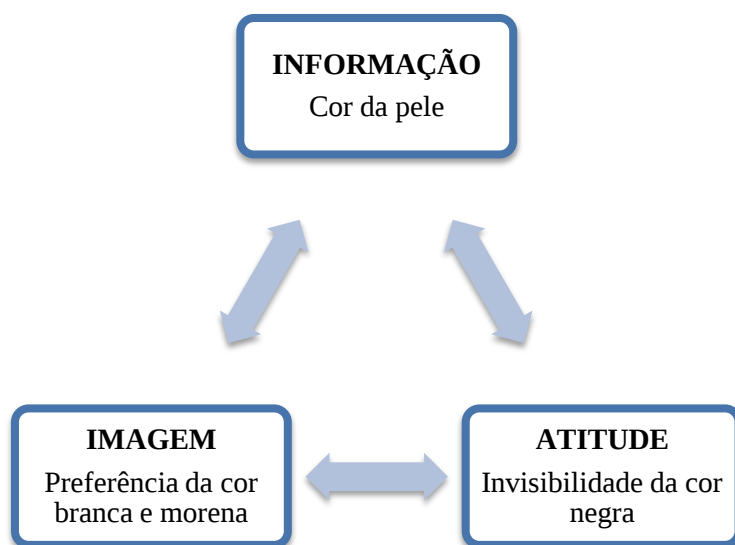
Desse modo, as crianças buscam referenciais e adjetivos para justificarem suas escolhas, pelas quais se percebem representações sociais estabelecidas “[...] na interação social quando as diferenças entre culturas passam a serem objetos de atribuição de significados [...]” (CARENO; ABDALLA, 2011, p. 71), considerando a cor negra como *diferente, mais bonitinha* ou por descendência paterna.

As enunciações contidas nas falas das crianças, também referenciam suas famílias, situando esse como grupo importantíssimo na construção de representações sociais sobre a cor da pele na vida dos sujeitos. Os familiares, na perspectiva de promotores de

reconhecimento e valorização do negro, se fazem fundamentais no desafio de construções positivas de si e do outro e combate a mecanismos de desigualdades raciais (FREITAS, 2016).

A partir desses resultados, a dimensão *informação* no campo representacional sobre a preferência de cor da pele se apresenta da seguinte forma:

Figura 7 – Síntese das escolhas das crianças pela cor da pele.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As informações que emergem da preferência de cor da pele a partir da seleção de bonecas revelam a valorização do *ser branco*, visto como mais bonito e vinculado ao termo *cor de pele*, bem como desenvolvimento de atitudes contidas nos discursos a invisibilidade da cor negra, ocorrendo suavização semântica pela palavra *morena*, de modo a aproximar da cor branca. Segundo Fazzi (2006), as relações de cor nos discursos e interações das crianças revelam a composição racial do grupo, de modo a identificar os consensos sociais em torno de categorias raciais consideradas adequadas a cada indivíduo.

Posteriormente, colocou-se a disposição das crianças uma roupa considerada de festa e outra que deveria ser utilizada no cotidiano, para que selecionassem em qual vestiriam na boneca negra e na boneca branca. Nessa atividade se buscou perceber as informações sobre as preferências de vestuário para elaboração de imagens sobre o negro e branco, assim como as ancoragens e objetivações contidas nas falas e comportamentos das crianças diante a situação proposta.

Ao serem questionados sobre qual das bonecas vestiriam a roupa de festa, as crianças expressam os seguintes discursos:

Raquel: Nessa daqui [apontando para a boneca branca].

[simultaneamente, cinco crianças apontam para a boneca branca e três para a boneca negra]

Moderador: E na boneca negra? Vocês vestiriam também? [Suany, Raquel, Fernanda, Victória, Rafael e Ana Clara dizem que não]

Moderador: Por que não? / Raquel: Porque seria o azul [roupa de casa]. / Fernanda: combina mais.

Moderador: Essa roupa do cotidiano vocês vestiriam em qual boneca? / Suany: Preta. / Raquel: Na morena. / Fernanda: Na preta. / Victoria: Na preta, certinho. / Rafael: Na preta. / Ana Clara: Na preta.

Moderador: E a boneca branca poderia vestir nesse vestido aqui [vestido do dia-a-dia]? / Suany: Não. / Rayla: Poderia sim, por que não? [demonstrando desconforto com a afirmação de Suany]

Moderador: Poderia vestir a roupa de festa na boneca negra também? / Suany: não... / Raquel: não... / Fernanda: Pode sim... [demonstrando desconforto com afirmação de Suany e Raquel] / Suany: Pode não.

A maioria das crianças escolhe a boneca branca para ser vestida com a roupa de festa, enquanto a boneca negra deveria vestir a roupa do cotidiano, partindo da prerrogativa que combinaria melhor visualmente. Os sentidos e significados acerca da boneca branca são reforçados quando Suany nega que essa possa vestir roupas de cotidiano, contudo Rayla demonstra resistência e enfrentamento a tal posicionamento, por considerar que ambas bonecas podem vestir qualquer roupa, de modo a garantir uma igualdade dos objetos.

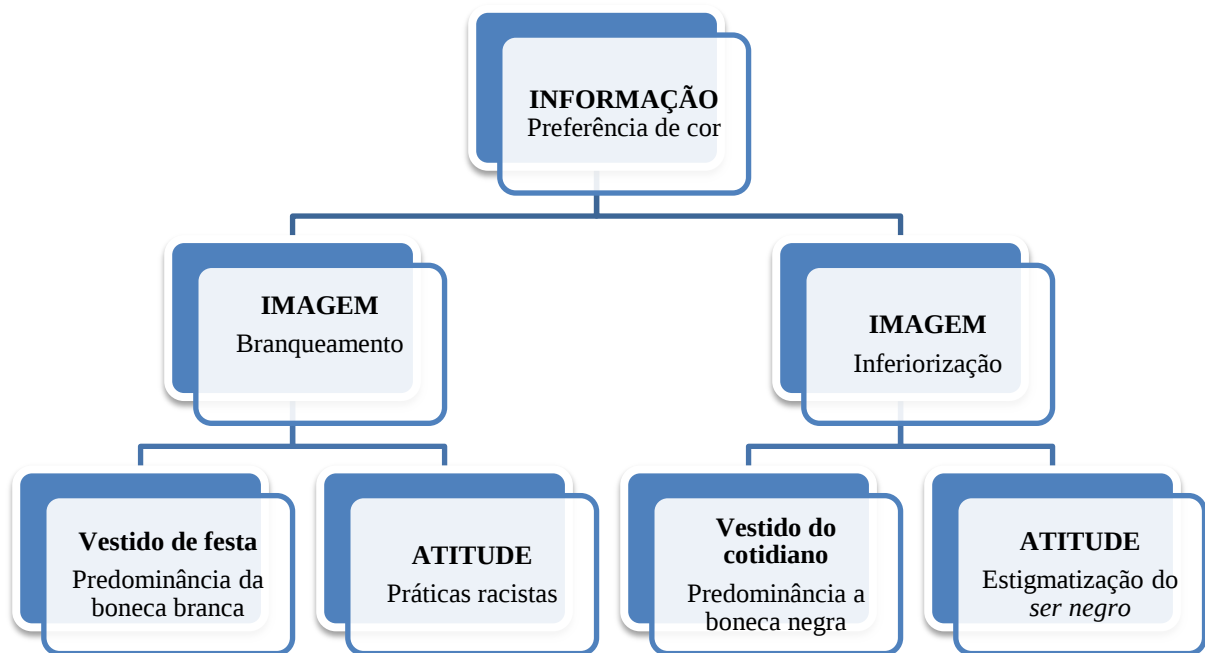
Nessa perspectiva, outras alunas expressam em suas informações que apenas a boneca branca pode vestir roupa de festa, constituindo um pensamento coletivo delineado em torno da estigmatização do negro, elaboradas com base nos modos de ver e representar o outro a partir da cor da pele. O silêncio de parte das crianças diante do conflito de representações negativas sobre o negro chama atenção, o que remete o velar diante de práticas de racismo ou discriminação que venham a ocorrer nos espaços de socialização.

Necessita-se de aprofundamento a respeito das relações raciais nos espaços escolares e educativos, uma vez que “[...] o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (CAVALLEIRO, 2017, p. 20). Assim, o sujeito singulariza

informações em relação a outras, que as dissocia do contexto original para ser integrante de um novo contexto imagético individual ou grupal (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014).

Em síntese, a *informação* sobre a preferência de vestuário está contemplada da seguinte forma no campo representacional.

Figura 8 – Preferência de cor de pele a partir de vestuário pelas crianças.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A informação sobre as preferências das crianças a respeito do vestuário conveniente a boneca branca ou boneca negra encaminham para: imagem de ideologia de *branqueamento*, na qual se configura a partir da predominância de escolha do vestido de festa para a boneca branca, em que constituem atitudes referentes às práticas racistas; imagem de inferiorização do negro, por meio da seleção predominante da boneca negra para vestir a roupa do cotidiano e resistência quando algumas crianças queriam vestir roupa de festa, sendo consequência atitudinal a estigmatização do *ser negro* em parte do grupo social.

As enunciações expressas nas falas das crianças revelam o silenciamento diante fenômenos sociais, no caso práticas de inferiorização do negro e/ou racismo, principalmente pelas atitudes tomadas pelos sujeitos e discursos produzidos em cada situação particular. A percepção dos sentidos e significados existentes nos discursos das crianças fornece olhar reflexivo sobre os contextos sociais, uma vez que: “Toda compreensão da fala viva, do

enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A interação entre as crianças constrói e reconstrói o objeto “cor da pele” nas representações sociais, pelo reconhecimento do lugar social que ocupam e satisfação diante a própria cor. Assim, quando foram questionadas se gostavam da própria cor, explicitaram:

Moderador: Vocês gostam da cor de sua pele? / [Todas as crianças] Siiiiiiim... / Moderador: Por que vocês gostam? / Fernanda: Porque é bonita [risos das crianças].

Moderador: Vocês poderiam falar mais por que gostam? / Raquel: linda, bonita. / Moderador: Então Milena, tu gostas da cor da tua pele? / Milena: Eu gosto! Porque mesmo... [risos das crianças]

Todas as crianças respondem que gostam da cor da pele, contudo apenas duas acentuam elementos de tal afirmação, sendo essas referenciadas pela beleza da sua cor como *linda* e *bonita*. Parte dessa enunciação está acompanhada de comportamentos como sorrir e gargalhar, de modo a reafirmarem o que o outro participante está falando.

As informações demonstram que independentemente da cor, nesse momento, elas pensam e veem sua autocategorização racial como algo positivo, satisfatório a sua identidade racial. De acordo com Munanga e Gomes (2016), nesse movimento de significação se encontra a distinção sobre a conotação empregada a cor, sendo atribuído caráter positivo a essa palavra e interação racial entre os sujeitos.

Nessa interação de comportamentos compartilhados que as representações sociais “[...] se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). Ancoragens e objetivações, nessa perspectiva, se tornam pilares de informações, imagens e atitudes demonstradas pelas crianças, por meio de suas percepções sobre a cor de pele.

As representações a partir da noção de cor e a satisfação apontam para atribuição do adjetivo *bonito*, independentemente da identidade racial construída ou pertencimento étnico. Quando questionamos se há alguma cor de pele mais bonita que outra, os discursos revelam:

Raquel: Não... / Fernanda: Não... / Moderador: Por qual motivo não haveria? / Raquel: Porque todas as cores são bonitas [risos]. / Moderador: Podem falar, estou escutando vocês. / Rafael: Mas, é verdade. Quase todas as cores são bonitas.

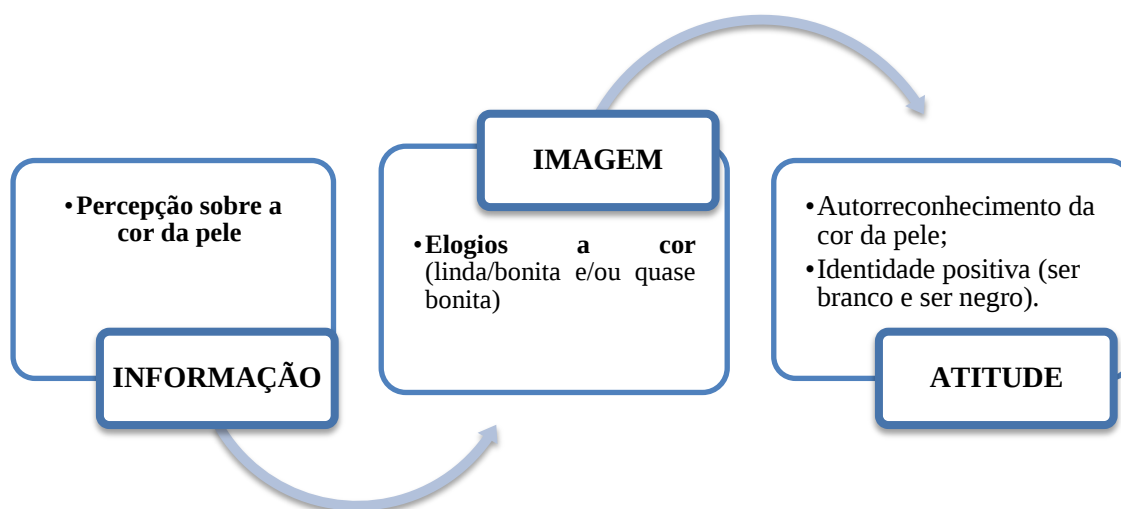
Inicialmente as crianças negam o fato de haver uma cor de pele superior a outra na beleza, uma vez que nesse questionamento a conceituam como todas sendo iguais. Observa-se que quando Raquel anuncia que *todas as cores são bonitas*, outros discursos ecoam no sentido de reafirmar o que ela relata, assim como estão acompanhadas de risadas, como se estivessem confortáveis com essa representação da cor.

Percebe-se também um conflito entre a representação social de que todas as cores são bonitas igualmente com a atividade anterior da seleção das bonecas, uma vez que apresenta na maioria dos discursos a boneca branca, *cor de pele*, como mais bonita em relação á outra boneca considerada negra. Desse modo, as enunciações discursivas revelam a presença acentuada do termo branco como referência em relação a outras cores, uma vez que “[...] em cada tempo e círculo social, sempre existem enunciados considerados elementares para totalidade das ações e manutenção de tradições” (BAKHTIN, 2011, p. 249).

Esse movimento de representações sociais e enunciação sobre a cor da pele apresenta o modo de racialização brasileiro, que “[...] que reflete também o conflito e a negociação em torno da cor” (SILVA, 2010, p. 38), que em suma circunstancia relação dicotômica entre práticas racistas, no caso a negação da cor, e antirracismo exercido por movimentos sociais negros e instituições sociais.

Nessa perspectiva, a compreensão das crianças sobre a cor negra no sentido de *bonita* ou *quase bonita* favorece a promoção de práticas escolares e de relações raciais proveitosas tanto no campo educacional quanto nos modos de socialização. A seguir sintetizamos as percepções de crianças sobre as relações raciais no tocante a cor da pele.

Figura 9 – Percepções das crianças negras sobre as relações raciais e acerca da cor da pele



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os enunciados apresentam informações pautadas na percepção sobre a cor da pele, que refletem em imagem de elogios a cor como *linda*, *bonita* ou *quase bonita*, assim como a presença de assimetrias nas relações raciais ao comparar suas percepções próprias sobre a cor com as escolhas das bonecas para brincar. Tais elementos constituem atitudes voltadas ao autorreconhecimento da cor da pele pela criança negra em perspectiva de igualdade, comunicadas nas compreensões decorrentes das convivências sociais e discursos referentes às relações raciais, onde surgem comportamentos voltados à construção de identidade positiva de *ser branco* e *ser negro*.

Os discursos e representações sociais das crianças negras sobre a cor da pele são elementos que dialogam com outros objetos sociais no processo de escolarização e convívio em sociedade. Dessa forma, teceu-se atividade em torno de contação de história infantil para apreensão sobre as informações no tocante as relações de cor e os efeitos disso em pensamentos e atitudes dos participantes do grupo focal.

A contação de histórias de acordo com Abramovich (1997) suscita o imaginário da criança para encontrar ideias, solucionar problemas diversos e de diferentes origens, descobrir um mundo de conflitos e desafios, perceber e refletir sobre as personagens, se reencontrando em cada fala do texto e compreender as vivências da realidade. Assim, a história infantil para percepção das representações sociais se fez importante por aproximar o imaginário do mundo real, revelando as enunciações e representações sociais contidas nas relações raciais dos sujeitos.

Assim, realizou-se contação de história sobre a adaptação do livro *Menino de Todas as Cores*, da escritora Luísa Ducla Soares, que versa sobre o encontro de meninos com diversas cores de pele, pertencentes a diferentes países e regiões do mundo, pelos quais expressam a beleza da multirracialidade dos povos. Ao decorrer da história, há o encontro entre as personagens Miguel (um menino branco) e Lumumba (um menino preto), em que são demonstradas positivities sobre a cor de pele e pertencimento étnico e cultura de ambos.

Com finalização da história, questionou-se para as crianças sobre qual personagem escolheriam para brincar, em que desenvolveram os seguintes discursos:

Fernanda: O moreno... / Ana Clara: Eu o menino branco... / Vitória: Eu o preto... Porque meu pai é dessa cor... / Douglas: [levantou a mão, em assertiva as crianças que escolheram o negro], por que ela é parecida com minha irmã.

Fernanda: Eu / Moderador: Por que Fernanda? / Fernanda: Porque [Lumumba] é da cor do meu pai... / Bia: Eu escolheria esse [menino branco]... Porque a cor da minha mãe é essa. / Rayla: Eu, porque a cor da minha mãe é morena. / Raquel: A cor da minha mãe também é morena. / Rafael: Eu escolheria também porque a cor da minha mãe que é morena. Raquel: Ei, eu queria escolher branco porque é a cor do meu pai também

Rafael: Eu escolheria o menino branco, porque meu pai e minhas duas irmãs são brancos. / Moderador: Quem mais escolheria o menino branco para brincar? / Victória: Eu, porque é mais bonito, bonita. / Douglas: [levantou a mão]. Porque meu tio, Mano, ele é branco.

Lumumba foi o personagem escolhido pela maioria das crianças, por ter a cor da pele semelhante à de seus familiares como pais, mães e irmãos, que são indivíduos com quem os sujeitos têm maior convivência cotidiana. O seio familiar se apresenta nos enunciados das crianças como fundamental para elaboração de imagens sobre o negro e o branco na sociedade, que influenciam também no desenvolvimento dos saberes acerca das questões raciais assim como práticas de racismo ou antirracismo em sociedade.

Dentre os que escolheram Miguel os motivos foram por essa cor ser aproximada a dos pais, irmãs e tio, que são integrantes dos locais onde residem os participantes. Novamente a informação da cor da pele branca ser considerada mais bonita em comparação com o negro é enfatizada, quando Vitória afirma que gostaria de brincar com ele *por que é mais bonito, bonita*.

Isso demonstra a complexidade de elaboração de *informações*, sentidos e significados sobre a cor da pele e os caminhos de compartilhamentos de saberes do senso comum a partir de suas descendências familiares, principalmente em acontecimentos cotidianos. De acordo com Cavalleiro (2017, p. 82-83), “Os episódios cotidianos mostram-se permeados de situações conflituosas que marcam profundamente cada um”, comunicadas nas representações das crianças negras.

A comunicação de *informações* no campo das representações sociais “[...] concedem uma realidade física a ideias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimentos de nomes” (MOCOVICI, 2015, p. 90), sendo esse último pautado na relação entre ancoragem de ideias no plano de pensamento e objetivação que constroem imagens de objetos na realidade dos sujeitos. No campo das relações raciais, o entrelaçamento entre realidade física e imagens promove novas perspectivas de conhecimentos e saberes sobre a temática, no caso à noção de cor da pele, construídas no processo de escolarização e na opinião do grupo pesquisado.

Nesse sentido, questionou-se sobre a possibilidade de Lumumba viajar o mundo assim como Miguel, a esse respeito às crianças disseram:

Douglas: Ele poderia viajar. / Fernanda: sim! / Moderador: Por que ele poderia? / Fernanda: Porque ele é preto... / Moderador: Somente por este motivo? / Victória: Sim... Porque ele é normal, igual às outras crianças.

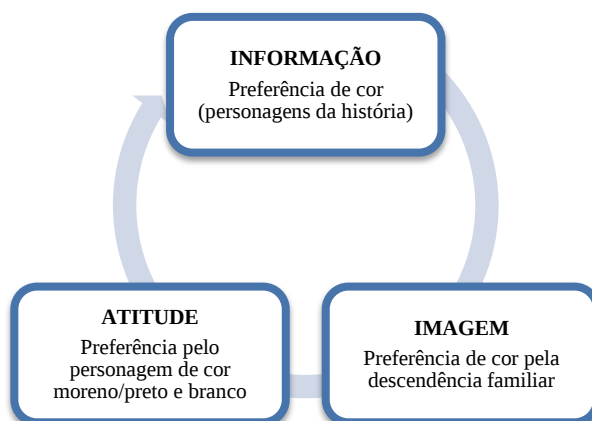
Os significados atribuídos à possibilidade de Lumumba viajar conhecendo outras culturas, assim como Miguel, refletem o fato de sua cor de pele ser *preta* e comum às outras, sem ser submetido à discriminação racial ou racismo, na qual concebem uma imagem positiva sobre o negro a partir da história contada, ao menos nas representações sociais comunicadas nesse momento. De acordo com Bischoff (2013) o outro não é anormal, mas sim uma oportunidade de incluir, mostrar as possibilidades de convivência respeitosa, sem diferenças raciais, discriminações, preconceitos e/ou exclusões.

A contação de história e problematização com as crianças demonstram em alguns momentos resistência quanto ao sentido e significado de *ser negro*, escolhendo elas à categorização *moreno* e imagem da cor das personagens com a cor de pele de seus familiares, sendo esses com maior convivência e basilares para a construção das primeiras representações sociais das crianças em suas relações.

Nessa perspectiva, percebe-se que as crianças tentam aproximar suas noções e definições sobre as relações de cor com grupos que consideram relevantes em suas trajetórias de vida, como comunicado em seus enunciados discursivos. Conforme Bakhtin (2011, p. 270): “O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador”, que contribui para a criação de características definidoras das relações entre personagem da história e incursões na realidade a respeito das relações raciais.

A seguir sintetizamos as *imagens* das crianças a partir dos enunciados sobre a cor da pele a partir da contação de história, considerando a tridimensionalidade das representações sociais.

Figura 10 – Síntese da preferência de cor e personagem pelas crianças.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A informação sobre a preferencia de cor a partir dos personagens da história constitui imagem fundamentada na escolha pela descendência familiar de pais, mães, irmãos, dentre outros, que são considerados importantíssimos no desenvolvimento social e cultural das crianças. Desse modo, são elaboradas atitudes direcionadas a preferência de cor pelo personagem preto/moreno e branco, uma vez que os sujeitos aproximam suas categorizações raciais com Lumumba, Miguel e seus familiares.

Assim, a informação contida nos discursos das crianças participantes do grupo focal, a partir das bonecas e contação de história, voltam-se a cor da pele como um dos pilares das relações raciais, que apresentam elogios à cor da pele e de outro invisibilidade, retratando nas representações sociais das crianças seus modos de pensar e visualizar negros e brancos na sociedade. No quadro abaixo apresentamos as ancoragens e objetivações sobre a cor da pele nos discursos das crianças.

Quadro 2 – Ancoragem e objetivação de crianças sobre a cor da pele.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Representação social positiva sobre a cor da pele	Elogios à cor	- Linda, bonita ou quase bonita. - Autorreconhecimento da cor da pele - Identidade positiva do ser branco e ser negro - Preferência de cor pela descendência familiar
Representação social negativa sobre a cor da pele	Invisibilidade da cor	- Ideal de branqueamento (preferência da cor branca e morena) - Inferiorização (predominância da boneca negra) - Práticas racistas (predominância da boneca branca) - Estereótipos sobre o negro

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

As representações sociais das crianças a respeito da cor se estruturam na ancoragem de percepções oriundas das relações raciais. Por um lado, apresentam-se os elogios à cor da pele, que objetivam noções de belo, reconhecimento da própria cor, identidade positiva do ser branco e ser negro e preferencia de escolha por meio de descendência familiar; Por outro, demonstram nos discursos a invisibilidade da cor, objetivada na ideologia do branqueamento, inferiorização do negro, práticas racistas pela predominância de escolha da boneca branca por ser considerada mais bonita e estereótipos sobre o negro.

Portanto, o processo de elaboração da informação apresenta percepções voltadas a preferências de cor, construídas em torno das relações raciais em contexto escolar, sociedade e vivência familiar. As representações sociais construídas nos grupos sociais que as crianças participam influenciam na nomeação de objetos, atitudes diante situações, práticas discursivas e sociais, além de fundamentar suas opiniões compartilhadas em suas interações.

4.2. Segunda Dimensão – Imagem: a profusão de cores na representação social de crianças

A segunda dimensão de análise trata sobre os sentidos e significados (ancoragens) e imagens (objetivações) que estruturam a dimensão *imagem* na tridimensionalidade das representações sociais (MOSCOVICI, 1978). Nesse sentido, possibilita identificar e compreender as representações sociais das crianças negras elaboradas nos meios sociais e no contexto escolar sobre as relações de cor da pele, por meio de atividades de desenhos a partir da aplicação de técnica projetiva no grupo focal.

Para além dessas *imagens* compartilhadas, a elaboração de iconografias é uma das formas de expressão para comunicar suas representações sociais. De acordo com Pinho *et al* (2017) os desenhos fazem parte de artefatos culturais que correspondem aos discursos, possibilitando relacionar sentidos e significados sobre o negro que são subjetivos ao indivíduo.

Assim, propomos às crianças a construção de desenho a partir de técnica projetiva, que possibilita conhecer as percepções dos sujeitos participantes do contexto educacional e cotidiano escolar, assim como representações sociais conscríticas em enunciados acerca do desenho construído (SANTOS, 2009; OLIVERA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2018). Nessa perspectiva, realizou-se *dinâmica de desenho* a partir do apontamento: *Faça um desenho representando sua cor*. Essa atividade buscou identificar às *imagens* atribuídas a cor da pele pelas crianças em suas interações contexto escolar.

Assim, possibilitaram o agrupamento dos desenhos e discursos das crianças em três categorias de representações sociais e enunciações discursivas, com base na noção de cor correlacionada às relações raciais: 1) Representação social sobre *cor de pele e branco*; 2) Representação social sobre *preto e moreno*; 3) Representação social sobre as relações de cor.

Na categoria *Representação social sobre cor de pele e branco*, Rayla, Géssica e Larisa referenciam o termo *cor de pele* à noção de *branco*, criando um elo entre os significados dessas palavras com seus desenhos e explicações, conforme apresentado a seguir:

Desenho 01 – Rayla brincando em casa



Fonte: Elaborado pela participante Rayla (2019).

Rayla: Essa pessoa sou eu. Eu to na minha casa, brincando. / Moderador: Que cor você pintou? / Rayla: Cor de pele / Moderador: Uma cor clara? / Rayla: É.

Desenho 02 – Géssica olhando para a rua.



Fonte: Elaborado pela participante Géssica (2019).

Moderador: Quais cores você pintou? / Géssica: Cor de pele... / Moderador: Qual é a cor de pele para você? Essa cor mais clara? / Géssica: [acenando com a cabeça em afirmação]. Por que ela é mais bonita, mas também não é só ela que é bonita. / Moderador: Quais outras cores seriam? / Géssica: A boneca morena.

Desenho 03 – Família de Larisa



Fonte: Elaborado pela participante Larisa (2019).

Moderador: O que são essas coisas aqui embaixo? / Larisa: É umas flores. / Quem são essas pessoas aqui? / Larisa: Meu pai, minha mãe, eu e meus irmãos... / Moderador: E quais são as cores deles? / Larisa: É branco, mas eles são moreno, porque eu pinte de cor de pele. / Moderador: A cor de pele seria uma cor mais clara? / Larisa: [acena com a cabeça em afirmação] / Moderador: O que seria a cor de pele? / Larisa: Huum... Nada! [Nesse momento ela sorriu].

Nas explicações das crianças sobre seus desenhos, os sentidos e significados atribuídos à noção de *cor de pele* se caracterizam como: a) cor mais clara; b) mais bonita, porém não a única; c) os indivíduos representados são negros, porém pintados de branco. Dentre os enunciados, a *cor de pele* é destacada como mais bonita, mesmo havendo outras que são consideradas *bonitas*, tendo como atenuante o fato das crianças produtoras das representações sociais serem negras.

De acordo com os estudos de França e Monteiro (2002), quando a criança negra atribui significado a própria cor como *branca* ou *mais clara*, percebe-se uma aproximação com estratégias de negação de cor pelo *branqueamento*. Concomitante, as representações

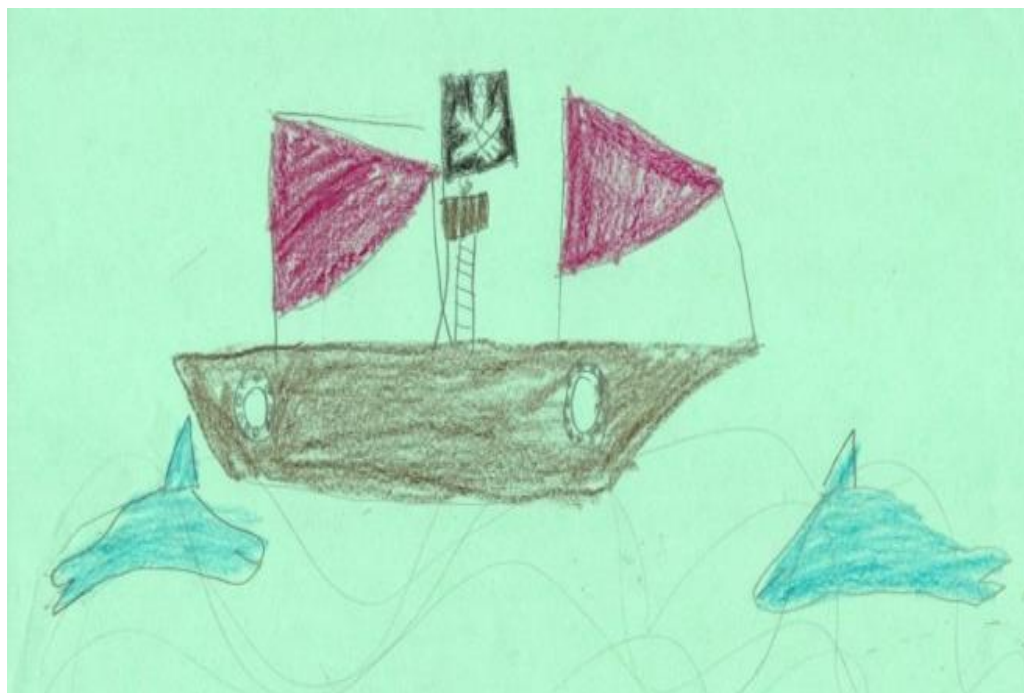
sociais coletivas sobre o branco, de forma hierárquica, delimitam-se dificuldades para desenvolvimento de concepções de si e elaboração de identidade racial positiva.

Segundo Bento (2014), é compreensível o medo e silêncio do negro na elaboração do próprio reconhecimento racial, principalmente pelos diversos tipos de violências simbólicas e não simbólicas que a população afro-brasileira passou desde o período escravocrata, com privilégios para a população branca, mesmo as classes consideradas baixas.

Isso pode ser percebido quando crianças que se autocategorizaram como *morenas* em atividades anteriores optam pela definição de *cor de pele*, em que apresentam a necessidade de ações direcionadas ao reconhecimento de seus valores e pertencimento racial congruente ao seu grupo étnico, sem que haja negação da cor. Salienta-se que a Educação para as Relações Étnico-Raciais promove caminhos para a modificação dessa realidade, de modo a construir representações sociais profícuas e positivas das relações raciais a partir da pluralidade cultural dos sujeitos.

Ainda nessa categoria de representações sociais sobre o *branco*, temos ambientes de vivência das crianças constituídos por barcos, residências e jardins, pensamentos significados esses que transitam do plano imaginário para o plano material. Desse modo, vejamos os desenhos e discursos de Douglas, Milena e Suany.

Desenho 04 – Douglas no navio pirata



Fonte: Elaborado pelo participante Douglas (2019).

Douglas: Só um pirata. / Moderador: Quem seria esse pirata? / Douglas: Eu. / Moderador: E qual seria a cor desse pirata? / Douglas: Branco. / Moderador: E essas coisas azuis aqui em baixo? / Douglas: Tubarão. Esse indo pra lá e esse indo pra cá.

Desenho 05 – Milena com seu irmão



Fonte: Elaborado pela participante Milena (2019)

Milena: Isso aqui é minha casa... Essa aqui sou eu. / Moderador: E com quais cores você pintou? / Milena: verde [roupa]. Cor de pele... [rosto] / Moderador: Quem é esse aqui do lado? / Milena: É meu irmão, mas não consegui fazer [risos]. / Moderador: E qual seria a cor dele? / Milena: Seria bem branquinho, da cor desse bichinho aqui [aponta para a folha do caderno]. / Moderador: Essa aqui é tua casa? / Milena: Porque é verde, amarelo [risos].

Desenho 06 – Suany no jardim de sua mãe



Fonte: Elaborado pela participante Suany (2019).

Suany: tem muitas plantas lá em casa. / Moderador: E cadê você aí? / Suany: não fiz. / Moderador: Qual a cor que pintaria no desenho? / Suany: Rosa. / Moderador: Por que seria rosa? / Suany: Porque é bonita. / Moderador: E a tua cor? / Suany: Branca. / Moderador: Mas por que seria branca? / Suany: Por que ela é bonita.

Os significados das cores nos desenhos de Douglas e Milena apresentam similitude em relação à autocategorização racial das atividades com as bonecas e contação de histórias, que expressam também a conotação de *cor de pele* como sendo cores *mais claras*, contudo não expressam o negro em suas relações raciais, em forma coletiva, por meio da gravura. As experiências coletivas das crianças trilham para a invisibilidade do negro que são comunicadas nas representações sociais, sendo as *imagens* associadas às experiências subjetivas dos sujeitos como processo e produto psíquico que pode tornar um objeto presente ou ausente em nossa realidade (MOSCOVICI, 1978).

Suany se ausenta do espaço construído no desenho, porém quando questionada sobre a cor que provavelmente pintaria afirma que seria com a cor *branca* por ser considerada mais bonita. Novamente dentre as representações sociais emerge o sentido do branco como *mais bonito*, um adjetivo que no contexto das crianças negras significa negação da cor. De acordo com Pinho *et al* (2017), o “[...] ‘cor de pele’ é cor vista como bela, que deixará seu desenho

mais bonito [...]”, em torno de uma imagem que delimita o branco como sinônimo de beleza e o negro estereotipado como *menos bonito*.

Na segunda categoria *representação social sobre preto e moreno*, os significados dos desenhos e discursos apontam para o negro como *moreno*, assim como nas dinâmicas anteriores. As representações demonstram espaços de vivência em suas residências e interações familiares, elementares para construção de saberes do senso comum por meio de brincadeiras e diálogo, conforme apresentado por Aline, Fernanda e Bia.

Desenho 07 – Aline brincando no quintal



Fonte: Elaborado pela participante Aline (2019).

Aline: Sou eu e “tô” lá no quintal de casa. / Moderador: E quais foram às cores que pintou? / Aline: Rosa-choque, laranja e aqui [apontando para os braços da boneca] é moreno. / Moderador: E a cor do teu cabelo? / Aline: Preto, mas um pouco cinzado.

Desenho 08 – Fernanda brincando.



Fonte: Elaborado pela participante Fernanda (2019).

Fernanda: Pinteí dessa cor [apontando para o vermelho] por que minha mãe gosta, dessa [apontando para o amarelo] por que minha priminha gosta, essa é minha outra priminha que também gosta [apontando para a cor laranja], e essa porque é a minha cor [apontando para o marrom]. / Moderador: Qual seria essa cor aqui? / Fernanda: Morena. / Moderador: E esse sapato aqui, qual é? / Fernanda: Laranja.

Desenho 09 – Bia brincando



Fonte: Elaborado pela participante Bia (2019).

Moderador: O que você estaria fazendo? / Bia: Brincando... lá em casa... E eu sou morena. / Moderador: Por que o cabelo é dessa cor? / Bia: É...Cor de pele.

As crianças constroem imagens representacionais sobre cor da pele a partir dos espaços de convivência e preferências de outras pessoas, como demonstrado por Fernanda ao pintar seu desenho a partir de cores que seus familiares gostam, delineando assim uma proximidade com o núcleo familiar no desenvolvimento de suas relações raciais e preferências de cor.

A participante Aline enuncia as cores que pintou suas roupas, assim como a cor da pele determinada pelo termo *morena*, ao se referir a autocategorização racial *negro*, dentre outras características como a cor do cabelo definido por ela com *preto, mas um pouco cinzado*. Bia reflete no desenho um momento de brincadeira para tratar sobre a cor, seguida da afirmação imediata em *ser morena*, assim como ter pintado o cabelo como *cor de pele*, representada por uma cor mais clara e aproximada ao branco.

Percebe-se similitude das identidades raciais das crianças com seus desenhos, contidas em discursos de outros atores sociais que contribuíram na construção de representações sobre o negro e níveis de importância para expor suas opiniões. Segundo Guimarães (2012), as relações de cor construídas pelos sujeitos são atributos de grupo social, consideradas como subjetivo que inclui ou exclui pessoas pelas características que partilham.

Mesmo com autoafirmação racial indicando para negro, nos discursos das crianças estão enraizados saberes do senso comum referentes ao termo *cor de pele*, que somente pode ser caracterizado com cores mais claras. As representações sociais são apresentadas pela ambiguidade de pertencer ao grupo étnico-racial negro e haverem estereótipos acerca do branco que o colocam como superior.

As representações sociais “[...] se instalam sobre valores variáveis segundo os grupos sociais dos quais retiram suas significações, bem como sobre os saberes anteriores reativados por uma situação social particular” (JODELET, 2001, p. 36), que correlacionando com relações raciais das crianças negras conscrevem *imagem* de reconhecimento de pertença a população negra.

Na última categoria *representação social sobre as relações de cor*, as crianças demonstram novamente os espaços familiares como primeiro âmbito de construção de sentidos e significados, onde os sujeitos integrantes desse contexto estão sorrindo, em clima ensolarado, que também representam as relações raciais entre negros e brancos em suas experiências sociais. Vejamos os desenhos de Raquel e Rafael.

Desenho 10 – Raquel e sua família

Fonte: Elaborado pela participante Raquel (2019).

Raquel: [risos] Meu pai [Davi], minha mãe [Jéssica], minha irmã [Yasmin], que é “zitita” [pequena], mas eu fiz grande [risos], meu irmão que estuda naquela sala aí [apontando para a sala do lado – Vitor], e esse é eu. / Moderador: Quais as cores de pele deles? / Raquel: O papai é branco, mamãe é morena mas eu fiz coisa [sem cor]. / Moderador: Mas se tu fosse pintar, qual seria a cor dela? / Raquel: Preto. / Moderador: E aqui, quais são as cores de vocês? / Raquel: branco [Yasmin], branco [Vitor] e branca [Raquel].

Desenho 11 – Rafael e sua família em casa

Fonte: Elaborado pelo participante Rafael (2019).

Rafael: Esse aqui sou eu, essa aqui é minha mãe, esse daqui é minha irmã, esse daqui é meu pai, essa daqui é minha outra irmã. / Moderador: E com quais cores pintou eles? / Rafael: Eu sou meio preto, aí eu pinteí cor de

preto. Aí a mamãe também é meio preta, aí pinteí desse preto. / Moderador: E essa cor mais clara? / Rafael: Meu pai é cor de pele. Meu pai, minha irmã e minha outra irmã. / Moderador: E essa flor aqui? / Rafael: Ah, essa flor é porque a mamãe plantou um pé de flor vermelha lá. Essa flor preta aqui é da minha.

Raquel reconhece seu pai e seus irmãos como brancos, contudo apresenta dificuldade de categorizar uma possível cor de pele a sua mãe, optando por deixar descolorido, com ausência de identificação racial. Contudo, quando questionada sobre a possível cor que pintaria, elenca a cor preta para atribuir a tez da pele da mãe, expressando sentido de negação e invisibilidade do negro em sua percepção de relações raciais.

Rafael assinala o termo *meio que preto* para aproximar ao negro, de modo a categorizar sua mãe e ele, e significa a cor de seu pai como *cor de pele*, que seria uma cor *mais clara*. Desse modo, apresenta uma imagem que define gradações de cor presentes nas relações social entre seus familiares, para então elaborar uma noção própria de cor.

Os enunciados das crianças revelam a complexidade das relações raciais na sociedade, carregadas de características, significados, sentidos e ideologias. Segundo Munanga e Gomes (2016), a questão racial na sociedade brasileira se utiliza de várias expressões, conceitos e designações, construídas nas relações entre negros, brancos e outros grupos étnicos em diversos contextos, por meio da reprodução de valores, ideias e pensamentos, assim como as percepções dos sujeitos sobre o lugar que ocupa nas estruturas sociais e raciais.

No processo de construção das representações sociais, as crianças buscam dimensionar a categorização racial intermediária *moreno*, por se situar entre brancos e negros, para que seja satisfatória tanto para identidade que elabora quanto aos grupos que está inserida, como se visualiza no desenho em contexto escolar. A seguir, apresentam-se os desenhos e enunciações de Ketlen e Victória.

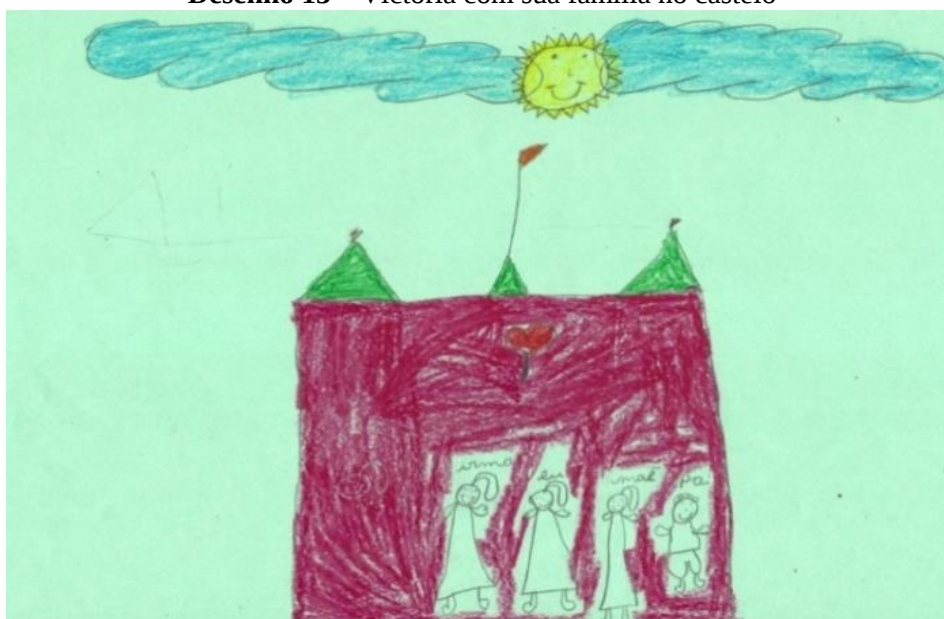
Desenho 12 – Ketlen com sua família no castelo.



Fonte: Elaborado pela participante Ketlen (2019).

Ketlen: Esse aqui é um castelo e essa aqui é minha família. Não dá muito de ver por que pintei por cima. / Moderador: Quais pessoas seriam de sua família? / Ketlen: Essa aqui é minha irmã, essa é minha mãe e esse aqui sou eu e meu pai. / Moderador: Com quais cores pintaria eles? / Ketlen: De cor de pele. Só o papai que é um pouquinho moreno. / Moderador: A cor de pele seria qual cor? / Ketlen: A cor mais um pouquinho escura. / Moderador: E o que seria esse coração aqui no meio do castelo? / Ketlen: Um coração que eu fiz que todo mundo ficaria feliz.

Desenho 13 – Victória com sua família no castelo



Fonte: Elaborado pela participante Victória (2019).

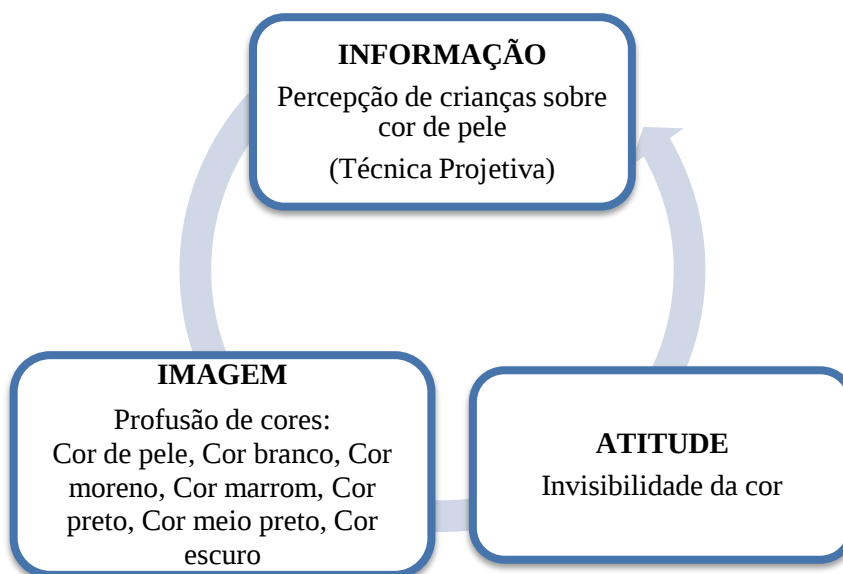
Victória: Esse daqui é minha irmã, esse daqui é eu, esse daqui é minha mãe, esse daqui é meu pai. / Moderador: E você não os pintou? / Victória: Não. Por que não deu. / Moderador: De que cor você pintaria eles? / Victória: Esse daqui eu pintaria de branco [pai], esse daqui eu pintaria de moreno [mãe], esse daqui eu pintaria de moreno [ela], essa daqui de [pensativa]... morena [irmã].

Esses desenhos têm características similares, pela presença de um castelo, com um coração na fachada e família no centro, sob um dia ensolarado, que as crianças representam como sendo suas casas. As cores apresentam duas noções de cor denominadas pelas crianças de *branco* e *moreno*, em que se salienta a imagem atribuída pela participante Ketlen à *cor de pele*, uma vez que significa essa como *um pouquinho mais escura*, diferentemente das significações de outras crianças ao se referirem a *cor de pele* com cores mais claras.

Ianni (2004) elucida que as relações raciais demonstram interação indivíduo e grupo na dialética de representação, percepção e compreensão do outro enquanto participe de grupos raciais, por meio de forças sociais, históricas, estéticas e políticas. As representações sociais apontam para presença de negros no contexto familiar das crianças, mesmo que as nomenclaturas adotadas por elas estejam estereotipadas pelos termos: *moreno*, *meio que preta* e *pouquinho escura*.

A seguir, sintetizamos o campo representacional das *imagens* em correlação com a *informação* e *atitude* sobre a cor nas relações cotidianas das crianças, comunicadas a partir da elaboração de desenhos e enunciações discursivas.

Figura 11 – Imagem sobre a cor da pele nas relações cotidianas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nesta dimensão, a informação parte da percepção das crianças sobre a cor da pele por meio de técnica projetiva, que proporcionou visualizar e compreender suas representações sociais sobre a própria cor. Desse modo, a imagem contida nos desenhos e discursos revela uma profusão de cores de pele (*cor de pele*, branco, moreno, marrom, preto, meio que preto e escuro), assim como seus cabelos e acessórios de suas roupas. Nesse sentido, nas atitudes apresentam invisibilidade sobre a cor, principalmente quando crianças negras pintam as suas cores e de seus familiares com cores claras ou se consideram *morenas*, buscando uma gradação de cor intermediária entre negro e branco.

Segundo Santos e Coelho (2012, p. 31): “A cor da pele no Brasil demonstra uma postura carregada de racismo, preconceito e discriminação racial acumulados historicamente, que adentram os diversos setores da sociedade brasileira, em especial as escolas de Educação Básica”. No processo de escolarização se apresentam representações sociais construídas nos espaços exteriores à escola e nos discursos repletos de significados originários das experiências e vivências, em que as estruturas de ancoragem e objetivação se tornam elementares no compartilhamento de saberes do senso comum a respeito da cor da pele.

No quadro a seguir, apresentamos as ancoragens e objetivações sobre as relações de cor no cotidiano.

Quadro 3 – Ancoragem e objetivação sobre as relações de cor no cotidiano.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Representação social positiva sobre a criança negra.	Percepção das crianças negras sobre a cor da pele.	- Proximidade entre as cores dos desenhos com descendência familiar; - Reconhecimento e valorização do negro.
Representação social negativa sobre a criança negra.	Estereótipos a partir da profusão de cores.	- Gradações de cor da pele (<i>Cor de pele</i> , Cor branco, Cor moreno, Cor marrom, Cor preto, Cor meio preto, Cor escuro); - Invisibilidade da cor; - Ideologia do branqueamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com base nos sentidos e significados (ancoragem) e imagens (objetivação) são encontrados dois tipos de representação social nos desenhos e discursos. O primeiro ancora na percepção das crianças negras sobre a cor da pele, que objetivam na proximidade entre as cores retratadas nos desenhos com a descendência familiar, que demonstram influências a

respeito do pertencimento racial. O segundo ancora nos estereótipos a partir da profusão de cores, que revelam diversas gradações de cor de pele que encaminham em sua grande maioria a invisibilidade do negro e ideal de branqueamento, como quando as crianças não se inserem, não pintam a cor da pele ou colorem seus desenhos com cor mais clara, sendo que são negras.

Desse modo, as imagens revelam um conjunto de cores que as crianças atrelam as dimensões de negro e branco na sociedade e em suas convivências, principalmente nas enunciações discursivas e produção de representações sociais no contexto escolar. Elas apontam a necessidade de atividades que possibilitem compreender as formas de pensar, refletir e aprender sobre as relações de cor, para tecer saberes e conhecimentos que favoreçam a elaboração de identidades raciais positivas e disseminação da valorização e reconhecimento das contribuições de negros e brancos na história e sociedade brasileira.

4.3. Terceira Dimensão – Atitude: as crianças em contexto escolar

Nesta terceira dimensão das representações sociais, analisam-se as atitudes partilhadas pelas crianças negras sobre a cor da pele nas relações raciais. A *atitude* para Moscovici (1978, p. 70), logra “[...] destacar a orientação global em relação ao objeto de representação”, ou seja, ocorre a materialização de informações e imagens presentes nos discursos em comportamentos e práticas desenvolvidas em diferentes contextos, como escolas e famílias.

Esse processo oportuniza momento privilegiado para visualizar e apreender as representações sociais das crianças, em suas práticas raciais e sociais, a partir de atividades propostas em grupo focal e observação participante realizada em sala de aula. De acordo com Bakhtin (2011), por meio de seus diálogos e compartilhamento de percepções na socialização, os sujeitos respondem ativamente ao que foi comunicado nas interações em discursos subsequentes e condutas de enunciadores e ouvintes.

Desse modo, aparecem nas atitudes das crianças pensamentos inerentes à sociedade, construídos e reproduzidos no senso comum, visualizados principalmente nas intervenções dos participantes diante a situação de escolha das bonecas para brincar e contação de história, assim como os discursos e comportamentos desenvolvidos no cotidiano escolar.

No início das atividades em grupo focal, no momento de apresentação das bonecas que seriam utilizadas, o participante Marcos demonstra resistência para com as bonecas por considerar ser objeto de menina:

Marcos: Esse negócio é para menina? / Moderador: É para todos! / Marcos: Ah! Eu não quero não, tô fora. / [risadas de todas as crianças].

A aversão de Marcos em relação às bonecas delimita a fronteira de gênero existente nas relações sociais que as crianças estabelecem, principalmente pelo teor satírico expressado pela risada dos outros, como uma forma de manutenção de estereótipos. De acordo com Louro (2008, p. 21), “[...] ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhes normas”.

Essas normatizações influenciam consideravelmente as interações dos sujeitos, como relações culturais, afetivas, escolares, noções de cor da pele e questões raciais. As informações sobre a resistência ao brincar com boneca são geradas nos círculos sociais dos sujeitos e comunicados nos discursos, que são presenciados por outras crianças. Segundo Bakhtin (2011), frequentemente existe enunciados considerados fundamentais para manutenção de pensamentos, ações e atividades no campo de socialização.

Esse compartilhamento de enunciados pode ser percebido na fala de Douglas, quando questionado se gostaria de brincar com uma boneca:

Douglas: Nenhuma, por que elas me dão medo. / Moderador: Por qual motivo daria medo? / Douglas: Porque sim!

A interseção entre gênero e raça nos enunciados e representações sociais das crianças revelam estereótipos em torno de brinquedos considerados de menina ou menino, impostos pelas relações de poder existentes na sociedade, enraizados na estigmatização e preconceito que marcam as experiências desses sujeitos no processo de escolarização. Segundo Guizzo, Zuruban e Beck (2017) gênero e raça são marcadores sociais influentes nos processos de construção de identidades e diferenças, considerando ambientes e padrões delimitados culturalmente e historicamente.

Com exceção dos participantes citados, a maioria das crianças consegue escolher uma boneca para brincar, a partir da cor da pele, considerando seus espaços formativos e vivências, pois são em contextos que compreendem “[...] na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES; MUNANGA, 2016, p. 176).

Os relatos oriundos dos contextos de interação, foi possível problematizar as relações de cor de pele e situações cotidianas que as crianças vivenciaram a respeito de estereótipos e estigmas a respeito do negro, por meio da compreensão dos modos de pensar as relações

raciais e dinâmicas sociais desenvolvidas no processo de escolarização e representadas continuamente.

Assim, outros grupos sociais exercem influência nas representações sociais das crianças e contribuem para elaboração de diversas interpretações de fenômenos e situações decorrentes do cotidiano dos sujeitos. Essas ponderações foram percebidas quando se questionou sobre terem presenciado ou serem apelidados por alguém por causa da cor da pele.

Rafael: Eu já fui. Eu estava brincando com meu colega, aí um colega do amigo do meu colega, falou que a cor da minha pele era feia. Passou assim de bicicleta, quando passou lá “pro” [bairro] Trevo.

Nesse relato se percebe a construção de estereótipos que configuram a diminuição do outro por motivo da cor da pele, ao considerar essa como sendo *feia*. As marcas do racismo são profundas na vida da criança, que internaliza tal violência e por vezes a guarda, causando prejuízos sociais e psicológicos como dificuldades de relacionamento, dificuldades de se auto identificar de acordo com o grupo racial.

Corroborando com Sant’ana (2008), quando um sujeito discrimina alguém, de forma proposital ou inadvertida, participa de uma prática que gera tristeza, sofrimento e violência a milhões de pessoas por motivo de origem étnica ou tez da pele em todo o mundo.

Isso está relacionado com a seleção de grupos-alvo¹⁸ pela distinção, segregação, tratamento diferenciado, atitudes agressivas e violência moral ou simbólica por meio inequidade de direitos ou de acesso a bens culturais, que reforçam a “[...] prática do racismo e a efetivação do preconceito” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 184).

Os estereótipos enquanto prática de preconceito racial e caminho para degradação moral de outrem se apresenta como representação social pejorativa que pode ocasionar problemas nas relações raciais das crianças negras, influenciando no autoconhecimento e percepção da cor da pele em sentido negativo. Assim, sentidos e significados de representações sociais se apresentam como caminhos institucionais e sociais de reprodução de discursos, da mesma maneira que acentua especificidades individuais e coletas sobre determinado objeto de representação (JODELET, 2015).

Nessa perspectiva, as crianças presenciam outros discursos no convívio social e ancoram sentidos e significados sobre as relações raciais, de modo a objetivar imagens e

¹⁸ De acordo com Guimarães (2012, p. 52), aspectos como “[...] marcas de cor, ou a cultura, podem mesmo ser consideradas fatos objetivos, ou seja, visíveis a todos e descritos a partir de seu exterior”, nos quais são tidos por grupos segregacionistas como algo ruim.

enunciados sobre negros e brancos em sociedade. Um dos discursos dos participantes explicita essa representação social, como apresentado a seguir.

Douglas: [...] Meu primo de segunda mão, o Henrique, ele é moreno, né! Aí nós íamos saindo lá da casa da minha tia, Neném. Aí, não sei quem gritou de lá: “Ei negão de branco. Negão de branco”. / Moderador: E para você o que seria esse “Negão de Branco”? / Douglas: Um negão vestido de branco.

A objetivação contida nessa representação expressa uma prática sutil de preconceito racial, delimitado pelo apelido *negão* seguido do adjetivo *negão vestido de branco* a seu vestuário, que pode ocasionar tristeza, silenciamento ou diminuição do outro por causa da cor da pele. Outra observação é que muitas vezes a criança não percebe isso como algo positivo diante o grupo, dando ênfase em seu comportamento dos momentos em que o seu primo foi estereotipado, atribuindo ancoragem de negação da cor diante outras representações sociais das crianças que evidencia a cor branca como melhor.

A sociedade brasileira se constituiu em torno da negação da existência do preconceito e discriminação em diferentes esferas sociais por uma parcela dos grupos sociais, reforçado pelo mito da democracia racial (GOMES, 2005). Ainda segunda a autora, os negros ainda vivem uma desigualdade racial profunda em todos os níveis quando comparados a outros segmentos étnicos e raciais do país, principalmente por práticas sutis de racismo e marcas sociais por motivo de cor de pele.

Em continuidade a atividade, Rafael faz um novo relato sobre o que considerou um apelido para com sua irmã:

Rafael: Já falaram para minha irmã, Jenifer, de preta. Lá na escola dela. / Moderador: Foi agressiva a forma como a pessoa falou? / Rafael: Acho que não porque não estudo lá na [escola] Argentina Pereira.

A informação gerada nesse enunciado considera a palavra *preta* como apelido, uma vez que sua compreensão sobre cor de pele varia entre *marrom claro* ou *marrom escuro*, como delimitado por sua autocategorização racial. Na situação ocorrida com sua irmã, percebe-se que têm dúvida quanto ao teor pejorativo que a pessoa supostamente racista praticou, uma vez não presenciou ou frequentou o contexto escolar.

No tocante as representações sociais, a construção sociocultural do sujeito elaboram padrões que são comunicados em suas falas, percepções e ideias sobre objetos sociais. Segundo Moscovici (2015) nossas criações em plano ideal e material são referenciais que se

distinguem de quaisquer concepções dos outros e se torna nossa por excelência, que é modificada ao decorrer das interações.

No movimento representacional e dialógico dos sujeitos nos campos de socialização que estão situados, a cor no processo de escolarização nas relações raciais se apresenta nos processos históricos e culturais que trilham caminhos de representação e identificação racial, percebidos em ações com as crianças e nas interações, como ocorrido na contação de história infantil. Ao decorrer dessa atividade, desenvolve-se a seguinte intervenção de uma das crianças:

Moderador: O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba, que, como os outros meninos pretos, dizia: – É bom ser preto!” / Bia: [durante a contação da história, interrompe o moderador] Preto não, moreno. Preto não professor, moreno.

Percebe-se resistência da participante Bia para com o sentido de *preto* como valoroso, atribuído pelo texto lido, considerando que o termo correto no contexto da história seria *moreno*. Dessa forma, aproxima o imaginário da sua realidade, por considerar sua autocategorização racial e contextos de vivência como fundantes para inclusão de sujeitos em suas relações raciais, pertencimento racial e preferências de cor de pele.

A esse respeito, França e Monteiro (2002, p. 294) afirmam: “A pertença do indivíduo a um grupo atinge o seu significado quando comparada com a avaliação das diferenças entre esse e outros grupos”, que pode ser percebido quando, na história, o conjunto de meninos pretos dizia que sua cor era bonita e a criança comportou com aversão a essa situação.

Outro fator diz respeito ao sentido de descontentamento com sua cor, em que as crianças acabam por aprender e introjetar em suas ideias e discursos, que existe um problema em ser *preto* ou chamar alguém com esse termo em determinadas situações (FAZZI, 2006). Nesse sentido, necessita-se de interações que reconstruam as informações e imagens sobre o negro para desenvolvimento de atitudes positivas e reconhecimento dessa população como contribuinte da formação da sociedade brasileira.

No cotidiano escolar, durante as aulas, as crianças brincam e dialogam sobre diversos assuntos familiares, escolares, acontecimentos comunitários, recreação em casa, que demonstram em seus discursos os diferentes espaços formativos que são participantes. Também no momento do recreio elas se alimentam, brincam e conversam, sem distinção ou exclusão por motivo de cor de pele.

O brincar e os brinquedos estão presentes na maioria dos momentos no cotidiano escolar das crianças, que “[...] integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo. Esta reciprocidade realiza a aprendizagem que irá coordenar, sintetizar, relacionar diferentes concepções” (LIMA, 2010, p. 87). Esses elementos perpassam pelas relações raciais, percebidos nos modos de interação entre sujeitos e objetos, que contribuem para constituição de ancoragens (sentidos e significados) e objetivações (imagens) por meio da informação que possuem sobre a cor da pele e as relações raciais.

Nesse sentido, no cotidiano escolar se presenciaram situações referentes à cor da pele, em que as crianças atribuem características a outros por meio das representações sociais e enunciações discursivas, assim como estabelecem atitudes individuais e grupais. Desse modo, três situações a partir da noção de cor emergiram: *brincadeira polícia-ladrão*, *brincadeira com boneca branca* e *prática racista no cotidiano escolar*.

Na *brincadeira polícia-ladrão*, durante a aula, três crianças negras simulam uma situação de assalto, fazendo sons de tiros, onde duas eram motociclistas que cometiam o crime e uma era um policial, que atirava contra eles para os prenderem. Esse relato visa estabelecer uma relação entre a brincadeira e a realidade social, trilhando assim percepção das crianças sobre a problemática da violência presente tanto na vida cotidiana quanto em diversos meios de comunicação.

De acordo com Barbosa (2015, p. 192),

No cotidiano da vida social brasileira, assistimos constantemente estampados em manchetes jornalísticas, tanto em jornais e revistas impressos ou eletrônicos, noticiários radiofônicos ou televisivos, ao aumento sucessivo dos números da violência e (in) tolerância contra a população negra pobre brasileira [...].

Os retratos da violência no Brasil contra ou entre a população negra, presentes nas relações das crianças, surgem das construções sociais e representações que são comunicadas em comportamentos e atitudes diante os grupos que estão em contato. As influências dos sentidos e significados atribuídos à população negra diante a violência expressam o preconceito racial das esferas sociais, que quando não combatido, reforça os mecanismos de discriminação racial por meio do senso comum.

As atitudes enquanto estrutura e compartilhamento das representações sociais compele valores positivos e negativos, dependendo das experiências grupais e ideias logradas socialmente (MOSCOVICI, 1978). Dessa forma, os valores negativos sobre o negro na

sociedade nacional são mais atenuantes do que o reconhecimento de sua contribuição, colocando-o na posição de estigmatizado e estereotipado de pejorativamente.

Na situação da *brincadeira com boneca branca*, uma criança, do sexo feminino e com tez da pele branca, trouxe uma boneca de cor branca e começa a brincar acariciando o cabelo liso e loiro do brinquedo. Enquanto isso outras meninas negras e brancas se aproximam e questionam onde comprou e quanto custou, demonstrando interesse por a considerar bonita. Essa enunciação possibilita refletir sobre as imagens construídas socialmente sobre o branco e o negro, pelos estereótipos da cor da pele e traços físicos.

O paradigma do belo, no tocante a boneca de cor branca dos cabelos lisos e loiros, apresenta o despertar dos interesses das crianças por aquele perfil racial, que pode estar presente em suas constituições enquanto sujeitos e na identidade elaborada no cotidiano. De acordo com Cavalleiro (2017, p. 19), “[...] a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo”, compartilhado dentre outras crianças e justapondo a pertença ou exclusão de outrem ancorado e objetivado pelo grupo.

Desse modo, as situações supracitadas revelam saberes que são compartilhados pelas crianças negras em seus diferentes contextos, vivências cotidianas e experiências, onde a escola se apresenta como lugar plural e de encontro de diferentes sentidos e significados sobre fenômenos sociais, pela riqueza de representações sociais que são comunicadas.

Pela escola ser espaço de excelência para apreender o jogo de representações, promove diferentes interações que “[...] vão ter um efeito sobre o modo como os sujeitos se situam relativamente aos discursos que circulam no espaço social e sua apropriação” (JODELET, 2015, p. 63), pelos quais estão permeados de diversos diálogos e identidades coletivas e individuais formuladas a partir de objetos de representação.

Nesse íterim, os discursos das crianças negras estabelecidos no espaço escolar podem expressar situações de inferiorização e preconceito racial, que causam tristeza e diminuição da autoestima e identidade do outro. Segundo Ianni (2004, p. 23),

Aos poucos, o traço, a característica ou marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse que se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidades e jogos de forças sociais, como se fosse natural [...]

Ao decorrer da observação, surgiu uma situação de *prática racista no cotidiano escolar*, durante a realização de uma atividade de resolução de exercícios da área de

matemática. Um dos alunos, Felipe, começa a fazer o exercício para Sérgio que não estava conseguindo concluir uma das questões, então Marcos se vira para Felipe e diz: “Não faz o trabalho ‘pra’ ele, chocolate. Não faz, chocolate!”, palavras essas proferidas em tom agressivo. Para além dos discursos, três comportamentos foram percebidos durante a situação: As crianças envolvidas são negras; Felipe não verbaliza quaisquer reações para Paulo, porém mantém um semblante triste; Sérgio se comporta com indiferença diante o acontecido, como se fosse algo normal.

Esse acontecimento revela por meio de discursos e atitudes as práticas de racismo velado, assim como preconceito e discriminação racial, uma vez que apresentam xingamento por motivo de cor da pele e estigmatização da vítima, gerando nela incomodo e tristeza. Considera-se o preconceito racial como uma predisposição de valores, atitudes e discursos constituídos no pensamento em relação a alguém de outra tez de pele, de modo a efetivar caminhos para a prática do racismo.

As origens da reprodução do preconceito e discriminação por motivo de cor em atitudes e comportamentos de grupos sociais são diversas, mas dentre os pilares de elaboração de tais práticas se consideram “[...] características pessoais – discernimento insuficiente, desvios de personalidade – ou situação social – coerção de grupos de referência – explicam por que certos indivíduos são atraídos por discursos de ódio e preconceito” (GUIMARÃES, 2012, p. 49).

Nesse sentido, o desenvolvimento do racismo dentre as crianças negras naquele contexto ocasionam o silenciamento e invisibilidade do outro, assim como a não percepção de sua cor de maneira integral. Munanga (2014), ao comparar metaforicamente práticas discriminatórias com um *iceberg*, diz que na ponta estariam os elementos observáveis por meio de comportamentos sociais e individuais e a parte submersa, subjetiva, corresponde aos preconceitos raciais não manifestos e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

Os efeitos do racismo e discriminação racial na elaboração de representações sociais influencia nas imagens de si, materializados nas relações raciais das crianças negras por meio de suas atitudes de subversão ou velar dessas práticas, como quando Sérgio demonstra normalidade diante a inferiorização de outro colega por causa da cor.

O sentido relacionado ao negro neste contexto é negativo, com atitude pejorativa no tocante ao tratamento e comportamento agressivo por causa da cor, assim como o velar de outra criança diante o preconceito racial. Esses elementos revelam uma representação social

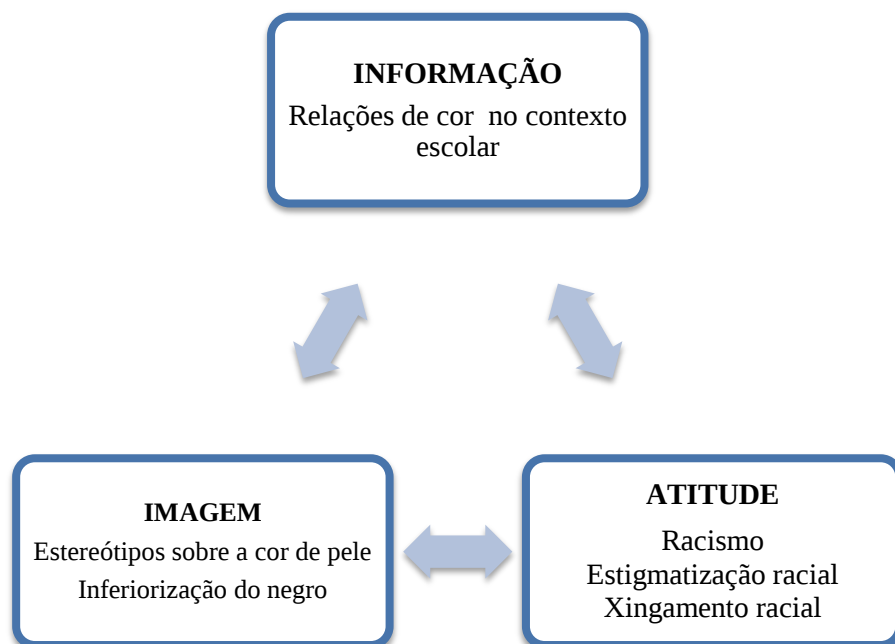
que reproduz práticas racistas que estão presentes na sociedade brasileira, que persiste desde o período colonial/escravocrata em nosso país, mesmo com a existência de movimentos sociais negros, militantes, intelectuais que enfrentam esta ideologia.

Segundo Vala (2015), isso ocorre devido o racismo estar no pensamento social dos grupos e inscrito nas instituições sociais, assim como o preconceito racial, exprime uma posição individual relativamente ao grupo, ainda que tal posição seja consensual, diante pressões normativas.

Nesse sentido, urge a necessidade de ações de enfrentamento a tais questões no cotidiano e contexto escolar, para que haja uma valorização das próprias crianças negras e da população negra em conhecimentos escolares e saberes originários da sociedade. O exercício de observar e escutar as crianças em seu ambiente de interações propiciou um olhar reflexivo sobre as representações que são elaboradas por elas, ao expressarem problemáticas sociais.

A partir das situações observadas, aprendeu-se o campo representacional das crianças a respeito das atividades sobre a cor nas relações raciais no contexto escolar

Figura 12 – Atitude das crianças sobre relações de cor no contexto escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As relações raciais no contexto escolar, a partir das representações sociais das crianças, apresentam *informação* sobre as relações de cor no contexto escolar, baseados em brinquedos, brincadeiras e situações do cotidiano social. Nesse sentido, estabelece *imagem* a

respeito de estereótipos sobre a cor da pele de negros e brancos, assim como inferiorização do negro que configura o racismo existente na sociedade, por meio de *atitudes* em torno de práticas racistas, estigmatização e xingamento racial entre as crianças.

As atitudes das crianças são desenvolvidas também pelas ancoragens e objetivações, que continuamente ressignificam as informações advindas da sociedade e materializadas em discursos no convívio e processo de escolarização. A seguir, apresenta-se o quadro de ancoragem e objetivação sobre a cor da pele nas relações raciais, a partir do contexto escolar.

Quadro 4 – Ancoragem e objetivação das crianças sobre a cor a partir de atitudes no contexto escolar.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Representação social negativa sobre a cor nas relações raciais	Percepção das crianças sobre a cor da pele individual e coletiva	- Estereótipos sobre a cor da pele - Inferiorização do negro - Racismo
Representação social positiva sobre a cor nas relações raciais	Possibilidade de enfrentamento as práticas racistas	- Problemática de situações de racismo dentre as crianças - Promoção de práticas antirracistas no contexto escolar - Elaboração de percepções e identidades positivas sobre negros e brancos

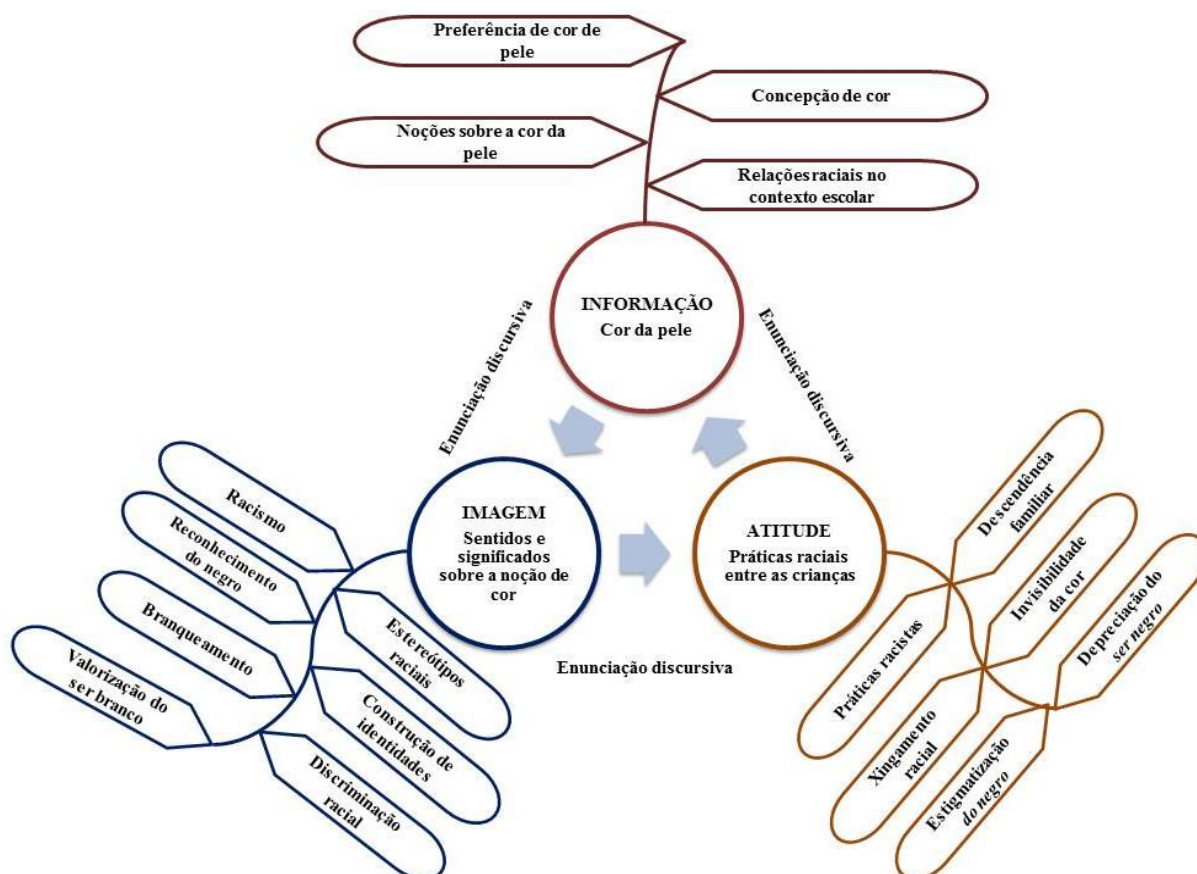
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os resultados expressam representações sociais negativas e positivas sobre a cor a partir das relações raciais das crianças no contexto escolar. Na ancoragem a respeito da percepção das crianças sobre a cor da pele individual e coletiva estão objetivados estereótipos, inferiorização do negro e práticas racistas nas socializações das crianças. A partir de tais fenômenos, surge a possibilidade de enfrentamento ao racismo, pela promoção de atividades que problematizem as práticas racistas no cotidiano escolar e nas convivências sociais, para desenvolvimento do antirracismo e elaboração de percepções e identidades positivas de negros e brancos, em busca de relações respeitadas e uma sociedade cidadã.

As representações sociais que emergem do contexto escolar, pautadas na *atitude*, apresentam a presença de diversos mecanismos de efetivação de práticas racistas, que delimitam hierarquização do branco sobre o negro nas relações raciais. Desse modo, necessita-se a de práticas sociais que promovam o enfrentamento de tais situações e desenvolvam ações para reconhecimento e valorização da população negra no espaço escolar, dentre outras esferas formativas dos grupos sociais que as crianças estão situadas.

Com base na tridimensionalidade de estruturação das representações sociais de Moscovici (1978) e dialogismo discursivo de Bakhtin (2011), apresentamos os elementos que emergiram desse estudo.

Figura 13 – Campo representacional de crianças sobre a cor no cotidiano escolar



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Esses elementos contribuem para tecer incursões sobre o lugar das crianças negras em contexto escolar e possibilitou apreender sobre as representações sociais desses sujeitos no tocante à cor da pele e relações raciais existentes nos meios e grupos sociais. *Informação*, *Imagem* e *Atitude* nesse campo representacional, conjunto as ancoragens, objetivações e enunciações discursivas revelam a realidade das crianças e os desafios postos ao campo educacional para o trato com a diversidade racial no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs compreender e analisar as representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar. A partir da tridimensionalidade *informação, imagem e atitude*, as crianças ao decorrer da pesquisa comunicam sentidos, significados e comportamentos compartilhados nas interações sociais cotidianas, pelas quais constituem nas relações raciais percepções sobre o negro e o branco na sociedade, pelas enunciações discursivas e práticas sociais.

A dimensão da *informação* apresenta as preferências de cor das crianças a partir das relações raciais desenvolvidas nas atividades de seleção de bonecas, contação de histórias e cotidiano, que expressam as percepções desses sujeitos no contexto escolar sobre a cor da pele, em que as representações sociais e discursos se constituem no entrelaçamento de saberes do senso comum contidos em grupos sociais e encaminham para olhares de reconhecimento do negro, assim como estigmatização, estereótipos raciais e racismo.

Em suma, elas revelam a presença de diferentes mecanismos discursivos e atitudinais com que as crianças têm contato, em suas vivências, que delimitam práticas de valorização de negros e brancos na sociedade pela elaboração de identidades raciais e pertencimento racial, assim como invisibilidade da cor em alguns discursos. É notório que muitas das informações são constituídas no seio familiar, que possibilita inferir a relevância desta instância formativa na elaboração das representações das crianças negras.

A respeito da dimensão *imagem*, os sentidos e significados materializados por meio da técnica projetiva aplicada com as crianças, demonstra a descendência familiar como fundamental para a elaboração da noção de cor e pertencimento racial, bem como a autocategorização racial comunicada pelas crianças em suas enunciações discursivas.

Outros elementos apresentados nas representações sociais das crianças se referem à profusão de cores que utilizam para referenciar negros e brancos em seus desenhos, em que as cores claras aparecem de forma acentuada, mesmo que involuntariamente em alguns momentos. Por vezes nos discursos e desenhos o negro é definido como *moreno, meio que preto*, ou não é colorido, pelos quais reforçam diferentes meios discriminatórios ocorrentes na sociedade brasileira, reproduzindo práticas de inferiorização do outro, tendo sua máxima expressão no racismo.

No tocante a dimensão *atitude*, as práticas desenvolvidas nas interações das crianças em sociedade e no contexto escolar revelam o contato com práticas raciais diversas, sendo parte dessas voltada à discriminação, estigmatização e depreciação do negro, assim como comportamentos de xingamento racial, racismo velado e explícito presentes em seus relatos e

comportamentos no cotidiano de sala de aula e no grupo focal. Nesse sentido, desvela-se a reprodução de mecanismos diversos para efetivação do racismo, que causam problemas para elaboração de representações sociais positivas sobre o negro e relações raciais que promovam a equidade educacional e social das crianças.

A partir dos elementos contidos no campo representacional, percebe-se que as representações sociais influenciam consideravelmente nas atitudes que compartilham no contexto escolar, desde o modo de autocategorização racial, perpassando pela percepção do outro e efetivando ações diversas acerca da cor do outro. Sendo assim, necessita-se de práticas tanto formativas quanto pedagógicas que promovam nas crianças sentimentos e atitudes de valorização, reconhecimento e construção positiva de pensamentos, olhares e significações sobre as relações raciais de forma proveitosa e respeitosa.

As políticas públicas educacionais antirracistas Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e DCNERER podem fundamentar propostas de valorização do negro e conhecimento das diversas formas de contribuição no processo de construção da sociedade brasileira até atualmente. A constituição de autoestima positiva das crianças negras, a valorização sem depreciação ou discriminação do outro por motivo de cor da pele, as relações raciais como forma de perceber e enfrentar o racismo existente na sociedade brasileira e o aprendizado sobre a cultura afro-brasileira e africana no Brasil são algumas temáticas de abordagem para práticas educativas de promoção de igualdade e equidade racial.

Salienta-se a necessidade de estudos mais abrangentes sobre os processos de socialização e elaboração de representações pelas crianças negras, que constituam seus diferentes olhares e provoquem reflexões sobre o espaço, lugar e momento histórico que ocupam. O silenciamento e invisibilidade das crianças negras na composição da população pluriétnica do Brasil ainda vigoram, mesmo com tantas mudanças referentes à noção de infância e compreensão desses sujeitos como participantes da sociedade.

Desse modo, o estudo das representações sociais de crianças negras sobre a cor no processo de escolarização evidenciou a existência de práticas racistas nos diferentes contextos que as crianças negras integram. Embora haja essas práticas, alguns sujeitos ensaiam nos seus discursos e atitudes representações sociais positivas sobre *ser criança negra*, enfatizando a imagem construída em suas famílias, rodas de amigos, momentos de recreação, dentre outros, que apresentam possibilidades educativas de subversão do racismo reproduzido por outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Spicione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n. 22, p. 312-331, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2969>>

ARAÚJO, Débora Cristina de. A construção social da infância: uma outra história. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7º, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-Paraná, 2008. p. 104-116. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/158_931.pdf>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Pedro. A violência contra a população de negros/as pobres no Brasil e algumas reflexões sobre o problema. **Cadernos de Campo: Revista em Ciências Sociais**, Araraquara-SP, n. 19, v. 1, p. 185-198, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7702>>

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura?** Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2004, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 08 set. 2018b.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

_____. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev. 2018a. Seção 1, p. 54-55.

_____. **Programa Mais Cultura nas Escolas**: manual de desenvolvimento de atividades. Brasília: MEC; MIC, 2014.

CARENO, Mary Francisca do; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro. **Pesquisa em Pós-Graduação**, São Paulo - SP, v. 3, n. 6, p. 69-78, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/170>>

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, n. 28, p. 77-95, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007>

CHAMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças negras nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 25, n. 86, p. 57-74, mai./ago. 2004.

CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 693-720, jun. 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/438>>

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In. ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p.21-34.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In. JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2012. p. 232-253.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In. DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 84-106.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 243f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>

FRANÇA, Dalila Xavier de; MONTEIRO, Maria Benedita. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. **Psicologia**, Lisboa - POR, v. 16, n. 2, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v16n2/v16n2a02.pdf>>

FREITAS, Liliam Teresa Martins. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira? **Scientia Tec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 39-52, jun./dez., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/viewFile/1494/1345>>

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. (Série Pesquisa).

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In. DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-191.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

_____; ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. In. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *et al.* (Orgs.). **A Lei° 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 223-277. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

_____; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016.

_____. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In. SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas metodológicas. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, n. 20, p. 265-271, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos. In. SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZURUBAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, p. 523-531, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/29311/21110>>

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da Infância no Brasil. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12º. **Anais [...]**. Curitiba-PR: PUC-Paraná, 2015. p. 25.824-25.834. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf>

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos avançados**, São Paulo - SP, v. 18, n. 50, p. 21-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100003>

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In. JESUÍNO, Jorge Correia Jesuíno; MENDES, Felismina R. P; LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 59-79. (Coleção Psicologia Social).

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In. JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 2001.

EMEIF JOSEFA ALVÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Josef Alvão**. Bragança, PA: 2017.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. In. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 37-64.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/986/960>>

LIMA, Heloisa Pires. A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In. BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Orgs.). **Modos de brincar**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 87-90. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 12-23, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Ensinar, praticar a diferença e ética: experiências de professores e alunos em escolas públicas de Belém. In. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. xx-xx.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 10-11. (Coleção Psicologia Social).

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Unijui, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira; OLIVEIRA, Máira Menezes de; SILVEIRA, Andréa Pereira. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Máira Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes. **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In. GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1. Ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CAPES, 2014. p. 87-104.

PEREIRA, Amauri Mendes. História do negro no Brasil. In. PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 33-59.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 9, n. 2, São João del-Rei, p. 257-266, jul./dez. 2014.

RIVEMALES, Maria da Conceição Costa; RODRIGUES, Gilmara Ribeiro Santos; PAIVA, Mirian Santos. Técnicas projetivas gráficas: aplicabilidade na pesquisa em representações sociais – revisão sistemática. **Online Brazilian Journal of Nursing**, vol. 9, n. 2, s/p, 2010. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/rt/printerFriendly/j.1676-4285.2010.3153/704>>

SANTOS, Danivea Celeste do Socorro Silva dos; QUADROS, João Plínio Ferreira de; MELO, Geisiel. Rememorando a marujada através da confecção de tambores negroides: vivências na escola Josefa Alvão no Programa Mais Cultura. In. MEDEIROS, Evandro Costa de; FEITOSA, Robson de Sousa; MACIEL, Rogério Andrade (Coords). **III Museu Pedagógico: construindo as memórias da Escola Bragantina**. Belém: Samauma Editorial, 2014. p. 315-320.

SANTOS, Marta Alencar. Educação da infância negra: legislação e políticas. **Opará – Etnicidades, movimentos sociais e educação**, Paulo Afonso, v.1, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/ART005/0>>

SANTOS, Raquel Amorim. **[In] Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 182f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)**, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/361/334>>

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org). **Infância (in)visível**. Araraquara; Junqueira & Marin, 2007.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Jurídicas**, Ponta Grossa - PR, v. 2, n. 3, p. 137-147, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/view/2486/2873>>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coração: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 63, n. 3, Porto Alegre, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 222f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2011.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 134-163.

VALA, Jorge. Racismos: representações sociais, preconceito racial e pressões normativas. In. JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades de mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 153-183.

APÊNDICES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Eu, Antonio Matheus do Rosário Corrêa, venho por meio deste documento solicitar autorização para que seu filho (a) ou tutelado (a) participe da pesquisa intitulada **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A COR NO CONTEXTO ESCOLAR EM BRAGANÇA-PA**, a ser apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciado em Pedagogia, tendo como objetivo compreender as representações sociais de crianças negras sobre relações raciais.

Para realização deste estudo se faz necessário coletar informações e dados para análise, a saber: observações em sala de aula, aplicação de questionário, diálogo e atividades sobre relações raciais nas interações das crianças. Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e caderno de anotações.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação. Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com o discente-pesquisador por meio dos contatos – Celular: (91) 993086011; E-mail: <matheus.correa112@gmail.com>.

À disposição.

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Discente pesquisador

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Professora Orientadora

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima e me sinto esclarecido sobre a pesquisa. Desse modo, autorizo a participação do (a) aluno (a) _____, a quem sou responsável legal.

Bragança-PA, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável (por extenso)

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Discente-Pesquisador

QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE PERFIL RACIAL¹⁹

Pesquisa: Representações Sociais de Crianças Negras sobre a Cor no Contexto Escolar em Bragança-PA

Discente-pesquisador: Antonio Matheus do Rosário Corrêa

Orientadora: Dra. Raquel Amorim dos Santos

1) Como você se chama?

_____.

2) Quantos anos você tem?

_____.

3) Qual é sua cor de pele?

_____.

¹⁹ Questionário a ser aplicado com as crianças, para delineio de perfil racial.

SISTEMATIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL

Pesquisa: Representações Sociais de Crianças Negras sobre a Cor no Contexto Escolar em Bragança-PA

Discente-pesquisador: Antonio Matheus do Rosário Corrêa

Orientadora: Dra. Raquel Amorim dos Santos

A seguir apresentamos a dinâmica de Grupo Focal:

- A) Boas-vindas às crianças;
- B) Apresentaremos a equipe de pesquisa (moderador e relator) e o que será realizado;
- C) Entregaremos a cada participante um crachá com nome escolhido pelas crianças;

Preferências de cor de pele pelas crianças

Atividade 1 – Dinâmica das bonecas

1º momento: Seleção das bonecas pelas crianças – Qual boneca você escolheria para brincar? Por quê?

2º momento: Selecionar pares de roupa (roupas do dia a dia e de festa) – Qual boneca você vestiria essa roupa? E a outra?

Problematização das escolhas das crianças por meio das perguntas a seguir:

- Você gosta da cor de sua pele? Por quê? (Informação)
- Já presenciaram ou foram apelidados por alguém por causa da cor? (Atitude)
- Alguma cor de pele seria mais bonita? (Informação)

Observação: Há diferença na posição de meninas e meninos?

Atividade 2 – Dinâmica da contação de história

1º momento: Contação de história.

- Livro: Meninos de Todas as Cores, da autora Luísa Ducla Soares

2º momento: Questionamentos

- Qual personagem você escolheria para brincar? Por quê?
- Além de Miguel, o menino branco, algum personagem de outra cor poderia conhecer os meninos?
- A personagem Lumumba poderia ser o viajante que conheceria os outros lugares?

Sentidos e significados (imagens) sobre a cor da pele

Atividade 3 – Dinâmica do desenho livre

1º momento – Construção de desenho

- Faça um desenho representando sua cor e escolha de um título para ele.

2º momento – Explicação do desenho

- Explique sobre o significado de seu desenho.