

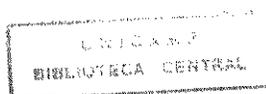
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ELIETE APARECIDA DE GODOY

**A REPRESENTAÇÃO ÉTNICA POR CRIANÇAS
PRÉ-ESCOLARES- *Um Estudo de Caso*
*à Luz da Teoria Piagetiana.***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	f/ UNICAMP
	G 548r
V.	Ev.
TRABALHO NO/	28886
PROG	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/10/96
N.º CPD	

CM-00093663-2

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G548r Godoy, Eliete Aparecida.
A representação étnica por crianças pré-escolares : um estudo de caso à luz da teoria piagetiana / Eliete Aparecida Godoy. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Representação social-étnica*. 3. Desenvolvimento social. 4. Etnologia. 5. Percepção social nas crianças. 6. Auto percepção nas crianças. 7. Construtivismo. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de **MESTRE em EDUCAÇÃO**
na Área de Concentração: **Psicologia Educacional**
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob orientação
Prof. (a). Dr. (a) *Oslyza M de Assis*

Comissão Julgadora :

Deividi-Domingues de Castro

Rosely Brunel.

Clayton de Assis

Dedico este trabalho a todo Professor “Educador” anônimo que, apesar de tudo, cruza montanhas, vence barreiras, na batalha crua do dia-a-dia, para semear com simplicidade e profundidade a democracia do saber, sem contudo, ganhar notoriedade.

Dedico, ainda, a todos aqueles que podem ser reconhecidos como educadores e sábios, que possuem a arte de fazer duradouro o fervor e passageiro o desencanto pelo ensino fundamental.



“ A Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.”

(Piaget, 1948/72 p. 71)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível se não houvesse compreensão, apoio e paciência de muitas pessoas, além da colaboração de colegas e amigos.

Seria exaustivo relacionar aqui todas as pessoas que participaram indiretamente do desenvolvimento desta pesquisa, embora eu as considere muito importantes, mas não posso deixar de mencionar aqueles que estiveram envolvidos de maneira direta.

Primeiramente, agradeço a Professora Jussara Cristina Barbosa Tortella que, colaborou na coleta dos dados da presente pesquisa; às crianças, alunos da EMEI “Tio Patinhas”, com as quais convivi durante 8 meses e que conquistaram meu carinho e afeição.

Agradeço também às famílias dessas crianças que não hesitaram em me fornecerem os dados buscados pela pesquisa, que resumiam o conteúdo de seus pensamentos, suas representações no campo social a respeito das diferentes etnias.

Gostaria, também, de agradecer à Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Amparo, Professora Orley Zucatto Mantovani Nobrega de Assis, que muito me incentivou, bem como à Márcia Regina Caliman, Supervisora e Professora da EMEI, cujas colaborações, no direto envolvimento com o trabalho, viabilizaram a coleta dos dados que serão aqui apresentados.

Agradeço, com muita alegria, a colaboração da Tia Elisabete, que me ampliou horizontes e especialmente neste trabalho ajudou-me a definir pontos importantes, para que a pesquisa tomasse corpo e forma.

Quero, ainda, demonstrar aqui toda minha gratidão à professora Maura Lopes Gomes Concimo, que antes de ser uma profissional, foi amiga,

Quero, ainda, demonstrar aqui toda minha gratidão à professora Maura Lopes Gomes Concimo, que antes de ser uma profissional, foi amiga, incentivadora e carinhosa, dedicando seu precioso tempo à revisão da redação no decorrer e no final do trabalho.

Agradeço, carinhosamente, à Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis que, antes de orientar este trabalho com sua ação enquanto educadora, despertou-me para chegar à realização desta produção acadêmica.

Agradeço a todos os professores da Universidade e os que por meio dela, mantive contato durante a realização deste trabalho, pela possibilidade de crescimento que me proporcionaram.

Agradecimento especial cabe à minha mãe, a quem privei de muitos momentos de convívio e atenção de que é merecedora constante, mas, mesmo assim, pude nela encontrar apoio, paciência e generosidade. E a meu pai que, mesmo em silêncio, sei que torcia por minha realização pessoal e profissional.

Contudo, com a benção de **Deus**, com todas estas pessoas, a mim tão caras, é que gostaria de partilhar a satisfação pela realização deste trabalho.

ÍNDICE

	Página
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvi
LISTA DE FIGURAS	xviii
LISTA DE ANEXOS	xx

CAPÍTULO

I. A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA	1
. Introdução	
. Justificativa	
. Colocação do Problema	
. Objetivos	
. Quadro Teórico	
II. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
. A Questão da Diversidade Étnica e do Preconceito	
. Abordagens sobre o Preconceito à Criança Negra de forma Institucionalizada, a partir da Década de 50, no Brasil	
. A Educação, a Escola e a Questão Étnica	
. A Criança Negra e a Família Diante do Preconceito	
. As Mais Recentes Pesquisas	
. As Mais Recentes Pesquisas Estrangeiras	
. Relações Interindividuais e Construção de Identidade e Personalidade	
. Etnia	
. Identidade Étnica	
III. A CONCEPÇÃO PIAGETIANA SOBRE O DESENVOL- VIMENTO DO CONHECIMENTO	58

- . A Origem do conhecimento
- . O Conhecimento e suas Relações com a Psicogênese

IV. PROCESSOS E MECANISMOS SUBJACENTES ÀS CONDUTAS DE INTERAÇÃO COM O MUNDO 66

- . Adaptação, Organização/Assimilação e Acomodação
- . Distinção Entre o Conhecimento social e Não Social
- . O Processo de Equilibração
- . As justificativas e os Mecanismos de Afirmação e Ne-
gação

V. A REPRESENTAÇÃO COGNITIVA E SUA IMPLICA- ÇÃO NA INTERAÇÃO SOCIAL 73

- . A Atividade Representativa Egocêntrica e Intuitiva
- . A Atividade representativa Operatória e Conceitual
- . O Estabelecimento das Relações Sociais a Nível Re-
presentativo

VI. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA 80

- . Pressupostos do PROEPRE
- . Princípios Básicos do PROEPRE, para o Desenvolvi-
mento de um Trabalho Dinâmico em Sala de Aula
- . Critérios Para o Planejamento das Atividades no
PROEPRE
- . Estrutura de Um Dia de Aula em Uma Sala Proepreana,
fornecedora dos Dados Empíricos Desta Pesquisa

VII. METODOLOGIA 101

- . Caracterização da Pesquisa
- . A Escolha dos Sujeitos
- . Procedimentos

VIII . RESULTADOS DA PESQUISA	108
. As Primeiras Observações	
. Resultado das Entrevistas Realizadas com as Crianças	
. Resultado das Entrevistas Realizadas com as Famílias	
. Resultado das Entrevistas Realizadas com Professoras	
. Considerações sobre os Dados Apresentados nas Entrevistas	
. A Auto-Identificação por meio da Função Simbólica (Casinha de Bonecas)	
. O Processo de Identificação da Criança	
. O Desenho Fonte de Expressão de Sentimentos	
IX .CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
. Contribuição teórica	
. Contribuição à Prática Pedagógica	
REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS	220
ANEXOS	230

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Página
1. Distribuição das opiniões quanto a idéia de cor (preto/branco)	115
2. Distribuição dos critérios para identificação das pessoas	117
3. Distribuição das justificativas para a diversidade da cor da pele das pessoas	120
4. Distribuição de critérios para identificação dos colegas	123
5. Distribuição da incidência de colegas negros e brancos fora da escola	125
6. Distribuição dos critérios para identificação familiar	126
7. Distribuição dos critérios para auto-identificação	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos	Página
1. Idéia de cor (Preto/Branco)	
a. Representação das categorias de respostas por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	115
2. Critérios para identificação das pessoas	
a. Representação das categorias de respostas por frequência	117
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	118
3. Justificativas para a diversidade da cor da pele das pessoas	
a. Representação das categorias de respostas por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	121
4. Critérios para identificação dos colegas	
a. Representação das categorias de respostas por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	123

5. Incidência de colegas negros e brancos fora da escola	
a. Representação das categorias de respostas, por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	125
6. Critérios para identificação familiar	
a. Representação das categorias de respostas, por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	127
7. Critérios de auto-identificação	
a. Representação das categorias de respostas, por frequência	
b. Representação das categorias de respostas, índice percentual	129

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Café da manhã	85
2. Roda inicial	86
3. a. Escolha de atividades	
b. Escolha de atividades	87
4. Arrumação da sala	88
5. a. Hora da Higiene	
b. Escovação dos dentes	89
6. Merenda	90
7. a. Recreação	91
b. Recreação	92
8. Hora do descanso	93
9. Avaliação do dia	94
10. Atividade diversificada	
a. Desenho e colagem	94
b. Laboratório	
c. Casinha	96
d. Faz de conta	97
11. Atividade independente	98
12. Atividade individual	
13. Atividades em pequenos grupos	99
14. a. Auto- identificação	
b. Auto-identificação	166

15.	A identificação que a criança faz do grupo de colegas da sala de aula	
	a. Crianças negras, brancas e professora negra	169
	b. Todas as crianças e professora negras	
	c. Todas as crianças e professora brancas	
	d. Crianças negras, brancas e professora branca	170
16.	A identificação familiar	
	a. Pai negro, mãe branca, filhos mestiços com diferentes tons de pele	
	b. Pai, mãe e filhos negros	
	c. Pai branco, mãe negra e filhos mestiços com diferentes tons de pele	
	d. Pai, mãe e filhos brancos	172
17.	a. O preconceito x justiça no julgamento infantil	
	b. O preconceito x justiça no julgamento infantil	176
18.	O preconceito x igualdade de direitos no pensamento infantil	
	a. Cena A	
	b. Cena B	178
	c. Cena C	
	d. Cena D	179
19.	a. Auto retrato	184
	b. Auto retrato	185
20.	a. Uma criança que gosta dela mesma	187
	b. Uma criança que gosta dela mesma	
	c. Uma criança que gosta dela mesma	188
21.	a. Quem sou, como sou?	190
	b. Quem sou, como sou?	
	c. Quem sou, como sou?	191
	d. Quem sou, como sou?	192
22.	a. Identificação de pessoas com as quais convive na comunidade	
	b. Identificação de pessoas com as quais convive na comunidade	
	c. Identificação de pessoas com as quais convive na comunidade	194
	d. Identificação de pessoas com as quais convive na comunidade	
	e. Identificação de pessoas com as quais convive na comunidade	195

LISTA DE ANEXO

Anexo	Página
1. Dados informativos dos sujeitos	230
2. Roteiro - entrevista realizada com as crianças	232
3. Dados de identificação das famílias	234
4. Roteiro - Entrevista realizada com as famílias das crianças par- ticipantes da pesquisa	236
5. Dados de identificação das professoras entrevistadas	239
6. Roteiro - Entrevista realizada com professoras	241
7. Atividade casinha de bonecas (função simbólica)	244
8. Atividade proposta para identificação familiar	246
9. Chamada - Atividade proposta para realização de auto- identificação	248
10. Atividade do espelho - representação por meio do desenho (auto-retrato)	250
11. Identificação das pessoas com as quais convive na comuni- dade	252

ABSTRACT

The current study has had as an exploratory field an educational institutional that uses the PROEPRE (Program of Preschool and Junior High School Education) and children aged 5 and 6 years have participated.

The central goal of this investigation was to know the social diversity present in their social environment, analyzing specifically what they say, think and judge about this subject.

It was also studied the influence of family and society in the constitution of the ethnic identity of the child and its relationships with certain aspects that constitute the child personality, such as: self-esteem, self-image and self-conception.

The research focused the reality of such children, and their characteristics. It also focused the dynamic in the classroom and all the elements that involved the social experiences of the group.

It was intended to insert, in this context of classroom, elements that would raise the approach by the children of the different ethnicities, such as: black dolls, books of history that presented black characters, magazines, etc. and, among other direct and indirect forms of intervention, interviews were also made with the children and their families in order to better know the content of their thoughts and their beliefs towards the proposed problems.

The qualitative analysis of the results of this case study was based on Piaget's theoretical referential, that reveals an interdisciplinary characteristic.

The results found confirm that the child thought is, very soon, characterized by a duality between what for him or her is subjective and what the collective ideology imposes, in a way that this latter is capable of raising sequels in the cognitive and affective development of the individual.

Os resultados encontrados confirmam que o pensamento infantil é, desde muito cedo, caracterizado por uma dualidade entre o que lhe é subjetivo e o que a ideologia coletiva lhe impõe, de forma que esta segunda é capaz de provocar seqüelas no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo.

Constatou-se que ideologias preconceituosas, cristalizadas pela sociedade, afetam a auto-estima, a auto-imagem e o auto-conceito da criança negra. Embora nesta fase de desenvolvimento a criança já identifique diferenças e semelhanças em seu grupo, essa percepção é necessária, porém, não suficiente para se desenvolverem atitudes negativas entre pares.

Finalmente, conclui-se que essas seqüelas no desenvolvimento infantil podem ser, se não total, pelo menos parcialmente amenizadas a longo e médio prazo, se a instituição escolar e o educador estiverem despertos, proporcionando condições para que as crianças expressem seus sentimentos, suas idéias a respeito dos fatos conheçam a real história de suas origens e sejam valorizadas e, verdadeiramente, integradas à sua sociedade.

ABSTRACT

The current study has had as an exploratory field an educational institutional that uses the PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau) (Program of Preschool and Junior High School Education) and children aged 5 and 6 years have participated.

The central goal of this investigation was to know the social diversity present in their social environment, analyzing specifically what they say, think and judge about this subject.

It was also studied the influence of family and society in the constitution of the ethnic identity of the child and its relationships with certain aspects that constitute the child personality, such as: self-esteem, self-image and self-conception.

The research focused the reality of such children, and their characteristics. It also focused the dynamic in the classroom and all the elements that involved the social experiences of the group.

It was intended to insert, in this context of classroom, elements that would raise the approach by the children of the different ethnicities, such as: black dolls, books of history that presented black characters, magazines, etc. and, among other direct and indirect forms of intervention, interviews were also made with the children and their families in order to better know the content of their thoughts and their beliefs towards the proposed problems.

The qualitative analysis of the results of this case study was based on Piaget's theoretical referential, that reveals an interdisciplinary characteristic.

The results found confirm that the child thought is, very soon, characterized by a duality between what for him or her is subjective and what the collective ideology imposes, in a way that this latter is capable of raising sequelae in the cognitive and affective development of the individual.

It was observed that prejudiced ideologies, crystallized by society, affect self-esteem, self-image and self-conception of the black child. Although at this point of its development the child already identifies differences and similarities in its group, this perception is necessary, but not enough to develop negative attitudes between peers.

Finally, one conclude that such sequelas in the child development may be, if not total, at least partially softened in the long or medium terms if the school as an institution and the educator are alert, making available conditions for the children to express their thoughts and ideas towards facts, knowing the real history of their origins and being appraised and truly integrated to their society.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA

1.1. Introdução

Dentre muitas outras questões problemáticas, que são reais na sociedade escolar, faz-se necessário enfocar os problemas étnicos com um enfoque central nas "Instituições Educacionais".

Com base em ideologias que fundamentam o desenvolvimento global de todo e qualquer indivíduo, em seus vários aspectos, _ emocional, afetivo, intelectual, _ há de se refletir sobre o quanto esses mesmos aspectos se fazem presentes e necessários nas relações interindividuais.

Julgou-se correto e importante ressaltar o valor que as interações sociais dispõem, para que ocorram os processos reflexivos acerca do mundo, no desenvolvimento global do sujeito, incluindo a questão social / étnica.

Nossas salas de aula são constituídas de elementos de diferentes origens étnicas, por se tratarem de amostras da nossa sociedade.

Assim, a questão que evidenciamos neste trabalho é a de que nossos alunos negros ainda não possuem perspectivas de uma real inserção na sociedade escolar. Suas aspirações e seus ideais de conquistas lhes são tirados, devido à estrutura de nossas escolas serem pautadas sobre a realidade de culturas européias que não é a nossa.

A visão que se tem dessa problemática é sob a perspectiva de uma profissional, que possui experiência direta com crianças em salas de aula, e também sob a ótica de alguém que viveu a condição de aluna negra dentro desse processo de escolarização a que nos referimos neste trabalho.

O interesse pela questão da inserção do aluno negro no contexto escolar e a atenção quanto aos aspectos do seu desenvolvimento, como a auto-estima, auto-imagem e auto-conceito foram surgindo de um processo de conscientização a partir de observações e da vivência com crianças pré-escolares em seu cotidiano na instituição educacional.

O trabalho de acompanhamento pedagógico que temos realizado junto a crianças pré-escolares, nos permitiu compreender que a prática pedagógica nas escolas não oportuniza às crianças negras uma identificação com a sua cultura, tirando-lhe a oportunidade de construir conceitos, ou ainda, sentimentos positivos acerca de si mesmas.

Nosso objetivo, ainda que, enfatizando aspectos como: auto-estima, auto-imagem e auto-conceito nas condutas analisadas, não é o de realizar uma análise mais profunda. Compreendemos que uma análise aprofundada a respeito desses aspectos seria da competência de profissionais da Psicologia Social, que se baseiam, dentre outros recursos, em escalas de mensuração que medem tipos de condutas “ideais” e que definem os padrões de normalidade e anormalidade quanto à percepção que o indivíduo elabora de si próprio.

Procurou-se portanto, destacar no cotidiano escolar, nas diferentes situações vivenciadas pela criança, as distinções que ocorrem com relação à identificação étnica.

Finalmente, buscou-se evidenciar na conclusão do trabalho, que ligados aos afetos presentes nas relações interindividuais, aparecem os valores sociais, que refletem nos indivíduos os desejos, necessidade de aceitação, de elogios, conduzindo a uma reprodução do que é aceito pela sociedade.

1.2. Justificativa

O que moveu a realização desta pesquisa foi a necessidade de se refletir sobre as relações sociais, que envolvem uma intensa complexidade. Sabe-se que as relações sociais se constituem em diferentes tipos de interações, as quais durante o desenvolvimento do indivíduo se mostram diferentemente.

Partindo do pressuposto piagetiano de que todo e qualquer conhecimento inclui o valor das interações interindividuais, e que o sujeito assimila o mundo exterior a partir das oportunidades que tem de interagir com o "objeto social", então, torna-se necessário refletir acerca de conteúdos de uma realidade social.

O enfoque que esta pesquisa pretendeu dar à representação étnica infantil, volta-se para o despertar da sociedade e à necessidade da criança negra ter referências positivas que a façam se sentir elemento de um grupo étnico de possuidor de méritos, superando a falta de modelos eficazes para a valorização à cultura Africana.

Acreditamos que, dentre outros, conquistar um espaço no sistema educacional vigente, onde não seja sutilmente oprimido, é uma grande batalha

para o homem negro, e especificamente pela criança que tem sua identidade constituída de forma ainda não sólida.

Felizmente, hoje a *Comunidade Negra* e outras pessoas solidárias à "militância da causa negra", têm dedicado muitos esforços para se conquistar a inserção de conteúdos escolares, que enfatizem a realidade cultural e histórica do negro no Brasil, numa tentativa de resgatar a real identidade deste nosso povo.

Quando se ressalta aqui a inexistência de uma atenção à questão étnica nas relações interindividuais, não se refere de forma alguma a tão evidenciada diferença que o preconceito impõe, mas sim, à necessidade de que os conflitos étnicos, existentes, principalmente, em uma sociedade escolar, sejam tratados de forma positiva e construtiva nas relações de grupo.

A identidade⁽¹⁾ do grupo étnico negro é vista na sociedade ou em uma instituição escolar de uma forma estereotipada, que ao longo do tempo se cristalizou.

Os valores ainda permanecem ligados ao período de escravidão; e em decorrência disso a identidade do indivíduo negro é constituída pela manipulação social e histórica dos grupos étnicos representantes da maioria da sociedade.

Talvez, se possa afirmar que, em geral, isso ocorre com a criança na escola, justamente por não ter oportunidades de organizar as informações, de construir um todo a partir de constantes reorganizações, não lhe restando outra forma de representar a realidade do mundo social a não ser a de reproduzir as idéias dos adultos.

⁽¹⁾ Identidade, neste contexto, refere-se à identidade do ser humano, que representa a diversidade de grupos e categorias sociais.

Considerando este fato, é que a pesquisa procurou mostrar a representação social/étnica da criança pré-escolar. Buscou-se ainda, enfocar se as relações interindividuais, que a criança negra mantém nas instituições educacionais, oportunizam melhores condições, para que ela não se feche, não se deixe moldar e nem negue sua verdadeira identidade étnica, a fim de poder ser aceita pelo grupo étnico, que se constitui como maioria.

1.3. Colocação do Problema

O tema étnico, é uma questão que ainda não tem um enfoque positivo entre educadores, devido à dificuldade e melindre que o assunto traz para as relações presentes em nossa sociedade. O educador por vezes recai em erros, por desconsiderar que ele não pode ser apenas um transmissor, que utiliza direta ou indiretamente os seus valores, mas sim, um coordenador do processo de construção, que ocorre nas relações sociais.

Por outro lado, o educador não tem presente um fato: que a afetividade, não pode ser desconsiderada, por ser fator muito importante e atuante no desenvolvimento global do indivíduo, principalmente, na construção da auto-estima.

Esta reflexão leva a questionar: será que as instituições garantem aos educandos o direito de construir os seus próprios valores, resgatarem a identidade étnica e cultural, de se desvencilharem das estereotípias, dos preconceitos e da reprodução dos modelos aceitos pela sociedade?

A verdade é que, geralmente, as crianças não brancas⁽²⁾ no contexto escolar, não têm oportunidades de refletir acerca de sua verdadeira identidade étnica. Nessas instituições, os diferentes grupos étnicos, mesmo sendo representados entre os educandos, são colocados à margem. Parece que tratar das origens do homem negro, não se faz tão importante como destacar na história os diversos heróis brancos e suas diferentes origens.

Guiados pelo interesse de desvendar qual a idéia da criança pré-escolar a respeito desta questão, julgou-se necessário apontar na pesquisa os processos psicogenéticos subjacentes à conquista da socialização. Em outras palavras, a maneira pela qual é possível à criança compreender o mundo social e ainda as distintas e possíveis variáveis que podem influenciar a construção da identidade étnica por ela mesma.

Procurou-se destacar a representação da criança, como um elemento chave da pesquisa, num enfoque cognitivo, por meio do qual foi possível identificar suas etapas no desenvolvimento infantil e suas implicações na interação social.

Piaget (1965/73) ressalta que a Psicologia Genética evidencia pontos comuns existentes em todos os domínios das ciências humanas.

Assim, as regras, valores, símbolos, são essência dos fatos sociais, os quais supõem, precisamente, mecanismos operatórios, reguladores e semióticos no desenvolvimento humano.

Considerando esta proposição, ao tratarmos de interações sociais, é preciso destacar as intersecções que essas categorias evidenciam nos processos explicativos dessa relação, principalmente, entre o social e o

⁽²⁾ Esta referência diz respeito as outras etnias principalmente, a tratada aqui neste trabalho - "indivíduo negro"

psicológico, ligados ao tema aqui tratado (representação do mundo social-distintas etnias).

Também, os processos de construção da representação do mundo social dependem, ao mesmo tempo, de uma maturação e da transmissão educativa, obedecendo a uma ordem constante de desenvolvimento, que supõe fases de organização bem regulares, conforme ocorre na construção do sistema operatório de pensamento.

O conhecimento social, como qualquer outro tipo de conhecimento, também passa por um processo em que se opera um afastamento ativo entre o que é oferecido à criança e o que ela reconstrói à sua maneira.

A partir de pressupostos, que referenciaram esta pesquisa, apontamos como idéias preliminares: que a criança pré-escolar (5-6 anos período da inteligência pré-operatória ou intuitiva), dentre as diversas representações construídas por ela do mundo físico e social, constrói também a representação étnica.

Mesmo em se considerando algumas variáveis, como os valores familiares, a forma como esse grupo familiar encara a questão de sua identidade étnica, é interessante observar nas manifestações representativas das crianças uma característica do funcionamento da inteligência pré-operatória, o egocentrismo.

Essa forma de pensar está presente em todas as representações infantis e, conseqüentemente, nas questões ligadas à etnia.

As manifestações do pensamento da criança quanto à questão étnica mostram, pelas explicações dadas por elas, as características que seguem.

Inicialmente, para as crianças, a existência de diferentes tons de pele entre os elementos do seu grupo, apela para uma explicação causal, um fenomenismo.

Um exemplo disso é a afirmação de uma criança não negra posicionando-se frente à cor escura da pele. "*Quando eu fico muito no sol, eu fico preto, e se eu não ficar mais no sol, fico branco*".

A afirmação dessa criança mostra uma idéia, segundo a qual, a cor escura da pele é adquirida e não inata. O que afirmaria a criança negra a respeito de sua negritude? Seria sua explicação baseada em tal fenomenismo?

A partir das trocas com o meio físico e social, pelas interações cada vez mais amplas na escola e fora dela, as crianças vão tendo oportunidade de viver experiências que trazem à baila a questão da diversidade étnica.

É natural que ao chegar à escola e inserir-se num grupo social diferenciado, a criança terá contato com identidades étnicas diferentes da sua, e então, ela começará por certo questionar-se por que existem pessoas que são pretas, pessoas que são brancas, e outros....

Possivelmente, ocorra na representação da criança uma identificação da diversidade étnica, por parte dela, ao perceber o fator das origens. É o caso da criança que expressa seu pensamento desta forma: "*Eu sou preto, porque nasci da barriga da minha mãe que é preta; ele é branco (referindo-se a um colega) porque nasceu da barriga da mãe dele...*"

Essa representação parece mostrar que a criança começa a ter consciência do "eu" (sua identidade étnica), em relação ao outro, em sua interação com o grupo.

E, por fim, podemos reconhecer uma representação já com características que revelam o importante papel da interação criança-criança e adulto-criança.

Nesta fase, parece nos que a influência dos valores que a sociedade impõe a essas interações mais complexas e das quais a criança já compartilha, na família, na escola, caracteriza-se por uma representação que demonstra uma simbolização distorcida, que já não é mais fruto de uma idéia própria, mas representativa dos valores de outrem.

É certo que a vida escolar propicia à criança a tomada de consciência da diversidade; e as explicações que ela encontra para suas perguntas refletem as crenças sugeridas⁽³⁾ pelo preconceito velado dos adultos com os quais estão permanentemente em contato.

Um exemplo de crença sugerida seria a afirmação de uma criança. "*O branco é sempre mais forte que o preto, ele sempre ganha tudo*". A experiência vivida por essa criança parece estar carregada de valores que preconizam a superioridade do indivíduo branco em todas as situações, e esse parecer, ela não tirou do nada, mas sim, direta ou indiretamente das relações de vivência.

Estas duas últimas características do pensamento infantil, a respeito da diversidade étnica, aqui evidenciadas, demonstram que a lógica do pensamento da criança ainda encontra-se ligada somente às relações de causa e efeito.

Teria a criança uma representação mais próxima da realidade com relação à diversidade étnica do seu grupo, se suas interações lhe oportunizassem situações de conflitos, sendo tratadas de forma positiva e natural?

⁽³⁾ São demonstradas por respostas nas quais as crianças refletem a influência do pensamento adulto.

Essas situações conflitantes poderiam contribuir, de forma positiva, na construção da auto-estima e da identidade étnica pela criança negra?

Ao analisarmos os dados coletados no percurso dessa pesquisa, talvez possamos a partir dessa análise, inferir a respeito dessas questões mais concretamente.

1.4. Objetivos

Esta pesquisa, por ter como campo exploratório uma instituição educacional, abrangeu mais que uma tentativa de compreender a representação que a criança pré-escolar possui sobre a questão social, especificamente, a respeito da etnia.

O objetivo central deste trabalho foi identificar como a criança, com idade entre 5-6 anos, pertencente a uma comunidade de nível sócio-econômico baixo, alunos de uma Escola Municipal de Educação Infantil, representa a questão das distintas etnias existente entre os elementos do seu grupo.

Outros objetivos abaixo relacionados se juntaram ao da questão principal deste trabalho.

- identificar quais as possíveis oportunidades que as crianças encontram na sala de aula para construir ou para explicitarem sua representação ou idéia sobre essa questão. Outro aspecto observado foi com relação à ocorrência dessas oportunidades, e como se desenvolve, no grupo, a interação criança/criança, adulto/criança.

- analisar as representações das crianças negras inseridas nesse grupo, procurando identificar se elas possuíam uma identidade étnica e também uma

auto-estima positiva, por meio de dados coletados no cotidiano escolar, em que situações conflitantes tornaram necessário o seu posicionamento.

Contudo, não se pretendeu, por meio deste trabalho singular de uma realidade, generalizar como a criança representa a problemática vivenciada no seu contexto diário, pois é certo que tais experiências abrangem muitas variáveis.

Talvez seja possível afirmar que uma educação voltada para a prática democrática, com igualdade de oportunidades, e não discriminatória, pode assegurar à criança não branca influências mais positivas do que geralmente as que se encontram como realidade, no momento.

5.1. Quadro Teórico

O tema desenvolvido nesta pesquisa, a representação social infantil, enfoca muitas questões que permeiam a construção do real pela criança, como o domínio específico da etnia, aqui tratado.

Optou-se pela utilização da interdisciplinariedade, para se tentar obter uma melhor compreensão da questão. Entre as abordagens que fogem à psicogênese de Jean Piaget, fizemos a opção que enfatiza teorias, como a Sociologia da Educação, Antropologia e outras ciências que, além de darem suporte ao contexto educacional da nossa sociedade, também explicitam a questão étnica.

Dentre os autores pesquisados, citamos Goffman, Brandão, Cardoso de Oliveira e outros, que dão ênfase ao processo interativo entre o sujeito e o

meio social, no qual se repercutem a organização e adaptação do indivíduo e a construção de uma identidade.

Mas, é a teoria piagetiana, escolhida neste trabalho como fundamentação, devido ao fato de se constituir num pressuposto completo, visto que Piaget preocupou-se em desvendar como pensa a criança, como se dá o desenvolvimento cognitivo, que depende de muitos aspectos, inclusive o social.

Ao desenvolver suas inúmeras pesquisas, embora, Piaget tenha mostrado que o aspecto social é indispensável na construção do conhecimento, não estendeu seu trabalho a conteúdos específicos, como o tema tratado neste estudo.

Preocupou-se em identificar como ocorre e quais são os processos subjacentes a toda e qualquer construção cognitiva, e em evidenciar a necessidade de se considerar os fatores biológicos, sociológicos e psicológicos, nesta construção.

Desta forma, consideramos esta teoria a mais coerente e com maiores condições explicativas no que diz respeito à ação à interação social da criança com o mundo exterior.

Um outro fato que determinou a escolha da teoria piagetiana foi o de se considerar o desenvolvimento intelectual como uma dinâmica de interação entre o sujeito e o social (objeto do conhecimento).

Por meio deste quadro teórico, a pesquisa fixou-se na socialização do pensamento, nas estruturas cognitivas e mecanismos subjacentes a mesma. Considerou-se, ainda, as justificativas dos sujeitos frente a situações de

conflitos étnicos, que poderiam revelar ou não a tomada de consciência da diversidade étnica, no seu contexto social.

Portanto, tendo como ponto de partida esse quadro teórico, desenvolveu-se este estudo sobre a representação que a criança de 5-6 anos faz a respeito da etnia.

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. *A Questão da Diversidade Étnica e do Preconceito*

Breve estudo acerca da evolução das relações sócio-históricas da cultura negra, no Brasil

Ao enfocarmos as diversas matrizes culturais brasileira, ou seja, a diversidade étnica, mais especificamente, a matriz de origem africana, torna-se necessário situá-la no contexto sócio histórico e político, do qual, sem dúvida, o indivíduo negro foi excluído, desrespeitado em todo o seu contexto histórico, desde o século XIX, período em que se encontra uma referência inicial para se fazer uma análise sobre a questão.

Percebe-se, na explicitação de diferentes autores da época, a preocupação em buscar, firmar uma identidade nacional. O fato do país apresentar uma matriz de origem européia foi o bastante para que se excluíssem outros componentes, com a intenção de igualar-se aos países europeus desenvolvidos. O pensamento desses autores não considerava a sociedade como um todo

constituído de elos, elementos que compõem a identidade nacional, como produto de uma história social.

De acordo com Ortiz (1985), do ponto de vista político, o evolucionismo possibilita à sociedade europeia um status, um poderio que se expande com o capitalismo, devido às leis que orientam a história dos povos.

Isto ocorre também na questão cultural que se estrutura, hoje, no interior da sociedade brasileira, mostrando-se de forma distinta do passado, devido ao Capitalismo, que impõe novas formas de organização dessa cultura, classificando, assim, o país num estágio inferior em relação à etapa alcançada pelos países europeus.

A maneira como se fundamentou o " atraso " do país encontra-se em duas noções particulares, que se referem ao " meio " e à " raça ". Toda literatura brasileira da época, representada notadamente por dois literatos, Euclides da Cunha e Sílvio Romero, relaciona-se com esses dois conceitos.

Mas, a situação se transforma com a Abolição, fato político, que marca o início de um novo período, em que o homem negro deixa de ser mão-de-obra escrava e passa a ser trabalhador livre, mas sem rumo e considerado cidadão de segunda categoria.

Posteriormente, ocorre uma afirmação sobre a constituição da sociedade, voltada para a fusão de três raças: o branco, o negro e o índio, cabendo a superioridade à raça branca e sob este ponto de vista os outros dois constituíam entraves ao processo civilizatório.

Mais tarde, os intelectuais da época passam a considerar essas duas raças como inferiores, parte da evolução histórica brasileira. O mestiço⁽¹⁾ torna-se

⁽¹⁾ O mestiço tornou-se personagem importante na Literatura Brasileira como exemplo:- O Mulato - Aluísio de Azevedo / Os Sertões (O homem) - Euclides da Cunha.

uma realidade concreta da identidade nacional, traduzindo a realidade inferiorizada.

Até este período abolicionista, o negro era excluído da literatura, fato este que trouxe conseqüências negativas, lacunas, talvez insuperáveis, para as ciências sociais e para a Educação do país.

Os primeiros estudos sobre o negro somente têm início no final do século XIX, ainda influenciados e inspirados em teorias raciológicas e a partir de então, com a Revolução de 30, ocorrem mudanças orientadas politicamente.

A temática da identificação nacional é retomada não da forma simplista que os literatos já haviam abordado, porém, dando-se ênfase aos termos raciais mais voltados ao culturalismo.

Isso não significa que a influência raciológica, contida na literatura até então, tenha desaparecido de uma hora para outra como num toque de magia. Assim, em sua obra Ortiz (op.cit.) evidencia o fato da sociedade abranger uma relação entre o que é nacional e o que é popular, na qual a problemática da cultura está diretamente ligada à memória coletiva e nacional; sendo que, até os anos 60, a problemática não era vista literalmente desta forma.

A memória coletiva é associada, vinculada a um grupo social determinado, e o mecanismo de conservação do grupo está estreitamente associado à preservação da memória, que existe, enquanto prática vivida, e que se manifesta no cotidiano.

A memória nacional refere-se a uma história que transcende os sujeitos e não se concretiza imediatamente no seu cotidiano; ela não é propriedade particularizada de nenhum grupo social.

Com base nesta proposição, talvez, possa se afirmar que a identidade nacional é constituída pela identidade do grupo e esta se faz por meio da soma das identidades individuais.

Assim, abordaremos a seguir, conceitos de relevante importância para compreender-se o processo de construção da identidade étnica pelo indivíduo.

Em 1976, Almeida⁽²⁾, em sua pesquisa, já destacava critérios de identificação, utilizados por pessoas de uma determinada comunidade, que demonstra o que há de subjacente às diversas identificações ou classificações demonstradas.

O estudo desta comunidade demonstrou por meio de diálogos a importância da cor das pessoas para sua identificação e classificação. Mostrou também que outros sinais diacríticos⁽³⁾, como forma do nariz e dos lábios, o tipo de cabelo, eram utilizados para classificar as pessoas.

Dentre as identificações encontradas nos diálogos do grupo pesquisado, a autora destaca:

a) "DE COR"- apelido utilizado pelas pessoas para identificar outros, e por meio de quatro significações diferentes; primeiramente, de uma forma bem restrita em que "*De cor*" é igual a "preto". Em segundo lugar, ao demonstrar um sentido mais amplo, quando diz respeito a todos os não brancos.

Um terceiro significado incorpora uma dimensão sociológica à categoria, ou seja, "*Cidadão de cor*" é aquele que tem uma posição social definida ou privilegiada.

⁽²⁾ Almeida, Sueli Kofes de . Entre nós, os pobres, eles, os negros. (1976 p:21)

⁽³⁾ Sinais que permitem distinguir um indivíduo do outro, ou conjunto de características físicas que diferenciam um grupo étnico de outro.

Por fim, o quarto significado é o que estende o campo definido pela categoria de outras "raças".

b) "NEGRO"- é ter a cor bem preta, os olhos pretos com uma parte branca, o cabelo todo enrolado. A definição dessa categoria tem presente além dos atributos naturais que definem o "preto", critérios que se referem à origem, a uma descendência (Africana), a um conjunto de atributos histórico-sociais.

c) "MORENO"- a dificuldade que as pessoas encontram em definir "moreno" advém do fato de que além da base definidora, que é a cor, também há a intervenção de um outro elemento, que é o tipo de cabelo.

Os aspectos descritivos desta categoria flutuam entre o que não é "branco", e o que não é "preto", entre as diferenciações do "branco". Outros fatos intervêm, por exemplo, nos termos particularizadores (moreno - "claro", "escuro", e outros).

A definição de "moreno", entendida como uma categoria mais ampla, representa uma subcategoria da cor "branca", mas quando aplicada juntamente com seus complementos particulares, a categoria pode diferenciar pessoas que apresentam sinais diacríticos não "brancos", embora se classifiquem como "brancas".

Portanto, a categoria "moreno" revela ambigüidade, como por exemplo: "moreno é branco" ou "moreno é preto", ou ainda, "moreno não é preto nem branco".

d) "BRANCO"- há muita dificuldade para definir-se "branco". Uma das maneiras mais freqüentes de definição é a que se coloca, pela oposição ao que é "preto" ou ao que é "negro". "*Ser branco é não ser negro*".

Por vezes, uma outra definição associa "*branco*" à uma nacionalidade; por exemplo : "*Branco é branco que nem italiano*". Ainda uma outra maneira de definir "*branco*", é recorrendo a pessoas que tenham características brancas, ou seja, pela descrição, como por exemplo: "*Branco como o irmão da...*" E por fim, a identificação.

As representações das pessoas adultas encontradas por Almeida, em sua pesquisa foram:

A que se refere à explicação do fato das pessoas terem cor diferente pela recorrência à família e à mistura histórica das diferentes raças. A cor é um sinal atribuído pela família e pela origem racial. Nessa representação, a cor não se adquire, nasce-se com ela, seguindo uma ordem natural.

Em resposta a diferentes situações, o negro recorre a diversas alternativas.⁽⁴⁾

- A negação da "raça", enfatizando a mistura de todas elas. Um exemplo: "Nós somos uma mistura de raças, de cor". "*Esse mundo é colorido*".
- A valorização do "*preto*". Um exemplo é demonstrado nesta fala: "*Se não fosse os preto ninguém tava aqui*".
- A combinação de elementos da primeira e da segunda alternativa.
- A separação entre "*brancos*" e "*pretos*".
- A negação de pertinência à "*raça*". Por exemplo: "*Eu sou filha de italiano e negro, então, eu fiquei no meio. Eu não tenho raça*".

⁽⁴⁾ Os exemplos aqui apresentados, que manifestam pensamentos de pessoas, foram extraídos (ibid. 1976,p:127-129)

- A busca do ideal democrático para defender a igualdade. Por exemplo:
"Todo mundo tem os mesmos direitos".

- A aceitação dos atributos.

- A negação do significado da "cor".

Completando de forma bem clara o pensamento dos autores citados anteriormente, Pereira (1987) encarou a construção da identidade individual como um processo muito complexo, que vai se formando em um sistema de relações sociais que, progressivamente, vai se configurando em um todo (conjunto de identidades particulares), nem sempre livre de contradições.

A identidade do ser humano, que representa grupos e categorias sociais, está extremamente ligada ao processo de socialização dos indivíduos, dentro de idéias ou modelos definidos pela sociedade em que está inserido.

Talvez seja, neste ponto, definido pelo autor, que se encontre a difícil desvinculação do preconceito erradicado em nossa sociedade, devido ao fato de que a esses sujeitos ainda não são dadas as condições de construir a sua identidade, a auto-estima para, posteriormente, constituir a identidade de grupo.

Assim, os intelectuais têm uma função social muito importante, pois, simbolicamente, eles são mediadores ao realizarem uma ponte, uma ligação entre o que é particular e o universal, entre o singular e o global; suas ações são distintas daquelas que encarnam a memória coletiva

Visto desta maneira, é possível concordar com Ortiz (1985), quando ele afirma que a elaboração da identidade nacional necessita desses mediadores que, ao buscarem a elaboração da identidade étnica na totalidade reinterpretada por eles, dizem respeito à etnia e não à nação.

A cultura afro-brasileira, por exemplo, na busca de uma identidade, que deixa de ser vivenciada em sua particularidade, definindo um contexto mais generalizado de conhecimento, propõe uma interpretação do passado e da cultura negra para orientar-se, visando um movimento social.

Talvez, em consequência desses movimentos sociais, a problemática do preconceito racial parece estar sendo de uma forma ou de outra mais difundida. Em comemoração aos três séculos da morte de ZUMBI, líder do Quilombo dos Palmares, estudiosos analisam a história das idéias sobre o negro, no Brasil, (Folha de São Paulo - 1995) e como resultados de pesquisas populares mostrou-se que a auto-estima e a identidade negra são algo ainda a serem conquistados.

A idéia de Goffman (1988), acerca de categorias e atributos que cada um na realidade prova ter, ou seja, a respeito de sua identidade social real, em contraposição às características efetivas que são imputadas aos indivíduos pela sociedade, faz-nos refletir a respeito da negritude, como um estigma imposto pela sociedade.

O autor, referindo-se ao indivíduo negro, descreve a " identidade social virtual ", que nos parece muitas vezes dotada de estereótipos, estigmatizada por atributos depreciativos a respeito de sua negritude.

As crianças negras, elementos de uma micro sociedade, (família, escola...), antes mesmo de terem a oportunidade de constituírem sua identidade e auto-estima, para enfrentarem a pressão que essa referida sociedade inicia ainda bem cedo sobre sua personalidade, já é estigmatizada e lhe imprimem uma "identidade social virtual ".

Segundo Goffman, há três tipos de estigma, nitidamente diferentes; mas o que mantém relação com este trabalho é o estigma de raça que, primeiramente,

é transmitido via família, pelo fator genético (genoma) e, posteriormente, por meio do contato com a sociedade. (ibid. 1988).

E, nesse contato com a sociedade, a negritude sentida pela criança, como um estigma, provoca a insegurança em relação às interações sociais, devido à falta de "feedback" saudável do intercâmbio social cotidiano.

Somado a tudo isto, a criança pode partir em busca de um status e moldar suas condutas em prol dessa conquista, ou seja, pode tornar-se desconfiada, deprimida, muitas vezes, hostil, ansiosa e até confusa.

2.2. Estudos sobre o Preconceito à Criança Negra de Forma Institucionalizada, a partir da Década de 50, no Brasil:

A Literatura e o preconceito

Poucos são os estudiosos que dedicam atenção às pesquisas que abordam a questão do preconceito nas instituições. Os preconceitos e discriminação raciais, nos livros didáticos e *Infanto Juvenis*, são abordados pela primeira vez no Brasil, por Moreira Leite (1950 apud. Negrão-1988, p.52-65), abordagem esta, que se pode resumir em 6 pontos, com relação ao levantamento feito sobre as formas assumidas pelo preconceito:

Primeiramente, refere-se à inexistência da representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação social do negro como sendo inferior à do branco; a postura de desprezo ao personagem negro; a visão do negro como alguém digno de piedade; uma apresentação do indivíduo

branco como o mais belo e o mais inteligente; e combate ao preconceito através de exemplos da História do Brasil.

Já em 1956/57, o Centro de Pesquisas Educacionais, junto à UNESCO, realizaram uma análise dos conteúdos dos livros didáticos e num primeiro artigo, Holanda (1957) (apud. Negrão - 1988. 52-65p.) mostra que livros utilizados no antigo curso ginásial, ligados à História, poucos se referem à escravidão como algo condenável, sequer mencionavam o tratamento que os escravos recebiam.

Bazzanela 1957 (apud. Negrão-1988, p.52-65) analisou livros de literatura utilizados nas quatro séries iniciais, concluindo que a ocorrência de estereótipos explícitos é muito pequena, sendo que essas obras faziam referência ao negro, mas sempre em posição subalterna.

Quanto à literatura infantil, Schereber, em 1975, (apud. Negrão-1988. p.52-65) numa pesquisa intitulada, "As Minorias Étnicas na Literatura Infanto Juvenil Brasileira", conclui que pelo menos 40% desses livros não mencionam as minorias étnicas, (índios e negros), e que a família típica brasileira é representada pelos brancos de classe média e com poucos filhos.

Conclui também que os personagens pretos assumem sempre o papel de escravos e preto ou pessoas analfabetas, e os personagens mulatos são representados como os vilões das histórias.

Fazendo uma análise pedagógica dessa problemática social, o autor Pereira (1987) considera que a socialização pode se dar de forma espontânea e sistemática nas sociedades.

O processo espontâneo de socialização envolve os grupos familiares, o lúdico, as instituições de trabalho, a igreja, a imprensa, formadores de idéias que influenciam e moldam pessoas e grupos sociais.

Por outro lado, a socialização também pode ocorrer de forma sistemática, que se projeta, principalmente, na escola, como um instrumento, ou melhor, como um veículo que alcança as crianças ou indivíduos em determinada faixa etária.

A literatura científica não tem se detido sobre a questão da socialização da criança negra. Metodologicamente, a criança tem sido negligenciada pela reflexão científica, quando voltada para o grupo negro no Brasil.

Assim, a questão principal reduz-se à complexa idéia de identificar o que é ser negro no Brasil, nos dias de hoje, e a maneira pela qual atuam os mecanismos socializadores em relação ao grupo e de que forma o grupo negro reage a esses mecanismos de socialização que manipula, fabrica as identidades individuais e grupais.

Pereira (ibid. p. 41-45) apenas tece considerações, baseado em restritos dados empíricos, fornecidos cientificamente.

Primeiramente, segundo esse autor a criança negra, por pertencer às camadas mais carentes da população nacional, constitui-se no maior percentual de crianças abandonadas.

Em segundo lugar, entre todos os grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, o negro é o que apresenta menor índice de escolaridade, comprovando menor acesso da criança negra à socialização sistemática.

2.3. A Educação, a Escola e a Questão Étnica

Os autores Luiz, Salvador, Cunha Júnior (1979 p.69-72) discutem os diversos aspectos relativos à educação da criança negra em uma sociedade dominada por valores brancos.

Sendo a escola considerada como o aspecto formal da educação, a análise feita apoia-se em um conjunto de dados observados e em reflexões, que levam a acreditar que o professor, ligado à classe dominante, reproduz o que lhe é exigido pela sociedade, contribuindo para a cristalização do padrão de homem ideal, limpo, claro, cumpridor das tarefas e branco.

Identificam a escola como um espaço de maioria branca, que se tornou um instrumento de reprodução das relações sociais, as quais tendem a manter o mito da superioridade do homem branco e a inferioridade dos negros, tornando a sua prática incoerente à chamada democracia racial, contradizendo a realidade cotidiana.

Uma evidência dessa incoerência refere-se ao fato de que o negro é apresentado à criança por meio da história ensinada na escola, com uma imagem oriunda de um habitat selvagem, como homens atrasados, figuras sem valor, cuja utilidade está voltada para o serviço escravo. Enfatizam-se os heróis brancos, enquanto as figuras negras assumem o papel de contraventores e este fato ocasiona nas crianças negras lacunas, vazios, devido à falta de identificação positiva.

Quanto ao aspecto informal, os autores buscam mostrar a relação que esta educação formal possui frente à convivência informal nos grupos. Considerando-se que o respeito mútuo não é cultivado nessas relações, torna-se muito comum observar-se em jogos de grupos, que envolvem crianças

negras e brancas, um tratamento hostil, quando as crianças negras não aceitam sem questionar imposições colocadas nas brincadeiras.

E frente à reivindicação da criança negra de ter participação igual, ou melhor no grupo, surgem, então, os conflitos, ocorrendo a tentativa de inferiorizá-la, por meio de agressões verbais tradicionais ou da ocorrência de termos como: " negrinho, macaco, sujo, etc."

Quanto aos brinquedos em que as crianças têm acesso, são modelos idealizados para brancos: a exemplo da " menina negra que brinca com a boneca loira, como se fosse sua filhinha " . Desta forma, os personagens negros, quando apresentados nos livros, na T V , além de serem em número reduzidíssimo, representam um estereótipo do negro, contribuindo, possivelmente, para um bloqueio na formação da identidade desse indivíduo.

No final dos anos 70 e princípio da década de 80, muitos trabalhos se desenvolveram acerca da ideologia que veiculava nos livros, destinados às crianças e jovens, em particular os didáticos e paradidáticos. Dentre esses trabalhos, três deles enfocaram a etnia como uma das categorias sociais e culturais a serem estudadas.

Foram eles apresentados por Rosemberg, 1988 (apud. Negrão p.52-65), quando analisou os modelos culturais veiculados pela literatura infanto juvenil brasileira; por Pahim Pinto (1988 apud. Negrão p.52-65), que analisou a representação de categorias sociais na literatura didática. A autora busca o levantamento e a localização de uma bibliografia do negro, e constata uma quase ausência absoluta de obras que tratam direta e especificamente da educação de negros paulistas ou brasileiros.

Diante dessa realidade, foram somente analisadas as obras gerais que abordam a população negra, e na busca de alguma referência à situação

educacional, concluiu-se a pouca exploração sobre o tema, tanto entre os estudiosos, como entre os que se propuseram a compreender a maneira pela qual se processam as relações raciais no país .

Outros aspectos foram enfocados em pesquisas, assim como os de Tavares (1988 apud. Negrão 52-65p.), que faz uma análise das representações transmitidas pela dramaturgia dirigida à criança.

Continuando essa linha de estudos, em 1987, Oliveira Gonçalves publica um trabalho em que pretendeu fazer reflexões sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras, e também evidenciar as possíveis formas pelas quais ocorre a discriminação racial na escola pública de primeiro grau.

Pôde, a partir de seu relato, demonstrar como se processa o mecanismo de funcionamento do ritual pedagógico, que exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira, impondo à criança negra uma identidade branca, produzindo um discurso sobre o tratamento igual, dispensado à criança branca e não branca.

Uma das importantes reflexões que esse autor faz é a respeito do conceito de discriminação racial que o professor ou agentes pedagógicos trazem em seu repertório. Duas posições dos professores entrevistados foram destacadas por ele:

Primeiramente, a que diz respeito ao preconceito como algo indesejável, porque estereotipa e penaliza pessoas e grupos sociais. Com essa afirmativa, o autor acredita poder demonstrar que esses educadores pretendam camuflar a existência da discriminação racial na escola.

Por outro lado, esses professores defendiam um discurso sobre a igualdade de tratamento a todos, discurso que, no entanto, torna-se contraditório no cotidiano escolar.

E para romper o silêncio, mecanismo que oculta a discriminação, segundo o autor, fez-se necessário estudar a fala daqueles que são discriminados por pertencerem à população negra. Utilizou-se a idéia de particularidade das diferenças culturais, exigindo do educador um reposicionamento frente à irresistível tendência de confundir diferença com desigualdade.

Analizou ainda a prática pedagógica esporádica de poucos professores que julgavam necessário introduzir conteúdos que considerassem a cultura negra, a história de luta da população negra brasileira, valorizando os alunos negros. Esses especialistas tratavam a problemática, como o autor chama de "saber universal", não para estereotipar ou penalizar os alunos negros, mas sim, para valorizar aquilo que possui de diferente.

Assim, este tratamento dado à particularidade cultural negra é entendido como a expressão da verdade, ou seja, um saber científico. Para o autor, esse tipo de saber assume proporção de alta relevância, visto que não é a qualquer um que, na sociedade, se atribui a tarefa de "fazer ciência".

Por fim, concluiu que se um pesquisador for em busca de manifestações da discriminação racial, na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto "saber", enquanto discurso; no entanto, essa discriminação manifesta-se quanto ao patrimônio cultural da população negra brasileira.

2.4. A Criança Negra e a Família Diante do Preconceito

O autor Cunha Júnior (1987 p.51-53), já citado anteriormente, realizou análises sobre a indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial pela criança na escola .

Constatou que as denúncias sobre discriminações raciais na escola, por parte das crianças, só ocorrem quando essas são realizadas abertamente. Esses fatos denunciados foram citados por ele em quatro circunstâncias.

Em momentos de conflitos, no relacionamento com os colegas, recebem agressão verbal relacionada à raça; nesse caso, os professores não sabem de que forma tratá-los ao nível do significado da discriminação.

No relacionamento com os professores e funcionários, geralmente, ocorre agressão racial no momento de tensão, quando se transmitem informação racista, em que em situações normais essa agressão se manteria velada.

Outras circunstâncias, menos denunciadas, são as situações em que os comentários colocam a criança em situação "ridícula " perante as outras.

Ocorre também situação em que a criança é impedida de ocupar posição de destaque por ser negra, como por exemplo, o autor cita o fato de que, geralmente, a menina negra não se apresenta como noiva em danças juninas.

Diante desses acontecimentos discriminatórios que ocorrem com crianças negras, concluiu-se nesta pesquisa que, alguns pais, normalmente, reagem de forma indecisa quanto às queixas de discriminação feita pela criança; por um lado, por não acreditarem que a escola possa permitir tal situação, por outro, por não terem certeza sobre a veracidade dos relatos dos filhos. Os pais acabam por instruírem as crianças a darem respostas a estas situações, mas ficam inseguros quanto ao resultado proveniente dessa atitude.

Enfim, a postura dos pais exerce um papel fundamental na atitude e na experiência futura da criança. O autor constata que, quando apoiadas em casa, as crianças parecem ter maior facilidade para reagir às agressões, superando-as mais facilmente.

2.5. As Mais Recentes Pesquisas

Embora as publicações mais recentes sejam em número restrito, inúmeros estudiosos brasileiros têm se dedicado à questão étnica de maneira geral, sendo que, a maioria deles, está voltada para a área de Antropologia e Sociologia.

2.5.1. Em publicação nos CADERNOS CEDES 32 (1993), encontra-se, como preocupação de três diferentes autoras, a condição educacional da criança negra.

Primeiramente, por meio de um trabalho intitulado "Diversidade Étnico-Cultural e Currículos Escolares - Dilemas e possibilidades ", em que Silva (ibid. 1993) revela, em seu texto, a perspectiva curricular em que coloca o negro brasileiro em condição de rompimento com seu mundo e seus valores, embranquecendo-se para obter sucesso na escola. Coloca em debate a maneira de viver, de aprender, de dar significações diferentes às suas interações.

2.5.2. Em um outro texto da publicação citada acima, "Multiculturalidade e Educação de Negros", Pahim Pinto analisa e discute as reivindicações do movimento negro, desde 1985, apontando para a necessidade de recuperação da Cultura do negro e a eliminação de imagens negativas a seu respeito.(ibid 1993)

Finalmente, nesta mesma publicação, M. Gusmão, faz uma análise, enfocando a pesquisa intitulada "A Criança Negra no Rural " (ibid 1993), e discute nesse trabalho os estigmas e estereótipos com que a ideologia dominante atua no contexto escolar e social, o que leva a criança negra a representar-se, contraditoriamente, a partir de duas instituições presentes em sua formação: "a família e a escola ".

2.5.3. A questão da identidade, auto-imagem e auto-conceito é destacada por Oliveira (1994), em sua pesquisa - "Preconceito e Auto-conceito - Identidade e Interação na Sala de Aula." A pesquisa teve como objetivo colocar em foco a constituição social e histórica da identidade do aluno.

No encaminhamento de sua investigação, optou pela abordagem da complexidade dos modos de interação e de interlocução presentes entre os alunos, no cotidiano da sala, em momentos em que eles falam, fazem avaliações sobre si mesmos e sobre os colegas; nessa situação, paulatinamente, o cerne da pesquisa vai se constituindo na busca de compreensão das enunciações das crianças com traços físicos de negritude, consideradas pretas e discriminadas por colegas não pretos.

O estudo aponta a necessidade de sensibilização para o conteúdo da fala dos alunos, procurando compreendê-la dentro de um contexto mais amplo. Aponta ainda a necessidade de profissionais da área de educação estarem alertas aos jogos de poder presentes nas interações estabelecidas na escola, que podem ser assimétricas entre os alunos e também quanto aos modos de constituição da identidade, nem sempre condizentes com o perfil de cidadão, que a educação pretende formar.

Com o passar dos anos, a problemática continua sendo denunciada; mas, efetivamente, a prática escolar continua negligenciando a questão, cotidianamente.

Refletindo acerca de todos os dados que as pesquisas demonstraram, eles indicam que não se tornará promissor para a educação esperar que as mudanças surjam, primeiramente nos livros didáticos, ao nível de uma reforma educacional; torna-se necessário que elas estejam presentes no verdadeiro cotidiano escolar.

A criança poderá entrar em contato com problemas oriundos das relações sociais; mas se essas relações forem pautadas no respeito mútuo, o professor, em sua sala de aula, poderá propiciar à criança constituição de identidades distintas e cada uma delas fortalecidas de auto-estima.

Admitir que basta, somente, esse segmento da sociedade estar envolvido, embuído, nesse processo, de rompimento aos entraves da ascensão do negro em nossa sociedade, seria simplificar demais essa problemática; porém, nos deteremos aqui, em apontar e analisar um dos caminhos; ou seja, demonstrar o importante papel do segmento educacional na valorização do negro.

Buscou-se nas obras estrangeiras, conteúdos já pesquisados com relação à questão multirracial presente nas escolas e as implicações dessa realidade quanto à maneira de se conduzir essa mesma questão, no processo de desenvolvimento das crianças.

Encontrou-se inicialmente, uma revisão bibliográfica de estudos publicados por Stevenson (1967), que descreveremos a seguir.

2.6. As Pesquisas Estrangeiras (1967/95)

Em 1967, Stevenson publica revisão de várias pesquisas sobre o estudo da consciência racial⁽⁵⁾ nas crianças e nessas pesquisas foram abordadas as seguintes questões:

Em que estágio da vida infantil ocorre a consciência a respeito de suas diferenças raciais? Como a criança reage ao descobrir que seus traços físicos caracterizam-na como um membro de um determinado grupo racial? Como sua experiência inicial com pessoas de outro grupo racial conduz para atitudes de aceitação ou de rejeição?

As pesquisas desenvolveram-se em duas linhas de discussão.

2.6.1. Primeiramente, através de estudos naturalísticos, observacionais do comportamento de crianças pertencentes a grupos inter-raciais.

O estudo observacional investigou a interação social em um grupo de crianças negras e brancas, com 3 anos de idade, em um berçário, em Austin, Texas (Stevenson e Stevenson, 1960).

As crianças, que integraram o grupo, não tinham experiência prévia com os membros de outra raça.

Durante as primeiras semanas, as crianças estiveram envolvidas na exploração do novo relacionamento, não havendo evidência da consciência sobre as diferentes características físicas (raciais) entre elas. Após algumas semanas, várias crianças apresentaram condutas positivas e algumas negativas.

⁽⁵⁾ Este termo foi especificamente utilizado aqui na descrição desta revisão bibliográfica, para manter-se fiel aos escritos do autor Stevenson.

Um exemplo dessas condutas é apontado por uma criança branca que evidencia sua percepção, quando colocou seu braço junto ao de uma criança negra, e diz. *"Rosa e marrom são muito bonitos juntos."* Contrariamente, um garoto branco, brincando próximo a um garoto negro, um dia, sem motivo disse. *"Eu não gosto de negro e você é negro. Eu não gosto de seu cabelo e de seu nariz, e eu não brincarei com você."*

As observações levaram a concluir que a percepção das diferenças raciais não resultaram, necessariamente, em uma conduta negativa entre os membros de outras raças.

Já a descoberta das diferenças físicas entre as raças, com o tempo, pode resultar em um interesse sobre o próprio status social da criança. Supõe-se que quando a criança descobre as diferenças raciais, estas atrapalham o processo de auto-identificação; a criança poderá reagir com rejeição ou hostilidade em direção aos indivíduos que possuem características raciais diferentes da sua.

Após a metade do ano escolar, não havia mais comentários sobre as diferenças. Para este grupo, o papel social da criança não parecia ser determinado pela raça a que pertencia. A interação entre elas talvez dependesse da satisfação da necessidade de cada um nessa relação.

Em um estado da região Norte dos Estados Unidos, foram encontrados resultados similares em um grupo composto por crianças brancas e negras, com idade de 4 anos. (Goodman, 1952 apud Stevenson 1967).

Essas crianças também expressaram sua percepção sobre as diferenças entre elas e para algumas delas essa realidade era acompanhada da preocupação pelo seu próprio status social.

Embora não se tenha encontrado diferenças no comportamento social entre as crianças negras e brancas, houve, porém, quanto às características da personalidade. Atitudes brutas e emocionais foram observadas nas condutas das crianças que apresentaram tendências à divisão racial entre elas, mostrando alguma preferência pela interação com crianças brancas.

Em uma Universidade do Hawwaii, os pesquisadores, abaixo citados, observaram as interações sociais de crianças pré-escolares, nos jogos preferenciais de meninos e meninas.

Caucasianos e orientais, meninos e meninas segundo Mc Candless e Hougst (1961 apud Stevenson 1967), mostraram preferências significativas pelo companheiro de jogo. Os meninos mais freqüentemente com meninos e meninas mais freqüentemente com meninas. Além do agrupamento por sexo, observou-se também uma diferença pela raça.

Ambos, Caucasianos e Orientais, apresentavam uma significativa preferência pela interação voltada para a mesma raça. As preferências não eram acompanhadas de declarações verbais ou rejeições dos membros dos grupos.

Os autores acreditam ser esta atitude resultante da necessidade de "conforto" entre elementos do mesmo grupo; possivelmente, pelo que há de comum entre eles, como a linguagem, os costumes, etc.

Estudos referentes às respostas das crianças diante de materiais, representando diferenças, tais como: desenhos, bonecas, etc.

Pesquisas também foram realizadas para observar-se a reação das crianças pré-escolares nas relações inter-raciais, com utilização de materiais

organizados, como atividades de discriminação de desenhos de criação e objetos incomuns (Clark e Clark, 1939 apud. Stevenson 1967).

Eram apresentados à criança três jogos de desenhos lineares: um menino branco, um negro, um leão e um cachorro; um menino branco, dois negros e um palhaço ; e dois meninos brancos, um negro e uma galinha. Os desenhos dos meninos eram idênticos, exceto a cor da pele. Os jogos foram apresentados para 75 meninos e 75 meninas (3, 4 e 5 anos).

Aos meninos era perguntado: "Mostre-me qual deles é você"; e às meninas, "Qual deles é o seu irmão?" (primo ou companheiro)

As crianças de três anos escolheram o menino negro e o menino branco com uma frequência aproximada (41% e 44%). 15% de suas escolhas foram sobre os desenhos diferentes, (incoerentes) de sua identidade racial. Entre as crianças de 4 anos, o menino negro era o preferido em 55% das escolhas, e o menino branco, em 45%

Havia pouca mudança na resposta entre as crianças de 4 e 5 anos; aparentemente, por causa da relutância dos de 5 anos em identificar a si próprias com cada linha de desenhos.

Os dados foram analisados de acordo com a escolha feita pelas crianças referente à cor de pele diferente. (Clark e Clark, 1940 apud. Stevenson 1967) Os desenhos que apresentavam o menino negro, esses eram escolhidos 36% pelos negros claros, 53% pelos negros médios, e 56% pelos negros escuros.

As crianças pareciam, portanto, fazer suas escolhas de acordo com o grau, cujas que características físicas dos desenhos aproximavam-se as delas próprias.

Em um outro estudo, pedia-se para 160 crianças negras do Norte e do Sul (Estados Unidos) colorir objetos comuns, como uma folha ou uma maçã e pintar um menino e uma menina. (Clark e Clark, 1950 apud. Stevenson 1967) Era dito às crianças, "Pinte este menininho (menininha) da mesma cor que você é", ou então, "Agora esta menininha (o), pinte do jeito que você gosta que menininhas (os) sejam".

As crianças, normalmente, coloriam de forma mais clara do que eles realmente eram. Os de 5 anos pintavam de forma realista, 80% das vezes, mas 20% das vezes eles também coloriram de modo fantasiado, usando amarelo ou branco, ou de modo incomum, usando tal qual o verde ou vermelho.

A frequência da escolha realista aumentava com a idade até os 7 anos; 97% dos desenhos eram pintados realisticamente. Quando se pedia para apontar suas preferências pela cor do segundo desenho, 48% das crianças escolhiam marrom ou preto e 52% fantasiavam ou davam respostas incoerentes.

Embora não houvesse diferenças significantes na escolha das cores com crianças do Norte e Sul, estas últimas fizeram três vezes mais comentários espontâneos, olhando com atenção suas escolhas pelo marrom ou branco como as crianças do Norte.

Isto foi interpretado como uma indicação de que as crianças do Norte podem reprimir suas ansiedades sobre o problema da cor da raça. Aos sete anos, as crianças negras pareciam interromper essa repressão, experimentando fugir a uma auto-identificação realista.

As reações das crianças brancas da pré-escola para com as diferenças na cor da pele e para com as feições da face têm sido investigadas em brincadeiras de bonecas. (Ammons, 1960 apud. Stevenson 1967) Dentre

quarenta meninos, dez com idade de 2 a 5 anos, foi-lhes apresentado um brinquedo, miniatura de um jardim, onde bonecas negras e brancas eram posicionadas.

As bonecas diferenciavam-se na cor da pele e traços faciais. As crianças eram questionadas sobre raças, bonecas e sobre situações nas quais as bonecas eram colocadas. Com a idade, crescia o número de crianças que tinham visto um negro ou brincado com um.

Reações negativas para com a boneca negra aumentavam com a idade. Quando, por exemplo, perguntava-se às crianças quem teria sido o responsável pela quebra do balão descoberto no jardim, as crianças apontavam, com o desenvolvimento da idade, mais freqüentemente, uma boneca negra.

O estudo em questão indica que crianças de pré-escola não apenas discriminam as diferenças nas características físicas entre elas, mas também desenvolvem certas atitudes negativas em torno de membros de outra raça. As reações negativas são interpretadas como sendo derivadas da insegurança desenvolvida nas crianças quando descobrem as diferenças raciais.

O estudo final revisado refere-se às respostas de 225 crianças negras e brancas do Texas, entre 3 a 7 anos de idade, numa variedade de testes concernentes à compreensão e atitudes raciais (Stevenson e Stewart, 1958 apud. Stevenson 1967). Quatro testes foram usados:

Teste de Discriminação, Montagem de Bonecas, teste de Bonecas e História Incompletas. No teste de Discriminação, pedia-se para as crianças escolherem a que fosse diferente, partindo de uma ordem de três linhas de desenhos de crianças negras e brancas. Oito jogos eram mostrados. Com o crescimento da idade cronológica, havia um constante aumento na avaliação

dos números de respostas corretas, a discriminação relacionada com as diferenças raciais era maior por volta dos 4 anos.

Na Montagem de bonecas, as crianças eram surpreendidas com doze pedaços. Se montassem adequadamente, fariam um menino negro, um branco, uma garota negra e uma branca. Foram quatro o número de sessões realizadas, todas elas alternadas que todos os passos de permanência poderiam ser usados, montando-se as bonecas pela raça e pelo sexo.

Difícilmente, alguma criança de 3 anos conseguiu montar as 4 bonecas corretamente. Aos 5 anos, as proporções de montagem das bonecas das crianças negras e brancas de maneira correta quanto à raça aumentava de 18% para 44%, respectivamente; e aos 7 anos de 70% para 88%.

No Teste de bonecas, a cada criança, era mostrado uma boneca negra e uma branca do mesmo sexo da criança e perguntava-se a ela qual boneca era a mais parecida com ela. As respostas das crianças de 3 anos estavam em um igual nível de mudança. A proporção das respostas corretas aumentava rapidamente; até os 7 anos 96% das crianças brancas e 85% das crianças negras, responderam corretamente.

Um aumento similar foi encontrado nas crianças brancas. Quando a criança era surpreendida com 4 bonecas, duas negras e duas brancas e perguntava-se com qual das duas preferiam brincar, a resposta foi esta: as crianças negras de 3 a 6 anos apresentaram uma escolha da própria raça; entre os 6 e 7 anos as suas escolhas aumentavam abruptamente de 35% para 65%.

Nas histórias incompletas pedia-se às crianças para indicarem a solução para muitos dos problemas sociais representados nos desenhos coloridos, por exemplo.

No primeiro plano de um desenho, um menino negro e outro branco eram mostrados, puxando uma corda. Cada um vestia roupa de vaqueiro e tinha uma arma. Na seqüência, um menino negro e branco estão brincando. A criança é indagada, "Estes dois meninos estão puxando uma corda?" Mais tarde a criança faz uma escolha e diz, " Este menino (o vencedor) vai amarrar o homem mau, que é um destes garotos. Qual deles você imagina ser o homem mau?"

A proporção de escolha das crianças brancas para o menino branco como vencedor aumenta de 64% aos três anos e para 88%, aos sete anos.

A proporção de escolha das crianças negras para o menino negro, como vencedor de outra forma, cai de 52% aos 3 anos para 45% aos 7 anos. A criança branca foi escolhida como "homem mau" por 40% das crianças de 3 anos e por 20% das crianças de 7 anos. Entre as crianças negras, porém, 35% escolhe o negro como "homem mau" aos 3 anos, e 50% aos 7 anos.

Outros itens indicaram uma alta freqüência de atitudes negativas das crianças negras, em sua própria direção e em direção à sua raça. Uma maior freqüência para rejeição da própria raça por parte dessas crianças comparadas com as crianças brancas, foi vista dentro da baixa proporção de crianças negras, fazendo suas escolhas na seleção de companheiros, companhias para ir para casa e convidados para festas de aniversários.

As crianças negras colocam a si mesmas em posição bastante negativa, mais freqüentemente, que as brancas.

Concluindo, Stevenson (1967) aponta para os resultados destas amostras de estudos sobre a consciência racial com crianças pré-escolares, revelando a discriminação quanto às diferenças raciais. Que as atitudes negativas em

direção aos membros de uma outra raça podem ser evidenciadas por crianças desde os 3 anos.

Considerou que os problemas para o desenvolvimento da personalidade sadia surgem das relações entre os membros num grupo menor e são também neles reveladas. Que uma pesquisa, deve encarregar-se de determinar quais os tipos de envolvimento e quais as espécies de experiências que irão prever a compreensão racial e as discriminações precoces do desenvolvimento dentro de um conceito sólido.

2.6.2. Uma segunda pesquisa aqui destacada é um estudo sobre o desenvolvimento de atitudes étnicas, uma análise crítica realizada em Mc. Gill University (1984) por Aboud e outros colaboradores.

Esta pesquisa analisou o desenvolvimento de atitudes étnicas, enfocando quando tais atitudes têm primazia, as mudanças subsequentes durante os anos de pré-adolescência e os fatores influenciadores de seu desenvolvimento.

Foram duas as idéias subjacentes a este trabalho. Uma refere ao fato das crianças não terem preconceitos até que aprendam por parte da sociedade ou de seus pais. A outra, é voltada para um instinto agressivo, as crianças se tornam inevitavelmente preconceituosas e este impulso é controlado através da aquisição de valores sociais e morais. Uma terceira abordagem ainda, refere-se ao fato de que devido ao nível de desenvolvimento social-cognitivo, geralmente crianças pequenas têm atitudes étnicas manifestadas, ou intimamente relacionadas com a identificação do próprio grupo.

A pesquisa utilizou estímulos étnicos como fotografias. A estratégia utilizada foi examinar atitudes no próprio grupo e em relação a outros como

uma função da idade e da etnicidade da criança. A variável etária foi central para analisar se atitudes emergem aos quatro anos de idade e se tornam exageradas à medida que a criança cresce. A etnicidade variável se constituiu de crianças brancas (cultura majoritária em grande parte dos estudos), crianças negras, latinas, chinesas e indígenas (culturas minoritárias) e como última estratégia foram analisados fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes, pró ou anti-étnicas.

A conclusão do estudo destacou que parece haver duas seqüências comuns de desenvolvimento, que são relacionadas ao aumento de atitudes étnicas maduras. Uma é a progressão de um foco sobre si para um foco sobre o grupo e, então, sobre indivíduos; a segunda seqüência é voltada para formas de diferenciação afetiva para perceptual e, posteriormente, cognitiva.

2.6.3. Por fim, uma terceira pesquisa que se fez constar nessa revisão, refere-se a um estudo longitudinal do preconceito racial infantil, realizado por Doyle e Aboud (1995), Detroit.

A pesquisa buscou medir preconceito pró-brancos/anti-negros, relacionando-o à conservação - o nível de pensamento operacional concreto, à percepção de diferenças raciais e semelhança percebida dentro e entre diferentes etnias.

Os resultados de um acompanhamento longitudinal demonstraram, que mudanças nas atitudes das crianças quanto a preferência racial são apresentadas diferentemente, de acordo com níveis cognitivos.

Quanto ao preconceito, crianças de pré-escola foram significativamente mais positivas para brancos do que para negros ou indígenas; e mais negativas para negros e indígenas do que para brancos. Enquanto que na terceira série, as

três etnias não diferiram significativamente em avaliações positivas ou negativas.

Quanto à conservação (nível operatório concreto) e semelhança percebida, como seria esperado, as graduações de conservação aumentaram significativamente com a idade na amostragem cruzada.

Em graduações de semelhança, analisadas de forma longitudinal quanto ao julgamento de pessoas de uma mesma etnia, as crianças perceberam mais semelhanças entre o elemento do mesmo grupo étnico em terceira série, do que na pré-escola, e em ambas as idades perceberam menos semelhança entre diferentes etnias do que no mesmo grupo, mas não houve interação significativa. Resultados para amostragem cruzada foram similares.

Como segundo objetivo, a pesquisa examinou mudanças em conservação, semelhança entre elementos de diferentes etnias e semelhança entre elementos de um mesmo grupo étnico. Este estudo documentou que o preconceito é alto em pré-escolares e diminui ao longo dos primeiros anos de meados da infância.

Atividades que vão contra o preconceito aumentam com a idade, ao mesmo tempo que avaliações positivas de pessoas brancas e avaliações negativas de pessoas negras não se modificam, mas continuam a existir juntamente com as recém-adquiridas atitudes contra tendência, proporcionando um conjunto mais diferenciado de atitudes raciais.

Tendências e atitudes preconceituosas são associadas com várias mudanças em cognições sociais, incluindo percepção mais semelhança entre diferentes etnias e menos semelhança entre elementos de um mesmo grupo, e para contra tendência percepção de menos semelhança entre etnias e maior aceitação de diferenças étnicas em preferência.

Uma explicação freqüentemente citada para o declínio do preconceito com a idade é a de que crianças mais velhas mascaram seus verdadeiros preconceitos para agradar o entrevistador. Em conclusão, estas mudanças são primariamente desenvolvimentais em natureza e relacionadas com o crescimento sócio-cognitivo, entre pré-escolar e crianças que cursam a terceira série.

Esta revisão trouxe uma contribuição muito importante para o desenvolvimento deste trabalho, no sentido de que os diferentes enfoques tratados em cada pesquisa, levou à uma mesma conclusão. Que as estruturas cognitivas influenciam tanto quanto o aspecto social e afetivo nas condutas, idéias e julgamentos com relação as pessoas, e suas diferentes origens étnicas, assim como em qualquer outro domínio do conhecimento.

2.7. *Relações Interindividuais e Construção de Identidade e Personalidade*

Tendo esta pesquisa o propósito de identificar a representação que a criança pré-escolar tem sobre a diversidade étnica, e além disso, o possível processo de construção da auto-estima dentro do contexto escolar, cabe, então, com base em uma análise psicológica, fundamentar a importância do desenvolvimento do "eu" e da identidade pessoal que, de alguma maneira, encontra-se presente no íntimo do sujeito, em forma de representações, a respeito de si mesmo.

Mas em que realmente consiste a " Identidade " ?

O conceito filosófico de Identidade foi resgatado por Cardoso de Oliveira (1976), quando cita que, Durkheim referia-se à identidade social como um

fenômeno de representação coletiva, segundo o qual o homem não pensa isoladamente, mas por meio de categorias engendradas no seu convívio social. Essas categorias são descritas por Durkheim, como construções individuais, as quais apresentam como peculiaridades as "representações coletivas". (apud. Cardoso de Oliveira p.33).

Durkheim ainda analisou essas representações coletivas como sendo o produto de cooperação num sentido abrangente, resultante de pensamentos diferentes que engendram experiências e saber durante gerações.(ibid p.34).

Com base em afirmativas buscadas também na Filosofia, Cardoso de Oliveira (1976), ao definir identidade, inclui a Ideologia como parte integrante do processo de construção de identidade, a qual, segundo o autor, emerge de um jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, no tempo e no espaço.

Se nossa leitura em torno dos pressupostos do autor for correta, este fato descrito por ele, sociologicamente falando, pode ser entendido à luz da análise psicológica, que a ideologia presente no contexto coletivo de uma criança, influencia diretamente a construção da sua representação dos fatos por ela vivenciados.

Erickson orienta o entendimento de uma identidade psicossocial, declarando a representação como condição necessária para a construção da identidade. Define, ainda, a representação como um corpo coerente de imagens, idéias compartilhadas, sempre estruturadas por meio de valores, crenças, etc, na imagem de mundo do indivíduo e no seu modo de vida.(Erickson 1968:189-190 /apud Cardoso de Oliveira 1976 p.38).

O que nos parece interessante ressaltar nessas colocações acima citadas por esse psicólogo, demonstra de forma incontestável, verdades correlativas à Antropologia, quando concebe a identidade como uma representação de si,

uma idéia de si mesmo diante do confronto com outras identificações de uma sociedade.

A questão da identidade vem sendo tratada por estudiosos da Antropologia Social, no Brasil, assim como em outras partes do mundo, sobretudo quanto ao conflito entre diferentes, ou seja, a questão do contato inter-étnico e da identidade étnica.

Segundo o antropólogo Brandão (1986), a origem da palavra "Identidade", é muito antiga e já foi muito utilizada por filósofos, psicólogos e, atualmente, por antropólogos sociais.

A identidade, num contexto psicossocial, denota características, ao mesmo tempo, subjetivas e objetivas, individuais e sociais, podendo ser entendida como produto de uma construção e de uma transformação pelas relações sociais.

Essas relações sociais, já é certo, promovem constantes conflitos e colocam a vida social do sujeito em um dinâmico processo de inserção no mundo, desenvolvido por meio de experiências vividas, em que não é fácil separar a dimensão individual da social, na construção da identidade.

Assim, para melhor compreender esse processo, alguns antropólogos e psicólogos estão ligados a uma corrente de pesquisas e análises, voltadas para as estruturas e os processos culturais de socialização das crianças.

Essas duas ciências podem se complementarem pelo fato de que, genericamente, enquanto a Antropologia evidencia a idéia de pessoa, no reconhecimento de si próprio e do semelhante, a Psicologia defende o valor das interações sociais em que as crianças vivem em qualquer lugar do mundo,

como um dos elementos para a constituição da identidade, por propiciar o jogo dialético entre semelhança e diferença.(ibid.1986)

Diante desta afirmação, há de se preocupar com as interações sociais, que se estabelecem numa instituição educacional, pois os acontecimentos da vida de cada pessoa geram de si mesma uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com os outros: "...a família, (...) os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos..." (ibid - p:37).

A "Identidade" pode dizer respeito a um nome que identifica um indivíduo, como também pode dar condições para se fazer a distinção de sua origem familiar. Pode ainda referir-se às posições que o indivíduo ocupa nas relações entre parentes ou não; permite também distinguir um indivíduo pelos títulos de profissão, classe, gênero, status social, crenças, cor da pele e outros.

O autor Brandão afirma que " Identidade " é mais que referências, é o próprio reconhecimento social da diferença; ela pode ser integradora de valores negativos e positivos de diferenciação, constituída por indivíduos ou grupos, de acordo com uma vivência sócio-histórica. (1986)

Em sua teoria sobre a "Identidade", Berger (1994 p.228) a considera como um elemento chave da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade. Portanto, nesse sentido a identidade é formada por processos sociais que implicam na formação, conservação e são determinados pela estrutura social.

Para esse autor, existe uma contínua dialética entre o organismo e a identidade, que afeta cada fase da atividade humana, que é construtora da realidade; e, ainda, acredita que o organismo é afetado por esta atividade. Tal dialética começa a existir já nas primeiras fases da socialização e continua a se

desenvolver ao longo da existência do indivíduo, na sociedade, entre cada ser humano, considerando-se também sua situação sócio-histórica. (ibid p.236-237)

Quando se fala de identidade como construção dialética, o que constitui para o indivíduo o subjetivo e o objetivo, faz-se necessário descrever outros aspectos presentes no decorrer do desenvolvimento psicológico, que apresentam as mesmas características.

A personalidade do indivíduo é também constituída em uma dialética entre o individual e o social, e desta maneira buscou-se entender melhor tal aspecto presente no desenvolvimento infantil.

A personalidade descrita pelos autores Krech/Grutchild (1973), primeiramente, esclarece sua origem, que advém do teatro Romano, devido à máscara que os autores indicavam para cada papel, máscaras essas denominadas "persona".

O termo personalidade passou a ser utilizado para referir-se ao aspecto externo, o aparente no indivíduo, ou seja, como o indivíduo é percebido e a maneira pela qual pode influenciar outrem.

D'Andréa (1972) nos esclarece em sua obra que a personalidade existe em função de um meio, no qual, o indivíduo procura adaptar-se, no decorrer do seu desenvolvimento. Uma característica importante da personalidade é que ela passa por um processo dinâmico de desenvolvimento.

Este autor entende personalidade como algo individual, onde cada ser apresenta sua história, que se constitui em um determinado meio e manifesta-se por diferentes tipos de comportamentos, os quais resultam de experiências passadas e de estímulos atuais que o meio oferece.

A personalidade assim descrita deve ser estudada sempre por dois prismas: um que se refere à sucessão de diversas fases (temporalidade), e outro que dá ênfase aos comportamentos atuais sob as influências do meio.

Isso justifica a ênfase que este trabalho dá neste seguimento à personalidade. Foi refletindo sobre este aspecto que se considerou o educador, possuidor desses elementos o agente que pode mais uma vez ter aclarado em sua prática pedagógica a necessidade de conhecer o desenvolvimento psíquico do educando.

Tendo posse deste conhecimento e de outros tão importantes, por um lado, o educador passa a ter argumentos reais que podem ajudar no processo de superação da exclusão, presente nas instituições escolares, seja por preconceitos ligados a estereótipos étnicos, seja como conseqüência de rótulos e estigmas, que marcam um indivíduo por várias razões. Por outro lado, talvez haja os riscos do educador em contribuir para esta desvalorização do indivíduo com uma ação inadequada, diretamente voltada aos que dele dependem, parcialmente, o seu desenvolvimento sadio.

As teorias da personalidade, a que recorremos neste trabalho, são as que demonstram um enfoque psicodinâmico, que justificam o caráter evolutivo da personalidade, devido às aquisições variadas e sucessivas de modalidades durante a vida do indivíduo, embora conserve certas características que lhe conferem consistência e continuidade.

A psicanálise de Freud (apud. Krech/Grutchfield 1973) apresenta um enfoque psicodinâmico da personalidade. Este autor considerava a personalidade como um processo evolutivo, em resposta a quatro fontes de tensão: processos de crescimento fisiológico, frustrações, conflitos e perigos. Essas quatro fontes de tensão constituem três sistemas de forças psicológicas

principais: "*o id, o ego e o superego*", os quais, em interação dinâmica, dão origem ao comportamento humano frente a estímulos variados.

Em toda conduta humana, o *id* representa os impulsos inconscientes de satisfação imediata. Ao enfrentar a realidade do mundo exterior, o indivíduo também tem em funcionamento o *ego*, que surge para controlar o inconsciente, redirecionando a satisfação dos impulsos de forma que passem pelos processos cognitivos, que permitem pensar, planejar e decidir.

Ao estar inserido numa sociedade, os impulsos básicos do indivíduo podem se contrapor aos valores e normas, que essa sociedade determina. São os controles das condutas do indivíduo por meio de recompensas e punições que resultam no desenvolvimento gradual, na criança, do superego (sistema de forças restritivas e inibidoras), na noção de moralidade da criança e na consciência moral do adulto.

Freud considerava os primeiros cinco anos de vida da criança como os estágios decisivos do desenvolvimento, sendo que durante esses estágios se estabelece, normalmente, a estrutura permanente. A seqüência dos estágios psico-sexuais estabelecida por Freud resume-se em: fase Oral, fase Anal, fase Fálica, e mais tarde, na puberdade, a fase Genital.

Dentre essas fases estabelecidas por Freud, a que nos interessa propriamente, é a fase Fálica (o Complexo de Édipo), quando a criança se coloca nos papéis imaginários de pai e mãe, estabelecendo as identificações primárias, que corresponde à fase do estágio pré-operatório, estabelecido por Piaget, quando, então, a criança é capaz de representar papéis diferentes (jogo simbólico). Destacamos esta fase acima citada devido à certeza apresentada pelos teóricos da Antropologia, quanto pelos da Psicossociologia, a respeito

da necessidade condicional da presença da representação no processo de construção da identidade pelo indivíduo.

A teoria de Freud configura a personalidade em um processo de desenvolvimento que dá lugar a determinantes, tanto biológicos como sociais. Outros autores estudaram a personalidade a partir de suas pesquisas.

Sullivan (1953 apud. Krech/Grutchfield 1973), em sua teoria, acentua as relações interpessoais como determinantes da personalidade. Para este autor, não existe desenvolvimento da personalidade de um indivíduo fora de suas relações com outras pessoas; ou seja, para ele, o estudo da personalidade, na realidade, é o estudo da situação interpessoal total à qual o indivíduo se insere e não somente o estudo de um indivíduo isolado.

Acreditamos serem ambos os autores citados acima muito importantes para se compreender o indivíduo em desenvolvimento e os determinantes conscientes e inconscientes, que interferem na construção do real do indivíduo, na construção de suas necessidades, suas emoções, seus limites e suas angústias reveladas nas relações sociais, que podem ser fontes de conflitos que, muitas vezes, são superados.

Esses conflitos, muitas vezes, são superados com o simbolismo que se constitui em um mecanismo de defesa, que se destina proteger o indivíduo contra fatores que possam ocasionar tais conflitos, conseguindo, assim, estabilidade emocional, auxiliando o indivíduo na adaptação ao meio e às relações interpessoais.

Sob a perspectiva dos autores Jesús Palácio e Victoria Hidalgo (1995 In Coll et alii p: 178) teóricos mais voltados para o desenvolvimento psicológico e a educação, pode-se entender personalidade como um conjunto de traços psicológicos de uma pessoa, sobretudo, sob a ótica das relações

interindividuais; e , ainda, pode-se inferir que grande parte das imagens interiorizadas pelas crianças são decorrentes dessas relações.

As descrições clássicas da Psicanálise sobre o desenvolvimento da personalidade apontam como aspectos constitutivos desse desenvolvimento o auto-conceito e a auto-estima.

" O conhecimento de si mesmo ".

Esses autores (ibid. 1995 p.183) compreendem o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo como uma construção ativa, que se torna realidade devido às interações sociais, sempre crescentes, que a criança estabelece com outros.

O indivíduo conhece a si mesmo, quando é capaz de ter idéias, crenças, atitudes, acerca de si próprio, ou seja, construindo o "auto-conceito" e a "auto-estima".⁽⁶⁾

Durante os primeiros dois anos, já é conhecido que a criança constrói a sua identidade pessoal, ou seja, passa a ter consciência de sua existência independente de outros. Após os dois anos de idade, ela enriquece sua auto-imagem, a partir de características e atributos próprios, como indivíduos diferenciados dos outros.

Os fatores determinantes da auto-estima estão diretamente ligados à afetividade. A aceitação e qualidade de tratamento à criança, por parte de "outros significativos", envolvidos na relação interindividual, é um exemplo desse tipo de fatores.

⁽⁶⁾ Auto-conceito - relativo ao conteúdo do conhecimento com relação às características ou atributos que se utilizam para descrever a si próprio.

Auto-estima - relativo à avaliação ou julgamento que se faz deste auto-conceito.

Por outro lado, a ocorrência de êxitos e fracassos na história pessoal do indivíduo revela um outro determinante, que pode caracterizar a construção da auto-estima de maneira positiva ou negativa.

2.8. Etnia

Um outro conceito, que julgamos necessário tratar na seqüência deste trabalho, é a etnia, para, posteriormente, definirmos o que se entende por Identidade Étnica.

Assim, cabe a título de esclarecimento, o seguinte questionamento:

O que significa o termo “Etnia” para os pesquisadores sociais?

A palavra “etnia” faz distinção entre outras categorias utilizadas para explicar ou justificar as desigualdades acentuadas entre indivíduos.

Os sinais ou estigmas diferenciadores, como os étnicos, são manipulados pela sociedade dominante, que assume determinados papéis, fazendo-se presente na conduta da sociedade de forma institucionalizada, enquanto grupo.

O conceito de etnicidade surge de forma significativa no período “pós II Guerra Mundial”, substituindo o termo “raça”, pelo fato deste termo caracterizar uma inferioridade biológica, defendida até então. O conceito de “raça” ainda expressava mais preconceitos do que situações e condições reais de existência de grupos diferenciados. (Pinto - 1993)

2.9. Identidade Étnica

Dentre as várias identidades com que um indivíduo pode distinguir-se numa sociedade, destacaremos neste trabalho a “Identidade Étnica”.

Para melhor compreender a constituição dos grupos étnicos de origem africana no Brasil, (Pinto - 1993) considerou a classificação feita pelo autor Fredrick Barth, que admite uma população como grupo étnico, quando:

a) Existe uma reprodução biológica, que garante a perpetuação;

b) Essa população compartilha valores culturais;

c) Atua num campo de comunicação e interação;

d) Os membros desse grupo se identificam consigo mesmos, sendo identificados por outros e constituindo uma categoria distinta de outras.

Em seu trabalho a autora faz uma reflexão classificando e afirmando que, com relação ao primeiro tópico, as características físicas poderiam se constituir como base do grupo étnico negro, no Brasil.

Porém, com relação ao segundo tópico, acredita não haver um repertório cultural, homogêneo e único da população negra brasileira.

Quando faz referência ao terceiro ponto, comunicação e interação, afirma não existir, na população negra brasileira, um sistema de comunicação, que leve a uma organização do grupo.

Finalmente, com relação ao quarto e último ponto analisado, a autora afirma a inexistência de uma identificação de si mesmo e identificação por outros, como base para a formação de grupos étnicos.

Mostra a impossibilidade por falta de condições da população negra, como um todo, de se identificarem e serem identificados como negros, pois essa identificação torna-se circunstancial e envolve aspectos políticos, econômicos e ideológicos, além da variação de cor e do status dos indivíduos.

Esse segmento populacional brasileiro não pode ser definido apenas com base na cor, que é variável necessária, mas não suficiente para determinação de identidade. A cultura dos grupos negros e seus descendentes, por outro lado, mostra peculiaridades culturais bem difundidas, como a religiosidade, as formas de diversão e outros.

A autora acredita ser “a população negra brasileira fragmentada e esses fragmentos dão origem a pequenos grupos, que serão chamados aqui de micro-grupos-étnicos”. (ibid. p: 80 vol. I)

Esses micro-grupos-étnicos, que constituem a população negra brasileira para a autora, parece formarem-se a partir de três características: cor da pele, posição social e sistema de valores.

Estes micro-grupos-étnicos se identificam e são identificados como diferentes, entre indivíduos e grupos da mesma origem étnica, bem como por indivíduos e grupos étnicos diferentes.

A posição social constitui uma outra característica que compõe um micro-grupo-étnico, no Brasil, pois o acesso de uma minoria da população negra ao mercado de trabalho possibilita conquistas de bens materiais e não materiais, que favorecem esse grupo através de uma ascensão diferenciada.

E, por último, a criação de um sistema de valores que é assimilado de um outro grupo étnico, como: influências na escolha da religiosidade, nas

aspirações e até mesmo no comportamento moral, favorecendo a demarcação de um micro-grupo-étnico.

Assim, a autora considera como certo que cada um desses micro-grupos-étnicos se diferenciem um do outro por atitudes, comportamentos, valores, influenciados diretamente pelas circunstâncias política, econômica e social.

A cor da pele, no Brasil, sempre norteou as classificações e identificações, a partir das variações no tom da pele dos indivíduos que constituem nossa população.

Um exemplo desta realidade são as pesquisas realizadas pelo jornal “ A Folha de São Paulo ⁽⁷⁾ que publicou (em um dos semanários que será citado mais além neste trabalho) as diversas classificações que a população apresenta a partir dos muitos tons de pele, confirmando a posição de Pinto E., quando trata em seu trabalho sobre os micros-grupos-étnicos.

O autor Cardoso de Oliveira (1976) cita o processo de assimilação do aspecto social/cultural ao da identidade étnica dos membros de determinados grupos. Esse processo de assimilação foi defendido pelo autor, como fator que determina a incorporação de um grupo étnico a outro, perdendo peculiaridades culturais e sua identificação étnica anterior.

Essa problemática levantada pelo autor (ibid. 1976) nos faz refletir acerca da situação da constituição étnica brasileira. A miscigenação dos componentes do grupo étnico africano, que constituíram a sociedade brasileira, inicialmente, ocorreu por meio do processo de assimilação, ou seja, por meio de uma incorporação de um dado grupo por outros grupos étnicos, havendo o esquecimento de certas peculiaridades culturais de origem africana,

⁽⁷⁾ Dados apresentados em 25 de julho de 1995/Especial - 300 anos de Zumbi.

incorporadas como características de identificação de um “novo grupo étnico nacional”.

A apresentação dessa hipótese nos ajuda a compreender a polêmica problemática da auto-identificação étnica de uma população tão plural como a nossa.

CAPÍTULO III

A CONCEPÇÃO PIAGETIANA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

3.1. A Origem do Conhecimento

Quando Piaget estudou a origem do conhecimento, encontrou a presença de fatores, como o biológico, o psicológico e o social, no desenvolvimento mental do indivíduo. Para Piaget existe portanto, o homem físico, o homem mental e o homem social, sobrepondo-se no decorrer do desenvolvimento humano.

Em sua obra " Biologia e Conhecimento (1967/73), que resume o tema central de seus escritos, encontrou na Biologia e na Psicologia do Desenvolvimento problemas muitos comuns, pois ambas as ciências entendem que todo conhecimento envolve uma organização.

Assim, a organização viva do homem biológico, psicológico e social pressupõe o envolvimento de funções⁽¹⁾, ou seja, ações exercidas pelo funcionamento de uma subestrutura sobre o de uma estrutura total, que por sua

⁽¹⁾ (...) características amplas de atividade inteligente, válidas para todas as idades e que definem a própria essência do comportamento inteligente. Flavell (1992).

vez conserva ou mantém a estrutura da qual faz parte. Este processo envolve contínuas transformações, cujo conteúdo se renova incessantemente por meio de trocas com o meio físico e social.

É essa função que torna legítima a primeira analogia fundamental feita por Piaget (ibid. 1967/73) sobre a vida orgânica e o conhecimento, pois todo ato inteligente supõe, primeiramente, a continuidade e a conservação de certo funcionamento.

Portanto, conhecer, para Piaget, significa organizar, estruturar e explicar fatos a partir do que é experienciado, a partir de um sistema de relações. Esse conhecimento possível de ser alcançado pelo indivíduo se constitui no mundo que o rodeia, incluindo-se a natureza, idéias, valores, relações humanas, objetos, história e cultura.

3.2. O Conhecimento e suas Relações com a Psicogênese

Sendo todo conhecimento dependente de diversos fatores externos, tanto quanto das estruturas que o sujeito tem disponível para essa interação, Piaget acredita num processo dialético na relação entre o sujeito e o objeto (meio-sociedade), na qual é possível observar modificações no sujeito e no objeto, ao mesmo tempo. Um indivíduo ao interagir com o meio social, tanto pode modificar-se como modificar de alguma forma o meio.

Esse processo de ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, acha-se muito presente nas relações interindividuais, nas quais três fatores mentais encontram-se indissociados. Primeiramente, pode-se destacar as estruturas que regem as condutas (aspecto cognitivo); a seguir, o energético dessas relações

(aspecto afetivo); e, finalmente, os sistemas de símbolos que servem de significante às estruturas ou aos valores.

Piaget foi um dos primeiros autores que, em seus estudos, reconheceu a intersecção entre as ciências, particularmente, entre a Psicologia, Biologia e a Sociologia, mostrando a influência direta que uma tem sobre a outra; demonstrou ainda como o processo de construção da cognição tem uma relação direta com o contexto social, considerando as variações situacionais, as afetivas, etc.

Mostrou ainda que as crianças elaboram suas próprias representações, baseadas em transmissões diretas, indiretas ou mediante suas próprias experiências, sendo que o nível intelectual é fator importante para sua compreensão.

No processo do conhecimento objetivo existe uma descentração semelhante na sociedade e no indivíduo, ou seja, assim como o indivíduo se libera de seu egocentrismo intelectual, tomando consciência de seu ponto de vista para situá-lo entre os outros, também o pensamento coletivo se libera do sociocentrismo, situando-se no conjunto das relações que tal pensamento une.

Em se tratando de problemas que suscitam explicações psicológicas e sociológicas, Piaget acredita que o que os difere é que na Sociologia o "eu" é substituído por "nós" e que as ações e operações se tornam completadas pela união da dimensão coletiva, das interações. Esta problemática se resume em condutas em que uma modifica outra, ou então, em formas de "cooperação", isto é, operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca.

Sendo preocupação de Piaget, durante toda sua vida, o estudo da epistemologia genética, o estudo do desenvolvimento dos conhecimentos sob o duplo aspecto de sua formação psicológica e de sua evolução histórica,

dependente tanto da Sociologia quanto da Psicologia, coloca em discussão em sua obra (Estudos Sociológicos-1965/73) as relações entre a sociogênese e a psicogênese na formação das noções na criança, no processo de socialização e na elaboração das noções científicas que se sucederam na História.

Piaget acreditava que, tanto a Psicologia, quanto a Sociologia pode explicar, esclarecer os dois aspectos complementares (individual e interindividual), de cada uma das condutas do homem em sociedade.

3.3. *Distinção entre o Conhecimento Social e não Social*

Para uma melhor orientação do trabalho, faz-se necessário estabelecer, claramente, a distinção entre o conhecimento social e não social, bem como os mecanismos que envolvem o processo da construção deste conhecimento para se entender a conduta humana, principalmente, na fase entre 5-6 anos, que é o propósito desta pesquisa.

Como já explicitado no capítulo anterior, os trabalhos de Piaget buscaram explicar como o sujeito adquire "o conhecimento", ou o desenvolvimento da inteligência, como também sua idéia a respeito do pensamento, a qual é definida como algo que se constitui em um sistema organizado, que se constrói a partir das interações do sujeito com o meio físico e social.

Ao se fazer referência ao "conhecimento social" e seu desenvolvimento, deve-se ter presente a maneira pela qual os indivíduos compreendem o seu mundo. Devido às múltiplas realidades que constituem o mundo social, o conhecimento que o indivíduo vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento, também é múltiplo e diverso.

Nessa perspectiva construtivista piagetiana, o indivíduo constrói, a partir de suas interações, o conhecimento social que é caracterizado pelo seu caráter particular de arbitrariedade, baseado nos valores, costumes, regras de uma sociedade e fundamentando-se no consenso social. É por meio do conhecimento social que a criança se adapta ao meio em que vive.

O estudo do conhecimento social abrange, portanto, a compreensão que o indivíduo tem de si mesmo e das pessoas com quem se relaciona; a compreensão das relações de vínculo com outrem; e a representação dos sistemas e instituições sociais da cultura em que vive.

Na obra, *A Representação do Mundo na Criança* (1926), Piaget demonstrou que o conteúdo do pensamento infantil, suas crenças e a elaboração de explicações sobre fenômenos ou fatos, passa por diferentes níveis de complexidade.

Em *O Julgamento Moral na Criança* (1932/77), demonstrou também que as interpretações sociais, feitas pelas crianças, sobre um mesmo fato, passam por várias mudanças até chegar a uma elaboração final; e que os juízos morais, os conceitos, as noções têm diferentes significações e diferentes representações ao longo do seu desenvolvimento.

Num enfoque construtivista, decorrente da teoria piagetiana, alguns autores apresentam o conhecimento social como um conjunto de conhecimentos, que adquirimos ao longo de nossa vida, sobre as pessoas e nossas interações com elas, evidenciando os processos cognitivos envolvidos nessas interações.

O autor Delval (1993) afirma que os elementos que compõem as representações da criança sobre o funcionamento da sociedade em que vive; compreende os distintos aspectos do mundo social, como diversidade étnica,

instituições como a família, escola, etc, que são classificados de dois tipos: normativos e descritivos.

O caráter das sucessivas representações sociais, que a criança vai construindo ao longo do seu desenvolvimento, resume-se em dois fatores estritamente ligados; um caráter fragmentário e indireto de sua experiência social e um caráter de insuficiência de seus instrumentos intelectuais, que lhes permitem atuar, fazer antecipações, relacionar-se de forma adequada.

Acreditamos que os distintos campos do mundo social, entre eles a diversidade étnica e o preconceito racial, têm características diferentes e graus de dificuldade também distintos, para que ocorra a compreensão pela criança, sendo que cada um desses campos requerem empenho dos instrumentos intelectuais, adquiridos por meio de sua interação com o mundo social e os conflitos que se apresentam nessa interação.

Legitimando esta afirmativa, podemos relatar, então, aqui, como crianças pré-escolares compreendem as relações interpessoais. As crianças durante esta fase evolutiva compreendem não somente as características das pessoas com as quais convivem, mas também as das relações, como por exemplo: de autoridade, submissão, liderança, amizade e outras, que as ligam a outrem.

Em seu conhecimento das relações sociais, as crianças apoiam-se muito freqüentemente em características físicas, externas e concretas.

Entendem as relações como impostas, ao invés de admiti-las como relações de consenso mútuo. Desta forma, podemos perceber que, assim como nos conteúdos físicos, nesta idade, as relações sociais também não apresentam a reversibilidade.

Delval (ibid. 1993), analisando e retomando vários estudos, encontrou em suas investigações dentro desses vários campos a necessidade da criança, na condição de um sujeito em construção, ser um ativo pensador social, que não se limita apenas à contínua aquisição do que lhe transmitem os adultos.

As autoras Sastre, N. Silvestre e M. Moreno (1988) desenvolveram, na Universidade de Barcelona, pesquisas que visam a compreensão do mundo social pela criança. Admitem que são muitas as maneiras pelas quais a criança se apropria desse tipo de conhecimento . Acreditam ainda, que é na organização social que a criança é inserida ao nascer, que elas encontram os elementos que regulam o seu desenvolvimento. A mente infantil assimila um esquema social, vivenciado com frequência, em que participa ativamente; mas para a criança essa organização social é muito complexa, tornando-se de difícil compreensão para ela a partir da imitação do adulto.

O trabalho desenvolvido pelas autoras evidencia, claramente, que o conhecimento social está estreitamente ligado às possibilidades de estabelecer relações cognitivas. Essas operações lógicas permitem ao indivíduo inserir-se no grupo social a que pertence, tomando pouco a pouco a consciência do lugar que ocupa em relação ao seu extenso grupo social de que faz parte e das relações que existem entre os demais membros.

Entretanto, na tentativa de distinguir o conhecimento social do não social, muitos autores divergem em suas posições. Há autores que acreditam que o conhecimento é isomorfo em relação ao conhecimento não social; outros admitem que o conhecimento social difere muito do conhecimento físico. Mas, para Piaget, os mecanismos do conhecimento são comuns e universais com relação a qualquer objeto do conhecer, sujeito/sujeito ou sujeito/objeto.

Concluindo, quanto às diversas posições e discussões sobre o tema, podemos dizer que as possíveis diferenças, que alguns autores estabelecem entre o conhecimento social e o não social, constituem-se, basicamente, em dois pontos complementares. Com relação ao primeiro fato, as discussões se centram no problema das características do objeto a conhecer (físico ou social) e do tipo de relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O segundo fato estabelece que o conhecimento social e não social diferem quanto aos processos cognitivos subjacentes e aos mecanismos de aquisição do conhecimento.

Para Mantovani de Assis (1979), o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, a aquisição do conhecimento, envolvem as interações sociais que geram conflitos, quando uma determinada situação suscita, simultaneamente, respostas contraditórias e o sujeito vê suas afirmações negadas pelas afirmações dos outros. Portanto, esta afirmativa parece identificar-se com o primeiro fato o qual permite inferir, que o sujeito conhece o mundo exterior sempre da mesma forma e por meio dos mesmos processos, havendo alteração apenas em relação aos conteúdos.

Contudo, com base em todas essas afirmações, torna-se mais uma vez possível enfatizar a necessidade da questão étnica tornar-se alvo de discussões conflitantes, através das quais o indivíduo possa perceber suas contradições, possa ultrapassar seu pensamento egocêntrico, levando-o a possível coerência com relação a si mesmo.

CAPÍTULO IV

PROCESSOS E MECANISMOS SUBJACENTES ÀS CONDUTAS DE INTERAÇÃO COM O MUNDO

4.1. Adaptação, Organização/Assimilação e Acomodação

A interação social pode ser tomada como fator ou elemento indispensável para que ocorra a construção do conhecimento pela criança. As interações que o sujeito pode estabelecer ocorrem de maneira contínua e organizada, utilizando-se dos esquemas de assimilação e acomodação que vão determinar toda ação e as operações que realiza ao longo do seu desenvolvimento.

O processo de assimilação, possui um papel necessário na adaptação e organização da construção do pensamento do sujeito, e tem como propriedade a diferenciação que supõe três importantes sistemas de cognição.

Primeiramente, as ações que, de início, são reflexas no ponto de partida da inteligência; que a medida que atuam no mundo vão se transformando em esquemas, os quais se manifestam pela assimilação prática do real aos esquemas sensório-motrizes. Em seguida, há a assimilação representativa do

real aos esquemas iniciais do pensamento, que permanecem egocêntricos, pois ainda se constituem em operações coordenadas nas ações interiorizadas isoladas, parciais.

Por fim, a assimilação às operações que levam ao prolongamento da coordenação das ações, porém, com uma descentração sistemática em relação ao ego e às noções subjetivas.

4.2. O Processo de Equilibração

O indivíduo em constante relações com o objeto (meio físico e social), em contínuos intercâmbios com seu ambiente, está em constante transição de um estágio para outro que pressupõe o equilíbrio entre a assimilação e acomodação.

A partir daí, ocorre o progresso do conhecimento individual, que significa muito mais que uma integração direta e simplificada de esquemas iniciais aos ulteriores, mas sim, uma considerável diminuição de prioridades sob um ponto de vista próprio para juntar-se em sistemas, que abrangem de forma recíproca todos os pontos de vistas possíveis.

Assim, a coordenação dos esquemas abre caminho para transformações por meio de abstrações reflexivas, sucessivamente, até chegar ao patamar formal, sempre se utilizando de ações que seguem as leis biológicas de equilíbrio e auto-regulação.

Este mecanismo auto-regulador depende de um corretor equilibrador que, ao surgirem possíveis desvios (homeorrese)⁽²⁾, traz de volta a construção ao caminho necessário, ou seja, equilíbrio enquanto processo. Estes caminhos

⁽²⁾ Equilibração enquanto processo.

necessários são denominados por Piaget (ibid-1967/73), de "creodos" os quais levam a construção a atingir o equilíbrio final(homeostase)⁽³⁾.

Desta forma, o sujeito constrói o seu próprio conhecimento, sua inteligência, por meio da ação da interação social, que pode ser vista como um fator que possibilita o surgimento de equilíbrios e desequilíbrios no desenvolvimento do pensamento, devido à quantidade de situações de conflitos que essa interação poderá compreender.

A interação entre iguais, entre pares, obriga cada um a compreender pontos de vistas diferentes dos seus, colaborando para o declínio do egocentrismo, que permanece presente durante todo o desenvolvimento do sujeito.

A cada situação de conflito resolvida ocorre o processo de equilibração, com maior complexidade, que propicia ao indivíduo a construção progressiva de suas estruturas mentais com níveis cada vez mais organizados e adaptados. No momento em que ocorrem desequilíbrios, o indivíduo é levado a mudar os seus esquemas e acomodar-se para assimilar a nova informação, para poder adaptar-se, o que estabelece um novo reequilíbrio entre assimilação e acomodação. (principais processos que representam o funcionamento intelectual em todos os níveis).

É possível destacar três formas de equilíbrio. A primeira já citada anteriormente neste texto, encontra-se entre a assimilação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito e a acomodação destes esquemas aos objetos.

A segunda forma de equilíbrio possível é a que assegura as interações entre os subsistemas ou esquemas (equilibração pela diferenciação), em que intervêm processos de assimilação e acomodação recíprocos, que asseguram as

⁽³⁾ Equilibração num estado final.

interações entre dois ou mais esquemas e que, juntos, compõem um outro que os integra.

Por fim, a terceira forma de equilibração é a que assegura uma interação mais completa entre os subsistemas e a totalidade, contrariamente, à segunda forma que intervém nas interações das partes com o todo, (equilibração pela integração).

4.3. As Justificativas e os Mecanismos de Afirmação e Negação

Dominada pelo egocentrismo, nas relações sociais, a criança pré-operatória não tem nem preocupação, nem necessidade de convencer, provar a sua idéia.

A necessidade de provar é enunciada pelo surgimento do raciocínio lógico. As justificativas do sujeito com relação às situações de conflito, desequilíbrios, diante de fenômenos, ações, regras sociais, etc, no período pré-operatório, demonstram uma tendência à justaposição devido à dificuldade, à incapacidade de perceber as relações das partes do todo entre si. O todo não existe e normalmente as explicações marcam uma ligação entre causa e efeito, que se justifica por razões psicológicas.

Contrariamente, as justificativas com características sincréticas, demonstram a tendência de apontar o global, ao invés de discernir os detalhes, que se resumem em uma tendência de ligar tudo a tudo.

Da mesma forma, a contradição também surge com limitações, pois o sujeito só é capaz de compreender até então o sistema de classes e relações

comuns. A afirmação capta somente caracteres positivos dos dados exteriores. A negação ainda consiste na recusa dos elementos numa inclusão de classes ou em sua participação numa relação. A afirmação se sobrepõe à negação.

No processo progressivo das justificativas que são _ as de características causal e a de implicação de uma razão em uma consequência, _ demonstrativa de uma lógica, há uma terceira justificativa que estabelece uma relação de causa e efeito, pois surgem tanto a justificação como a explicação.

Ao se considerar o conceito epistêmico de Piaget, que revela o quanto o egocentrismo afeta a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, percebemos nas relações sociais das crianças a mistura do egocentrismo ao conhecimento de si, dos outros, da natureza, das coisas, dificultando, assim, a equilibração adaptativa entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O egocentrismo impõe dificuldades nas relações de ordem afetiva, moral e social, o que nos facilita o entendimento das justificativas infantis em relação aos fatos do mundo.

Dentre as crianças pré-operatórias, pode-se encontrar com frequência, respostas sobre o porquê de algumas pessoas serem "pretas" ou "brancas", que apelam para o *porquê* psicológico. Ex: "... *ele é preto porque a mãe dele escolheu essa cor.*"

Antes do surgimento da linguagem (estrutura sensório-motora), essas ações do sujeito são dominadas pelo egocentrismo, embora, a criança procure adaptar-se ao real, essa estrutura não permite o estabelecimento de uma comunicação plena, deformando a realidade, devido a ausência da reversibilidade, da relatividade do pensamento.

É com as estruturas operatórias que as justificativas lógicas crescem em contraposição ao egocentrismo, conseqüentemente, junto da primeira etapa da

socialização do pensamento. E ao lado desse processo ocorre uma progressiva tomada de consciência que supera os conflitos, desequilíbrios, podendo-se levar a uma conceituação dos fatos.

A justificação (implicação) lógica deriva da justificação psicológica e causal, antes de 7-8 anos, devido ao impedimento pelo egocentrismo da criança da necessidade de procurar provas objetivas.

Em todo este processo, a contradição também demonstra um progresso. As negações, que antes eram precárias e não sistematicamente presentes nas condutas implicatórias, a partir do momento em que a reversibilidade está presente, a cada operação direta (afirmação) corresponde uma operação inversa (negação).

Tudo o que a criança vive, aprende por meio de comunicações interindividuais, como: os fatos, situações, que observa, o resultado de tudo que experimenta, é interpretado por ela, não como faria um adulto, mas de acordo com o seu próprio sistema de estruturas de pensamento que evoluem ao longo do seu desenvolvimento.

Como já se mencionou, para Piaget, a formação da lógica do pensamento infantil, primeiramente, é dominada pelo egocentrismo. Essa lógica deve ser compreendida como forma de equilíbrio móvel, caracterizando o fim do desenvolvimento e não um mecanismo inato fornecido desde o início. Assim, a evolução da lógica de acordo com os pressupostos piagetianos supõe a continuidade funcional de sucessivas estruturas, que mostram uma íntima correlação com a socialização do indivíduo.

Ligado a essa evolução lógica, Piaget cita o fator energético, presente na construção da inteligência, responsável pelo motor que move o indivíduo ao conhecimento, podendo, por certo, denominar de fator afetivo.

Piaget considera ainda, que a afetividade enquanto motor que move as ações, as condutas do indivíduo, colabora com a promoção de modificações qualitativas que vão ocorrendo progressivamente nas suas relações sociais, devido ao fato de ser diretamente ligada ao seu nível intelectual.

Este fato demonstra que o progresso evolutivo da lógica, na criança, corresponde de maneira indissociável a um progresso na socialização do pensamento, em que o aspecto social e o lógico são inseparáveis, tanto na forma como no conteúdo.

CAPÍTULO V

A REPRESENTAÇÃO COGNITIVA E SUA IMPLICAÇÃO NA INTERAÇÃO SOCIAL

5.1. A Atividade Representativa Egocêntrica e Intuitiva

O pensamento representativo, por oposição às estruturas sensório-motoras do pensamento, surge no momento em que o significante⁽¹⁾ e significado⁽²⁾ se diferenciam no sistema de significação do sujeito. O significante comum a qualquer representação é constituído pela acomodação, enquanto que o significado é fornecido pela assimilação, que incorpora o novo aos esquemas anteriores, fornecendo uma significação.

O processo evolutivo da representação dá-se, inicialmente, pelo desequilíbrio entre a acomodação e assimilação. Quando a acomodação precede à assimilação, ocorre, contrariamente, a imitação representativa. Quando há o inverso dessa situação, ocorre o jogo simbólico; e quando há o equilíbrio entre ambas, dá-se a representação cognitiva.

⁽¹⁾ Sinais perceptivos ou sensórios motores, os símbolos representativos imaginados e os signos verbais.

⁽²⁾ Refere-se a um acontecimento ou objeto ausente.

O egocentrismo, em cada etapa do desenvolvimento, manifesta-se sob diferentes aspectos. Antes mesmo do egocentrismo manifestar-se na linguagem da criança pequena, já é possível reconhecê-lo em suas condutas, na fase sensório motora, em que o universo da criança está centrado em sua ação, Piaget denomina esta fase de egocentrismo radical.

Quanto ao seu discurso egocêntrico, este não exige respostas, “pensa em voz alta”, conversa sem manter uma comunicação, envolvendo os pares, não significando necessariamente que todo o seu discurso seja egocêntrico, pois boa parte dele já é socializada. As palavras, frases, são unidas a gestos, quando ao relacionarem-se com os pares e adultos, manifestam, então, seus desejos, pedidos, questionamentos, etc. Assim, a redução do egocentrismo ocorre e a linguagem socializada vai ocupando o seu lugar.

A capacidade de imitar surge nas brincadeiras, especialmente, no jogo simbólico. O egocentrismo, nesta fase, utiliza a assimilação deformante para construir uma realidade própria e deforma o real para satisfazer os seus desejos, ou necessidades, para compensar muitas vezes as suas dificuldades de adaptação ao real. Essas características egocêntricas impedem a criança desta fase de intuir, deduzir, dar explicações ou estabelecer relações. Ela ainda necessita de recorrer a analogias, porque, ao julgar, não é capaz de utilizar de objetividade.

No período que antecede à organização das operações concretas, surge um progresso - a objetividade é maior e a diferenciação já ocorre no plano das relações com o objeto do conhecimento. É justamente no plano da representação e não mais da ação que o egocentrismo, agora, faz-se presente, sob uma forma de indiferenciação relativa de pontos de vista não convergentes.

Neste plano representativo, ainda é difícil para a criança entender noções da realidade, como a causalidade, suas explicações a fenômenos que desconhece; então, apela para animismo, atribuindo vida e intencionalidade a objetos inanimados e ao artificialismo, crença em que tudo foi construído pelo homem.

5.2. A Atividade Representativa Operatória e Conceitual

A atividade representativa, como condição prévia da tomada de consciência, deixa em um certo momento de ser uma atividade sensório-motora irreversível para transformar-se numa atividade representativa operatória, ou seja, uma atividade interna, primeiramente, pré-conceitual e intuitiva para ser posteriormente uma atividade propriamente operatória e conceitual.

Durante o período em que ocorrem as operações concretas, a criança supera, mas não totalmente, o egocentrismo; assim como também o egocentrismo moral, social se reduz neste período devido à possível conquista progressiva da autonomia. Por isso, a capacidade de manter relações de cooperação, reciprocidade, é identificada por Piaget como o pólo oposto ao egocentrismo, no desenvolvimento do pensamento conceitual.

Assim, quando um indivíduo é impedido de buscar uma descentração que anule a centração, uma diferenciação que anule uma indiferenciação, a objetividade em lugar da subjetividade, ou seja, a autonomia com base na cooperação e na reciprocidade, ele não poderá manter relações de níveis cada vez mais equilibrados e sua inserção no grupo social partirá sempre de um ponto de vista subjetivo e deformante da realidade social.

5.3. O Estabelecimento das Relações Sociais a Nível Representativo

O estabelecimento das relações sociais, ao nível representativo, segue um processo que implica a abstração da realidade de uma série de dados, cuja combinação contém seu conhecimento.

O desenvolvimento das noções, com toda a complexidade que supõe, caminha de forma paralela ao desenvolvimento dos aspectos cognitivo e afetivo do indivíduo, constituindo estes diferentes aspectos um todo indissociável.

Não é correto considerar o desenvolvimento social da criança como um todo, nem pressupô-lo em um determinado nível, partindo de um ou de alguns aspectos, sem levar em conta os demais. O desenvolvimento social é rico, variado e complexo, e a criança redescobre, a partir de construções intelectuais parciais, as bases da organização da sua sociedade; e um ambiente social aberto estimula a elaboração pessoal das representações mentais dos fenômenos sociais.

Na obra, *Desarrollo Social* (1988), as autoras Sastre, N. Silvestre e M. Moreno consideram que a distância entre o nível de complexidade do mundo em que a criança atua e suas possibilidades intelectuais levam-na a repetir modelos de conduta que ainda não pode compreender. As crianças incorporam os modelos adultos ao seu repertório de condutas que tem funções diferenciadas segundo a interiorização do modelo social, seja de forma mecânica ou acompanhada de um processo de construção das relações e normas de conduta observadas em seu exterior.

A repetição mecânica das diferentes formas de atuar dos adultos gera representações mentais em que as ações do sujeito permanecem inseparáveis do contexto global; sujeito e objeto formam um todo sincrético do qual não se pode analisar as partes que o compõem.

Devido à impossibilidade do indivíduo de abstrair, diferenciar e coordenar as ações do sujeito das situações em que estas ocorrem, a aplicação dos modelos sociais é limitada a situações muito similares àquelas em que se observou sua pertinência.

A inflexibilidade dos instrumentos mentais, gerados somente pela repetição do que se percebe no meio, faz com que o sujeito o represente como uma série sem conexão com realidades, às quais se aplicam distintas relações de condutas, sem se analisar nem o que podem ter em comum, nem as semelhanças das distintas parcelas do meio.

Porém, no que se aplica à conduta que o contexto social gera, a vida intelectual, nesses casos, permanece fortemente restringida ao conhecimento delimitado de pequenas unidades, isoladas e sincréticas.

Quando o meio social encaminha a educação para a imitação passiva de modelos, a criança encontra dificuldade para construir instrumentos mentais que lhe permitam inferir as leis que regem os fenômenos físicos e sociais do seu contexto. Assim, seu desenvolvimento intelectual é limitado à elaboração de intuições mais ou menos acertadas que lhe permitem atuar corretamente nos âmbitos mais restritos.

A socialização, o processo de interiorização e assimilação da realidade social pela criança, as normas da sociedade a que pertence, os tipos de relações que se estabelecem durante o seu desenvolvimento intelectual e social, dependem do tipo de experiências que pode promover uma interação.

Nessa interação a criança descobre quem é, à medida que vai aprendendo sobre a sociedade, extraindo dela sua identidade, seus papéis e uma visão mais ampla, interiorizando, assim, esse mundo.

Sendo a escola, considerada uma "comunidade" em que se estabelecem relações interpessoais significativas, e admitindo-se que a vida social só se constrói praticando, é que se deve levar em conta assuntos que são vinculados à educação, com uma preocupação voltada aos valores, pois o sistema educativo ou a instituição em particular é um espaço complexo, cercado por relações de poder e grupos com interesses diferenciados.

Todas as considerações feitas até o momento levam a pensar que a criança pode viver diferentes momentos na representação, como também no que diz respeito à compreensão da diversidade étnica. A construção da representação do mundo se dá por meio das relações interindividuais ligadas aos conflitos, que estas podem determinar.

E, assim, é que a criança ao distanciar-se da família, entrando em contato com outrem, terá oportunidades de vivenciar novos conflitos, refletir sobre algo ainda não pensado, situações ainda não experienciadas até então.

É baseada em todos os fundamentos já citados que esta pesquisa tem também a preocupação de evidenciar o quanto se faz necessária a inserção nas instituições escolares, desde muito cedo, das relações entre os dados e acontecimentos que ocorrem a nossa volta, para se obter uma coerência que se estenda, não somente ao campo intelectual, mas também ao afetivo e social. Aprender a agir, dirigir uma conduta, sabendo o que se faz e por que se faz.

Para isso, torna-se necessário propiciar a construção de conhecimentos sociais e outros, de forma tranqüila e emocionalmente equilibrada às crianças,

criar situações caracterizadas pelo respeito mútuo, afeto e confiança, nas quais condutas autônomas possam ser estimuladas nos educandos.

A vivência de situações reais pode despertar interesses e necessidades que levarão à superação de dificuldades e, ao obter esta conquista natural, as estruturas mentais dessa criança estarão sendo ampliadas, e, assim, este circuito realimenta a necessidade de conhecer.

A iniciativa e o conteúdo das idéias das crianças devem ser encorajados desde muito cedo, assim como a ação cooperativa diante de contextos problematizadores, propostos e construídos em situações do cotidiano escolar, nos quais elas se tornam cada vez mais capazes de criar conflitos e questões interessantes, ao mesmo tempo que analisam, avaliam o resultado de suas próprias ações, desenvolvendo sua capacidade de reflexão, criando condições de tornarem-se cidadãos conscientes e portadores de auto estima positiva.

Para compreender a proposta deste trabalho, que enfatiza a necessidade de se inserir no contexto escolar a questão social/étnica de forma mais significativa, tanto quanto os conhecimentos não sociais, é preciso reconhecer como já destacamos no trabalho, o ponto de vista das autoras Sastre, N. Silvestre e M. Moreno. Elas enfatizam que os processos subjetivos ao conhecimento ou construção em todos os domínios, sociais ou não, são sempre os mesmos; eles se constróem de forma similar, havendo diferenciação somente quanto ao conteúdo.

CAPÍTULO VI

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA

Desde que esta pesquisa foi realizada em uma sala de PROEPRE, torna-se importante caracterizar o ambiente da sala de aula, bem como a metodologia utilizada para que se tenha uma visão de um ambiente escolar, preocupado com o desenvolvimento global do indivíduo, valorizando as relações interpessoais, com base no respeito mútuo e na cooperação.

6.1. Pressupostos do PROEPRE

O PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau), fundamenta-se em uma filosofia que compreende o homem como: "...um ser livre, capaz de se auto-construir, compreendido como um " *ser no mundo* " comprometido com a construção de si mesmo (história individual), atuante e engajado na sociedade da qual participa (história social)".

O PROEPRE fundamenta-se, ainda, na teoria piagetiana do desenvolvimento infantil, que concebe a inteligência como resultante de um

processo de interação e construção, que depende da solicitação do meio físico e social.

Essas solicitações a que Mantovani de Assis (1981) faz referência, dizem respeito aos problemas do dia a dia e outros apresentados de maneira dosada e sistemática com o intuito de favorecer a construção da inteligência.

Este programa tem como finalidade, contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir, tudo o que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la; que sejam livres, capazes de exercer sua liberdade e autonomia de acordo com os valores sociais.(ibid. 1981)

Os objetivos do PROEPRE visam o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e perceptivo motor.

Ao ter como objetivo o desenvolvimento global da criança, o programa busca criar condições de estimulação adequada, para que a criança estruture os dados da realidade, progressivamente, por meio da experiência vivida, adquirindo conhecimentos: físico, lógico-matemático e social.

Propõe-se educar, respeitando a sucessão das etapas do desenvolvimento, no qual é preciso reconhecer a contribuição do meio como condição necessária. Propõe-se também a desenvolver junto à criança as bases para a construção da autonomia moral e intelectual.

Visa, ainda, ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

Ao considerar essa filosofia de educação, a autora Mantovani de Assis realizando um trabalho de acompanhamento de professores na implantação da

metodologia já citada, cita Mialaret⁽¹⁾, em um de seus textos (1988) para a seguinte reflexão:

" Se quisermos que a Educação pré-escolar se torne um instrumento de luta contra a injustiça social e se quisermos que prepare as crianças para se tornarem homens capazes de se entenderem, de se amarem uns aos outros e de viverem em paz, é absolutamente necessário lutarmos por uma generalização da educação pré-escolar de tal forma que, rica ou pobre, avançada na sua evolução ou não, a criança encontre na alegria e na amizade todas as outras crianças da sua idade sem distinção de raça, de nacionalidade, de religião, de origem social. A educação pré-escolar deve ser uma educação ao serviço de uma autêntica democratização, onde cada indivíduo tem as mesmas possibilidades de se desenvolver e as mesmas hipóteses de ser bem sucedido.

Assim, o PROEPRE é um programa que busca respeitar o pressuposto de Piaget: "toda criança tem direito à educação", ou seja, toda criança tem direito a um meio escolar que lhe proporcione a possibilidade de chegar ao ponto de elaborações, conclusões, utilizando-se de instrumentos indispensáveis de adaptação, isto é, as operações lógicas.

6.2. Princípios Básicos do PROEPRE, para o Desenvolvimento de um Trabalho Dinâmico em Sala de Aula.

De acordo com os princípios básicos do PROEPRE a professora compete:

-Propiciar à criança um ambiente escolar que favoreça o seu desenvolvimento global, mantendo uma relação de respeito mútuo. Primar por uma relação que não tenha presente mensagens humilhantes, comparações e coerção.

⁽¹⁾ Mialaret, Gaston - A Educação Pré-Escolar no Mundo. Trad. por Maria Helena Rosalis, Lisboa: Moraes Editores-1976.

-Propiciar oportunidades, para que as regras e os princípios que regem a interação do grupo, sejam estabelecidas pelas crianças, juntamente com a professora.

-Utilizar sempre as sanções por reciprocidade, que tenham uma relação lógica com o ato praticado.

-Estimular a criança a realizar suas atividades pelo prazer de realizá-las, sem esperar recompensas ou castigo.

-Favorecer a interação entre os pares, pois é por meio dela que a criança tem oportunidades de trocar idéias, coordenar pontos de vista diferentes do seu, resolver conflitos e superar o egocentrismo.

-Evitar de se dar respostas prontas às crianças. Procurar provocar conflitos, encorajando-as a chegarem às suas idéias próprias e exprimi-las sem receios.

-Procurar respeitar o desenvolvimento individual da criança, e trabalhar com atividades que estimulem todos os aspectos do desenvolvimento.

6.3. Critérios para o Planejamento das Atividades no PROEPRE

Sendo as situações vivenciadas pelas crianças na pré-escola muito semelhantes àquelas com as quais ela se defronta na vida cotidiana, busca-se, ao planejar, critérios como:

-Conter atividades interessantes, significativas e que apresentem desafios ao pensamento da criança.

-Apresentar um caráter lúdico, mas que ao mesmo tempo proporcione à criança oportunidade de resolver problemas, estabelecer relações e ter idéias novas.

-Possibilitar a aquisição de conhecimento sobre o meio físico e social da criança, partindo do conhecimento da sua própria realidade e de outras.

6.4. Estrutura de um dia de Aula em uma sala Proepreana na qual os dados foram coletados

Tendo a professora consciência de que sua ação também é responsável pelo desenvolvimento de suas crianças, planeja e utiliza procedimentos que respeitam os princípios pedagógicos e os objetivos gerais propostos pelo PROEPRE.

Ela seleciona, organiza situações básicas com a finalidade das crianças se desenvolverem de acordo com suas possibilidades. Essas situações são selecionadas, considerando-se as características psicológicas do estágio de desenvolvimento em que elas se encontram, o seu modo de pensar, suas necessidades e seus interesses e, além disso, o seu contexto familiar e social.

6.4.1. ATIVIDADES COLETIVAS

As atividades coletivas no PROEPRE, visam o desenvolvimento de trabalhos nos quais todos possam ter participação ou contribuir para um produto final . Essas atividades têm como objetivo principal proporcionar à criança a experiência da vida em coletividade, exercitando a cooperação, a troca de pontos de vista, a participação. Enfim, uma vivência democrática.

Esses momentos coletivos ocorrem, por exemplo, quando as crianças tomam o café da manhã ou a merenda; ou ainda, durante o planejamento do dia: a arrumação da sala, a hora de canto, da história, da higiene, dos passeios, na realização de projetos ou organização de uma festa e outros.

6.4.1.1. *MOMENTO DE CHEGADA À ESCOLA*

Ao chegarem à escola, pela manhã, o primeiro contato das crianças é com a professora, que incentiva o uso de expressões de cortesia, como: o cumprimento entre elas e as pessoas com as quais convivem na escola. Acomodam seus pertences, como objetos de uso pessoal e outros.

6.4.1.2. *CAFÉ DA MANHÃ*

A seguir, com o café da manhã, iniciam a rotina. Como em todos os outros momentos de refeição de que as crianças participam, na escola, elas se servem de tudo o que lhes é oferecido, de acordo com normas e regras pré-estabelecida pelo grupo.



figura 1 - "Café da Manhã"

6.4.1.3. PLANEJAMENTO DO DIA

As crianças sabem que, rotineiramente, haverá o planejamento do dia, mesmo sendo realizado de diferentes maneiras. Esta atividade propicia à criança momentos de intensas trocas sociais que favorecem:



Figura 2 - "Roda Inicial"

A construção da noção de tempo, ao sequenciar as atividades do dia, utilizando cartazes representativos.

-O desenvolvimento da capacidade de representação, antecipando fatos, evocando o que fez e avaliando a duração das atividades.- O estabelecimento de relações entre o que pensa e faz.

-O envolvimento direto em situações que provocam conflitos e desequilíbrios.

-Um exercício para vivência democrática.

-As tomadas de decisões, fazer escolhas e assumi-las.

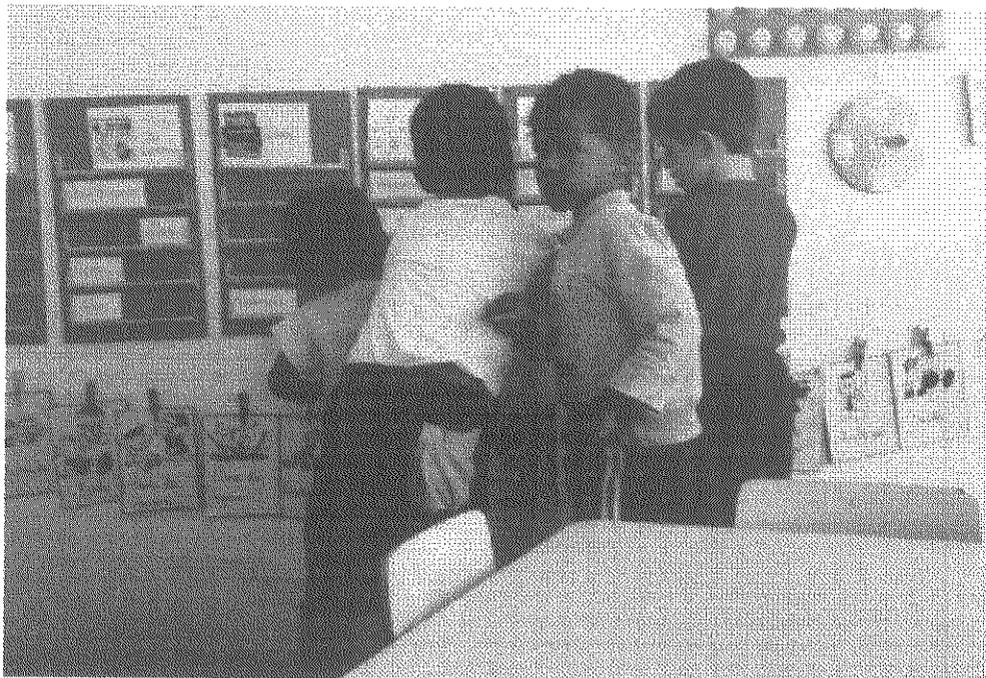


Figura 3.a - “Escolha de atividades”

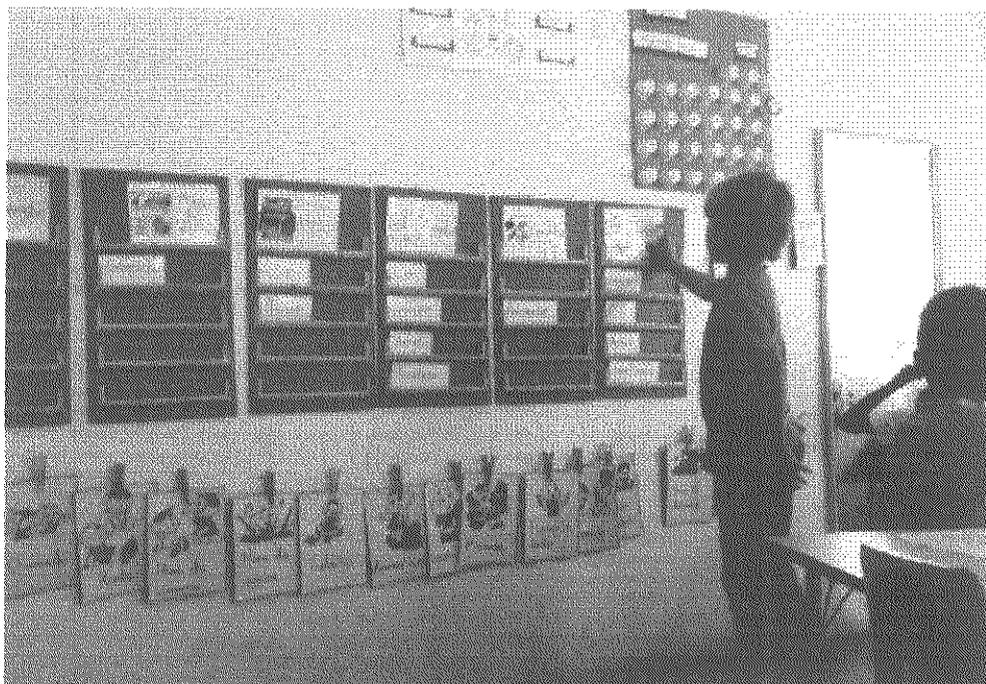


Figura 3.b - “Escolha de atividades ”

6.4.1.4. *A ARRUMAÇÃO DA SALA*

Na arrumação da sala, todo o grupo se envolve. Neste momento, a criança tem oportunidade de compartilhar responsabilidades, dividindo tarefas de acordo com preferências e necessidades, classificando e organizando o material coletivo. Essa atividade propicia, além de outros, o desenvolvimento de habilidades motoras, e de cooperação.

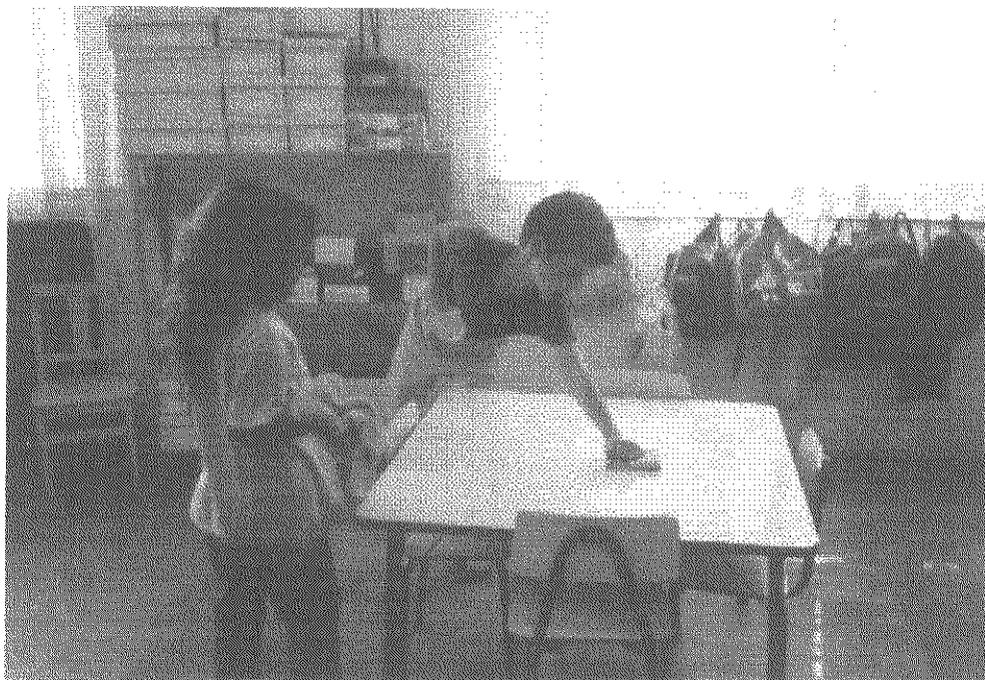


Figura 4 - “Arrumação da Sala de Aula”

6.4.1.5. *HORA DA HIGIENE*

Esta rotina tem como objetivo despertar na criança a necessidade de se cultivar a saúde, por meio de hábitos saudáveis: a higiene das mãos antes das refeições e a escovação dos dentes após.



Figura 5.a - “Higiene”



Figura 5.b - “Escovação dos dentes”

6.4.1.6. HORA DA MERENDA

Durante a merenda, as crianças têm as mesmas oportunidades oferecidas durante o café da manhã.

É um momento muito propício para a professora promover experiências físicas, como: experimentar diferentes tipos de alimentos, estimular a percepção e curiosidade da criança, quanto ao sabor, odor, consistência e outros aspectos apresentados pelos alimentos, que lhe são oferecidos.



Figura 6 - "Merenda"

Para esse grupo de crianças, o momento da merenda representa muito mais que um momento para se alimentarem, pois é como se fosse uma família sentada ao redor de uma mesa.

É freqüente observar que as crianças cobram umas das outras regras e normas de condutas, como:

-A maneira correta de se sentarem à mesa.

-A utilização de expressões de cortesia, " por favor ", " licença ", " obrigado ".

-A utilização correta dos talheres e outras.

6.4.1.7. *A RECREAÇÃO DIRIGIDA E LIVRE*

Há dois tipos de recreação que acontecem diariamente, a livre e a dirigida que é planejada e realizada tendo em vista os objetivos da professora. Esses momentos de recreação são muito propícios para o desenvolvimento da função semiótica, perceptivo motor e outros.



Figura 7.a - "Recreação"



Figura 7.b - "Recreação"

6.4.1.8. A HORA DO DESCANSO

Ao final do dia escolar, após a realização de muitas atividades, as crianças param alguns minutos para o descanso.

Elas preparam o ambiente da sala de aula, tornando-a mais aconchegante, fechando as cortinas, cantando uma música. Sentam-se com as cabeças abaixadas sobre a mesa, de olhos fechados. Os ajudantes do dia percorrem todas as mesas passando a mão na cabeça dos seus coleguinhas acariciando-os.

Esta atividade proporciona à criança um contato físico com afetividade, e elas descobrem desde pequenas que as mãos, dentre muitas coisas, também foram feitas para acarinhar.



Figura 8 - “Hora do Descanso”

6.4.1.9. AVALIAÇÃO DO DIA

No final do período escolar, crianças e professora realizam a avaliação do dia, para que elas tenham a oportunidade de refletirem sobre o dia de aula, questionarem e serem questionadas pela professora e colegas, ou ainda, fazerem uma auto-avaliação.



Figura 9 - "Avaliação do dia"

6.5. ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

São organizadas em "*cantinhos*", como: do Recorte e Colagem, Salão de beleza, Jogos, Lojinha, Desenho, Casinha de bonecas e outros. Esses cantinhos são representados por cartazes e as crianças utilizam fichas com os seus nomes, que indicam a presença de cada uma delas nas distintas atividades.

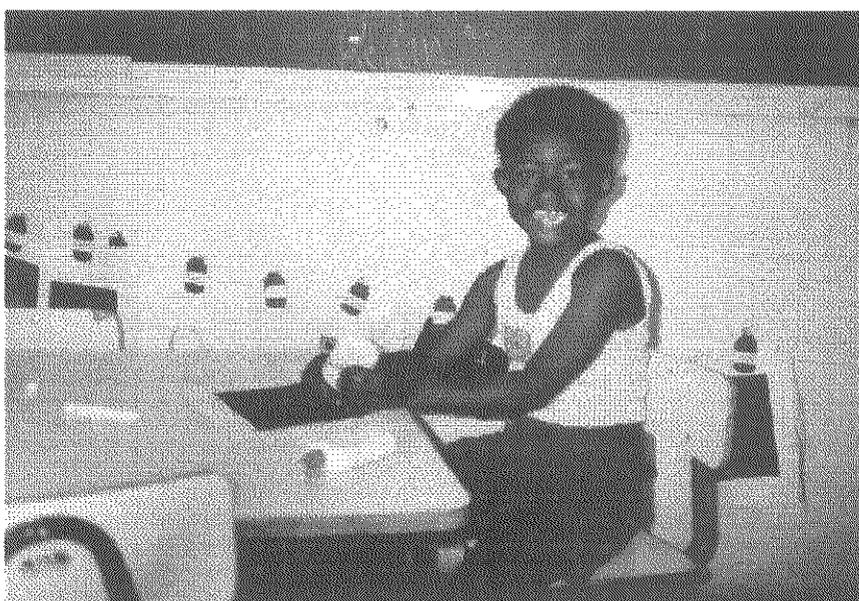


Figura 10.a - "Atividade Diversificada - Desenho e colagem".

Algumas dessas atividades são propostas pela professora com objetivos pré-determinados e outras as crianças escolhem dentre algumas alternativas. Trabalham em grupos compostos de quatro elementos e fazem um rodízio entre as atividades por elas escolhidas.

No momento do desenvolvimento das atividades diversificadas, as crianças têm oportunidades de:

- Desenvolverem sua independência e iniciativa.

- Expressarem sentimentos e emoções.

- Realizarem com motivação e satisfação as atividades ou tarefas propostas.

- Terem a curiosidade estimulada; desenvolverem a capacidade de inventar, terem novas idéias e discuti-las com outras crianças.

- Manterem uma intensa interação entre pares, brincando e trabalhando com outras crianças.

- Compartilharem responsabilidades com as outras crianças.

- Adquirirem normas de condutas que regem as interações sociais.

No decorrer do desenvolvimento dessas atividades a professora interage, explorando junto às crianças o desempenho de suas atividades.

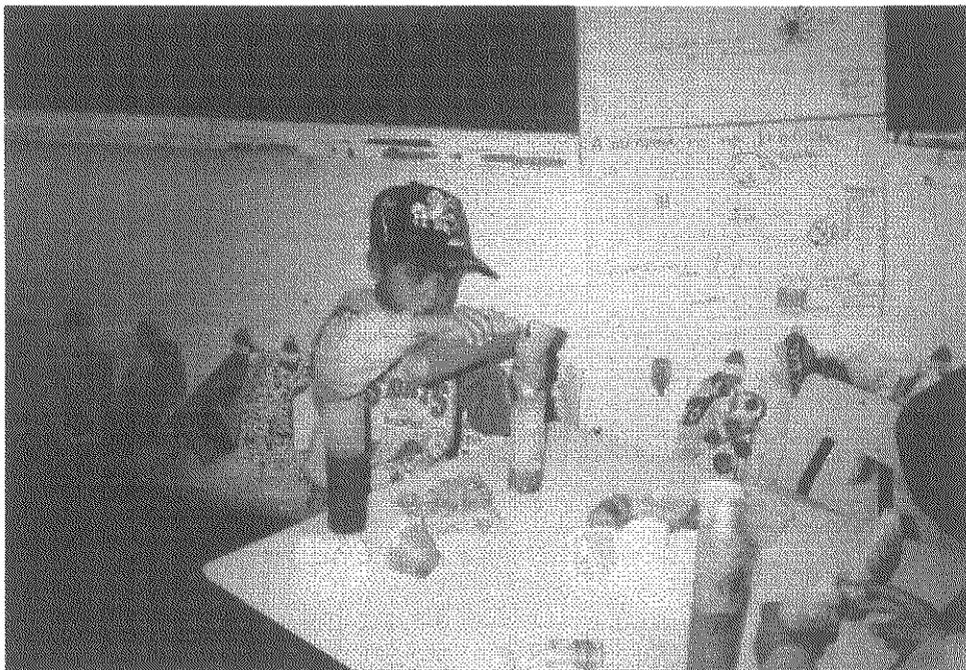


Figura 10.b - “Atividade Diversificada - Laboratório”



Figura 10.c - “Atividade Diversificada - Casinha”

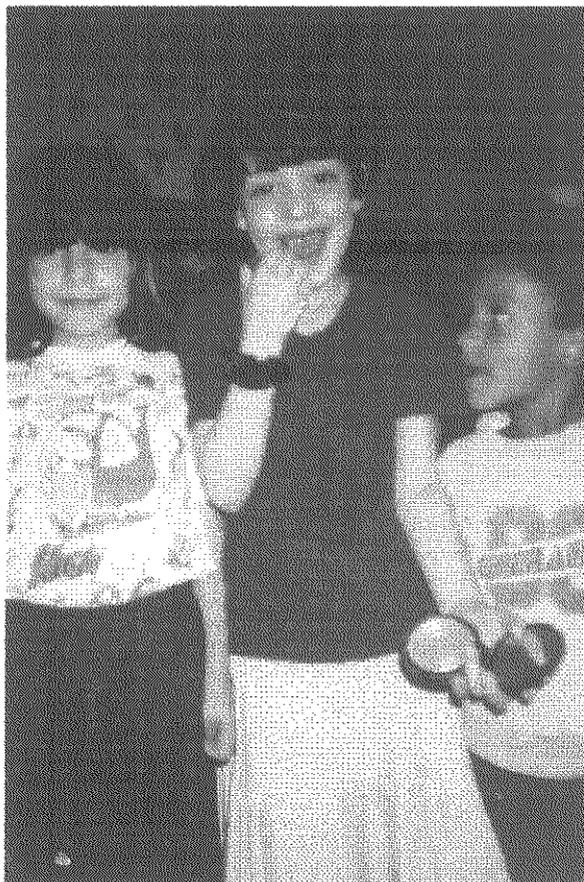


Figura 10.d - “Atividade Diversificada - Faz de conta”.

6.6. ATIVIDADE INDEPENDENTE

As crianças têm liberdade de escolha quanto às atividades que desejam realizar e quanto à escolha dos materiais que irão utilizar. Neste momento, elas interagem mais com os pares, sendo mínima quanto possível a interferência da professora.

A "*atividade independente*" tem por objetivo que as crianças trabalhem com independência, isto é, aprendam a trabalhar sozinhas sem necessitar da supervisão direta da professora.



Figura 11 - “Atividade Independente”

6.7. ATIVIDADES INDIVIDUAIS

As crianças desenvolvem-nas manipulando materiais ou experimentando situações sobre os quais elas manifestam sua opinião e buscam soluções para os problemas propostos pela professora.

As "*atividades individuais*" têm objetivos previamente bem definidos, sempre voltados para a provocação de conflitos cognitivos, para que, assim, as crianças reflitam sobre algo ainda não pensado.



Figura 12 - “Atividade Individual”

6.8. ATIVIDADES EM PEQUENOS GRUPOS

Dentre outros, o objetivo principal da professora, quando as crianças estão realizando esse tipo de atividade, é buscar, no desenvolvimento do trabalho, um objetivo comum entre os elementos do pequeno grupo.

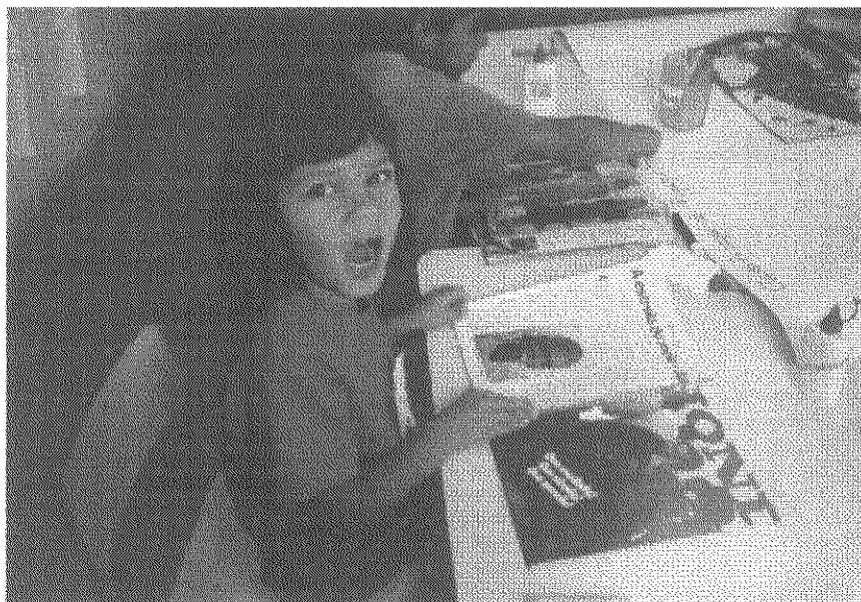


Figura 13 - “Atividade em pequenos grupos”

Esse tipo de interação propicia à criança o desenvolvimento da cooperação, reduzindo, dessa maneira, o seu egocentrismo.

Com exceção das atividades coletivas, as demais são realizadas simultaneamente. Todas essas atividades apresentam objetivos firmados em princípios básicos, nos quais se pode perceber o aspecto afetivo, valorizado na construção do conhecimento, por meio da interação social e vivência da criança; e ainda, em sua conquista progressiva de autonomia, que supõe a construção de princípios e valores próprios.

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

7.1. Caracterização da Pesquisa

A opção feita pelo estudo de caso reside no fato de ser considerado por muitos autores como sendo um método naturalístico e qualitativo de análise, no qual uma unidade social é tomada como representativa da totalidade. Este tipo de pesquisa pode ocorrer em situações naturais, focalizando-se a realidade de forma complexa e contextualizada. Permite ainda ao investigador, mesmo partindo de pressupostos definidos, estar sempre atento à descoberta de novos dados, que se constituirão em elementos capazes de acrescentar novas dimensões à pesquisa, no decorrer do estudo.

Este trabalho, por meio da utilização de descrições, pretende evidenciar situações ocorridas na inter-relação entre os componentes do grupo, elemento este que se torna muito importante para a compreensão por parte do pesquisador, partindo-se da idéia de como a criança representa o mundo social e a diversidade étnica.

Desta forma, a pesquisa foi estruturada, organizada, focalizando os seguintes aspectos: dinâmica da sala de aula, conteúdos do programa desenvolvido, que foram alvo de reflexão e análise; características dos alunos; atuação da equipe técnica da escola, enfim, todos os elementos que configuram a vivência desse grupo.

A pesquisa se fundamentou no método clínico, que Piaget utilizou em suas pesquisas, devido seu caráter exploratório, que dá condições ao pesquisador de conhecer o pensamento da criança e diagnosticá-lo, fazendo-se uso de um critério seguro; além de haver oportunidade de identificar nas representações da crianças, reações que indicam a sua forma de ver o mundo.

7.2. A Escolha dos Sujeitos

Como primeiro passo, a pesquisadora contatou a Secretária de Educação e Cultura da cidade de Amparo, a fim de obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa, em uma escola da Rede Municipal, no que foi prontamente atendida.

O critério que conduziu à escolha da sala de aula, na qual se desenvolveu o estudo proposto, baseou-se na busca de uma sala, onde ocorressem ricas interações sociais, calcadas em relações de respeito mútuo; e ainda, onde ocorresse uma diversidade étnica entre os elementos do grupo.

Não houve dificuldades em encontrar um ambiente que correspondesse a esses critérios, previamente, estabelecidos, pois a Prefeitura Municipal de Amparo atende, atualmente, o total de 130 salas de aula, que desenvolvem o PROEORE.

A Escola Municipal de Educação Infantil " TIO PATINHAS ", foi a escolhida para desenvolver a pesquisa. Trata-se de uma escola recém fundada em 1987, situada em um bairro periférico da cidade, que atende a um total de 111 crianças entre 3 e 6 anos. O grupo de alunos dessa escola divide-se em 6 turmas, distribuídas nos graus: " PRÉs A, B e C.

No período matutino - PRÉ-A crianças de 3-4 anos; PRÉ-B/C crianças de 5-6 anos. No período da tarde - PRÉ-A crianças 3-4 anos; PRÉ-B crianças de 5 anos; PRÉ-C crianças de 6 anos e PROFIC- (PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA)- crianças com idade de 3 a 6 anos, que freqüentam o período matutino, distribuídas pelos prés de acordo com a idade.

Antes de iniciar os trabalhos, a pesquisadora entrou em contato com a professora responsável pela escola e por uma das salas, explicando o objetivo da pesquisa. As crianças com as quais trabalhamos durante um período de aproximadamente 8 meses, pertencem ao PRÉ B/C. Trata-se de uma classe do período matutino, mista, em que as idades variam entre 5 e 6 anos, com um total de 22 crianças, sendo que 7 delas são negras e 15 brancas.

A escola possui um espaço físico adequado ao número de alunos, salas de aula e uma área livre que contém um "play ground", espaços com gramados e areia.

Quanto à sala de aula, o espaço é também adequado. Os materiais pedagógicos e outros objetos de uso diário são colocados ao alcance das crianças, que participam da sua constante organização.

Como já citado, o programa desenvolvido nesta escola é o PROEPRE, que tem como fundamentação teórica a epistemologia genética de Piaget. Esta metodologia enfatiza o conhecimento como um processo que exige a invenção,

a reorganização dos dados exteriores pela criança, por meio de interações entre sujeito e o meio.

Enfatiza, também, o papel do professor, não como um transmissor de conhecimentos, mensagens de solução, mas sim, como um elemento que encoraja a criança a encontrar, por si mesma, as soluções dos problemas que desafiam a sua reflexão, trabalhando junto delas, e valorizando sempre o respeito mútuo.

Desta forma, como já se comentou, consideramos esta sala de aula um ambiente adequado para o desenvolvimento desta pesquisa.

7.3. Procedimentos

Inicialmente, fez-me necessária a apresentação da pesquisadora ao grupo, justificando a participação semanal nos trabalhos desenvolvidos por eles, para que ocorresse um primeiro contato com as crianças. Pretendeu-se que as crianças passassem a sentir na pessoa da pesquisadora um elemento integrante do grupo, que já possuíam regras, hábitos e rotinas estabelecidos.

O passo seguinte, foi a realização da coleta de dados pessoais de cada criança para melhor conhecer a clientela estudada.

Uma das primeiras providências foi inserir no contexto da sala de aula, materiais e brinquedos com os quais, às crianças, principalmente, às negras, pudessem se identificar, e se sentir inserida, representada no ambiente escolar, visto que, em geral os livros de história e revistas que veiculam na escola raramente apresenta figura negra de forma positiva.

Por esta razão, incluiu-se ainda, livros de história entre os que já existiam para o contato das crianças, com personagens negros. Acrescentou-se revistas para o manuseio das crianças, nas quais incluiu-se, por meio de uma montagem figuras de pessoas negras devido a sua quase ausência nas revistas que veiculam, normalmente.

Realizou-se junto da professora um planejamento de conteúdos que seriam explorados, para colocar a questão da diversidade étnica em discussão de forma indireta.

Dentre outras atividades desenvolvidas para se conhecer o pensamento da criança a respeito do assunto em questão, foram realizadas entrevistas individuais, baseadas no trabalho apresentado por Piaget em sua obra " A Representação do Mundo na Criança " (1926), onde relata como o método Clínico pode ser eficaz para se conhecer o conteúdo do pensamento infantil, suas crenças com relação a determinados fatos e fenômenos.

Foram propiciadas oportunidades para que as crianças se observassem num espelho, a fim de realizarem uma auto-identificação, representando-se graficamente, por meio do auto-retrato, realizando, posteriormente, identificações com outras pessoas do seu contexto escolar.

As crianças também foram estimuladas por meio de materiais (figuras), que representavam diferentes grupos familiares; grupos de uma sala de aula e de crianças, para identificarem a que representava a sua realidade.

Outras atividades foram coletadas; algumas ocorreram espontaneamente e outras por meio de situações provocadas. para se obter da criança um posicionamento, ou simplesmente, para se conhecer sua idéia a respeito do que lhes foi proposto.

Buscou-se realizar transcrições para uma análise posterior dos diálogos entre os pares, observações e descrições da interação criança-criança e adulto-criança, no contexto espontâneo da sala de aula.

Houve observação de atividades desenvolvidas em pequenos grupos, com materiais que suscitaram debates sobre a problemática.

Enfim, observou-se a reação do grupo diante de diversas atividades que valorizavam a expressão verbal dos sentimentos, a criatividade, a percepção da realidade, utilizando-se materiais que caracterizavam também personagens negros.

Realizou-se ainda, uma entrevista com os familiares das crianças, para que tivéssemos uma idéia a respeito da representação desses adultos. Pretendeu-se com esta entrevista buscar dados para compreender a influência da família na construção da representação infantil, cruzando os depoimentos das crianças e de seus familiares.

A amostra das famílias entrevistadas foi composta por 4 famílias, que corresponde à $\frac{1}{4}$ do total das crianças que participaram da pesquisa. Cuidadosamente, tivemos o critério de selecionar em igual número as famílias negras e brancas.

Julgamos que para colhermos dados mais objetivos e para evitar constrangimentos na abordagem da questão étnica pelas famílias brancas diante da pesquisadora negra, seria melhor contar com a ajuda de uma colaboradora. Assim a pesquisadora entrevistou as famílias negras, e uma colaboradora as famílias brancas.

Considerando a preocupação da pesquisa, voltada também para a influência da prática pedagógica à representação infantil, sentimos necessidade

de analisar o depoimento da professora envolvida no processo da pesquisa, e também de outra que não teve conhecimento e contato direto com o trabalho desenvolvido.

A entrevista com os professores teve por objetivo:

-Identificar qual a ideologia do professor quanto às diferentes etnias e as implicações que dela decorrem na sua prática profissional;

-Questionar o professor sobre sua formação profissional diante da realidade brasileira que apresenta uma diversidade étnica;

-Questionar o professor a respeito de uma possível proposta para transformar a realidade.

Esta entrevista serviu para dar maiores fundamentos ao abordar-se a problemática da necessidade da tomada de consciência desta questão pelos educadores. Também, acrescentou, ainda, à nossa análise maiores dados a respeito do que as pessoas, realmente, pensam sobre a diversidade étnica e como é encarada por professores e pelas instituições, onde eles tiveram a oportunidade de atuar.

A entrevista com professores foi realizada com base em um roteiro, instrumento flexível, não totalmente estruturado em uma ordem rígida de questões. O entrevistador buscou respeitar a fluência natural e autêntica das informações.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS DA PESQUISA

A Psicologia constitui um instrumento importante nos estudos sobre o campo da sociologia, das relações sociais complexas, com as quais o indivíduo convive em seu contexto.

Comte (apud. Piaget - 1965/73) defende que um dos fenômenos mais importantes das sociedades humanas é a ação formadora de cada geração sobre a seguinte; e Durkheim (ibid.1965/73) encontra aí a origem coletiva dos sentimentos morais, das normas jurídicas, e da própria lógica; e Piaget considerou um método experimental para verificar essas hipóteses, que é o estudo da socialização progressiva do indivíduo, ou seja, análise do seu desenvolvimento em função das influências sociais particulares ou gerais sofridas no decorrer de sua formação.

Piaget em suas pesquisas tratou do desenvolvimento do sujeito epistêmico, ou seja, como se constróem as estruturas de pensamento do sujeito universal, como se dá o processo de desenvolvimento do conhecimento. Com base em seus estudos, tentamos por meio desta pesquisa, identificar como se

processa o desenvolvimento psicológico das crianças, com relação à questão específica da construção da representação social/étnica.

Assim como Piaget considerou a construção do conhecimento pela criança, semelhante à construção da ciência pelos cientistas, talvez se possa fazer analogias a respeito de como o homem durante séculos tem evoluído sua idéia sobre a diversidade étnica e como a criança compreende esta questão durante o desenvolvimento de sua representatividade.

Será que a evolução da lógica infantil sobre a diversidade étnica segue, por analogia, a lógica do pensamento do homem no decorrer dos séculos?

A análise dos dados desta pesquisa, talvez não desvende de forma direta essa questão, mas é provável que se possa inferir algumas idéias a partir da análise e dos resultados que serão apresentados a seguir.

8.1. As Primeiras Observações

A primeira atividade observada foi uma conversa da professora com as crianças durante a semana de comemoração ao Índio. A conversa planejada pela professora tem por objetivo, ao trabalhar o tema sobre o índio, apresentar às crianças figuras de diferentes homens, para que elas as descrevessem, identificando semelhanças e diferenças. Entre essas figuras, a professora incluiu figuras indígenas de pele vermelha, figuras de homens negros característicos de tribos Afro e também Esquimós.

Ao serem apresentadas essas figuras e ao se colocar a proposta de que deveriam descrevê-las, dizendo o que viam de semelhante (igual) e o que apresentavam de diferente, PAU. (5,6) aponta uma das figuras e diz um tanto constrangida e em tom baixo: “ *esse é um homem preto*”.

ALE. (5,1) também aponta para uma das figuras e diz que: “ *o homem é preto como o SER.* ”.

Outras crianças foram sendo identificadas também com o homem negro apresentado nas figuras, assim como SER. Já nesta primeira situação foi possível perceber que algumas crianças negras tinham dificuldade em se identificarem como tal, embora o grupo assim os identificassem.

Outra situação espontânea, embora fizesse parte de um planejamento anterior, ocorreu na semana de comemoração ao dia das mães. Dentre várias atividades realizadas nessa semana, a professora propôs às crianças que falassem um pouco de suas mães, que a descrevessem exatamente como elas a viam.

Todas as crianças ao descreverem as mães utilizaram-se de características físicas, como: alta, baixa, gorda ,magra, cabelos curto ou comprido, etc. Do total das crianças que participaram desta atividade, 25% fizeram referência à cor da pele de suas mães.

Uma outra situação ocorreu durante a chamada, que as crianças realizavam ao iniciar a rotina diária. Todas as crianças possuíam cartões com seus nomes que representavam a presença de cada uma delas em um cartaz fixo, na sala.

Com o objetivo de tornar a chamada significativa e prazerosa para as crianças a professora planejava e organizava essa atividade de diferentes maneiras. Após a observação das reações de negação de algumas crianças às suas reais identificações, tentou-se provocar uma situação para que elas tivessem a oportunidade de auto-identificarem-se.

A professora combinou com as crianças que seus nomes seriam colocados no chão e ela iria descrever algumas características e que elas deveriam estar atentas se a mesma servisse para identificá-las. Ao se identificarem com a característica citada pela professora, deveriam levantar e colocar seus nomes no cartaz. E assim a professora foi citando características de maneira indireta, ou seja, utilizando a negação na seguinte ordem:

1- Quem não tem olhos castanhos

2- Quem não tem cabelos curtos

3- Quem não tem a pele branca

4- Quem não está de uniforme

5- Quem não está usando tênis

6- Quem não tem a pele negra

As crianças realizaram auto-identificação e identificaram os colegas. Após a terceira descrição algumas crianças se levantam para colocarem seus cartões no lugar, outras somente se levantaram após a pesquisadora levantar-se. BRU. (5,11 - mulato) foi o único que não se identificou e o grupo, prontamente, cobrou sua posição.

Mesmo com a insistência dos colegas BRU. procura comparar a cor da sua pele com as dos outros, dizendo que não era preto. A professora interferiu para que o grupo não pressionasse o colega, aconselhando que quem deveria fazer a identificação era o próprio BRU, e todos deveriam respeitar sua escolha, assim como ela respeitou a de todos.

Após a última descrição feita pela professora, BRU. (5,9 - branca de pele morena) ainda permaneceu sentada e ao ser questionada pela professora, o

motivo pelo qual não tinha colocado o seu cartão, BRU. disse que não era nem preta nem branca, era marrom.

Questionou-se as crianças sobre o que seria realmente preto. BRU. (5,11) pegou uma mochila preta e mostrou-a a todos. Outra criança pegou um objeto (peça de um brinquedo) e também mostrou a todos.

Perguntou-se então: a cor da pele das pessoas “pretas” é igual aos objetos que os colegas mostraram? As crianças responderam que não e BRU. (5,9) levantou-se e foi colocar seu nome no cartaz.

Essas primeiras observações nos deram elementos para acreditar que algumas crianças negras deste grupo pareciam viver conflitos internos que exerciam influências sobre o desenvolvimento de uma auto-estima positiva.

8.2. Resultados da Entrevista Realizada com as crianças

Assim, como o objetivo maior da pesquisa pretendeu identificar a representação da diversidade étnica, presente no seu contexto escolar e na comunidade, também o objetivo da entrevista foi captar as idéias das crianças a respeito do assunto abordado e seus sentimentos com relação a si mesmas e as pessoas com as quais convivem.

Cada questão da entrevista representou uma categoria que foi dividida em subcategorias.

- Você sabe o que é preto e o que é branco?

8.2.1. CATEGORIA I - IDÉIA DE COR (PRETO/BRANCO).

a) - *Referência à cor dos objetos.*

As respostas das crianças, incluídas nesta subcategoria, mostram que suas idéias sobre o que é preto e branco estão diretamente associadas ao mundo físico que as cerca; são os objetos que lhes definem a existência das cores.

SUE. (5,11) - Você sabe o que é preto e o que é branco? -- *"Eu penso que preto é negócio pequeno, coisa de brinquedo. Branco eu penso que é a folha que os menino pega pra fazer aviãozinho"*.

ERI. (5,11) - *"Sei, tênis, bolsa, caneta, caixa"*.

ALE. (5,3) - *"Branco é pintar com o lápis branco, é cor; preto é pintar com o lápis, aí fica preto. Tem também azul, marrom.."*

b) - *Referência à cor da pele das pessoas.*

As respostas referentes a essa subcategoria nem sempre demonstravam que as crianças viam coerência entre a denominação da cor e a real cor da pele, mas ainda assim somente fizeram referência a esse aspecto.

BRU. (6,1)- Você sabe o que é preto e o que é branco? -- *"Sei, é a gente preta e a gente que é branca"*.-- O que mais você conhece que seja preto ou branco? -- *"Tudo na minha casa é moreno, minha mãe fala que nós somos moreno e de olho castanho"*.

BRU. (5,11) - *"É quando bebe muito café"*. -- Por quê? *"Porque forma as pessoas e fica preto"*. -- Como você sabe? *"Porque eu vi na televisão, eu já vi um menino tomando café e ficando, é rapidinho"*.-- Se você tomar café vai ficar preta? *"Eu não tomo muito café, tomo um pouquinho de nada"*. O

que mais pode ter a cor branco ou preto? -- *“Eu conheço branco e preto-
pessoas preta e pessoas branca”*.

c) - *Referência à cor de objetos, da pele das pessoas e outras características, respectivamente.*

As respostas enquadradas nesta subcategoria nos revelam que algumas crianças, além de fazerem referência ao mundo físico que as cerca, também apontam a cor da pele das pessoas, embora, como já dito anteriormente, nem sempre elas encontrem coerência entre a cor dos objetos e das pessoas.

Um exemplo desse pensamento é demonstrado pelos depoimentos de:

RIC. (6,1) - *Você sabe o que é preto e o que é branco? -- “Cachorro é”.
“Capivara é preta, urso é branco”. O que mais? -- Mostra o papel branco e a
caixa de som preta”*.

ALA. (6,6) - *“As gente não tem a mesma cor das coisa, porque tem o
branco forte (aponta o papel) e o branco claro (mostra o seu braço). Os preto
no papel é forte e nas gente é claro”*.

Também, ALE. (6,3) demonstra em suas idéias essa incoerência. *“... o
RAF., o SER., são preto, eu tenho...(mostra o braço e diz, que é um pouco
amarelo). A mãe e o pai são igual, são amarelo”*

Pelos depoimentos apresentados, fica caracterizado assim o pensamento das crianças a respeito da **idéia** de cor (preto/branco) -(vide tabela 1 e gráficos 1.a e 1.b.).

Tabela Categoria 1 - A idéia de cor (Preto/Branco)

CATEGORIA 1		Nº DE RESPOSTAS	%
1.1-	Referência à cor dos objetos	08	40%
1.2-	Referência à cor da pele das pessoas	09	45%
1.3-	Referência à cor dos objetos, à cor da pele e a outros, respectivamente	03	15%
TOTAL DE RESPOSTAS		20	100%

Gráfico 1.a. Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

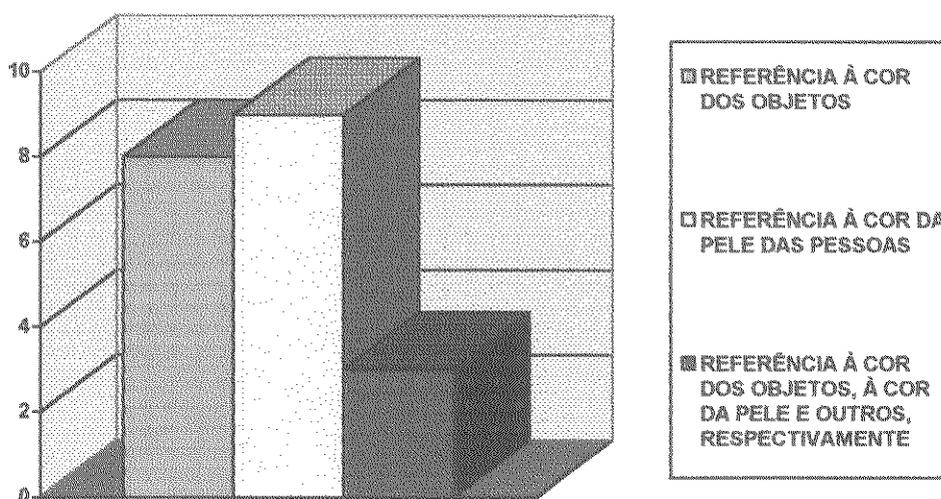
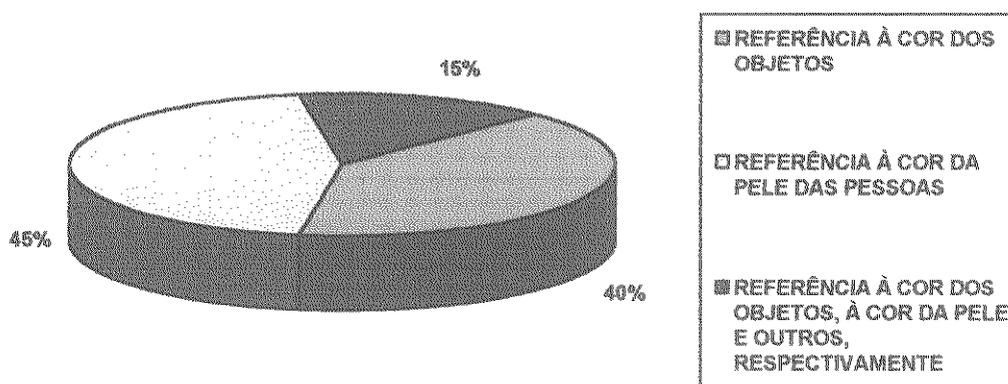


Gráfico 1.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- *As pessoas como são?*

8.2.2. CATEGORIA II - CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO- DAS PESSOAS

a) - *Identificação pela cor da pele*

As respostas, que se enquadram nesta subcategoria, indicam que a centração aos aspectos diretamente perceptíveis, nesta fase do desenvolvimento infantil, impede a criança de identificar uma pessoa da outra, utilizando-se de atributos que não sejam visíveis.

FEL. (6,6) - *Como são as pessoas que você conhece? São parecidas? -- Não são parecida, porque cada um tem uma cor. Essas pessoas não têm nada de parecido? -- “Não, preto e branco não combina, só cor repetida que combina, branco com branco, preto com preto”.*

b) - *Identificação por características variadas como: cor do cabelo, estatura, cor dos olhos, peso, etc.*

Nesta subcategoria, raras foram as respostas em que a criança já demonstra um início de descentração do que é aparente, como é o caso do depoimento relatado a seguir.

REN. (6,6) - *“Não, não são todas parecida porque um é gordo, outro é magro, a cor do cabelo é diferente, algum são nervoso. Tem dois amigo gêmeo que são iguais em tudo, até na roupa”.*

A tabela 2 e os gráficos 2.a e 2.b a seguir mostram maior incidência quanto ao critério cor da pele, para a identificação das pessoas pelas crianças.

Tabela Categoria 2 - Critérios para identificação de pessoas

CATEGORIA II		Nº DE RESPOSTAS	%
2.1-	Identificação pela cor da pele	17	85%
2.2-	Identificação por características variadas como: cor do cabelo, estatura, cor do olho, peso, etc.	03	15%
TOTAL DE RESPOSTAS		20	100%

Gráfico 2.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

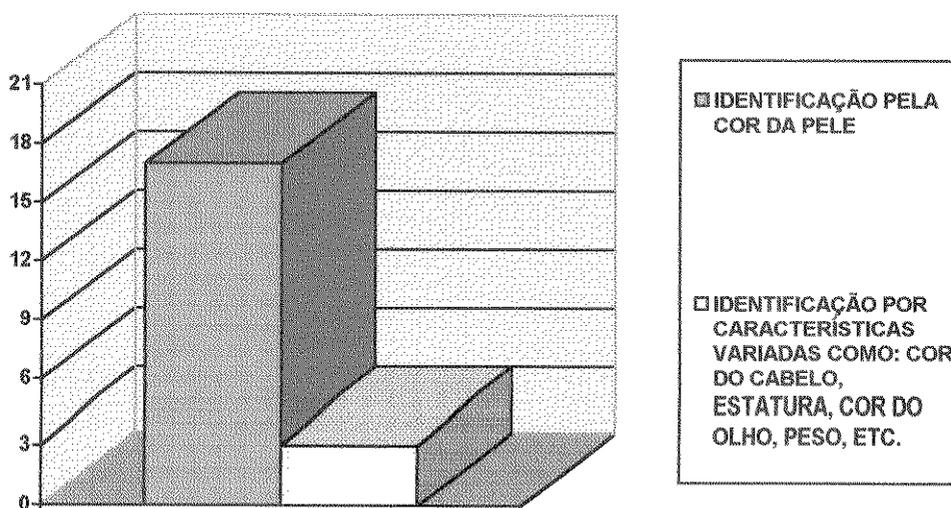
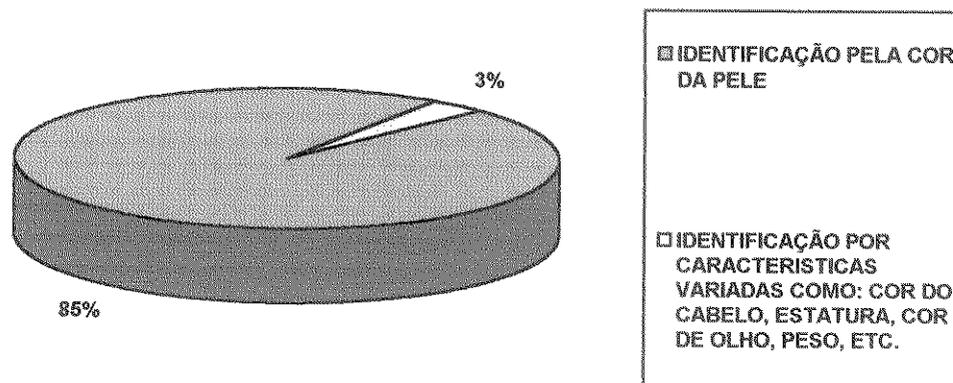


Gráfico 2.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- Por que algumas pessoas são pretas outras brancas, etc ?

8.2.3. CATEGORIA III - JUSTIFICATIVA PARA A DIVERSIDADE DA COR DA PELE DAS PESSOAS

Nesta categoria, foi possível identificar nos depoimentos das crianças as influências sociais particulares ou gerais, que elas sofrem no decorrer de sua formação. Não resta dúvida que os meios familiares, escolares e sociais, em geral, exercem influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, incluindo-se aí a construção da representação social/étnica. Essas influências diretas, não são os únicos fatores a atuar no desenvolvimento do indivíduo, pois, há que se considerar a contínua ação dos mecanismos do sistema epigenético. (Piaget - 1991).

a) - Justificativa voltada para a origem familiar

CLA. (6,8) - Você sabe por que algumas pessoas são pretas e outras são brancas? -- “Sei, porque cresce assim, porque na barriga o nenê é preto e (ou) branco”.-- Por que você acha isso? -- “Porque são igual, se a mãe é preta o nenê sai preto, mãe e filho é igual”.

AND. (6,6) - “É..., se tem uma pessoa grande, se a pessoa tá criando um nenê, vai sair da mesma cor”. -- Explique melhor, eu não entendi. -- “Se a minha mãe é branca, se eu tiver dentro da barriga dela ainda, daí quando eu sair de dentro da barriga dela , eu vou ser branco”. -- E com as crianças pretas acontece a mesma coisa? -- É. -- Se a mãe for branca, pode nascer uma criança preta? -- ” Não, só se ela for preta”.

b) - *Justificativa que faz apelo ao fenomenismo (causa exterior)*⁽¹⁾

BRU. (5,11) - " *Porque ninguém é preto quando não bebe café, e é preto quando bebe café. Quando toma café não adianta mais porque o preto não sai, só quem é branco pode tomar um pouco de café. O nescau não faz ficar preto, faz ficar branco e marrom. Quando bebe pouco café é pretinho, quando bebe muito café é pretão*".

c) - *Justificativa que faz apelo ao Artificialismo teológico.*⁽²⁾

BRU. (6,1) - " *Porque sim, porque veio do céu assim. Porque ela vem do céu branquinhas*". -- Por que algumas pessoas são pretas? -- “ *Porque sim, uma gente preta encosta nela aí ela vira*”. (preta)

ADR. (6,2) - " *Porque é..., porque o Deus fez*". -- Por que você acha que Deus fez assim? -- “ *Porque ele fez, porque não podia fazer tudo igual*". -- Por que você acha que Ele não podia fazer todos iguais? -- “ *Porque cada pessoa tinha que ser do outro jeito*”.

⁽¹⁾ Fenomenismo é uma categoria representativa que exprime a percepção do sujeito voltada apenas para os aspectos mais salientes e óbvios dos objetos, ou seja, a superficialidade do real tal como lhe parece. (pensamento dominado pelo egocentrismo)

⁽²⁾ Artificialismo teológico - Categoria representativa que exprime o pensamento infantil a respeito da origem das coisas, como sendo um desejo de Deus ou do homem.

d) - Não justificam.

Estas subcategorias descritas por essas representações demonstram, claramente, a evolução do artificialismo presente no desenvolvimento das crenças infantis, embora nos coloque grande dificuldade em definir, exatamente, o limite entre o que é original no seu pensamento e o que se revela como fruto da influência do meio social. (Veja tabela 3 e os gráficos 3.a e 3.b.).

Tabela Categoria 3 - Justificativas para a diversidade da cor da pele das pessoas

CATEGORIA III		Nº DE	%
		RESPOSTAS	
3.1-	Justificativas voltadas para a origem familiar	05	26,5%
3.2-	Justificativas que fazem apelo ao fenomenismo (causa exterior)	06	31,5%
3.3-	Justificativas que fazem apelo ao Artificialismo teológico	02	10,5%
3.4-	Não justificaram	06	31,5%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 3.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

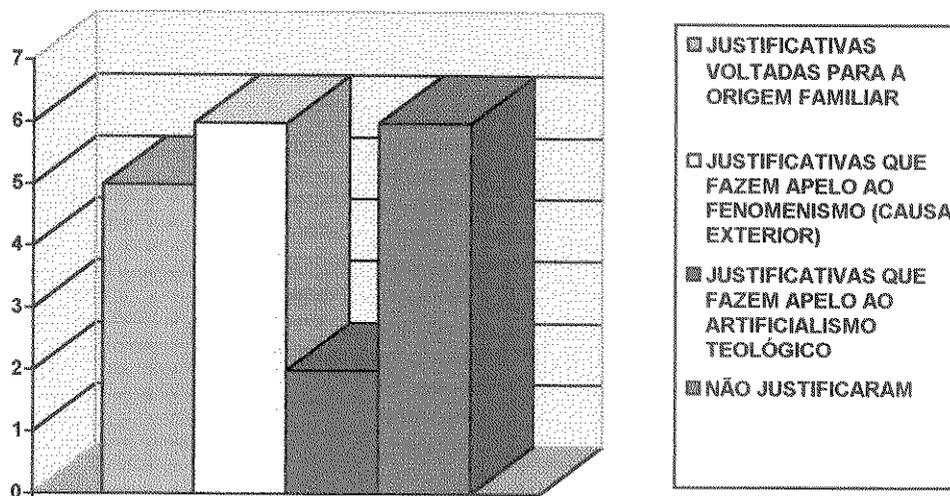
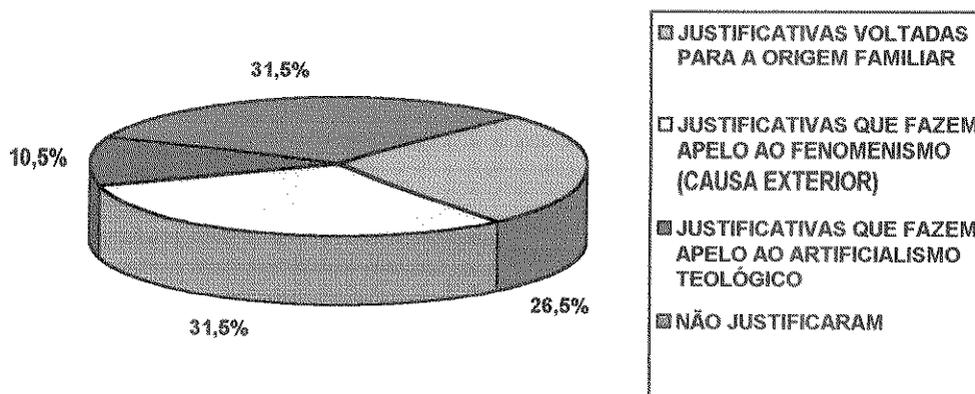


Gráfico 3.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- *Como são os seus colegas da sala de aula? São todos parecidos? Por quê?*

8.2.4. CATEGORIA IV - CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS COLEGAS.

Assim como na categoria II., aqui também o critério que mais incidiu na identificação dos colegas, foi a cor da pele.

a) - *Identificação pela cor da pele*

ADR. (6,2) - *Como são os seus colegas da sala de aula? -- “Branco e preto, tem hora que são amarrum, o SER. e o MAR. são amarrum, a CLA. é preta”.*

b) - *Identificação voltada para outras características*

ALI. (5,8) - *"Em resposta à mesma questão quanto à identificação dos colegas, diz: -- “Eles são tudo parecido porque eles é pequeno”.*

ALE. (6,3) - *"Não são tudo parecido porque tem algum que são bonzinho, outros briga”.*

Nesta subcategoria, estão reunidas as identificações que não se prendem apenas ao que é mais aparente nas pessoas, mas também a outros aspectos.

c) - *Não fizeram nenhum tipo de identificação*

Veja a tabela 4 e os gráficos 4.a e 4b.

Tabela categoria 4 - Critérios para identificação dos colegas

CATEGORIA IV		Nº DE RESPOSTAS	%
4.1-	Identificação pela cor da pele	15	75%
4.2-	Identificação voltada para outras características	04	20%
4.3-	Não fizeram nenhum tipo de identificação	01	5%
TOTAL DE RESPOSTAS		20	100%

Gráfico 4.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

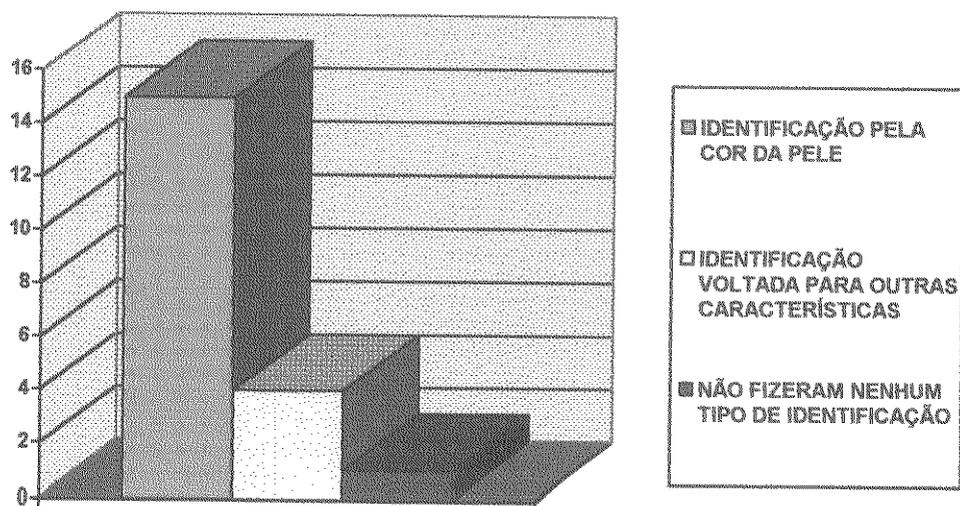
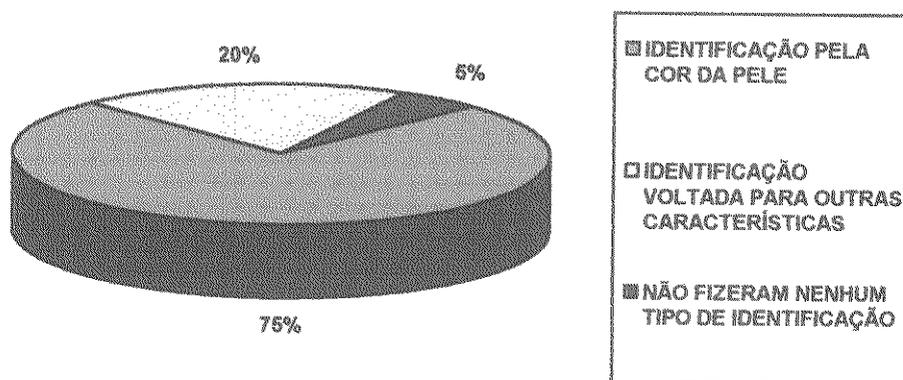


Gráfico 4.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- *Como são os seus colegas (amigos) que não estão aqui na escola? São todos parecidos? Por quê?*

8.2.5. CATEGORIA V - INCIDÊNCIA DE COLEGAS NEGROS E BRANCOS FORA DA ESCOLA

Nesta categoria, tentou-se descobrir se existem preferências ou algum critério para a escolha de companheiros nas brincadeiras e outras atividades. Isso porque, na escola, a criança não teve oportunidade de escolha com relação aos companheiros com os quais conviveria diariamente.

a) - Tem amigos pretos e brancos

RAF. (6,8) - " Você tem amigos que não sejam pretos?-- *“Tenho pouco, tenho mais amigo preto”*. -- Pôr quê ? -- *“Porque onde eu vou eles vai atrás de mim, porque perto da minha casa tem mais amigo preto”*.

Com este depoimento RAF., (uma criança negra) parece demonstrar não ter oportunidade de escolha; as circunstâncias é que determinam quem são os seus amigos. Se ele pudesse escolher talvez fosse diferente.

b) - Não tem amigos pretos

Nesta subcategoria, algumas crianças demonstraram não terem interesse em brincar com crianças negras, mas não verbalizaram uma justificativa, apenas dizem não ter amigos pretos nem na escola nem fora dela, mesmo sendo realidade no contexto da sala de aula a presença de colegas negras.

Tabela Categoria 5 - Incidência de amigos pretos e brancos fora da escola

CATEGORIA V		Nº DE RESPOSTAS	%
5.1-	Possui amigos pretos e brancos	11	64,5%
5.2-	Não possui amigos pretos	06	35,5%
TOTAL DE RESPOSTAS		17	100%

Gráfico 5.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

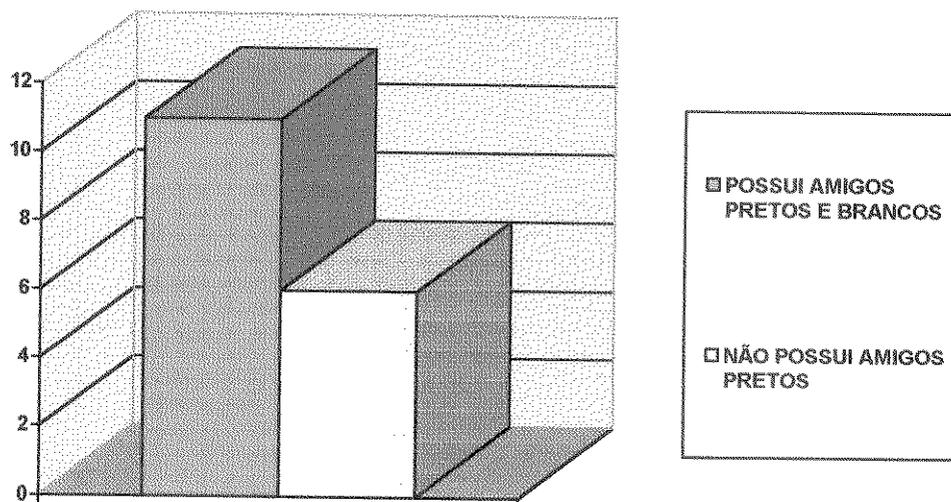
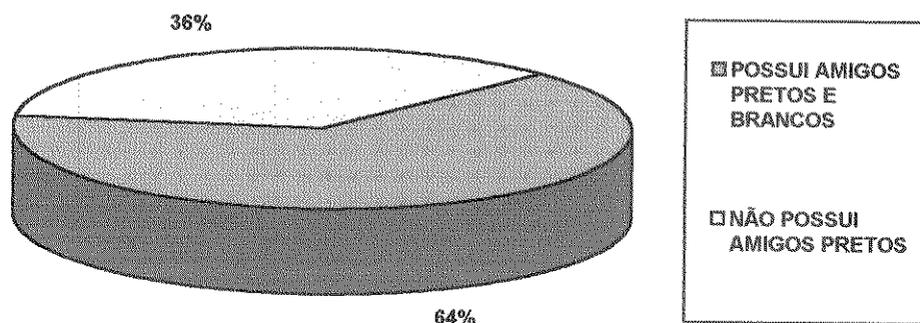


Gráfico 5.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- *Como é sua família?*

8.2.6. CATEGORIA VI- IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA

Nesta categoria, buscou-se perceber se as crianças utilizariam os mesmos critérios que na identificação dos colegas da sala de aula e dos amigos que não freqüentam a escola, pois a identificação familiar nos parece estar mais carregada de afetividade e influências, pelo fato de já terem ouvido, possivelmente, algo sobre a auto-identificação dos adultos, em casa.

a) - Identificação pela cor da pele

Nesta subcategoria, observou-se que a incidência de respostas equivale as das categorias II e IV.

b) - Identificação que faz menção a outras características

ALE. (6,3) - Em sua família todos são parecidos? -- *“Meu vô não é igual eu, porque ele é velho; a vó tem cabelo branco, meu pai é um pouco alto, tem cabelo preto igual a minha mãe”.*

Tabela categoria 6 - Identificação da família

CATEGORIA VI		Nº DE	%
		RESPOSTAS	
6.1-	Identificação pela cor da pele	18	90%
6.2-	Identificação que faz menção a outras características	02	10%
TOTAL DE RESPOSTAS		20	100%

Gráfico 6.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

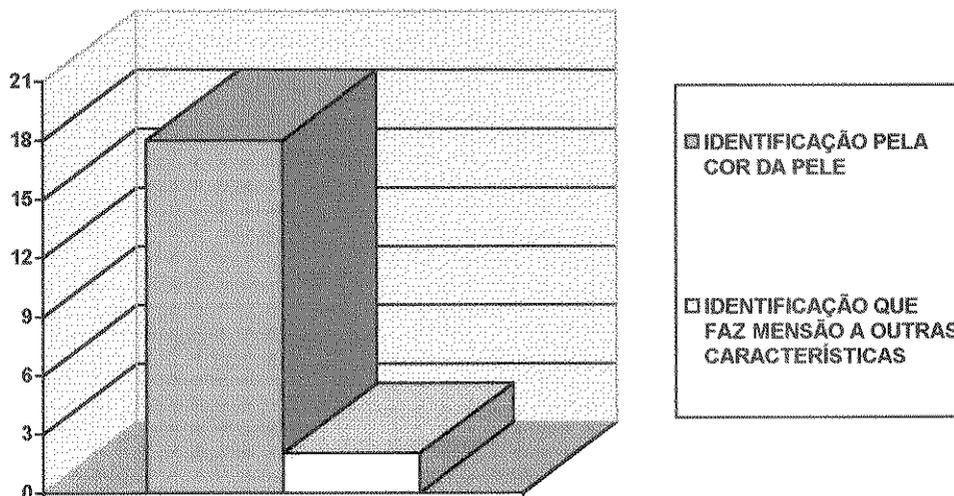
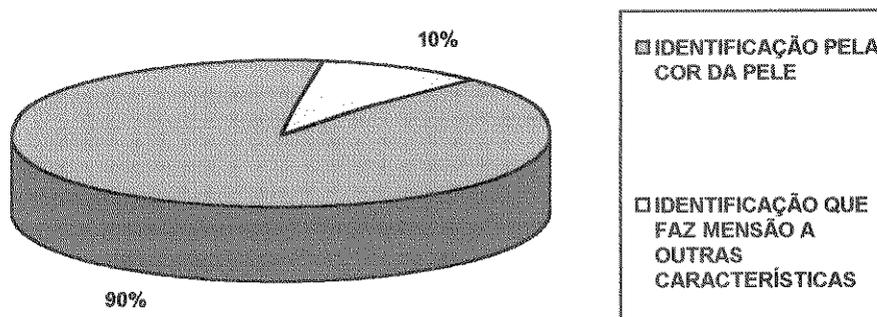


Gráfico 6.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



- Como você é?

8.2.7. CATEGORIA VII - AUTO IDENTIFICAÇÃO

Nesta categoria, foi possível observar como as crianças se identificam e se há alguma dificuldade ou constrangimento em fazê-lo.

a) - Identificação real

SER. (6,1) - *"Eu sou preto, cabelo um pouquinho enroladinho"*.

b) - *Identificação indecisa*

Diferentemente das respostas que encontramos na subcategoria 1, as que se enquadraram nesta mostram que a não aceitação por algumas crianças de sua identidade real é porque podem estar influenciadas por uma não aceitação familiar.

BRU (6,1) Um menino "mulato", de cabelo castanho escuro liso diz: - *"Eu sou preto, não, castanho, mais ou menos moreno"*. -- As pessoas podem ser ao mesmo tempo preto, moreno, branco ou castanho? -- *"Não, eu sou branquinho"*.

Tabela categoria 7 - Auto-identificação

CATEGORIA VII		Nº DE	%
		RESPOSTAS	
7.1-	Identificação real	17	85%
7.2-	Identificação indecisa	03	15%
TOTAL DE RESPOSTAS		20	100%

Gráfico 7.a. - Representação das categorias de respostas, distribuição por freqüência

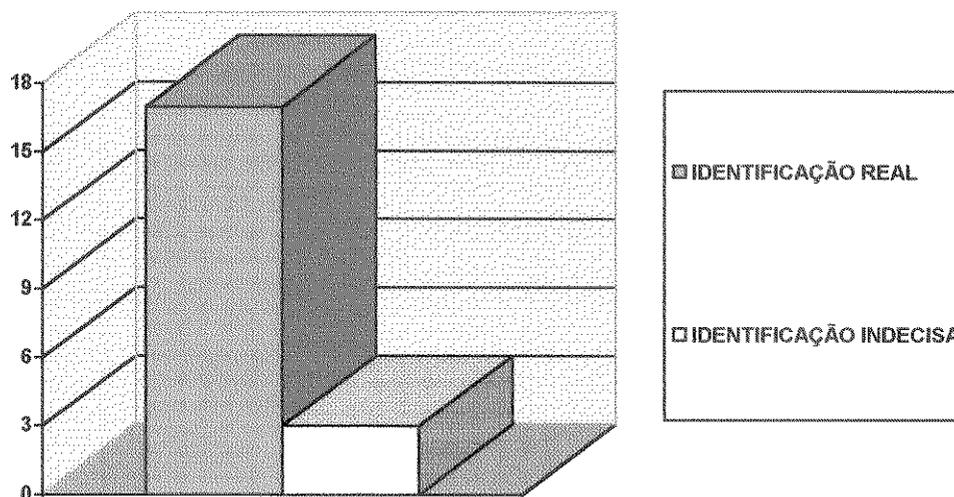
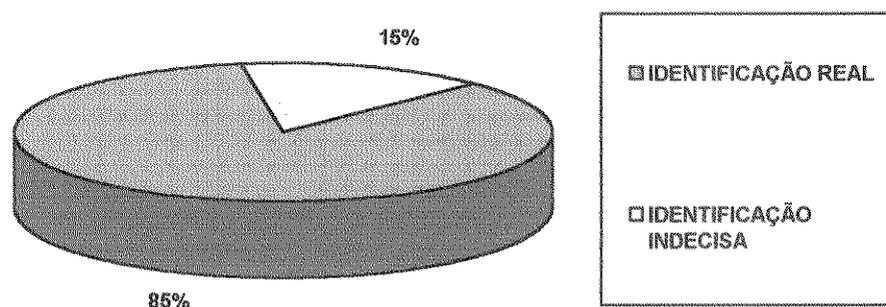


Gráfico 7.b. - Representação das categorias de respostas, índice percentual



8.3. Resultado da Entrevista Realizada com as Famílias

A inclusão da variável família na análise dos dados por meio de uma representatividade das mesmas, nos permite detectar e considerar genericamente o efeito de outras variáveis, como: valores sociais, experiências educacionais e práticas de criação, que permeiam essas relações familiares, podendo-se acrescentar outras considerações.

Como já esclarecido anteriormente, as famílias entrevistadas, em sua maioria pertencem a um nível sócio-econômico baixo, mantêm um padrão de vida difícil e de todas as entrevistadas somente uma delas possui uma situação econômica mais tranqüila, embora o chefe da família estivesse desempregado no momento.

Com esses dados, pretende-se demonstrar aqui o que se considerou no decorrer do trabalho a respeito da influência da variável família na construção da representação e identidade étnica da criança.

As questões introduzidas nessa entrevista foram elaboradas de forma não estandardizada; a preocupação maior foi levar o entrevistado a refletir sobre a problemática proposta na maior parte do tempo, em que acreditavam descrever apenas o pensamento do outro, pois se admite que as pessoas têm menos dificuldade em falar sobre o que pensam, se puderem se projetar no outro. Seguiu-se um roteiro pré-elaborado, para que o objetivo central não se perdesse, mas sempre dando-se oportunidades para que os pensamentos fluíssem naturalmente a respeito do tema abordado.

As famílias, ao serem encorajadas inicialmente a falarem de si mesmas, da relação familiar, como se conheceram, chegaram ao casamento e aos filhos, revelaram fatos interessantes que permitiram o entendimento de determinadas condutas de seus filhos e a representação que possuem sobre a diversidade étnica.

Os pontos importantes encontrados nas entrevistas realizadas com essas famílias foram contrastados com os dados apresentados pelos resultados levantados com as crianças.

Um dado muito interessante e elucidativo foi colhido por meio dos relatos da família de RAF. (7,2) e LUC. (6,1) que, no decorrer da análise,

demonstraram ter uma representação influenciada por crenças e estereótipos de adultos, carregadas de preconceitos; e ainda, pôde-se notar o quanto a auto-imagem e auto-estima dessas crianças pareciam estar comprometidas.

A mãe de RAF e LUC é branca e o pai é negro, a mãe não terminou o primeiro grau, frequentou a escola até a segunda série, enquanto o pai chegou até a quarta. O casal relatou a dificuldade que tiveram durante o namoro, e para se unirem, quando ocorreu a gravidez do primeiro filho. Toda a dificuldade imposta à relação do casal foi devido à pouca idade dela na ocasião e à rejeição de seus pais com relação a ele, por ser negro.

Assim a mãe relata . “ *Minha mãe não gostava dele, meu pai também, porque ele é preto. Meu pai falava que preto não presta, que ia judiar de mim.*”

Ao serem questionados sobre como resolveram a situação, o pai relata. “ *Mais daí eu precisei ir falar com os pais dela e resolvemos que depois que o nenê nascesse a gente ia morar junto. Moramos junto dois ano e casamos depois que ela ficou grávida da SIM. Casamos só no civil.*”

Não é difícil concluir a origem da baixa auto-estima dos filhos desse casal, que possuem como ideal de beleza e respeito a cor branca da mãe.

Sabendo-se que o conceito que se tem de si mesmo é um dos determinantes do comportamento do indivíduo e que o conjunto de percepções, que esse mesmo indivíduo tem de si, representa um fator muito importante em sua constituição psicológica, relativa à confirmação da auto-imagem positiva ou negativa, pôde-se, então, ter uma melhor compreensão por meio desses dados, que a imagem subjetiva (auto-imagem), que essas crianças possuem, recebe direta influência das crenças, atitudes, impressões, percepções

transmitidas por feedbacks do outro, em suas relações interpessoais, desde os primeiros anos de vida.

Um outro dado que se mostrou interessante para análise foi o coletado por meio dos relatos da família de Fel. (7,0) quando questionados a respeito do que as pessoas, que conhecem, pensam do negro hoje em dia.

Para caracterizar melhor o depoimento dessa família faz-se necessário expor que a mãe de FEL. frequentou a escola até a quarta série do primeiro grau, o pai possui formação em nível técnico, e além disso se dedicam muito ao estudo de maneira geral por serem membros inseridos no segmento religioso “Testemunhas de Jeová.” Pode parecer secundário enfatizar a religião dessa família no contexto que tratamos, mas há fundamentação quanto a essa ênfase . A religião para essa família norteia toda a educação dos filhos e toda sua filosofia de vida.

FEL ao identificar pessoas utiliza-se do critério cor da pele e repete sempre que, “ *preto e branco não combina, só cor repetida que combina, branco com branco, preto com preto.*”

Após ouvir o depoimento de seus pais sobre o pensamento das pessoas sobre o negro e suas próprias posições, inicialmente, a tese, de que os adultos significativos são responsáveis pela inculcação de idéias preconceituosas nas crianças, pareceu não se aplicar ao caso de FEL. O pai fez colocações interessantes e politizadas a respeito da situação do negro brasileiro e relatou um breve histórico de situações preconceituosas de que o pai fora testemunha no passado e sua própria experiência, tecendo comparações acerca das situações vividas, anteriormente, pelo negro, em relação à realidade atual.

A mãe de FEL descreveu como fato interessante uma pergunta feita por ele em casa.

“Mãe, na minha salinha tem um amiguinho que é pretinho, tem problema brincar? _ Eu disse: claro que não; ele é uma criança educada, não tem problema, você sabe, filho, que não pode ter preconceito da cor da pessoa. _ Você se dá bem com ele? _ Eu me dou, eu gosto dele. _ Ah!, então, não tem problema, você pode brincar.”

“Eles são curioso, eles querem saber, eles vêem a cor diferente da pele né?”

Foi somente quando a mãe fez o seu relato quanto ao que as pessoas pensam do negro, é que se pôde entender a procedência da influência negativa a respeito do negro nas idéias de FEL. A mãe relatou o seguinte:

“ eu me lembro que eu brincava na rua. Eu nunca tive preconceito por ter coleguinha de outra cor. Meu pai fazia brincadeira, acho que pra tentar me provocar um pouco, mas ele não conseguia, porque eu não tinha vergonha por ter colegas de outra cor.”

Talvez, a explicação quanto ao fato das possíveis influências às idéias de FEL seja a ação direta ou indireta, dos próprios pais, da família próxima, como os avós, expressas verbalmente ou não. Essa perspectiva de análise encontra apoio em uma referência à “Genética Cultural” abordada pelo psicoterapeuta Bottura Jr. (1996 p. 22), que busca explicar o fato de gerações antecedentes influenciarem, indiretamente determinados comportamentos que passam de pais para filhos, com difícil correção, por se manterem inconscientes no indivíduo.

As pessoas fazem opções e nem mesmo sabem explicar o porquê delas; cometem atos preconceituosos e nem mesmo refletem sobre o porquê de sua ação, e com isso vão perpetuando idéias, ações arbitrárias, que se incrustam

em sua vida cotidiana, não conseguindo abandonar modelos anteriores, que estão impregnados em seu ser.

Analisando outros aspectos dos relatos feitos por todas as famílias a respeito do que pensam as pessoas sobre o negro, percebe-se a contraposição existente entre o negro e o branco brasileiro a esse respeito.

A família branca relata que hoje em dia quase não há preconceito contra o negro, pelo menos não em seu universo próximo, não em sua família. Enquanto que a negra descreve ações preconceituosas vividas nos dias de hoje; a branca trata a questão apenas como uma situação que foi desprezível e que ficou distante, na época da escravatura.

Para o negro, o preconceito, em diferentes escalas, é rotineiro em sua vivência, em seu cotidiano, claro que presente de outras maneiras. A diferença parece estar equacionada desta maneira: uma é apenas espectadora da problemática em questão, enquanto a outra personagem principal.

Quanto às justificativas dadas pelas famílias com relação à diversidade racial, foram encontradas representações semelhantes às das crianças.

As categorias que foram destacadas e que apresentaram depoimentos semelhantes aos das crianças foram:

Justificativas voltadas para a origem familiar, como neste exemplo.

“ Não sei, acho que porque os pais são preto, outros branco, índio, são de origem diferente.”

Um segundo tipo de justificativa faz apelo à religião (fenomenismo teológico), e é aqui exemplificada por meio deste depoimento.

“ Quando Deus criou o primeiro casal, ele já codificou em seu código genético a possibilidade dentro de uma mesma espécie humana de sair por exemplo, o japonês, o negro, o branco. Nós somos filhos de uma mesma prole inicial. Nem o negro é inferior, nem o japonês é superior, embora algumas religiões digam que o negro partiu, iniciou de uma maldição. Talvez essa seja a origem do preconceito.”

Outras questões foram feitas às famílias na busca de informações sobre seus pensamentos, sendo possível constatar que todos parecem pensar da mesma maneira. Todas as famílias dizem acreditar que a diferença não pode justificar a desigualdade, acreditam que todos devem ter direitos iguais, que a cor da pele não deve interferir na vida das pessoas. A esse respeito uma das famílias disse: *“ somos humanos, tudo igual, a cor da pele, não faz diferença”*.

Num dado momento da entrevista, as famílias são questionadas a respeito da seguinte possibilidade: como orientam seus filhos na ocorrência de alguma situação de conflito, que envolva a diferença da cor da pele, ou algum outro tipo de discriminação ou desrespeito, que muitas vezes se desenrolam por meio de agressões como xingamentos, ofensas, etc.?

A posição que mais se apresenta nas respostas a essa questão refere-se à orientação dada aos filhos que não devem revidar e nem partir para agressão física, devem sempre buscar apoio nos adultos. Destacamos, para ilustrar esse tipo de pensamento, o depoimento que segue: *“ Nós orientamos para não revidar nem física e nem verbal né? principalmente em brigas, revidar é pior, a consequência é pior.”*

Apenas uma das famílias demonstrou seu pensamento dizendo que se a criança for agredida por preconceito racial, não se pode “ abaixar a cabeça”,

não se pode aceitar calado. Orientam seus filhos para que aprendam a se defenderem das ofensas ou agressão física, como puderem. O depoimento desta família foi o seguinte:

“ Isso já aconteceu sim, aconteceu com o LUC. (11 anos). Um moleque xingou ele de preto-negrinho na escola, aí ele brigou com o moleque porque ele não gostou que xingasse ele. Ele não contou pra nós, a diretora mandou carta, que era para o pai dele ir na escola de tarde.

Quando eu cheguei lá, ela falou que ele tinha brigado porque o menino chamou ele de negrinho, e ele não podia brigar. Aí eu perguntei pra diretora. Aqui é só os branco que tem razão, que tem preferência? A diretora falou que não, mais só que o LUC. não podia brigar.

Eu falei que ele só se defendeu, aí ela falou que ia dar suspensão pra ele. Eu falei pra ela que se ela desse, eu tirava ele da escola. Aí ela disse que não ia dar suspensão e falou pra eu aconselhar ele pra não brigar.

Depois em casa eu falei pro LUC. que se ele vier falando que alguém xingô e ele não se defende, ele apanha.”

Quando as pessoas foram questionadas a respeito de terem algum dia vivido situações em que tivessem sido discriminadas ou desrespeitadas por algum motivo, surgem depoimentos interessantes, que apontam outros dados para reflexão. Assim como no depoimento que relatamos acima, pôde-se demonstrar que algumas famílias se sentem discriminadas, umas devido a cor da pele, opção religiosa, outras pela posição social e ainda há quem acredite ser somente o negro discriminado em nossa sociedade.

Destacamos aqui depoimentos que revelam preconceitos vividos por essas famílias.

“ Na escola, eu noto um empenho muito grande, um respeito à nossa posição religiosa, ela nunca interferiu sabe? Agora entre os alunos existe um preconceito, mas não é por maldade, mas por ignorância, por falta de conhecimento. Na escola do AND.(13 anos), as crianças gostam de fazer muitas brincadeiras, há algumas piadas relacionadas com a religião, exemplo: Ah! vocês são Testemunhas de Jeová? As professoras não, elas sempre foram muito educadas, nunca fizeram diferença ou criticaram.”

Outra família destaca no seu depoimento o seguinte: *“ às vezes numa loja ou em outra, algumas pessoa mostra que despreza a gente por causa da aparência.”*

Por fim, questionou-se. O que vocês enquanto pais podem fazer para que a discriminação e a desigualdade não ocorram com seus filhos, ou com os filhos do vizinho, ou ainda com outros?

Foi muito satisfatório ouvir os depoimentos dessas famílias com relação ao seus pensamentos quanto à necessidade da atuação dos pais para se conquistar o respeito e dignidade que merecem, enquanto membros de uma sociedade. Esses depoimentos, mesmo demonstrando simplicidade, revelaram sabedoria.

Destacou-se alguns depoimentos que apresentam elementos importantes e básicos, os mesmos que este trabalho tem reforçado durante toda a trajetória da pesquisa.

“Eu acho que os próprios pais deve criar bem o filho, porque tem mãe e pai que discrimina o filho dentro de casa, dá mais atenção para um. A educação tem que vim de casa, a mãe repete que o fulano é isso e desde pequeno a criança ouve isso. Os pais têm que respeitar como os filhos são pra eles respeitar os outro.”

Assim, sem se esperar encontrou-se nas respostas simples dessas famílias o endosso para um dos caminhos por nós apontado na busca de amenizar tamanha problemática no desenvolvimento sadio das crianças.

Este depoimento, além de demonstrar a simplicidade de pensamento desta família, evidencia ainda a sabedoria de que os pais são espelhos para seus filhos. Esse espelhamento está diretamente ligado ao tipo de relações estabelecidas entre pais e filhos, suas ações, atitudes, comportamentos e conceitos, que são transmitidos às crianças de geração para geração.

Bottura Jr. a esse respeito diz.

“ Se os nossos espelhos forem fiéis, mostrarão a nossa verdadeira imagem, e assim, teremos uma boa auto-imagem. Se os nossos espelhos forem distorcidos, agressivos, irritados, infelizes, pessimistas, otimistas, sonhadores, alienados, confusos, rígidos ou contemplativos, teremos uma auto-imagem ruim. Poderemos até ter admiração por nós mesmos, mas a nossa auto-imagem será infiel. Infiel porque não retrata o nosso eu verdadeiro.”
(1996 p.35)

Os dados obtidos pela entrevista realizada com as famílias, levam a refletir acerca da influência que a geração anterior exerce nas condutas, pensamento e idéias que temos a respeito do mundo, e o quanto os filhos, futuros pais poderão influenciar as idéias de seus descendentes, não necessariamente, de maneira verbal, mas por meio da comunicação como um todo, comunicação essa que assegura as relações interpessoais.

Enfim, com base em dados e considerações feitas por diversos autores, acredita-se correto afirmar que a criança pré-escolar possui uma tendência a elaborar seu auto-conceito e sua identidade por meio de evidências externas e arbitrárias, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa pelos adultos significativos em sua vida.

Sendo os pais em primeira instância, o outro mais significativo para a criança, e mais tarde os elementos do seu universo escolar, cabe a esses adultos atenção à qualidade do tratamento que dispensam ao mundo infantil.

8.4. Resultados das Entrevistas Realizadas com Professoras

Depoimento de uma professora que não teve contato com a pesquisa.

As entrevistas realizadas com as professoras foram introduzidas com os mesmos procedimentos usados para com as famílias, ou seja, utilizando-se de questões pré-elaboradas apenas como um ponto de partida para o diálogo desencadeador das idéias propostas.

A professora iniciou o diálogo, relatando sobre o seu tempo de magistério, suas primeiras experiências como professora, interrompidas com o nascimento dos filhos, e a recente retomada da função e seu curso de graduação em Pedagogia.

Relata que no momento atua, profissionalmente, somente na rede Municipal de Educação Infantil, e que sua clientela é constituída por crianças entre 5 e 6 anos de idade, que permanecem período integral em uma creche. Esclarece ainda que 80% da clientela pode ser considerada carente.

Questionou-se a respeito da homogeneidade de seus alunos, quanto à origem étnica e como é a relação entre eles. A professora esclarece que a sala é composta de alunos brancos e negros, que a relação entre eles é normal, não havendo nenhum problema manifestado por elas devido à condição racial diferenciada.

“ Parece que elas não estão nem aí se são brancos ou negros, eu acho. Entre os alunos até hoje eu não percebi nada.”

E você, enquanto criança negra e agora como adulta, como foram e como são suas relações sociais?

Nesse momento a professora reportou-se à sua infância e relatou : *“ olha quando eu era criança, eu como menina não tive muitos problemas não. Eu lembro, assim, quando eu era pequena e quando brigava, chamavam-me – “sua neguinha, sua neguinha”.*

Eu me lembro também de que aconteceu um fato que me marcou muito: foi quando minha mãe quis comprar um título do clube da cidade e não deixaram, porque não havia nenhum negro no clube. Isso minha mãe descobriu depois, conversando com uns e outros. Eles achavam que ela não ia poder pagar, porque na época ela era empregada doméstica. Mas, depois conseguiu, mas, sabe quando a gente não se sente bem? Eu sentia, eu achava que todo mundo sabia que não queriam vender o título pra mim. Foi aí que eu senti o lado ruim da discriminação.”

A professora relata ainda que depois de adulta não teve problemas sérios.

“ hoje em dia, pode ser que alguém me tenha feito ou falado alguma coisa e eu não tenha percebido.”

Quanto à questão da discriminação racial, acrescenta que no Brasil quem detém poder, posição social, dinheiro é respeitado independentemente da cor. E com relação à sala de aula acredita que ainda existam professores que deixem de lado o aluno negro, mas nunca presenciou nenhum tipo de agressão direta.

Quando faz referência aos cursos, aos conteúdos e ao acesso à diferentes tipos de informações acerca das origens negras na escola, diz que a História é passada superficialmente, e que omite dados importantes da história bonita do negro e até do índio.

A professora diz que se lembra da referência de tais conteúdos somente no primeiro grau, que no magistério nem se aborda esse assunto, não há preocupação com o social. Quando faz essa observação, a ela é perguntado se alguma vez já pensou em uma proposta possível para mudar essa realidade, e em caso afirmativo qual seria.

Em resposta, ela diz:

“ Pra falar a verdade, nunca pensei, porque eu nunca tinha analisado esta questão. Eu acho que deveria se começar um trabalho com as professoras que estão se formando, e as que já estão exercendo sua profissão.

Voltando à questão da sua sala de aula, questionou-se a professora sobre uma possível percepção a respeito da constituição da auto-estima, auto-imagem e auto-conceito dos seus alunos. A educadora afirma nunca ter pensado sobre essa questão anteriormente, mas se recorda de um fato ocorrido em sala e se questiona sobre uma ligação entre a constituição positiva ou não dos aspectos psicológicos por nós citados.

Julgou-se, então, importante fazer constar o relatório de uma atividade realizada por essa professora, com seus alunos em sala de aula, que levou-a a inferir sobre a construção de auto-estima, auto-imagem e auto-conceito pelas crianças por meio das interações à ela propiciadas em sala de aula.

A brincadeira que é citada no relatório da professora é muito comum nas salas de pré-escola, consiste na formação de duplas onde cada criança a sua vez, faz o papel de espelho e repete tudo o que o colega faz.

Relatório: Brincadeira do Espelho

Realizada: dia 15/04/1996

Planejou-se, nesse dia, uma atividade para desenvolver com as crianças uma recreação dirigida, “Brincadeira do Espelho.” A professora não imaginava a reação das crianças à brincadeira, por isso não se realizou uma conversa mais longa a respeito da mesma.

Organizada a roda, a professora explicou como seria a brincadeira, e as crianças aos pares viraram-se umas de frente para as outras, inclusive a própria professora.

Iniciando a brincadeira, a professora achou que o primeiro parzinho não quis fazer, por ser o primeiro, então, resolveu iniciar a atividade. O próximo par também não quis e assim sucessivamente. Entre sete parzinhos apenas três participaram. Houve uma criança que até chorou quando a professora tentou incentivá-la a participar.

A professora pensou que as crianças não estavam entendendo como seria a brincadeira: então pegou um espelho pequeno, daqueles de banheiro, e demonstrou como se realizava a brincadeira; como era o espelho e o que ele fazia. Mesmo assim, a brincadeira não teve êxito. Foi aí que se percebeu que elas, ou a maioria delas, não se olhavam no espelho.

Sem saber muito bem como agir, a professora encerrou a brincadeira com os que participaram e iniciou uma outra. Desde então, a professora começou a colocar o espelho no canto do salão de beleza, mas percebeu que ele ainda era deixado de lado.

Quando foi colocado o canto do Baú, (trajes diversos para propiciar a função simbólica), a professora colocou um espelho grande, que desse para as crianças se verem de corpo inteiro. E foi conversando na roda sobre a presença do espelho no Baú, que poderiam se ver vestidas com as fantasias, ver os amigos, se arrumarem na frente do espelho que, aos poucos, eles foram se acostumando com sua presença.

Ainda assim, a professora procura demonstrar satisfação em olhar-se no espelho, passando algumas vezes por lá arrumando-se, ajeitando o cabelo, passando batom...

Estes fatos parecem evidenciar que tais crianças não tiveram condições favoráveis para desenvolver sua auto-estima de maneira positiva e uma identificação real, pois apresentam algumas carências em determinados aspectos no desenvolvimento de sua personalidade.

como já tivemos oportunidade de discutir, a criança pode ser freqüentemente discriminada ou marginalizada por muitas razões: a pobreza, a aparência, a religião, a raça, etc. Uma criança educada em instituições tem uma carência de espelhamento do outro significativo, (em primeiro lugar, os pais), se quando junto deles não tem uma interação positiva já que quantitativa não lhe é possível.

Essa experiência mostra que ao termos crianças sob nossa responsabilidade durante um período muito importante de construções em suas vidas, temos de refletir a respeito do quão significativos podemos ser para a constituição sadia da auto-estima, auto-imagem e auto-conceito desses seres em construção.

Por fim, ao encerrar-se o diálogo com essa professora, percebeu-se que um exercício reflexivo trouxe-lhe a consciência do poder transformador de sua ação pedagógica, quando afirmou:

“Hoje, eu sei que a gente tem de mostrar o valor das crianças, de cada uma delas, não importa a cor dos olhos, da pele, se o cabelo é pixaim ou não.”

Depoimento da professora que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa.

Iniciamos o diálogo com a professora, pedindo-lhe que falasse sobre seu trabalho em sala de aula, sobre a sua clientela atual, suas condições de trabalho, enfim, como são os alunos com os quais trabalha.

Ela por sua vez relata ,então, sua preocupação para com aspectos do desenvolvimento infantil, em oportunizar uma melhora no nível de interação entre os pares, na integração de todos os elementos do grupo, de forma ativa.

A esse respeito ela diz: *“eu sempre busquei realizar um trabalho, sendo o mais democrática possível, trabalhando com as crianças a questão da cooperação. Tudo o que eu pude fazer nesse sentido, eu fiz, porque essas crianças são carentes e sei que muitas das situações de vida proporcionadas pela escola elas não têm em casa.”*

Quando a professora fala da carência dessas crianças, não se refere apenas à situação financeira, mas também ao afeto, e até mesmo a uma identidade, e isso afetava diretamente o comportamento, as relações entre os pares e a professora que encontrava dificuldade em lidar com as diferenças de seus alunos quanto ao comportamento, a maneira de ser de cada um. Durante

todo período letivo, a professora priorizou em seu trabalho levantamento de regras e a necessidade de se respeitar o outro.

Questionamos, então, se ela acreditava que essa difícil interação inicial entre os pares seria um sintoma da falta de homogeneidade racial na sala; e se não fosse esse seu ponto de vista, a que ela atribuía as agressões que ocorriam?

O comportamento agressivo de algumas crianças, em sua opinião, nada tinha a ver com a diversidade étnica existente entre elas, mas sim, devido aos problemas de famílias, que utilizavam da agressão para educar, e mesmo os do dia-a-dia, presenciando a violência em casa.

No decorrer do ano, diz a professora: *“ para que as crianças tivessem oportunidades de expressarem seus sentimentos de diversas formas e com o objetivo de melhorar os aspectos negativos da interação entre eles, por meio das regras, conversas, pude, junto deles, conseguir melhoras na maneira de se relacionarem com os colegas, nas brincadeiras com os mesmos, sendo amigos, evitando sempre que alguma criança se isolasse do grupo”*.

Quanto à sua percepção a respeito da diferença da cor da pele influenciar nas interações infantis, diz nunca ter percebido, acredita que com a criança é diferente, pelo menos até uma determinada faixa etária, porque elas não vêm a diferente cor da pele das pessoas como algo negativo, acredita que esse aspecto negativo quem vê é o adulto.

“ As crianças notam a diferença, mas normalmente não se percebe o que cada uma pensa disso, nós tivemos oportunidade de saber devido ao trabalho que foi feito, mas com certeza a integração dessas nossas crianças não foi afetada por esse motivo”.

Quando questionada sobre a presença de conteúdos que trata desta questão multirracial do nosso país, em todos os níveis escolares, de maneira mais fiel, verdadeira quanto às origens, a professora nos relata:

“ A questão étnica não é tratada na escola, principalmente, no curso de formação do professor. Eu comecei a ter mais consciência de como trabalhar com a criança através do seu trabalho, porque eu não sei, mas eu acho que nenhuma professora pensa nisso.”

A respeito de sua atuação acredita que o trabalho contribuiu para a valorização da auto-estima, auto-imagem da criança,

“... eu só comecei a pensar sobre isso agora, no decorrer do trabalho desenvolvido na sala de aula, eu jamais pensei em identificar como era esse aspecto do meu aluno e como isso poderia interferir na sua integração com o grupo. A gente pensa em tanta coisa..., acho que poderia ser incluído até no conhecimento social⁽¹⁾, para a gente poder ajudar a criança até mesmo ir construindo o “eu” a partir das semelhanças e diferenças, classificando, e, assim, tendo oportunidade de expressar o que pensam e sentem a respeito de si e dos outros. Essas atividades acredito que podem ser realizadas em qualquer classe de pré-escola, que irá ajudar o desenvolvimento social da criança.”

“A experiência de acompanhar a pesquisa foi importante, eu cresci.”

8.5. Considerações sobre os Dados Apresentados nas Entrevistas

Piaget admite que existem fatos mentais que são constitutivos de três aspectos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis de qualquer conduta: o

⁽¹⁾ É um dos conteúdos desenvolvidos no PROEPRE.

aspecto cognitivo, o aspecto afetivo, e por fim, os sistemas de símbolos, que servem como significantes.

Partindo do princípio de que a representação de regras (normas), valores de troca e os significantes (símbolos) são três elementos constitutivos de qualquer fato social, devemos crer que, toda conduta executada em comum, é caracterizada por esses elementos.

Analisando os três elementos constitutivos da representação, podemos também entender melhor a origem do pensamento infantil a respeito da diversidade étnica.

Assim, os resultados dos dados colhidos por meio das entrevistas nos mostram a força dos símbolos e o reflexo da influência do grupo social ao qual a criança pertence em seus primeiros anos de vida, a respeito de suas crenças sobre a diversidade étnica.

Esse grupo social da criança, ainda restrito e no qual está inserida, exerce sua influência por meio das representações coletivas, cada vez mais refinadas e disfarçadas nas ideologias implícitas no pensamento infantil.

Assim, nos parece difícil afirmar que a idéia que a criança tem sobre a diversidade racial seja originária dela mesma, porque desde muito cedo o contato social lhe imprime valores e significados.

Piaget (1926) diz ser possível encontrarmos nos depoimentos das crianças o que é originário do seu pensamento e o que é trazido pela influência das relações interindividuais; assim, acreditamos que a criança constrói sua representação não somente a partir do que é verbalizado pelas pessoas com as quais convive, mas também a partir das percepções que ela capta sobre a maneira de agir das pessoas, que nem sempre se traduz em palavras.

Essa intervenção a que Piaget se refere é reconhecida também nas obras sociológicas inspiradas em Durkheim, quando faz referência ao reflexo ideológico presente no pensamento individual, caracterizando as representações coletivas, inconscientes no indivíduo.

Essas representações coletivas inconscientes são produto de uma cooperação entre todos, resultante de uma sociedade de "espíritos" diversos, a qual durante gerações acumula experiências, saber e ideologias. (Durkheim apud. Cardoso Oliveira 1976).

Esse conceito é também abordado por Cardoso de Oliveira (1976), como sendo o mesmo que ideologia. Assim sendo, este autor considera a ideologia como forma de representação coletiva ou de identificação social.

Chegamos, então, ao que mais nos interessa ressaltar na apresentação e análise destes dados, a identificação social e individual.

As crianças estudadas demonstraram quanto à representação, que suas idéias a respeito da diversidade racial já não são originárias do seu pensamento. Seus depoimentos demonstraram reflexos ideológicos, ou seja, as representações coletivas estão presentes em seu pensamento, como demonstrou BRU., quando explica a razão pela qual algumas pessoas serem pretas e outras brancas.

"Porque ninguém é preto quando não bebe café, e é preto quando bebe café".

Nesta justificativa, não é difícil reconhecermos a influência do adulto. Esta resposta da criança nos lembra uma citação popular que diz: *"Cuidado, se você tomar muito café, vai ficar preto"*. É claro que o adulto ao dizer isto não acredita, realmente, mas utiliza deste argumento para que a criança, por receio

a essa crença errônea, adote um comportamento adequado, que seria tomar menos café. (ver subcategoria p.119)

Esse exemplo esclarece que ser preto não é algo que agrada a essa criança, já que eliminou a conduta de tomar muito café. A criança ainda não sabe explicar muito bem por que não quer ficar preta, simplesmente não quer ser preta. Sua atitude reflete os valores dos adultos.

Quanto à questão da identidade étnica, as crianças, que demonstraram uma identificação não real, deixam claro mais uma vez o reflexo das ideologias coletivas, que levam o indivíduo a negar sua identidade negra, porque esta ideologia não lhe permite inserir-se nos padrões vigentes de beleza, inteligência; por conseguinte, não são aceitas, ainda, como elementos de valor, na sociedade dominante.

Esse tipo de pensamento está refletido na fala de BRU., (que é mulato de cabelo castanho liso); *"... meu pai é branco, meu irmão é preto, eu sou preto, não, não, castanho, mais ou menos moreno". "... eu sou branquinho"*.

O preconceito aparece também nas falas das crianças, nas condutas de negação à sua etnia. Algumas falas das crianças demonstraram como pensam os pais; portanto, não se pode considerar, neste contexto, a representação da criança como sendo somente originária do seu pensamento individual. Um exemplo do que acabamos de relatar é a fala de FEL., quando diz: *"preto e branco não combina, só cor repetida que combina, branco com branco, preto com preto"*.

A fala de FEL. representa a idéia de discursos preconceituosos de que brancos não devem se misturar com negros.

Alguns dados da entrevista realizada nos chamaram atenção quanto à evidência com relação à baixa auto-estima de algumas crianças negras, que revelaram uma certa dificuldade em aceitar sua própria identidade. Crianças mestiças revelaram o desejo de identificação somente com a figura paterna branca, identificando-se, inclusive, com a figura da professora igualmente branca, mesmo tendo consciência de que essa não é sua real identificação.

As condutas apresentadas por algumas crianças nada mais são que reflexo da transmissão do preconceito. De acordo com Rose (in Dunn, L. C. et alii - 1972. p. 180), o preconceito, fruto de uma ignorância, pode ser inculcado na criança. Pesquisas empreendidas a respeito deste assunto mostraram que o preconceito pode ser comunicado às crianças desde a idade de 4 anos.

Desta forma, acredita-se que o preconceito está presente na tradição cultural que se transmite, de certa forma, espontaneamente, nas interações sociais (professores, colegas, religião) e, sobretudo, por meio dos pais que, em sua maioria, não têm consciência de que inculcam preconceitos nas crianças por meio de seus atos.

Assim como os adultos, as crianças mais velhas ensinam as mais jovens a terem preconceitos, da mesma forma que transmitem sempre da mesma maneira os jogos, as boas maneiras, os palavrões, ou tudo aquilo que constitui tradição cultural.

Rose (ibid. p.182) tem plena convicção de que crianças e adultos podem

livrar-se do preconceito, se pais, professores, amigos, livros bem elaborados lhes mostrarem seu erro e os perigos dos preconceitos, assim:

" Uma tradição geradora de preconceitos só persiste porque se transmite às crianças. Nenhum preconceito poderia, portanto, subsistir por muito tempo se a Escola e a Igreja se esforçassem por impedir que ele se transmita, no seio da família ou no pátio do recreio, num momento em que o cérebro da criança ainda está maleável". (grifo nosso ibid. p.193).

Neste sentido, podemos afirmar que a representação infantil, detectada nesses dados da entrevista, evidenciou a presença da ideologia coletiva, deflagrando uma lacuna no processo de construção da personalidade sadia, da auto-estima e na constituição da identidade étnica do indivíduo. Também é possível identificar nos depoimentos das crianças uma assimetria entre sua identidade, socialmente, atribuída e a identidade subjetiva real, que se torna responsável pelos conflitos internos.

Berger (1994) relata a existência de um primeiro momento no desenvolvimento social infantil, que denomina de socialização primária, a qual implica mais do que um aprendizado cognoscitivo.

Nesse processo de socialização primária, em que a criança de 5 a 6 anos vive, ela é portadora de elevado grau de afetividade. "A identificação, a desidentificação e a alternância serão todas acompanhadas de crises afetivas, pois dependerão, invariavelmente, de mediação de outros significativos". (Berger ibid.p.227)

Estabelecendo uma relação com a teoria piagetiana, parece ser essa primeira fase do desenvolvimento, citada por Berger, marcada pela afetividade e o egocentrismo, que impedem o indivíduo de manter relações com mundos discordantes, como o objetivo e o subjetivo concomitantemente; sendo que as relações com o mundo exterior ainda são restritas àquelas apresentadas pelos pais.

A primeira identificação possível para a criança é com relação a seus pais; ela absorve os diferentes papéis, interioriza as atitudes, tornando-os seus; chegando a identificar-se a si mesma, transformando-se no que é, pela ação dos outros, significativos para ela.

Esse processo é dinâmico, não é unilateral e nem mecanicista, implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação; entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada.

A partir do momento em que o egocentrismo social diminui em função do progresso no desenvolvimento social, cresce, no indivíduo, cada vez mais a consciência progressiva dos papéis e atitudes em geral; e essa formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva da socialização.

Esse progresso na socialização, segundo Berger:

" Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua. A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização". (grifo nosso, 1994 p. 179)

Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem, ou seja, pelo surgimento da função simbólica, como relata Piaget. É a fase do desenvolvimento em que a criança se vale do jogo simbólico para resolver seus conflitos; cria relações com mundos diferenciados como o real e o imaginário; assume diferentes papéis; interioriza o mundo dos outros, que lhe é significativo, como sendo um dos muitos mundos possíveis.

Mas, numa socialização secundária, segundo Berger, ou em um nível de socialização liberta do egocentrismo de acordo com Piaget, o indivíduo interioriza mundos discordantes, assume vários papéis, porém, agora, com uma característica diferente, porque, neste momento ao assumi-los em variadas

situações, de acordo com as conveniências, esse indivíduo está utilizando-se de “manobras” para se relacionar com o outro.

Partindo-se desta proposição, pôde-se fazer uma correlação entre os resultados apresentados pelas entrevistas, nas quais nota-se claramente, a socialização primária das crianças e a presença da secundária nos depoimentos dos adultos, que assumem vários papéis, em variadas situações de acordo com suas conveniências.

Ao final do diálogo com as crianças, com seus pais, com professoras, o que parece certo é que não há reflexão acerca de sua identificação, e o quanto ela pode ser motivo de orgulho ou incômoda.

As crianças têm inculcadas em si as idéias dos adultos, os adultos não refletem acerca de suas crenças e repetem muitas vezes inconscientemente ações que se caracterizam como preconceituosas, porém, afirmam não possuírem preconceito.

Mas de onde vêm essa cristalização de preconceito na nossa sociedade, então?

8.6. A Auto-Identificação por meio da Função Simbólica (Casinha de Bonecas)

A criança que possui um pensamento menos conceptual e discursivo que o do adulto, por ser menos socializada, tem necessidade de constantemente realizar representações simbólicas, apelando para as brincadeiras de “Faz de Conta”. É por meio do jogo simbólico que a criança recria a realidade, demonstrando a interpretação que faz dela ou do mundo que a cerca.

O jogo simbólico consiste em um pensamento duplamente individual. De um lado, por ter como função assimilar o real ao eu e não de submeter o eu a uma verdade objetiva e comum; e por outro lado, devido à estrutura ainda repousar sobre o símbolo concreto e não sobre o signo coletivo e conceptual.

O jogo simbólico é característico da primeira infância sofre intervenção do pensamento individual quase puro ou com mínimo de elementos coletivos. É o jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação, (casinha de bonecas, brincadeira de fazer comidinhas), que constitui uma atividade real do pensamento, embora, essencialmente, egocêntrico.

Uma das características do jogo simbólico é permitir à criança satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos seus desejos. Ao brincar de boneca, a criança refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira. Simbolizando a realidade como gostaria que fosse a criança revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando essa realidade por meio da ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. (Piaget 1946/71 p. 28-29)

Piaget enfatiza que, ao estudar a lógica da criança e sua representação do mundo, foi surpreendido por duas circunstâncias. Primeiro, que a lógica infantil é menos racional que a do adulto, e por ser menos socializada ela é intermediária entre a do pensamento simbólico e a do pensamento dedutivo. Em segundo lugar, por apresentar um egocentrismo marcante.

Os conceitos infantis apresentam justaposições, dificuldades de operar, logicamente. Algumas auto-identificações também demonstram essa justaposição, quando as crianças se identificam com uma outra, somente por

usarem a mesma cor de roupa, sapatos iguais, ou simplesmente, por terem alguma característica comum como a cor do cabelo.

Observou-se na fala de SUE.(6,4 - branca) o que acabamos de relatar, quando lhe foi solicitado uma auto-identificação com alguma das bonecas apresentadas.

SUE. escolhe uma boneca negra e explica: “ *ela é parecida comigo, porque ela tem cabelo preto igual o meu*”. SUE. somente é capaz de considerar uma parte do todo, aquilo que é imediato.

Como já foi dito por Piaget, a criança em sua representação das coisas e da causalidade, apresenta um egocentrismo marcante. A experiência imediata e a ausência de reflexão da inteligência prática demonstram noções animistas, artificiais, conforme já citamos anteriormente.

Piaget, ainda, acreditava que o pensamento infantil é uma dupla oscilação ininterrupta entre o social e o egocentrismo. Esta idéia, à luz da Sociologia, significa constante oscilação entre o signo coletivo e o que é subjetivo.

A função simbólica foi utilizada para que se obtivessem dados para análise nesta pesquisa, pois sabe-se que é por meio dessa atividade que, muitas vezes podemos captar nas condutas infantis seus verdadeiros pensamentos e seus sentimentos.

A boneca, enquanto objeto, pode representar nas sociedades ocidentais a história dos homens na vida cotidiana, seus problemas e transformações. As crianças ao utilizarem a boneca em suas brincadeiras expressam por meio dela suas representações simbólicas, os diversos papéis que assumem. (Kishimoto- 1994 p: 8).

É muitas vezes, por intermédio da boneca que a criança fala, interage com outros, desempenha papéis, desenvolve habilidades, ou seja, aprende a ser adulta.

Embora não seja objetivo central deste trabalho realizar uma análise mais profunda sobre o inconsciente da criança, acreditamos que o acesso a esse aspecto de sua personalidade é possível por meio da atividade lúdica, chegando bem próximo ao seu universo povoado de desejos e fantasias.

As crianças pesquisadas tinham cotidianamente a oportunidade de vivenciar situações propícias ao desenvolvimento da função simbólica. Uma das situações favoráveis ao desenvolvimento do pensamento simbólico das crianças, ocorria durante as atividades diversificadas - “casinha de bonecas” (ver p. 96).

A intervenção realizada por meio da qual se procedeu à coleta dos dados referentes à construção da auto-imagem, auto-estima e identificação real da criança, no processo de desenvolvimento da sua representação, centrou-se:

Primeiramente, em se inserir bonecas negras à coleção das brancas já existentes entre os brinquedos utilizados nessa atividade.

Durante um pequeno período anterior ao desenvolvimento da atividade, observou-se a conduta das crianças no grupo, a aceitação ou rejeição à boneca negra que, até então, não era comumente presente em suas brincadeiras.

As crianças brincavam com os diversos materiais componentes da casinha, de maneira natural, assim como com as bonecas. Utilizavam tanto as bonecas negras quanto as brancas em seu jogo simbólico, porém, notamos que algumas crianças negras preferiam brincar somente com as bonecas brancas, mesmo quando assumiam papéis de mamãe ou papai delas.

Após um período inicial, as bonecas negras passaram a não constituir uma novidade às crianças. Realizou-se então, observações a respeito das condutas apresentadas por elas durante a realização da atividade, no cantinho “Casinha de Bonecas.” Além dessas observações por nós realizadas, a professora foi orientada para interagir com as crianças durante esta atividade, tomando parte do jogo simbólico delas, questionando-as individualmente para que, por meio desta situação lúdica, tivessem a oportunidade de demonstrar os seus sentimentos.

Durante essas observações presenciamos o diálogo entre duas crianças, no qual ALE. (5,8 - branco) chama a atenção do colega SER. (6,6 - negro) ao vê-lo brincando com uma boneca branca. ALE. interpela o colega dizendo-lhe que ele deveria ser o papai da boneca preta. Mesmo após ter ouvido o que ALE. disse, SER. continua envolvido em seu jogo simbólico, com bonecas brancas, ignorando a sugestão do colega.

Anteriormente à situação vivenciada por meio da atividade “casinha de bonecas”, com a intervenção da professora, as crianças foram estimuladas a participarem de uma atividade que se realizou no momento da conversa, em que estava em jogo a utilização da imagem mental, para responderem à proposta apresentada a seguir.



“Casinha de bonecas”

8.6.1. *Atividade - Imagem Mental*

Esta atividade em que a professora provocava a imagem mental das crianças, ocorreu antes da interação entre as mesmas no cantinho da casinha. Esta provocação da imagem mental das crianças teve também por objetivo envolvê-las no jogo simbólico, desta forma:

Se você fosse ser mamãe ou (papai), como você gostaria que fosse o seu bebê? - Menino ou menina? - Como ele se chamaria? Seu filhinho (a) não poderia ser de outro jeito? (outras características)

A partir da observação da realização desta atividade, pode-se ter uma idéia mais correta das crianças que apresentavam dificuldades ou não, em aceitar sua real identificação étnica. Esta constatação permitiu tanto à pesquisadora quanto à professora perceberem como era constituída a auto-imagem das crianças.

Quando esta atividade foi proposta pela professora, as crianças se interessaram e ao relatarem como gostariam que fossem seus filhos demonstraram prazer.

Essa introdução que antecedeu à atividade que as crianças realizaram logo depois no cantinho “Casinha de Bonecas”, pareceu-nos muito oportuna, pois antes que lhes fossem colocadas as questões diante das diferentes bonecas, realizaram uma atividade que exigiu a presença da imagem mental, o que lhes propiciou trabalhar com o imaginário e o real ao mesmo tempo.

Cada criança teve oportunidade de expressar verbalmente o seu simbolismo, demonstrando sentimentos com relação à sua auto-imagem e auto-estima positiva ou negativa, pois acreditamos que as descrições feitas por elas refletiram uma auto-identificação real ou uma identificação que gostariam de ter.

Os comentários das crianças foram classificados em dois tipos.

I -Imagem mental que demonstrou uma auto-imagem negativa, ou seja, insatisfatória.

LUC. (6,0) e RAF. (7,1) são irmãos, ambos apresentaram dificuldade em aceitar a real identificação étnica, demonstrando insatisfação quanto à auto-imagem. Seus pais são de origem étnica diferentes, o pai é negro e a mãe é branca, eles como os demais irmãos são mestiços. O tom da pele de cada um dos irmãos varia desde o mulato, até o mais claro, considerado comumente como moreno. O que faz com que sejam identificados pelo grupo como “pretos”, (negros) são os sinais diacríticos⁽²⁾, como: cabelo carapinha ou enroladinho como eles próprios dizem e o tom da pele.

Em todas as oportunidades que tivemos para trocarmos idéias sobre esta questão com LUC. e RAF., percebia-se neles um constrangimento e se não houvesse cobranças do grupo, muitas vezes, negavam sua real identidade.

⁽²⁾ (ver nota rodapé p:17)

Quando solicitados para relatarem como gostariam que fossem seus filhinhos, LUC. disse que gostaria que fosse “ *uma menina, que tivesse cabelo preto, olho castanho, branca e que se chamaria ELI.* ”.

RAF., talvez com medo da interferência do grupo disse que gostaria que seu filhinho fosse “ *um homem, que tivesse cabelo preto, fosse branco chamasse LUC. como meu irmão* ”. RAF. encontrou uma maneira de dizer que gostaria que seu filhinho fosse branco ou quase branco, quando disse que seria igual ao seu irmão, devido ao fato de LUC. seu irmão mais velho, ter um tom de pele mais clara que a dele.

Outras crianças ainda, como MAR. (5,6) e SER. (6,6) também irmãos (negros) descrevem o filhinho que gostariam de ter, com dificuldade até mesmo para se expressarem. Pareceu-nos que foi difícil encontrarem características para atribuírem ao filho imaginário, características, que não negassem a identidade de ambos e ao mesmo tempo fossem reais. A solução que ambos encontraram foi descreverem, então, seus filhos atribuindo-lhes somente: nome, sexo e cor do cabelo.

A estruturação da auto-imagem e da auto-estima dessas crianças parece afetada, possivelmente, por diversos fatores que dificilmente podem ser detectados com exatidão. Mas, não é difícil percebermos que, se esse processo que deteriora a estruturação desses aspectos da personalidade das crianças não forem revertidos e, pelo contrário, reforçados, é bem provável que essas crianças venham ter comprometimentos afetivos ao longo de suas vidas.

O segundo tipo de comentários realizados pelas crianças foram os que fizeram referência à:

II - Imagem mental que demonstrou satisfação quanto à auto-imagem

Contrariamente a essas representações que demonstram baixa auto-estima e uma auto-imagem negativa, foram encontradas também auto-imagem e auto-estima positivas que são demonstradas pela descrição que as crianças fazem a respeito de como gostariam que fossem seus filhinhos. Essas crianças descreviam seus filhinhos exatamente como elas são, com suas próprias características.

A observação feita por ALE. (5,8 - branco) constitui exemplo de auto-estima positiva, que ao escolher a boneca branca como a mais parecida com ele explica; “ *porque ela tem cabelo loiro e é branca*”. REN. (6,11 - branco) ao escolher a boneca branca diz: “ *porque ela é grande e branca*”.

Esses relatos apresentados e as observações realizadas demonstraram que algumas crianças possuem uma auto-imagem bem definida e também uma auto-identificação real, sem necessidades de negação; pelo contrário, a auto-estima positiva é demonstrada em suas falas. Torna-se interessante salientar que entre as crianças que se apresentaram como portadoras dessas características apontadas acima, somente uma delas é negra.

Tudo parece indicar que as crianças que possuem uma auto-estima positiva, puderam projetar no bebê imaginário a si próprias, utilizando a imagem mental. Enquanto que as crianças portadoras de auto-estima negativa, na maioria negras, demonstraram por meio da descrição feita, como gostariam realmente de ser e que tipo de auto-imagem lhes agradaria possuir.

8.6.2. *Atividade Casinha de Bonecas - Jogo Simbólico*

Dando continuidade à observação da atividade de função simbólica, agora sendo trabalhada num contexto individual, no qual, embora a criança estivesse participando da atividade num pequeno grupo de quatro elementos, a professora interagia com cada uma delas, utilizando questões que desencadeavam o diálogo. É claro que sempre sua postura foi a de um elemento participante do jogo simbólico, no qual cada um desempenhava o papel desejado.

A professora, para desencadear o diálogo com as crianças durante a atividade, inicialmente, apontava para as diferentes bonecas e perguntava:

Se você fosse mamãe (papai) de algum desses bebês, qual deles seria o seu? Por quê?

A essa questão foram dadas diferentes respostas, classificadas nas seguintes categorias:

1)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Negra por Crianças Negras.*

As respostas incluídas a essa categoria corresponderam a 25% das escolhas realizadas pelas crianças. Um exemplo dessa situação é a explicação de ARI. (5,9 - negra) à sua escolha pela boneca negra, quando diz: “ *é porque o cabelo é preto, é igual o meu, o olho, a cor da pele dela é igual.*”

2)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Branca por Crianças Negras.*

LUC. (6,0 - negra) escolhe, sem vacilar, a boneca branca, mesmo tendo consciência de sua auto-imagem, ou seja, sua identidade negra. Justifica sua escolha dizendo: “*porque ela é branca, o cabelo dela é enrolado*”.

Esta escolha representa 6% do total das explicações apresentadas pelas crianças.

3)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Branca por Crianças Brancas.*

Poucas escolhas incluídas a esta categoria apresentaram justificativas pela escolha feita, fazendo-se referência a outros aspectos que não fossem a cor da pele. Nesta categoria, estão incluídas 63% do total das escolhas realizadas. Um exemplo deste tipo de justificativa é a explicação de ALA. (6,11 - branco) que diz: “*ele (boneco) é loiro, tem olho verde, é branco e usa medalha*”.

4)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à boneca Negra por Crianças Brancas.*

Mais uma vez, vemos presente nas justificativas das crianças a justaposição, quando ela não leva em conta a totalidade. A escolha demonstra a percepção que lhe é mais imediata, desconsiderando outras características, assim como ALE. (branco) que justificou sua escolha dizendo que era pelo fato da boneca usar uma medalha, como ele usa.

Explicações como a de ALE. representam 6% do total.

Outra questão realizada foi:

Qual desses bebês é mais parecido com você? Por quê?

Essa questão refletiu a auto-identificação das crianças, tendo como “espelho” as bonecas, e as respostas dadas foram classificadas em três categorias.

1)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Negra por Crianças Negras. (Identificação real)*

Embora tenha realizado uma identificação real, sem fazer referência à cor da pele ao justificar sua escolha pela boneca preta, MAR. (5,6 - negro) diz que: “ *a mão dela é igual, o olho, a perna é parecida com a minha*”. Quando é questionado porque a mão, a perna, o olho são iguais os dele, responde: “ *não sei*”. Baseados em outros relatos e observações de condutas de MAR., em diferentes situações, talvez possamos dizer que ele parece ter consciência de sua identidade, mas tem dificuldade em admiti-la.

As explicações apresentadas por este tipo de escolha representaram 38% do total.

2)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Branca por Crianças Brancas. (Identificação real)*

Esse tipo de justificativa representou 50% das escolhas que tem como exemplo a explicação de ALE. (branco) ao dizer que a boneca branca é mais parecida com ele porque “*ela é toda branca*”; e a explicação de ROS. (branca) que além da cor da pele, faz referência ao gênero também, dizendo: “*porque ela é branca, usa vestido*”.

3)- *Escolhas que Demonstraram Preferência à Boneca Negra por Crianças Brancas.*

As escolhas realizadas pelas crianças incluídas nesta categoria revelam que, embora tenham consciência de sua identidade, no momento da escolha, este critério de identificação foi secundário para elas. ADR. (6,7) justifica sua escolha dizendo: “*porque ela tem lacinho na cabeça, uma calça, o olho é igual o meu*”. BRU. (6,4) por não encontrar uma boneca que ela realmente considerasse totalmente parecida consigo diz: “*ela é um pouco preta, e eu sou morena*”. Nas mais diversas situações, percebe-se que por ser bem morena, BRU não se sente à vontade para definir-se como “branca”, justificando que é “*um pouco preta um pouco morena*”.

Esta categoria incluiu 12% do total das escolhas realizadas pelas crianças.

Por fim questionou-se ainda:

Qual desses bebês é mais parecido com o filhinho que você gostaria de ter? Por quê?

Com relação a esta questão, as categorias levantadas foram as mesmas da anterior, somente houve variação quanto à percentagem de respostas distribuídas entre elas. O número de repostas dadas não corresponde ao da questão anterior devido ao fato de algumas crianças, no decorrer da atividade, se mostrarem muito envolvidas em seu jogo simbólico. Assim, julgou-se mais produtivo observarmos as suas condutas do que desviar o natural envolvimento delas na atividade, naquele momento.

A seguir, relataremos em que circunstâncias as crianças realizaram suas identificações.

8.7. O Processo de Identificação da Criança

8.7.1. *Auto-Identificação*

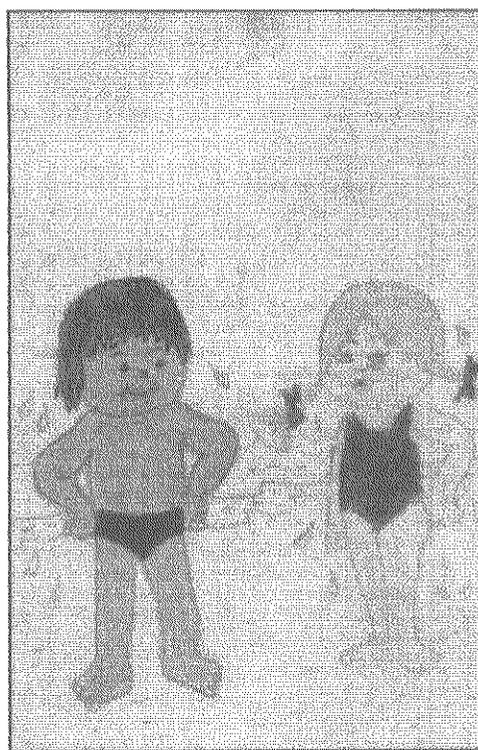
A investigação sobre a auto identificação étnica das crianças envolveu outros aspectos como a construção da auto-estima, auto-imagem e auto-conceito por elas, ou seja, foram abordados fenômenos referentes às percepções do indivíduo com relação a si próprio.

Nesta oportunidade de interação com as crianças, apresentou-se a elas uma seqüência de duas cenas nas quais os personagens eram duas crianças (uma negra e uma branca), tomando banho de mar.

Em seguida, pediu-se à cada criança que descrevesse o que lhe era apresentado pelos cartões, ou contassem uma história sobre eles.

O diálogo que se seguia era desencadeado pelas seguintes questões:

- Como são os personagens que aparecem em sua história? Você conhece alguém que seja parecido com um deles?
- Você tem irmão (irmã) ?
- Qual desses personagens se parece com ele (ela)? Por quê?
- Qual deles se parece com você? Por quê?

Figuras**14 (a)****14 (b)**

Ao apresentar esses quadros às crianças, o objetivo foi o de perceber qual seria o critério de auto-identificação utilizado por elas em primeiro plano, sendo que se teve o cuidado de colocar crianças de ambos os sexos, para não lhes tirar a oportunidade de uma identificação de gênero, além da cor da pele ou outras características que lhes pudessem chamar atenção.

Tentamos com essa experiência captar se a auto-identificação das crianças era real ou não, e tentar perceber se a ideologia discriminatória se encontraria presente neste processo de construção da identidade étnica da criança.

Todas as crianças, sem exceção, ao descreverem as semelhanças e diferenças entre os personagens das cenas que lhes foram apresentadas,

fizeram menção à diferença quanto à cor da pele, sexo e outras características mais comuns. Mas, ao pedirmos para que se identificassem com algum dos personagens, as identificações, quando reais, se basearam com maior frequência na cor da pele, ou seja, entre dezoito crianças ouvidas, 35% realizaram esse tipo de escolha.

As identificações reais, diferenciaram-se da seguinte maneira.

1- Identificação real que enfatizou somente a cor da pele.

Em resposta à questão formulada às crianças sobre qual dos personagens das cenas apresentadas têm algo parecido com elas próprias, pudemos relacionar escolhas que enfatizaram somente a cor da pele, como:

CLA. (6,10) “ *O menino é parecido comigo porque ele e eu é preto*”. _ ou ainda a escolha de ARI. (5,6) que diz; “*A pele do menino é parecida com a minha, a dele é amarrum e a minha também*”. ROS. (6,7) relata que _ “ *a menina é parecida comigo porque ela é branca*”.

Para essas crianças a identificação está muito ligada somente à cor da pele, as diferenças lhes são mais marcantes que as semelhanças com relação à auto-imagem e à imagem do outro.

Nesta categoria por 35% das identificações realizadas pelas elas.

2- Identificação real mas que demonstra insatisfação

Ao questionarmos RAF. (6,10) sobre qual das crianças ele achava que tinha algo de parecido com ele, diz: “*Ah! o menino parece comigo porque eu também sou preto*”. Neste momento, RAF. deixa claro que tem consciência da sua identidade étnica, mas não se sente à vontade ao ter de admiti-la. Portanto,

assim como em outras situações, sua conduta nos deixa claro que para ele a pele negra é fato, mas não lhe agrada.

Este tipo de identificação representou 6% do total.

3- *Identificação real que considerou diferentes características, como: gênero, cor do cabelo, dos olhos, altura, etc., mas nunca em uma totalidade*

Esse tipo de identificação representa 35% das escolhas realizadas pelas crianças.

Essa categoria de identificação se encaixa na escolha feita por ADR. (6,4 - branca) quando diz: “ *a menina é mais parecida comigo porque ela não é homem*”; demonstra uma identificação voltada ao gênero para explicar sua escolha, diferentemente das outras crianças, ADR. desprezou o atributo cor.

DAY. (6,6), se identifica com a menina e diz: “ *a menina tem o cabelo parecido comigo, porque é loiro*”.

4- *Identificação que nega as características físicas*

MAR. (5,3) nos parece que procurou fugir de uma auto-identificação, quando, em sua escolha, apenas diz: “ *o menino parece comigo por causa da cueca vermelha*”. _ Essa fuga nos revela que MAR. prefere não identificar-se com nenhuma das crianças devido ao conflito que essa negação à sua identidade real lhe traz. Mais uma vez percebe-se que MAR esquiva-se de proceder a identificação para não ter de negar, nem afirmar sua real identidade negra.

Esta identificação representada aqui corresponde a 6% do total.

5- Nenhuma identificação

O total de respostas que não revelam nenhuma identificação é de 18%, e podem ser representadas pelo que dizem as crianças: ÉRI. (6,1) “nenhum dos dois se parece comigo em nada”. _ LUC. (5,9) “nenhum se parece comigo porque a mulher tem cabelo liso e eu tenho enroladinho”.

Como já foi dito, ao analisarmos estes dados não pudemos ignorar aspectos, como: auto-imagem, auto-estima, auto-conceito, presentes nas crianças negras de maneira negativa, quando algumas delas demonstraram dificuldade em se auto identificarem como negras.

8.7.2. A Identificação que a Criança faz do Grupo de Colegas da Sala de Aula

Quatro quadros foram apresentados às crianças de forma individual. Esses quadros mostravam em cada um deles cenas de uma sala de aula com os alunos e a professora em atividade; elas só se diferenciavam quanto à constituição étnica do grupo

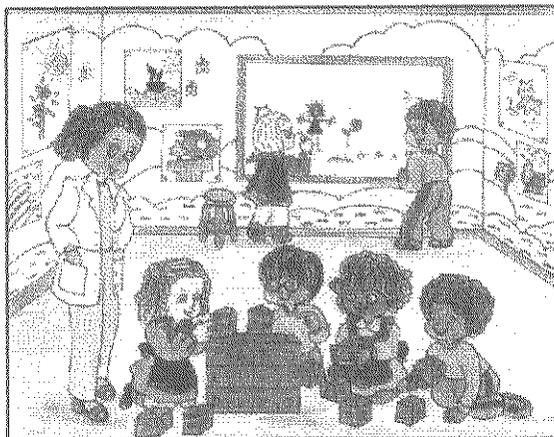


Figura 15 (a) - Crianças negras e brancas, professora negra

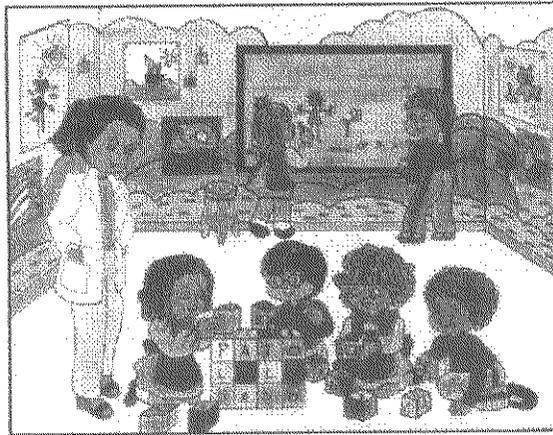


Figura 15 (b) - Todas as crianças e professora negras



Figura 15 (c) - Todas as crianças e professora brancas



Figura 15 (d) - Crianças negras, brancas e professora branca. (identificação real correspondente ao grupo pesquisado)

Ao serem apresentados cada um desses cartões, solicitou-se às crianças que relatassem as cenas contidas.

Após a descrição feita pelas crianças, era-lhes solicitado que apontassem qual dos cartões representava a realidade do grupo de colegas da sala de aula e sua professora. Após realizarem suas escolhas, foi pedido a elas que as justificassem.

Durante a realização desta experiência, tentou-se entender se a identificação das diferenças étnicas do grupo era evidente para as crianças. Procurou-se saber também se tais diferenças eram percebidas e se as crianças as verbalizavam com naturalidade ou com uma carga de sentimentos negativos.

Assim como ocorreu na auto-identificação, a do grupo de colegas da sala e da professora revelaram critérios iguais, exceto o que se refere à demonstração de insatisfação, pois, nesta oportunidade, a criança estava identificando o outro em vez de si própria.

Uma categoria que faz referência às identificações não reais foi acrescentada, para que se pudesse melhor classificar.

Um exemplo dessa identificação é realizada por FEL. (6,8), que ao descrever o quadro que escolheu como sendo o mais parecido com sua turma, diz: *“são parecidos, porque são bonito, tudo branco”*.

8.7.3. A Identificação Familiar

Diferentes famílias compuseram quadros que apresentavam uma mesma cena, pais e filhos ao redor de uma mesa durante uma refeição.

Essas cenas apresentavam quatro famílias diferentes na constituição étnica, numa tentativa de representar famílias similares às das crianças.

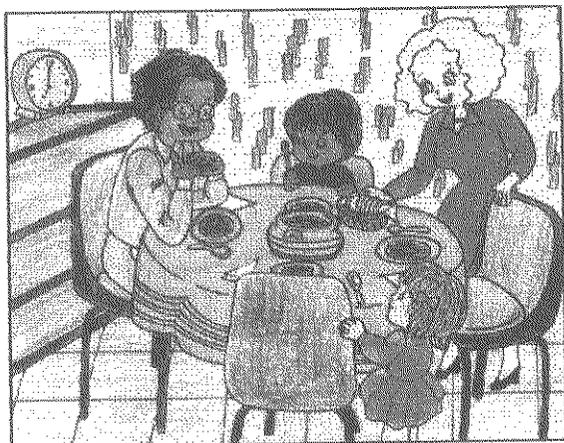


Figura 16 (a) - Pai negro, mãe branca, filhos mestiços com diferentes tons de pele

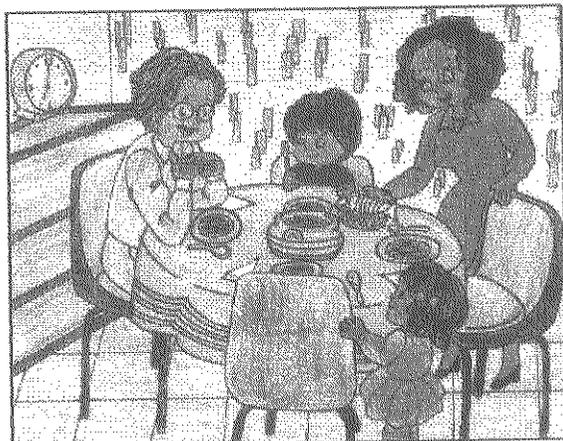


Figura 16 (b) - Pai, mãe e filhos negros



Figura 16 (c) - Pai branco, mãe negra e filhos mestiços com diferentes tons de pele

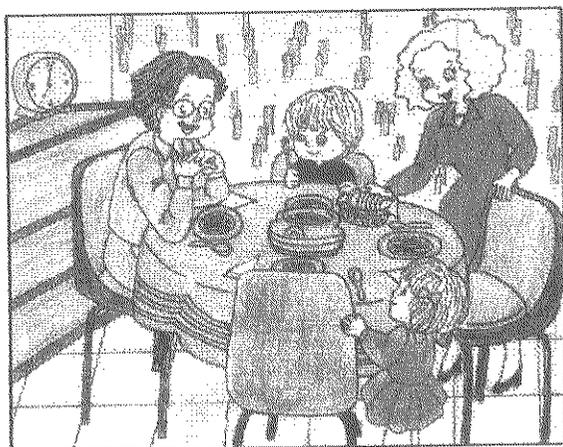


Figura 16 (d) - Pai, mãe e filhos brancos

Esses cartões foram apresentados às crianças, individualmente, um de cada vez e pediu-se a elas que descrevessem ou narrassem uma história sobre a cena apresentada.

Após a apresentação de todos os cartões, perguntou-se às crianças, se algum deles mostravam uma família como a sua. Ao fazerem sua opção, as crianças foram questionadas, para que justificassem a sua escolha.

A fim de que se pudesse entender e analisar se a identificação da família pelas crianças seria real ou não, participou-se de atividades programadas pela escola que envolveram os pais, como: reunião de pais e mestres, festas, e outras ocasiões em que pudemos ter contato direto com essas famílias.

Dentre as identificações que as crianças realizaram acerca de suas famílias podemos destacar.

1- Identificação real de todos os elementos

A maioria das identificações foram corretas, 65% das crianças conseguem realizar uma identificação real e justificá-la.

2- Identificação não real

Contrariamente à auto-identificação real realizada por essas mesmas crianças, a identificação familiar pareceu ser um tanto confusa para elas. BRU. (6,1 - branca) ao descrever as pessoas mostradas na cena número três (família negra), identificou-as corretamente, mas quando teve de estabelecer relação com sua família, fica confusa e diz que não tem nenhuma que seja morena como a dela.

3- Nenhuma identificação

Apenas uma criança não identificou sua família com nenhuma das presentes nos quadros apresentados.

Analisando o conteúdo dos dados apresentados, nos quais se propôs direta e indiretamente à criança a realização de identificações étnicas como a sua própria e a de outros elementos com os quais convive, nota-se que:

Primeiramente, apesar de algumas crianças negras negarem explícita ou implicitamente sua condição étnica e demonstrarem em suas condutas e verbalizações uma baixa estima e uma auto imagem negativa, a interação com os colegas da sala de aula transcorria normalmente.

É possível concluir que, se não se tivesse proporcionado a essas crianças oportunidades para expressarem seus sentimentos, talvez a professora não viesse a ter consciência de que o desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças estava comprometido devido à ausência de auto-conceito positivo, auto-valorização, e de outros sentimentos positivos que devem permear a construção de uma personalidade sadia.

Ao se fazer alusão à personalidade sadia, refere-se ao equilíbrio emocional de que o indivíduo necessita para atuar e engajar-se na sociedade. Desta forma, há uma preocupação com a interação que as crianças estabelecem no grupo social no qual se insere.

O que nos pareceu certo foi que essas condutas e sentimentos de inferioridade dessas crianças, cristalizadas por meio da interiorização de ideologias negativas do adulto ou do grupo social quanto às diferenças étnicas, é demonstrada pelas necessidades das crianças negras de eliminar a diferença e assemelhar-se ao branco, fisicamente, para integrar-se ao seu mundo.

Por outro lado, faz-se necessário evidenciar que embora as crianças deste grupo fossem capazes de realizarem identificações étnicas, perceber a diferença física quanto à cor da pele de maneira mais marcante que outras

características, isto não influía negativamente na relação entre elas, pelo contrário, o relacionamento afetivo entre os elementos do grupo no decorrer do ano passou a ser cada vez mais positivo.

8.7.4. *O Preconceito X Justiça no Julgamento Infantil*

Numa tentativa de identificar a presença ou não de preconceitos, fruto de uma ideologia coletiva no julgamento das crianças, foram apresentados a elas dois quadros. Um deles mostrava uma cena na qual duas crianças (uma negra e uma branca) observavam ao pé de uma escada, bexigas cheias, penduradas em um varal.

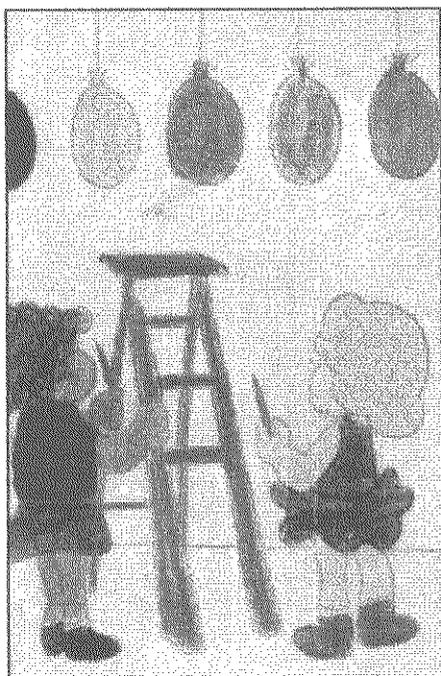
A situação problema foi apresentada à criança no contexto de uma pequena história, que se concluía com a apresentação do segundo quadro, que mostrava algumas bexigas estouradas.

A situação apresentada foi a seguinte:

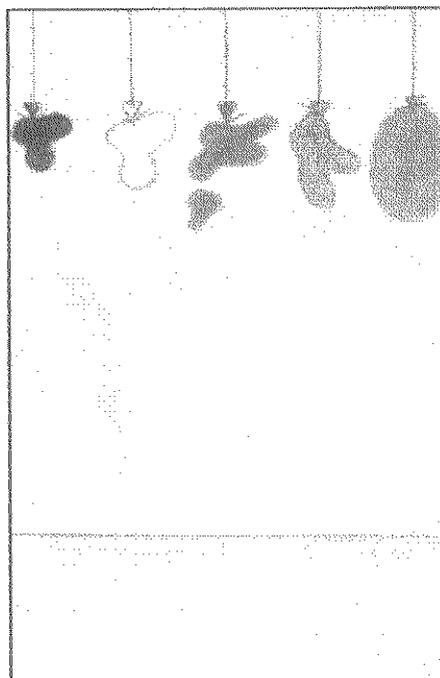
- Apenas uma dessas crianças furou todas essas bexigas. Qual delas você acredita ter feito essa ação?

- Qual delas deverá ser culpada por ter furado as bexigas? Por que você pensa assim? Não poderia ser diferente?

Figuras



17 (a)



17 (b)

A noção de justiça em jogo nessa situação apresentada à criança revela-se por meio de suas narrativas. A criança, ao expor seu pensamento, revela o quanto está influenciada pelos estereótipos que comumente observamos em nossa sociedade hoje e em todos os tempos. O negro em nossa sociedade muitas vezes se torna o “ bode expiatório”, em qualquer situação em que se tenha necessidade de apontar ou apresentar alguém como culpado.

A criança negra é apontada como culpada da situação apresentada por uma pequena percentagem de crianças brancas. Apenas uma criança negra CLA. (6,10) aponta a personagem negra, mas justifica dizendo que foi a branca quem mandou. Parece haver uma tentativa de CLA. de livrar-se da culpa, como se a criança negra autora da ação representasse ela mesma.

A criança branca, contrariamente, é apontada com uma percentagem maior tanto pelas crianças brancas como pelas negras, mas na maioria dos casos com justificativas para a sua culpa, como por exemplo:

RAF. (6,10) e LUC. (5,9), ambos negros, julgam culpada a criança branca, mas dizem que a negra afiou o palito e deu na mão da outra, sendo a menina negra, quem colocou a culpa na branca. O que eles querem dizer é que a culpada na verdade é a criança negra, quando afirmam que a culpa é da criança negra que mandou a outra praticar a ação.

Em ambos os julgamentos, parece que algumas crianças, indiretamente, assumem a culpa do ato praticado. Quando CLA. diz que a menina negra foi quem furou a bexiga, mas porque a outra mandou, na verdade ela busca uma absolvição. Contrariamente, as crianças citadas no segundo julgamento demonstram ter interiorizado que os atos errados ou mal feitos são realizados pelo negro, se ele estiver presente. Por isso, elas acusam a menina negra, mas logo encontram uma maneira de também absolvê-la.

8.7.5. O Preconceito X Igualdade de Direitos no Pensamento Infantil

Uma outra situação-problema foi colocada às crianças, a fim de se identificar o seu pensamento com relação à igualdade de direitos, apresentada num contexto similar à vida de toda criança.

Apresentamos às crianças uma série de quatro cartões com cenas que possuíam uma seqüência lógica. Os personagens eram crianças negras e

brancas. Solicitou-se às crianças que descrevessem as cenas antes que lhes fosse apresentada uma história, com a seguinte seqüência:

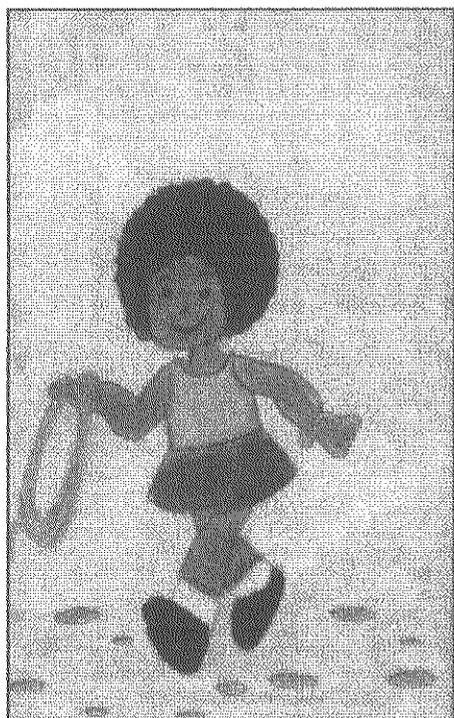
CENA A - Essa é Lia. Depois de muito tentar, ela aprendeu a pular corda com seus colegas, na escola.

Sua mãe a presenteou com uma bonita corda, para que pudesse brincar, em casa. Mas brincar sozinha não tinha graça para Lia.

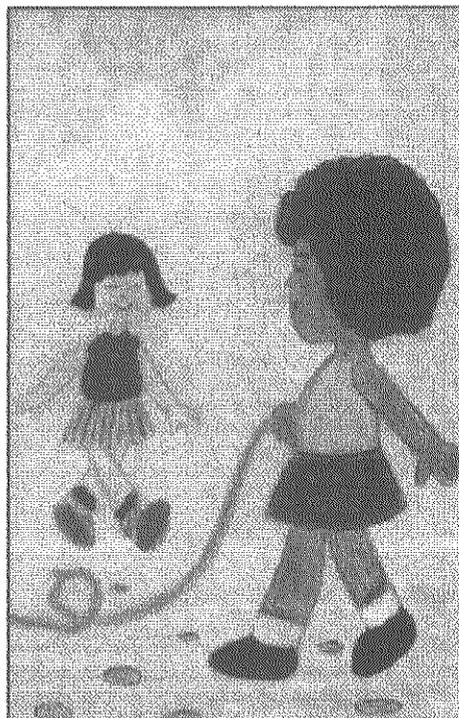
Um dia, saiu à rua e foi procurar alguém para brincar com ela.

CENA B - Ao sair, encontrou sua amiguinha EVA. e a convidou para brincarem juntas com a sua nova corda

Figuras



18 (a)



18 (b)

CENA C - Quando elas já estavam brincando, chega mais uma amiguinha, seu nome é KAT. E todas brincam juntas.

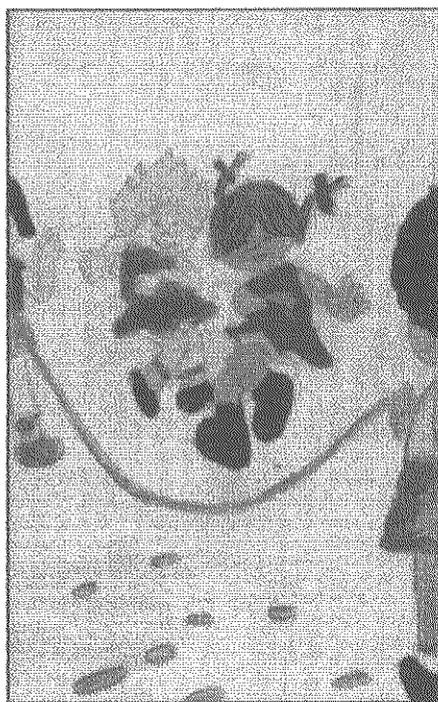
CENA D - Mais tarde, chega mais uma amiguinha, MAR. Aí, então, começa a confusão. Sabe por quê?

Todas queriam ser a primeira a pular e ninguém queria ser a última. Elas discutiram muito, mas todas as soluções que encontravam não eram aceitas, porque sempre uma delas não achava justo.

Figuras



18 (c)



18 (d)

As crianças foram questionadas da seguinte maneira:

-Como você acha que essas meninas poderiam resolver este problema?

-Quem você acha que deveria pular em primeiro, segundo, terceiro e por último lugar? Por quê?

-Não poderia ser de outra forma? Por quê?

As crianças julgaram a questão sobre a igualdade de direitos, resolvendo a situação-problema apresentada por meio dos seguintes critérios:

1- *Ordem de chegada da criança à brincadeira*

2- *A menor das crianças*

3- *A criança que é dona da corda*

4- *Enfatizando a preferência de acordo com as características físicas como, a cor da pele, tipo de cabelo*

Embora para as crianças exista uma lógica justa nos critérios por elas utilizados para julgarem a situação, podemos notar mais uma vez uma ideologia preconceituosa presente, permeando a construção da noção da igualdade de direitos.

Este último critério representa 25% da solução dada pelas crianças ao problema proposto. Um exemplo que pode ser destacado para ilustrar esta idéia é apresentado na fala de ERI. (6,1) que ao apontar para a criança branca diz: “ *ela pula primeiro, porque ela é branca, cabelo loiro, eu gosto de cabelo assim*”.

Analisando por outro ângulo, percebe-se uma evolução quanto à socialização dessas crianças, que diante de uma situação-problema que lhes foi proposta, muitas delas não deixaram de utilizar um critério, que aos seus olhos era o mais justo, demonstrando um início de utilização da re-ciprocidade no julgamento.

Ao utilizar-se dessas duas propostas para colocar a criança diante de situações problema que envolviam julgamento quanto à igualdade de direitos e justiça, não se pretendeu avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças com relação ao aspecto moral, mas sim, perceber a influência do meio e a possível transmissão do preconceito à criança.

O estudo realizado com relação a esta questão, pode verificar por meio dos julgamentos verbalizados pelas crianças, que é possível confirmar o que diz Rose (1972) sobre a inculcação do preconceito na criança desde a idade de quatro anos, transmitido espontaneamente, muitas vezes, por seus pais, por meio de cada um de seus atos e também pela sociedade em geral.

As crianças reproduzem esses pensamentos de forma inconsciente e sem intenções ainda de demonstrarem preconceito, ao perceberem diferenças, seus julgamentos apenas transmitem hostilidades dos adultos.

8.8. O Desenho Fonte de Expressão de Sentimentos

Assim como a função simbólica, o desenho infantil é fonte de expressão muito importante para que a criança represente a forma de entender o mundo que a cerca, e mais que representar esse mundo, ela também expressa por meio

de seus grafismos seus sentimentos, muitas vezes, com uma maior espontaneidade que verbalmente.

A autora Oaklander (1980) relata em sua publicação “ Descobrendo Crianças ”, que o processo de trabalho com a criança para que ela deixe fluir sentimentos por intermédio do desenho, é delicado, mas sua exploração é muito interessante, mesmo sem se ter um objetivo terapêutico.

Relata ainda que a técnica de análise do desenho pode ter por objetivo ajudar a criança a tomar consciência de si mesma e de sua existência no mundo. O desenho é uma poderosa expressão de si mesmo, que ajuda a criança a estabelecer a auto-identificação e proporciona uma forma autêntica de expressar sentimentos.

Com base nesta forma de entender as expressões de sentimentos das crianças por meio do desenho, e considerando que a descrição do mesmo por elas próprias ajudam-nas a tomar consciência dos fatos, foram trabalhadas três propostas nas quais o desenho, suas justificativas e narrativas a respeito deles nos dariam, possivelmente, elementos para entender-se suas formas de pensamento e seus sentimentos com relação aos aspectos ligados à auto-estima, auto-imagem e auto-conceito.

Na visão da autora Oaklander (ibid. 1980), a criança, a princípio, não tem sentimentos ruins em relação a si mesma. A forma como uma criança se sente em relação a si mesma, no decorrer do seu desenvolvimento, é determinada em grande parte pelas primeiras mensagens que ela recebe de seus pais, acerca de si própria.

Além das situações particulares de cada história pessoal, a falta de respeito que nossa sociedade, em geral, nutre pelas crianças como seres humanos serve para deteriorar o seu senso de valor próprio e assim:

“ As crianças manifestam sua baixa auto-estima de muitas maneiras diferentes. Elas podem nem estar cômnicas de que não se sentem muito bem em relação a si mesmas”. (ibid. 1980)

8.8.1. *Auto-Retrato*

Esta foi a primeira proposta envolvendo o desenho que se apresentou às crianças com a intenção de se colher direta ou indiretamente os dados desejados. Após uma introdução à atividade com a presença do jogo simbólico, as crianças se observavam em um espelho e descreviam sua imagem nele refletida. É interessante relatar que nesta sala de aula o espelho era um material presente e fixo ao alcance das crianças, que tinham oportunidade de se observarem de corpo inteiro sempre que sentisse vontade. (ver foto Roda Inicial p.86)

Dando continuidade à atividade, pedia-se à criança que desenhasse a si mesma, fizesse o seu auto-retrato e, em seguida, solicitava-lhe que descrevesse sua imagem.

Do total de 20 crianças que participaram desta atividade, 10% não demonstraram interesse em se observarem no espelho e nem em fazerem o auto retrato. As demais crianças, representando um total parcial de 90%, desenvolveram a atividade de forma espontânea e sem demonstrarem constrangimento algum, Dessa forma, pôde-se observar o seguinte:

Primeiramente, percebeu-se que a maioria das crianças se descrevem após a realização do desenho de seu auto-retrato, dando uma ênfase maior às características físicas, como a cor da pele, cabelos, olhos, etc.

A descrição de RAF. (6,8) ilustra a referência que a maioria das crianças fazem ao realizarem seu auto-retrato, quando diz: “ *eu tenho cabelo preto, cara preta, dente branco, olho preto, nariz um pouco pequeno, orelha preta.*”

A ênfase dada às características físicas, (cor da pele, altura, peso, etc.) estão muito relacionadas aos sentimentos de adequação pessoal da criança. A auto-imagem é, antes de mais nada, uma imagem corporal e assim, as experiências para com seu corpo, como objeto psicológico, estão profundamente inseridas em sua vida. Portanto, a maneira como nos sentimos acerca de nós mesmos está relacionada à forma de como nos sentimos a respeito de nosso corpo. (Paré 1991)

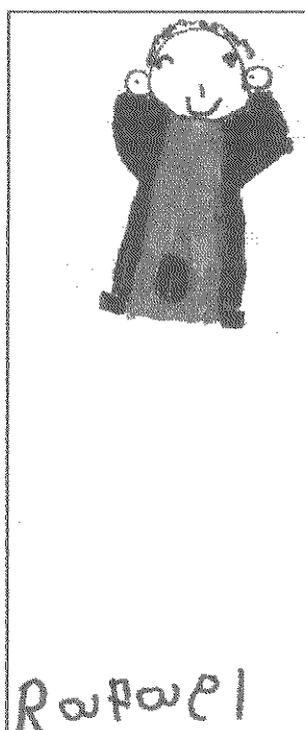


Figura 19 (a) - RAF. (6,8)

Nesta atividade ocorreram ainda situações em que, por um lado as crianças ao se descreverem notavam incoerência em seu desenho, por não terem utilizado cores que representassem realmente o tom da pele, dos cabelos, etc.; por outro, algumas crianças ao se desenharem buscavam ser fiéis, fazendo-se uso de um tom mais próximo possível do real.

Em segundo lugar, as descrições que algumas fizeram verbalmente de si mesmas após realizarem o desenho do auto-retrato, muitas vezes expressaram um auto-conceito positivo que dificilmente conseguiam exprimir por meio do grafismo. Um exemplo de demonstração de um auto-conceito é percebido na descrição de REN. (6,6) e de ALA. (6,6), quando fazem referência a traços da sua personalidade.

REN. diz: “ *eu sou alegre, tenho olho castanho, tamanho normal, o nariz um pouquinho grande, tenho sombrancelha peludinha, grudada, os cílios peludinho igual a sombrancelha, cabelo castanho liso, orelha pequena um dente fora da boca*”. (estava trocando os dentes de leite)

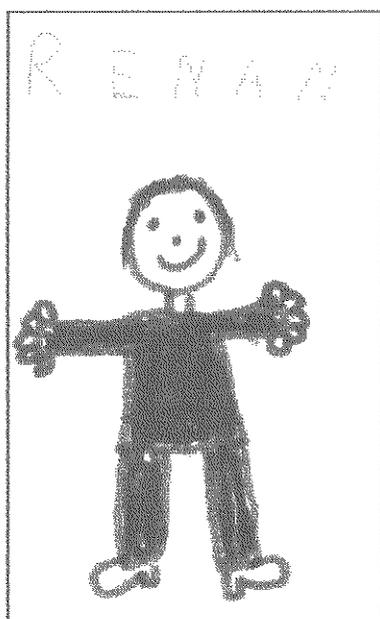


Figura 19 (b) - REN. (6,6)

ALA. se descreve afirmando: “ *eu sou sério, tenho cabelo castanho, nariz branco, orelha, braço e boca branca, olho castanho*”.

Por fim, ainda, verificou-se que algumas crianças (negras) em situações descritas anteriormente, quando diante de circunstâncias referentes à auto-identificação, buscam subterfúgios e descrevem-se, utilizando de características físicas que são comuns a todas as pessoas. Outras, ainda, fazem uma auto descrição não real.

Essa evidência demonstra com maior clareza o que afirma Paré (ibid. 1991 p. 30), quando diz que:

“ A nossa criança negra, por todo um condicionamento sócio cultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa auto-imagem e baixa auto-estima graves. Conseqüentemente, ela será um adulto com problemas de identidade pessoal”.

8.8.2. Uma Criança que gosta dela mesma

Nesta segunda situação em que foi utilizado o desenho, era pedido que desenhassem uma criança que gostasse dela mesma e após a apresentação do desenho, questionava-se: Por que a criança desenhada gostava dela mesma?

O objetivo proposto na realização desta atividade também foi propiciar às crianças oportunidade de relatarem seus sentimentos com relação a sua auto-estima e a seus componentes inferidos, como a auto-imagem e auto-conceito, de uma maneira indireta, pois falar do outro é mais fácil que de si próprio. Pretendeu-se que as crianças falassem de si mesmas via representação do outro.

Novamente, a maioria das justificativas também quanto à questão que envolve gostar de si mesmo recaem significativamente sobre as características físicas, embora muitas vezes outros aspectos, conjuntamente, sejam abordados.

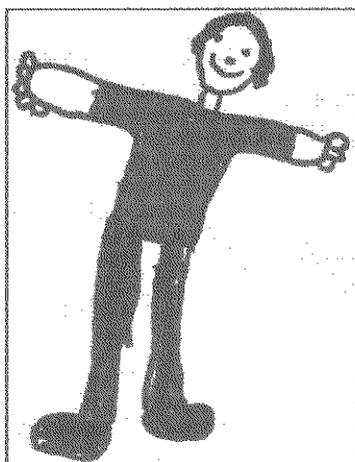
Outras justificativas, ainda, expressam a presença clara da auto-estima, auto-imagem e as condutas positivas que são representadas pelo auto-conceito.

Nesta atividade, pôde-se perceber que a criança pode ter um auto-conceito positivo ligado a determinados aspectos e, ao mesmo tempo, ter uma auto-imagem negativa com relação ao tom de sua pele, por exemplo:

RAF., em seu relato, citado logo a seguir, parece ter internalizado um ideal de ego branco, que o faz formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas de seu corpo. RAF. convive em constante conflito entre ser negro e desejar ser branco.

É importante observar os desenhos de algumas crianças e suas diferentes justificativas.

RAF. (7,0 - negro) diz que o menino que ele desenhou gosta dele mesmo porque: *“ele joga bola, quando ele faz gol, ele gosta e porque ele é branco”*.



Figuras 20 (a) - RAF. (7,0)

ARI. (5,9 - negra) diz que as crianças que ela desenhou gostam delas mesmas porque: “ *ele tem cabelo enroladinho, e ela tem cabelo grande e usa saia*”.

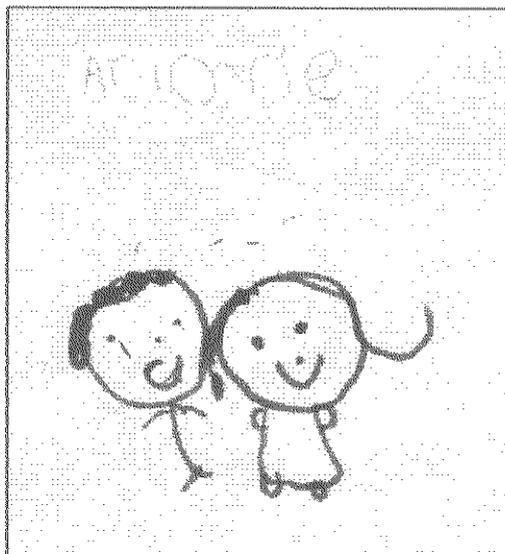


Figura 20 (b) - ARI. (5,9)

MAR. (5,7 - negro) comenta: “ *porque usa camiseta preta, porque ele é preto*”.



Figura 20 (c)- MAR. (5,7)

A autora Oaklander (1980), revela que, *“às vezes a criança funciona na vida com idéias que não lhe pertencem, que não são dela. Com muita freqüência as crianças crescem acreditando no que ouvem acerca de si próprias, engolindo toda informação falsa a seu respeito”*.

Um exemplo disso é a crença inculcada nas crianças negras, a respeito de que o coleguinha da escola, branco, loiro de olhos claros é o mais bonito, o mais inteligente, até mesmo o mais querido pela professora.

Isso se nota nas auto-descrições de algumas crianças que revelam o desejo de serem diferentes. Na descrição de RAF., a respeito do menino que gosta dele mesmo, pode-se observar a referência que faz ao fato dele ser um menino branco.

Isto denota mais uma vez a veracidade do pensamento da autora (ibid. 1980 p. 310), quando enfatiza que:

“ A sociedade em geral pode ser a fonte de um reduzido senso de valor próprio. As pessoas encaradas pela nossa cultura com grande favor _ pessoas magras, atraentes, ricas, brancas _ podem não se sentir melhor em relação a si mesmas, mas as pessoas mais gordas, menos atraentes, mais pobres e pertencentes a minorias, podem ser adversamente afetadas pelos valores da nossa sociedade”.

8.8.3. Quem sou, como sou ?

Nesta atividade, as crianças puderam mais uma vez se expressarem por meio do desenho a sua identificação enquanto indivíduo, com relação ao gênero, raça e, principalmente, expressarem seu auto-conceito e auto-imagem.

A atividade proposta às crianças foi a confecção de um álbum da classe, no qual cada uma delas após representar a escola e relatarem o que achavam

dela, na página seguinte desenhariam a si mesmas, sendo em seguida questionadas da seguinte forma: Como você é?

Aqui somente apresentaremos alguns desenhos e relatos das crianças sobre si mesmas, pois os dados revelaram pontos quase que idênticos já analisados nas atividades descritas nos itens (8.7.1 Auto-identificação e 8.7.2 Identificação do grupo de colegas).

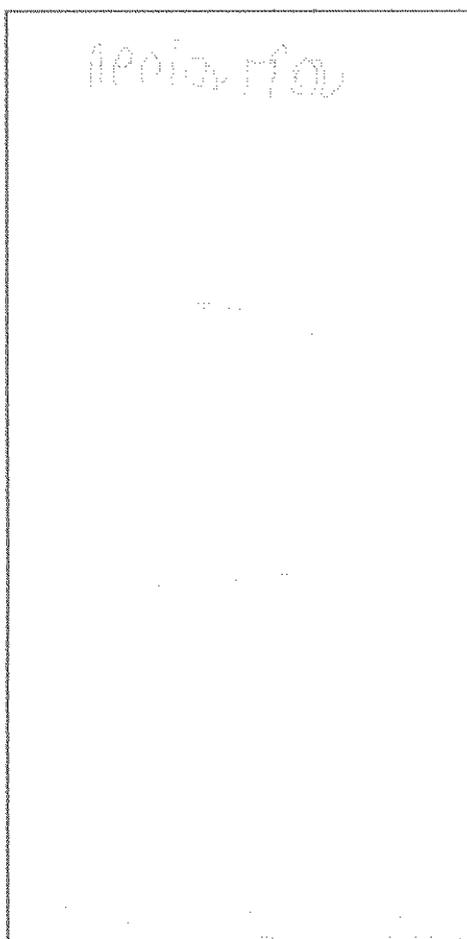


Figura 21 (a)

ADR. (6,8) “ *eu sou legal, eu não brigo* ”

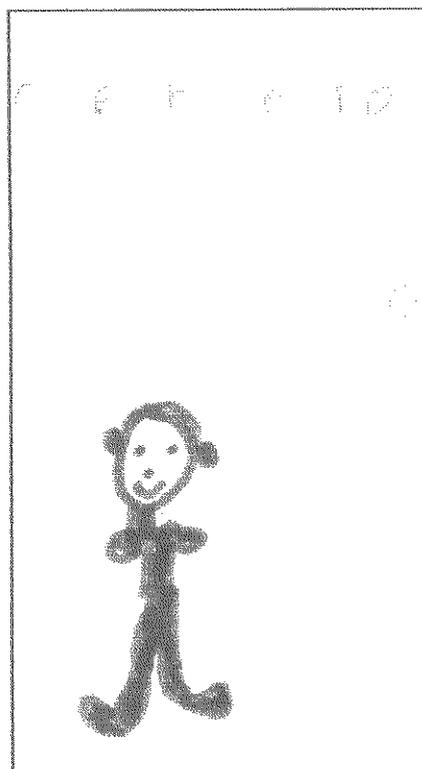


Figura 21 (b)

SER. (6,7) “*sou bonito, legal, gosto de brincar, gosto de tudo e da escola também*”.

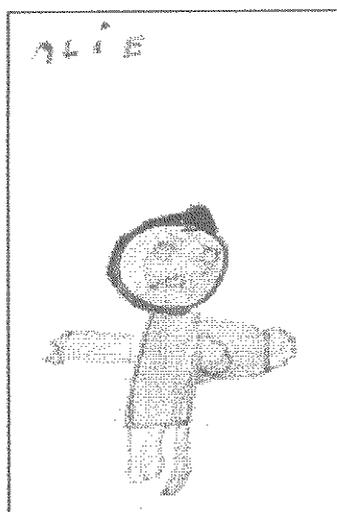


Figura 21 (c)

ALI. (6,2) “*sou bonita, morena*”.

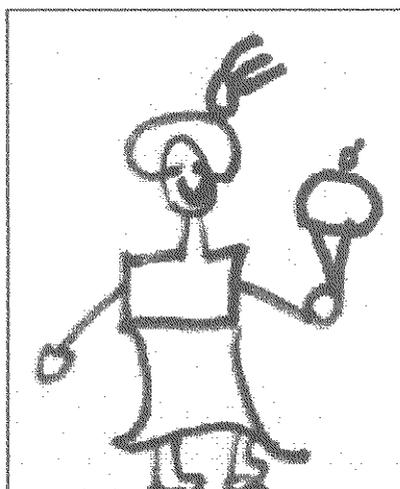


Figura 21 (d)

ROS. (6,11) “ *eu sou boa, tenho cabelo preto*”.

Ao pedir à criança que relate algo sobre seu desenho, é possível perceber o que lhe é inconsciente, isto é, seus sentimentos transferidos ao personagem desenhado. Desta forma tentou-se observar a expressão de sentimentos e emoções por meio do desenho.

8.8.4. *Identificação de Pessoas com as quais Convive na Comunidade*

Uma última atividade foi desenvolvida após a realização da “Festa do Sorvete”, promovida para as famílias e comunidade pela escola. No dia subsequente a professora pediu para que as crianças desenhassem algo sobre a festa.

Durante a atividade, a professora questionava as crianças a respeito da festa e das pessoas que estiveram presentes.

A seguir relataremos as respostas de REN. (6,11) as seguintes questões:

- A festa estava boa? Por quê?

“ Mais ou Menos ”.

- Havia muitas pessoas?

“Tinha bastante gente, criança, pai, mãe”.

- Como elas eram? Eram todas parecidas?

“Tinha olho castanho, tinha cabelo liso e algumas com cabelo enrolado e também algumas que eram gordas cabelo loiro. Elas quase eram parecidas, porque algumas tinham olho castanho e cabelo castanho”.

- No que eram diferentes?

“Tinha algumas pretas e algumas brancas. Tinha algumas com cabelo enrolado, olho castanho, cabelo curto”.

-O que elas tinham de parecido?

“A cor, o jeito do cabelo, os olhos”.

- Essas pessoas aparecem aí no seu desenho?

“ Sim, aparece ”.

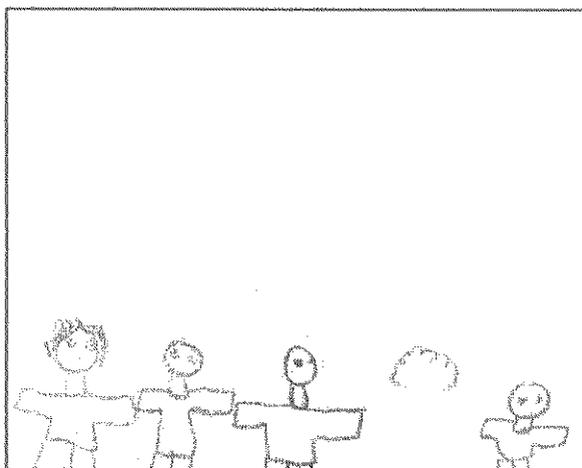


Figura 22 (a) - REN. (6,11)

Outras representações acerca da identificação de pessoas da comunidade, em que as crianças fazem referência às características físicas, como cor da pele, cabelos, olhos, etc., serão apresentadas a seguir.

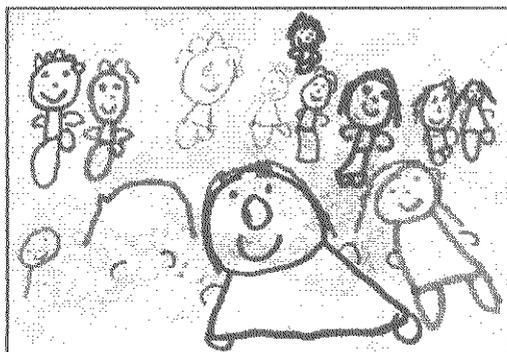


Figura 22 (b) - LUC. (6,0)

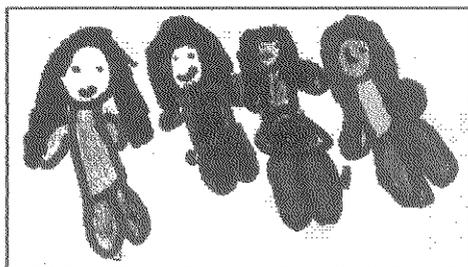


Figura 22 (c)- SUE. (6,4)



Figura 22 (d) - ROS. (6,9)



Figura 22 (e) - ROS. (6,9)

O resultado encontrado a respeito dessas questões confirmam, exatamente, os resultados encontrados na entrevista realizada alguns meses antes. Do total das crianças participantes dessa atividade, 99% fizeram referência aos aspectos físicos das pessoas, como por exemplo, cor da pele, cabelos, etc.

Essa atividade foi desenvolvida para satisfazer uma dúvida quanto ao fato de se ter de alguma forma desencadeado a percepção das crianças quanto às diferenças raciais, ou mais diretamente, quanto à diferente cor da pele das pessoas, durante a realização da entrevista. Mas o que se pode concluir é que essa percepção é natural às crianças a partir de uma determinada idade, mais precisamente, a partir dos quatro anos, segundo alguns pesquisadores.

CAPÍTULO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já explicitado na introdução deste trabalho, o objetivo central da pesquisa foi revelar teórica e empiricamente, as diferentes formas da representação infantil a respeito da diversidade étnica presente no contexto escolar. Buscou-se, então, cercar todos os pontos importantes e considerados determinantes no desenvolvimento do conhecimento social e noções como a diversidade étnica pela criança.

O estudo de caso realizado, que forneceu dados para uma análise qualitativa, com base no referencial teórico _ psicogênese de Piaget, que revela uma característica interdisciplinar, só foi possível com a participação de um grupo predominante de crianças brancas e aproximadamente 32% negras.

Durante todo o período de contato com as crianças na realização da pesquisa, pôde-se constatar que, assim como relatou Piaget, não há facilidade em discernir nas respostas da criança o que, realmente, lhe é original e as influências adultas anteriores. Desta maneira, pudemos constatar a afirmação do autor em que o pensamento infantil possui como conteúdo uma parte de influências adultas e outra de reação que lhe é original.

O problema das influências recebidas pelas crianças implica, efetivamente, no fato de que a história do seu desenvolvimento intelectual é, em grande parte, a história progressiva de um pensamento individual que, primeiramente, refere-se à adaptação social, que com o passar do tempo vai recebendo cada vez mais influências adultas circundantes.

Stern (apud. Piaget, 1926 p:27) levanta a hipótese de que “... *a criança digere aquilo que recebe e digere de acordo com uma química mental que lhe é própria*”.

Essa “química mental ” à que se refere o autor nada mais são que as estruturas presentes em cada nível de desenvolvimento. Encontrou-se, de forma evidente, que as crianças pesquisadas, aos 5 e 6 anos, já possuem estruturas que lhes permitem perceber e ter consciência das semelhanças e diferenças relevantes entre as pessoas.

As crianças demonstraram-se capazes de identificarem e distinguirem perfeitamente diferentes características entre as pessoas, como a cor da pele, embora seus pensamentos, nesta fase do desenvolvimento, assim como a evolução de suas crenças, a vida afetiva e intelectual, sejam dominadas pelo egocentrismo e assim sendo, demonstram que suas idéias a respeito de qualquer fato são influenciadas por estruturas do conceito que podem apresentar no momento.

Portanto, acredita-se que, assim como no domínio da representação da diversidade étnica como em qualquer outro domínio do conhecimento social, primeiramente, a criança demonstra em seus atos e verbalização uma representação, essencialmente, egocêntrica, tendo o eu indissociável do outro,

ou seja, o domínio individual prevalece sobre o coletivo. A representação do mundo social, nesta fase, está longe de ser objetiva.

Em um segundo momento, a representação ocorre num contexto em que o indivíduo faz a inserção do eu a um pequeno grupo. Trata-se de uma representação figural, calcada numa configuração perceptiva. Só mais tarde, quando a representação estiver mais próxima da uma reversibilidade, é que ela poderá se tornar uma representação coletiva de fato.

Essa representação, em um nível intermediário à construção da estrutura operatória, a caminho do plano de pensamento descentralizado, faz-se necessária para a conquista da representação objetiva.

Piaget e Kohlberg (1951/1969, apud. Doyle e Aboud 1995) enfatizaram que uma cognição social promissora para se examinar é a percepção de perspectivas diferentes no que diz respeito à compreensão das crianças sobre diferentes grupos nacionais.

Assim, ao acompanhar e observar esse grupo específico de crianças, foi possível constatar a cognição social a que os autores acima citados se referem, demonstrando, que a capacidade para se distinguir características associadas à diferença racial presente entre as crianças não conduziu invariavelmente a atitudes negativas com relação ao outro.

O grupo não demonstrou preferências entre os pares durante as brincadeiras com elementos do mesmo grupo étnico ou com as mesmas características, revelando, assim, que a consciência e a identificação racial são pré requisitos necessários para a aquisição de atitude ou condutas negativas, mas não é suficiente.

Como já dito anteriormente, o presente estudo demonstra a realidade de um grupo social restrito, o que torna difícil afirmar-se que as mesmas atitudes e idéias seriam encontradas em outras sociedades, pois é conhecido que os diferentes momentos históricos em que o grupo cresce, incluindo-se os valores sociais, experiências educacionais e práticas de criação, são fatores influenciadores.

Mas, faz-se necessário relatar que embora as crianças já possuam estruturas que lhes permitam a percepção das diferenças entre grupos, ainda demonstram dificuldade em traçar diferenças individuais dentro de cada grupo, não conseguem explicar de maneira lógica o porquê dessas diferenças entre as pessoas.

A evolução do pensamento com relação à representação do mundo social mostra que, inicialmente, a criança tem uma concepção de elementos isolados, nenhum fenômeno social tem interação e repercussão sobre outro, o que existe são generalizações sobre um dado apenas, ou seja, relações diretas aos dados perceptivos.

A criança realiza distinções entre seu próprio grupo e outros, centrando-se em características específicas étnicas concretas, podendo, posteriormente, subdividir os outros grupos. (Aboud & Christian 1979 apud. Aboud 1984)

Estudos anteriores a esse, já revelaram que as diferenças étnicas são marcantes para crianças desde 4 anos, embora não verbalizadas. Uma explicação para esse fato é que na falta de um conjunto de cognições elaboradas e organizadas acerca das pessoas, as crianças confiam mais do que os adultos em informações perceptuais, o que também nosso estudo pode demonstrar, além de poder, talvez, afirmar, que essa cognição elaborada e

organizada pode se estender por mais tempo devido à falta de oportunidades de se refletir sobre a questão.

Essa centração no observável se fez presente em muitos dos depoimentos das crianças a respeito do porquê das diferenças na cor da pele das pessoas, por exemplo. Nesta fase, devido à dificuldade de descentrar, atributos internos raramente foram considerados pela criança, quando fizeram distinção entre pessoas.

Assim, nos dados colhidos por esta pesquisa, encontrou-se um número muito pequeno de distinções com relação a atributos internos, devido à idade e ao estágio de desenvolvimento mais avançado de algumas em relação às outras.

Percebeu-se que uma criança negra ao descrever um membro do seu grupo ou de outro centra-se nas características que lhes são distintas; observa-se, ainda, que para elas características distintivas ou diferentes são geralmente mais salientes.

Assim como esta pesquisa, estudos revelaram que crianças de minorias étnicas, neste caso crianças negras, mais freqüentemente, incluem etnicidade em suas descrições, em relação a crianças em sua maioria brancas. Todavia, com relação à auto-descrição, a criança negra, portadora de uma auto-imagem negativa, se descreve utilizando de características que são comuns a todos os elementos do grupo.

As explicações infantis com relação ao conteúdo específico do conhecimento social, a que se refere esta pesquisa _ diversidade étnica, apresenta uma evolução, que foi destacada por meio dos estágios de desenvolvimento das crenças que se revelaram durante a análise.

Inicialmente, o Artificialismo que possui as causas individuais ligadas à consciência que a criança toma acerca de sua própria atividade, e as causas sociais, que são ligadas às relações que ela sente existirem entre si e seu meio, mais especificamente, entre si e seus pais.

O fenomenismo também foi encontrado de maneira representativa nos relatos das crianças, que exprimem a superfície do real tal como aparece para elas. Seu pensamento demonstrou a expressão dos aspectos mais imediatos, ou mais aparentes e locais quanto à questão tratada.

As idéias mágico-fenomenistas aparecem quando as crianças nos justificam a existência da diversidade étnica, devido a sua impossibilidade de realizar representações cognitivas com a evolução do pré-conceito egocêntrico a uma coordenação lógica ou pelo menos intuitiva.

O artificialismo e o fenomenismo estão presentes na representação infantil a respeito do mundo que a cerca, mas, muitas vezes, só conhecemos o seu conteúdo ao interrogarmos as crianças.

Assim, ao realizar-se esta pesquisa, abordando com as crianças assuntos que acaso elas ainda não tivessem tido oportunidade de “digerir”, não se pode negar a possibilidade de talvez se ter contribuído para o desencadeamento de crenças sobre a diversidade étnica em algumas crianças, que revelaram o teor de seu pensamento, muitas vezes, de forma indireta durante nosso contato.

De acordo com Piaget (1926), esta situação não se revela de forma alguma como um “crime”, pois o que se conseguiu, na realidade, com essa situação, foi propiciar o desencadeamento do pensamento da criança sobre algo ainda não pensado.

Uma situação adversa pôde-se destacar durante a análise dos dados, quando se encontrou presente a crença sugerida pela família, pela escola, e pela comunidade em geral que se constitui em um forte elemento influenciador do pensamento da criança.

E assim, é possível concordar com os autores Doyle e Aboud (1995), quando dizem que o processo mais fortemente associado ao preconceito, em relação ao próprio grupo ou a outro, é a diferenciação afetiva. E ao analisar-se a representação infantil e os fatos que contribuem para o desenvolvimento de atitudes ou idéias distorcidas anti-étnicas, a evidência a que se chegou foi que, as crianças muitas vezes têm seu etnocentrismo ⁽¹⁾ reforçado pelas sociedades adultas, que exercem influencias nos aspectos psicológicos, afetivos, perceptivos, presentes em seu desenvolvimento.

Buscou-se detectar como se apresentavam esses aspectos psicológicos presentes no processo de desenvolvimento sadio das crianças negras. Chegou-se à conclusão de que a auto-estima, auto-conceito e auto-imagem dessas crianças, em diferentes situações, apresentavam-se de forma negativa. Já aos 5, 6 anos de idade, essas crianças apresentavam em diversas oportunidades a negação à sua identificação racial, demonstrando um desejo de possuírem uma imagem diferente da sua.

A vida afetiva dessas crianças pareceu estar comprometida devido às suas comunicações com seu ambiente. E como afirma Piaget, o nível de interações com este ambiente se constitui e resulta dos interesses ou valores relativos à própria atividade, que estão ligados de perto aos sentimentos de auto-valorização, ou seja, os famosos sentimentos de inferioridade ou de superioridade.

⁽¹⁾ Etnocentrismo- refere-se a uma preferência exagerada pelo próprio grupo.

Daí resulta um julgamento de si mesma para o qual a criança é conduzida, pouco a pouco, e que pode ter grandes repercussões sobre todo o seu desenvolvimento.

Essas crianças possivelmente, já chegaram à escola com esses sentimentos reforçados negativamente, e foi somente quando tiveram oportunidades de expressá-los é que se pôde ter consciência dessa situação, e de se pensar em uma proposta para mudá-la.

É exatamente a este ponto que se pretendeu chegar, quando se realizaram entrevistas com professoras para se conhecer seus pensamentos quanto essa questão em sala de aula. Ambas as profissionais reconhecem nunca terem pensado a respeito da responsabilidade também do professor quanto à sensibilidade e percepção, bem como quanto ao aspecto social real e contextual do seu aluno.

Tomam consciência, ainda, de que essa questão social se apoia também na afetividade, podendo ser percebida por meio da expressividade espontânea da criança. Uma vez que são as primeiras experiências na interação social que se constituem em matriz que irá modelar ao seu mundo interno e configurar a sua identidade pessoal e social, a pré-escola entendida como produtora de parte dessas primeiras experiências deve oportunizar à criança vivenciar uma ação educativa sistematizada, privilegiando-lhe o contato com novas formas de convivência social; oportunizando também novos vínculos com a realidade; organizando sua cognição; elaborando suas fantasias; e desta forma, vivenciando e expressando sua afetividade.

Quanto às entrevistas realizadas com as famílias, pode-se confirmar que a criança é o reflexo dos pensamentos e ações do adulto, no caso, a família.

Se as crianças, que apresentaram algumas dificuldades em aceitarem sua identidade, tivessem em sua família a presença de um espelho, que lhes refletissem satisfações e auto-imagem positiva, com certeza não precisariam da ajuda para resgatarem tais aspectos essenciais na formação da personalidade.

O que acontece é que esses pais não podem dar o que ainda não conquistaram, e os que, por ventura puderam conquistar, não facilitam, não colaboram, para que seu semelhante ocupe o seu espaço na sociedade física e psiquicamente.

Uma vez que nós educadores somos considerados elementos da sociedade capazes de garantirmos a multiplicação do saber e incitarmos transformações, necessitamos, assim, como essas professoras, que neste trabalho deram seu depoimento, despertarmos para a necessidade de se preocupar-se com a construção do social pela criança.

Sem essa construção da realidade, acreditamos que a criança não encontrará sentido algum nos conteúdos apreendidos na escola e que só serão utilizados por ela nos bancos escolares, por não apresentarem vínculo com a realidade.

9.1. Contribuição Teórica

A filosofia enfatiza a necessidade de se estudar a sociedade e as relações sócio-culturais em diferentes décadas, unindo os conhecimentos científicos ao conhecimento social, repensando a autonomia como geradora de atitudes independentes no indivíduo em busca de meios para reedescobrir o mundo.

Essa reflexão filosófica deveria nos conduzir a pensar e acreditar na capacidade do indivíduo de construir seus valores, estima, alargando sua consciência e compreensão sobre o significado de estar presente no mundo; refletindo, criticamente, sobre si, sobre o outro e suas relações recíprocas; conservando seu aspecto de particularidade dentro de um contexto de genericidade.

Acredita-se no valor do conteúdo teórico desenvolvido neste estudo, que reside no fato de que o recurso à Psicologia Genética de Piaget para se tratar de questões ligadas a problemas sociais como estruturas de classe, grupo étnico, gênero, instituições escolares, etc., fornece um elo entre essas macroestruturas da sociedade e o indivíduo concreto, inserido em seu contexto específico.

Esse elo revela-se enriquecedor pelo fato de que as questões sociais podem ser aprofundadas em conteúdos específicos, como a representação da diversidade étnica por crianças, a construção de sua identidade e dos aspectos de natureza psicológica ou da personalidade infantil, dados esses inferidos nessa construção.

A contribuição deste estudo revela-se também na busca de se mostrar como se dá a sobreposição ou intercorrelação entre os aspectos sociais, históricos (tanto de forma genérica quanto em termos de história individual de vida dessas crianças) e biológicos maturacionais, na psicogênese, sobre o tema em questão _ diversidade étnica.

Além de evidenciar e considerar genericamente as variáveis como a instrução dos pais, reforço social, fatores de personalidade, educação

institucionalizada, buscou-se também evidenciar, de maneira clara, os processos cognitivos.

Assim como o desenvolvimento infantil com relação às atitudes étnicas⁽¹⁾ estudadas, anteriormente, por muitos autores (dos quais destacou-se Aboud-1984), acredita-se que a representação também parece possuir duas seqüências de desenvolvimento. Uma delas diz respeito à progressão de um foco sobre si, para um foco sobre o grupo e, então, sobre indivíduos. A segunda, refere-se às formas de diferenciação.

As pesquisas de Aboud (ibid 1984) demonstraram que atitudes com relação ao grupo podem ser adquiridas no processo de aquisição de uma atitude acerca de si mesmo. O que estas pesquisas mostram é que um indivíduo para desenvolver atitudes positivas com relação ao grupo precisa antes desenvolver algumas características importantes, como a auto-estima, auto-imagem.

A consciência da identificação e avaliação do próprio grupo é fortalecida por contrastes e comparações com outros. Desta forma, auto-avaliação ou auto-identificação conduzem tanto a uma representação real, ou não, pela criança, quanto a atitudes acerca do seu próprio grupo e de outros.

As representações sociais estão seriamente ligadas às atitudes individuais e sociais; portanto, é possível inferir que existe uma correlação entre os estágios de desenvolvimento intelectual quanto ao aspecto da moralidade, assim como no domínio de atitudes étnicas.

⁽¹⁾ Predisposição para reagir de maneira favorável ou desfavorável em relação a pessoas de diferentes grupos étnicos.

O autor Aboud (1984) lembra os estágios de moralidade de Kohlberg que, resumidamente, consistem primeiramente de preocupações do indivíduo consigo e com a própria satisfação, em segundo plano, surgem as regras sociais e, por fim, um conjunto de princípios individuais conquistados e ajustados à sociedade.

Quanto ao domínio de atitudes étnicas relatadas por esse autor, e quanto à representação infantil investigada nesta pesquisa, percebe-se que, primeiramente, a criança busca uma auto-identificação e auto-avaliação satisfatória de si própria; ainda que não seja real, os membros de outros grupos são vistos somente como indivíduos que diferem de si mesma.

Em segundo lugar, há uma preocupação do indivíduo, quanto à sua inserção como membro de um grupo; e os membros de outros grupos são vistos somente como pertencentes a um grupo diferente. Este estágio é marcado pelas diferenças e semelhanças dentro de grupos de forma acentuada, e as regras sociais determinam como se reage a cada um desses grupos. Finalmente, o terceiro estágio envolve uma ênfase ao eu e a outros como indivíduos novamente; mas, agora, sob uma perspectiva mais diferenciada.

Uma segunda seqüência, que se considerou comum aos domínios de atitudes e representações étnicas, diz respeito ao processo subjacente às diferentes formas de diferenciação. Quais seriam esses processos?

Encontrou-se nos resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Aboud (ibid. 1984), a importante relação entre as atitudes e a representação étnica com os processos afetivos, perceptuais e cognitivos. Assim, a consideração mais significativa, ao se tentar demonstrar a contribuição teórica deste trabalho consiste, exatamente, no fato de se analisar e de se considerar o

desenvolvimento da representação étnica, não somente, pela ótica de antropólogos e sociólogos, mas sim, acrescentar a presença marcante da cognição, que é responsável pela representação infantil também neste domínio específico.

Os processos, portanto, identificados na diferenciação que permeia qualquer representação, auto-identificação e afiliação ao próprio grupo, seguem uma sucessão. Primeiramente, surge a diferenciação afetiva que pode aumentar ou diminuir com o passar do tempo, de acordo com os conflitos vividos.

A vida social ou a socialização é profundamente importante para a inteligência do indivíduo quanto para a vida afetiva. Piaget (1946/71) afirma haver no nível intelectual representativo três aspectos essenciais ligados ao desenvolvimento dos sentimentos interindividuais representados pelas afeições, simpatias e antipatias, e ainda, ligados à socialização existe a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores ligados às do pensamento intuitivo em geral.

Essa afirmação de Piaget explica muitas das atitudes encontradas no decorrer da pesquisa pelas crianças que demonstraram sua maneira de pensar, quando apresentavam preferências ao se auto-identificarem, embora ainda não tivessem necessidade de inibir suas avaliações e tendências durante julgamentos, devido ao fato de não haver preocupação com o que é socialmente desejável.

Em um segundo momento, observa-se o desenvolvimento da diferenciação perceptual, que aumenta na forma de distinções do seu próprio grupo, de outros, ou ainda, de distinções individuais dentro do grupo.

A percepção cognitiva é o terceiro processo envolvido nas distinções entre grupos e indivíduos; e o aumento dessa diferenciação vem com a superação do pensamento pré-operacional pelo operacional concreto.

Mais uma vez é possível estabelecer-se uma relação ao que diz o autor Aboud (1984) a respeito das implicações desses processos subjacentes às atitudes étnicas e a representação étnica, evidenciadas neste trabalho. As crianças, primeiramente, parecem demonstrar em seus julgamentos e preferências entre bom-ruim, acerca de membros de grupos étnicos, antes de realizarem percepções de familiaridade, ou seja, antes de percepções de semelhança-diferença e antes mesmo de cognições, como a categorização.

Uma segunda implicação refere-se ao fato de que a semelhança ou diferença entre duas pessoas pode ser baseada em preferência em vez de ser fruto de uma diferenciação perceptual ou semântica.

Esta implicação é demonstrada por vários estudos analisados por Aboud (ibid. 1984), que demonstraram uma inicial forma afetiva de diferenciação, ou seja, uma demonstração de diferença entre o próprio grupo e outro em termos de afeto, que é subsequente substituída por uma forma perceptual de diferenciação, e posteriormente, substituídas por formas cognitivas.

É só mais tarde que a percepção e cognição se tornam diferenciadas dentro do indivíduo e separadas do afeto, só então, é que as diferenças afetivas serão atenuadas.

Qual seria o curso de desenvolvimento dessa percepção quanto a semelhanças e diferenças étnicas de acordo com o raciocínio até aqui descrito?

Alguns estudos já mencionados relatam que, com relação às semelhanças e diferenças percebidas e acerca de categorização de membros de grupos étnicos como processos que se desenvolvem em uma ordem particular, primeiramente, surgem atitudes em relação ao próprio grupo, seguidas de sua própria semelhança com o grupo ao qual se insere, seguidas ainda de semelhanças-diferenças percebidas entre outros; e finalmente, pela resposta cognitiva de classificação de si mesmo e de outros. Essa consideração é possivelmente aplicada ao nosso estudo com relação à representação étnica e demonstrada através da análise dos dados encontrados.

Alguns estudos consideram os fatores cognitivos como determinantes importantes que se correlacionam com o desenvolvimento da representação e de atitudes étnicas. Uns se fundamentam na descentralização ocorrida por meio da conservação e outros por meio dos julgamentos morais apresentados pelo nível de desenvolvimento do pensamento operacional concreto.

Acredita-se ainda ser necessário acrescentar referência aos mecanismos de abstração, ligada a esses processos cognitivos, que podem ser utilizados para explicarem o desenvolvimento da representação e de atitudes pró ou anti-étnicas.

Sabendo-se que os processos específicos de abstrações garantem a passagem de um estado inicial do conhecimento para outros mais evoluídos, podemos afirmar que as abstrações, como funcionamento mental puro, são marcadamente presentes nos domínios das idéias quanto a diversidade étnica.

No início da pesquisa, verificou-se de maneira clara que as crianças tinham poucas oportunidades para pensar, refletir a respeito das questões étnicas. Neste sentido eram restritas as chances de fazerem uma real leitura do seu contexto multirracial.

Após um longo período de interação com as crianças pesquisadas, e inferências realizadas sobre os dados coletados, julga-se fato de possível constatação que os mecanismos de abstrações conduzem de uma identificação por diferenciações da etnicidade das pessoas, apesar de transformações superficiais e aparentes, para uma descentralização também relacionada a uma compreensão das diferenças entre a cor da pele. Essa diferenciação necessita da utilização de estruturas para descrever e diferenciar membros dentro de um mesmo grupo étnico.

Dito isto, faz-se necessário reconhecer que para a criança realizar reflexões, abstrações em níveis cada vez mais elaborados acerca de algo, é preciso que se lhe apresente o problema. É a reflexão que traz a conceituação e a explicação lógica de fatos ou operações. A criança precisa trabalhar com abstrações desde os níveis mais elementares do seu desenvolvimento, que iniciam com a retirada de informações dos objetos (entenda-se também pessoas) ou dos aspectos materiais da sua própria ação, ou ainda, características físicas ou observáveis de outrem. Nesta fase de desenvolvimento, as abstrações mais presentes são as pseudo-empíricas.

Já no nível representativo, fase pré-operatória, as abstrações pseudo-empírica e a reflexiva também coexistem nos processos de reflexão, sendo a primeira em menor escala, o que dá condições à criança de se distanciar progressivamente dos apoios concretos e observáveis.

As estruturas de compreensão se fazem presentes, enquanto que a extensão é quase ausente. As abstrações reflexivas produzem a diferenciação de um esquema de coordenação, que será aplicado de modo novo.

É neste ponto que reside nossa tentativa em demonstrar tais mecanismos presentes no desenvolvimento das idéias das crianças acerca do conteúdo aqui tratado. Demonstrou-se em todo momento da análise da pesquisa que as crianças se valiam de abstrações ao nível de diferenciações, porém ainda não apresentavam o progresso da abstração reflexiva em seu último nível (operatório concreto), utilizando em seus raciocínios da generalização das negações, estando ainda presas à primazia das afirmações, ou seja, prendiam-se apenas às características positivas.

Foi possível, portanto, realizar uma leitura desses processos evolutivos da abstração, sobre o aspecto social, o auto-conhecimento e o conhecimento do grupo social, exatamente como nos conteúdos matemáticos.

E assim, os dados levantados pela pesquisa demonstraram que a representação étnica da criança pré-escolar constitui-se numa construção oriunda de processos de equilibração, regulações, abstrações e que ela, particularmente, tem seus argumentos ou justificativas pré-lógicas devido à ausência de uma equilibração majorante nesse domínio específico.

Concluindo, é preciso reconhecer que o julgamento objetivo tem prolongamentos epistemológicos, e ao se tratar do estudo da representação ou percepção étnica de outrem, o estudo epistemológico do conhecimento deve estar presente tanto quanto qualquer outro domínio científico.

Espera-se que este estudo possa prestar colaboração ao professor, a fim de que possa conhecer um pouco mais a respeito do processo evolutivo de

construções pelo qual a criança passa com relação ao aspecto social, mais especificamente, a representação étnica e tenha sensibilidade de entender, aceitar as crianças como seres individualmente diferentes. Reconhecê-la como legítimo ser social constituído de emoções, sentimentos, medos, fantasias em sua subjetividade, ou seja, quanto à estruturação da sua personalidade que pode ser afetada com atitudes negativas e preconceituosas.

9.3. Contribuição à Prática Pedagógica

As idéias de Piaget contribuíram com a educação no sentido de que o educador, ao conhecer como se dá a gênese do conhecimento, pode nortear a sua prática em busca de uma atuação eficaz que possibilite a construção do conhecimento pela criança. Além disso, propiciar ao educando plena inserção ao mundo que ele próprio vai desvendando de acordo com suas possibilidades e as condições favoráveis do seu meio.

Ao se pensar no papel social da pré-escola ou da instituição escolar em geral é preciso refletir, primeiramente, que o modelo de criança em nossa sociedade, em diferentes épocas, é visto de formas distintas e é condicionado pelos referenciais familiares e sociais que estão ligados à cultura, a ideologias e a uma história.

Uma visão real que o educador deveria ter a respeito da criança é que ela em sua subjetividade envolve um ser enigmático em desenvolvimento; que se descobre, se renova e se revela a cada instante na riqueza do seu mundo mágico e imaginário. Ela é um ser sensível que, ao viver o seu mundo mágico,

pode percebê-lo, senti-lo e organizá-lo na medida de suas possibilidades evolutivas e por meio das relações que estabelece.

Seríamos nós educadores conscientes da necessidade de uma sensibilização com relação a esta problemática na sala de aula, para uma melhoria no nível de socialização do indivíduo e com isso erradicar-se tantos problemas?

Não se quer colocar com esta questão que nós educadores podemos dar conta de sanar estes problemas de nível social, mas será que em nosso âmbito educacional não poderíamos contribuir ao menos para não intensificá-los?

Assim, considerou-se que a presente pesquisa também pode contribuir para com o vislumbramento de novos caminhos para se nortear uma ação pedagógica comprometida também com os problemas sociais, quando evidencia e trabalha a questão do conflito com relação às diferentes etnias, integração e cooperação entre grupos étnicos presentes na instituição escolar.

Essa intervenção parece ter provocado efeito relevante em atitudes das crianças, quando elas puderam, em contato com o grupo, de maneira ativa, falarem, expressarem seus sentimentos, se auto-identificarem como elementos de grupos étnicos diferentes, mas totalmente integrados e aceitos em suas individualidades.

Neste sentido, Piaget (1948/72, p.76) relata que do ponto de vista social:

(...) “ não se trata apenas de proporcionar à criança alguns conhecimentos novos a respeito das realidades e das instituições internacionais; esses conhecimentos não adiantarão coisa alguma se não for criada ao mesmo tempo uma atitude sui generis, um instrumento de coordenação de natureza ao mesmo tempo intelectual e moral, válida em todas as escalas, e adaptável aos próprios problemas internacionais.”

Mas qual seria, então, o real papel da escola relativo à questão social/étnica? Qual deveria ser a tarefa mais importante do educador?

A escola deveria, estabelecer relações entre dados e acontecimentos, diferenças e igualdades, de forma a obter pensamentos e ações dentro de uma coerência e respeito ao indivíduo.

Acredita-se que ao lado do ensino pode-se ajudar as crianças a gostarem de si mesmas, procurando comunicar-lhes mensagens de respeito e considerações e, que conviver com elas é um prazer, pois são portadoras de sentimentos e idéias tão importantes quer no campo social, ou individual.

Sabe-se que o auto-conceito e auto-estima são elementos importantes no desenvolvimento do indivíduo e na formação de sua identidade, que a auto-estima é construída a partir da referência recebida dos adultos mais próximos e que quanto mais positivos forem esses sentimentos que o indivíduo tenha sobre si próprio mais feliz ele será.

Desta forma, questionamos:

Ao entrar na pré-escola teria a criança uma idéia estruturada da pessoa que é?

Quais seriam as crenças, atitudes a respeito de si mesma?

Essas crenças, atitudes podem afetar a forma como reage à experiência escolar e ao clima social e emocional da sala de aula?

Foi com base nas constantes observações e preocupações com a melhoria da baixa auto-estima de algumas crianças, principalmente as negras, pelos inúmeros fatores já conhecidos, é que se propõe uma reflexão no sentido do

professor nortear sua prática, sensível ao oferecimento de confiança, valorização às características individuais, para que a criança possa fortalecer seu próprio senso.

É certo que a convivência escolar, as experiências nela vividas poderão modificar ou confirmar percepções anteriores a si mesma, embora se acredite que modificar algo como auto-conceito pode demandar tempo. As informações que as crianças recebem via colegas, professores a respeito de seu jeito de ser, tanto podem ser construtivas, quanto desastrosas para o desenvolvimento de um auto-conceito positivo.

E é aí que o papel do professor pode ser de grande importância, pois a criança negra ou de outra etnia qualquer, precisa encontrar, nessa relação, oportunidades de desenvolver um auto-conceito positivo, conhecendo seus talentos, apreciando-se como indivíduo que é dotado de valor.

Mas o que pode um professor fazer efetivamente para realizar sua tarefa de educar sem ao menos influenciar negativamente a formação do auto-conceito do aluno?

Acreditamos que é inserindo as crianças de forma participativa no grupo, evidenciando a diferença na igualdade, deixando de lado os preconceitos ao aluno que não aprende, ao aluno negro, ao aluno diferente por qualquer outro motivo.

Procurar ouvir as crianças, reconhecer e aceitar seus sentimentos, aceitando-as e respeitando-as em suas individualidades; fazendo elogios específicos, diretos, com honestidade, sinceridade e até mesmo sendo específica na crítica, quando necessário.

Evitar a todo custo a ocorrência de experiências provocadas por professores que envolvam castigos, críticas que levem à humilhação e a sentimento de inadequação ao meio, ao grupo em que a criança está inserida.

Tomar consciência de seus gestos e atitudes que denunciam suas idéias a respeito do mundo e que seu aluno não precisa de sua verbalização para captá-las.

Até aqui, de certa forma, todas as colocações podem e devem ser generalizadas em qualquer sala de aula. Mas, quanto aos nossos alunos negros como devemos agir? Será que simplesmente ignorando-os?

Procurou-se encontrar sentido a essa questão, e isso foi possível, justamente no questionamento que o autor Santos (1990) nos faz, e ao qual ele mesmo responde. Por que e como tratar o negro na sala de aula?

“ Tratar o negro em sala de aula tem por objetivo expor, deixar transparentes aspectos e alternativas recalcados da civilização brasileira.”(ibid. p.18)

Esse autor declara ainda que o professor não só o de Estudos Sociais, deve se atualizar, sobretudo, deve estar a par da revisão histórica, sociológica e antropológica, para enfrentar com segurança a questão do negro em sala de aula.

Os movimentos negros sempre defenderam uma forte idéia de que a escolarização é fator decisivo na melhoria das condições existenciais do negro, instrumental de um projeto de ascensão e integração social da população negra.

Atualmente, esses movimentos mais politizados, mais críticos, acrescentam também como atribuição da escola a função de reforçar a identidade positiva do negro enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade brasileira, a serviço da difusão da cultura negra no país, redefinindo, positivamente, a identidade do negro, que coloca o comportamento e a auto-imagem desse grupo étnico.

Convém aqui destacar que trabalhos sérios já estão sendo realizados. Relataremos uma experiência desenvolvida por Paré (1991)⁽¹⁾ que descreve um trabalho de orientação educacional por ela coordenado, e que tem como objetivo formar cidadãos com consciência e dignidade humana, capazes de se posicionarem coerentemente numa sociedade que o rejeita, no que de mais fundamental o homem deve possuir que é a identidade.

O método empregado por Paré (1991) foi desenvolvido em níveis individuais e grupal, envolvendo toda a comunidade, estabelecendo uma relação de ajuda e o desenvolvimento de habilidades interpessoais de solução de problemas para resolver os seus próprios, os das pessoas a quem se ama e os da comunidade.

O esquema desenvolvido foi o de aconselhamento, abordando os seguintes pontos: Auto-exploração dos valores negros (dos valores que o negro porta, aceitação do ser negro, resgate da cultura africana); auto-compreensão do que é ser negro numa sociedade branca e ação construtiva na busca de soluções para os problemas de discriminação.

Paralelamente, são orientados de maneira integrada os alunos, professores e famílias.

⁽¹⁾ (Orientadora Educacional no Colégio de Aplicação da U F R G S e E. E. de Primeiro Grau Dr. José Carlos Ferreira- POA / Projeto “ O negro e a Educação” - Secretaria de Educação R. G. do Sul)

Os resultados positivos são observados segundo a autora, na melhoria do desempenho escolar dos alunos negros, e menor índice de evasão escolar, resgate da cultura afro na sala de aula, definição de identidade, elevação da auto-estima e, por fim, professores buscando informações e formações sobre a cultura negra não adquiridas na faculdade.

Diante dessa contribuição educacional apresentada, cabe-nos refletir. Qual o instrumento que a escola tem para fazer fluir a construção de determinados conhecimentos?

Acreditamos que antes de tudo a ferramenta da escola é representada pelo que há de mais abundante dentro das instituições: alunos e professores.

Mas, estarmos cientes disso não é o bastante. É preciso mais. É preciso descobrir como as pessoas podem vir a ser ferramentas de transformação na construção do saber.

A reflexão deve recair e enfatizar a interação social, que atua e contribui indiscutivelmente para a construção do saber, das situações que exigem coordenação de conhecimentos, da coordenação de pontos de vistas opostos, da articulação de ação, ou seja, dos procedimentos, superação de contradições, etc.

Contudo, a realização desses fatores, dessas interações precisam colocar em questão certezas, explicitar o implícito, preencher lacunas, expandir conhecimentos. Que negociações sejam instaladas e decisões sejam tomadas, na busca da superação da individualidade, para que o significado e a importância da convivência social estejam claras para todos os elementos do grupo, buscando-se assegurar, nessa interação, a igualdade de oportunidades, na expressão individual, enfim, numa relação de simetria.

- _____. *El Desarrollo Humano*. Madrid : Siglo XXI de España Editores, S.A. Calle Plaza, 1994. 626p.
- _____. *Los Fines de la Educación*. 2. ed. Madrid : Siglo Veintiuno de España Editores S.A., 1993. 109p.
- DELVAL, Juan, UNESCO, Ileana. *Hacer Reforma Moral, Desarrollo y Educación*. 1. ed. Madrid : Alaúda, 1994. 197p.
- FLAVEL, John H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. 4. ed. São Paulo : Pioneira, 1992. 479p.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma* : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988. 158p.
- GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. Diversidade Étnico-Cultural e Currículos Escolares - Dilemas e Possibilidades. *In Cadernos CEDES n.32*. São Paulo: Papirus, 1993. 84p.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. Socialização e Recalque: A Criança Negra no Rural. *In Cadernos CEDES n.32*. São Paulo: Papirus, 1993. 84p.
- KRECH, David, GRUTCHFIELD, Richard S. *Elementos da Psicologia*. Trad. Dante Moreira Leite, Miriam L. Moreira Leite. 6.ed. São Paulo : Pioneira, 1978. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais : Psicologia. cap. 23, vol. 2)
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. *“PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar”* : Características, Objetivos, Princípios Pedagógicos - Estrutura de um dia de aula. 1981. Mimeo.
- _____. *“PROEPRE : Objetivos e/ou Conteúdos”*. 1981. Mimeo.
- _____. *“Pressupostos do PROEPRE”*. 1981. Mimeo.
- _____. *Uma nova Metodologia de Educação Pré-Escolar*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987. 55p.

- OAKLANDER, Violet. *Descobrendo Crianças* - a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Trad. George Schlesinger. 8.ed. São Paulo : Summus Editorial, 1980. 362p.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e Autoconceito* : identidade e interação na sala de aula. Campinas, SP : Papirus, 1994. 119p. (Coleção Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico)
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira Identidade Nacional*. São Paulo : Brasiliense, 1985. 148p.
- PAHIM PINTO, Regina. Multiculturalidade e Educação de Negros. In *Cadernos CEDES n.32*. São Paulo: Papirus, 1993. 84p.
- PARÉ, Marilene Leal. *O Desenvolvimento da Auto-Estima da Criança Negra*. Org. Vera Triumpho. Porto Alegre, RS : Martins Livreiro, 1991. 29-40p. (in Rio Grande do Sul - Aspectos da Negritude)
- PIAGET, Jean. (1924). *O Raciocínio na Criança*. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro : Record, 1967. 241p.
- _____. (1926). *A Representação do Mundo na Criança*. Trad. R. Fiúza. Rio de Janeiro : Record, [s.d.] 318p.
- _____. (1932). *O Julgamento Moral na Criança*. Trad. Elzon Leonardon. São Paulo : Mestre Jou, 1977. 352p.
- _____. (1946). *Seis Estudos de Psicologia*. 4.ed. Trad. Maria alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro : Forense, 1971. 146p.
- _____. (1946). *A Formação do Símbolo na Criança* : Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 3. ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan S.A., 1978. 370p.
- _____. (UNESCO, Paris 1948/1972). *Para onde vai a Educação?* 10. ed. Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro : José Olympio, 1988. 80p.
- _____. (1965). *Estudos Sociológicos*. 1. ed. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro : Forense, 1973. 231p.

- _____. (1967). *Biologia e Conhecimento* : Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ : Vozes, 1973. 423p.
- _____. *Psicologia e Epistemologia para uma Teoria do Conhecimento*. 5.ed. Trad. Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa : Publicações Dom Quixote Ltda, 1991. 178p.
- PINTO, Elisabete Ap. *Etnicidade, Gênero e Educação : A Trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação/Ciências Sociais Aplicada à Educação. 1993. vol. 1.
- ROSE, Arnold M. A Origem Dos Preconceitos. In: *Raça e Ciência II*. Coleção Debates C. Sociais. São Paulo : Editora Perspectiva, 1972. 295p.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A Questão do Negro na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1990. 59p.
- SASTRE, G. SIVESTRE, N., MORENO, M. *Desarrollo Social*. Barcelona, España : Planeta, 1988. vol. 1. (Enciclopédia Prática de Pedagogia)

ARTIGOS

- ABOUD, F. E. y SKERRY, S. A. The development of ethnic attitudes. A critical review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Washington, n.1, p.3-34, vol. 15, March 1984.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. A Indecisão dos Pais Face à Percepção da Discriminação Racial na Escola Pela Criança. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n.63, p.51-53, nov. 1987.
- DOYLE, Anna Beth. y ABOUD, F. E. A longitudinal study of white children's racial. Prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly, Detroit*, n.2, vol. 41, p. 209-228, April 1995.
- OLIVEIRA GONÇALVES, Luiz Alberto de. Reflexão sobre a Personalidade Cultural na Educação das Crianças Negras. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n.63, p.27-29, nov. 1987.
- KATZ, P. A. Perception of racial cues in preschool children: A new look. *Developmental Psychology*, New York, n.2, vol. 8, p. 295-299, 1973.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Rainha dos Brinquedos : a boneca e as representações que veicula. *Revista AMAE Educando*. Fundação AMAE para Educação e Cultura. Belo Horizonte, MG : n.243, p.6-9, 1994. 42p.
- LUIZ, Maria Do Carmo, SALVADOR, Maria Nazaré, CUNHA JÚNIOR, Henrique. A Criança (negra) E a Educação. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n.31, p.69-72, Dez. 1979.

- NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e Discriminações Raciais em livros Didáticos e Infanto-Juvenis. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n. 65, p.52-65, mai. 1988.
- PAHIM PINTO, Regina. Educação do Negro: Uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n. 62, p.03-34, agos. 1987.
- PEREIRA, João B. B. A Criança Negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n. 63, p.41-45, nov. 1987.
- SANTOS, Patrícia. Definição de cor do brasileiro. *A Folha de São Paulo*. São Paulo, 25 jun. 1995. Suplemento Especial, p.5. (300 anos de ZUMBI-Fonte IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita em 1976)
- STEVENSON, Harold W. Studies of Racial Awareness in Young children. *In National Association for the Education of Young Children*. Org. Wilard W., Wartup C., Nancy L., Smotheneill. Washington/ Naeyc. 1967.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Um Estudo da Relação entre o “Ambiente Cooperativo” e o Julgamento Moral na Criança*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 194p. (Tese, Mestrado em Psicologia da Educação)
- BATTRO, Antonio M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget/por Antonio M. Battro*. Trad. Lino de Macedo. São Paulo : Pioneira, 1978. 245p.
- BECHER, Fernando. *A Epistemologia do Professor : o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993. 344p.
- BRENELLI, R. Palermo. *Intervenção Pedagógica Via Jogos Quiltes e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldade de aprendizagem*. Campinas, SP : 1993. 344p. (Tese, Doutorado em Psicologia da Educação)
- CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e a Pré-Escola*. 4. ed. São Paulo : Pioneira, 1986. 63p. (Série Cadernos de Educação - Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).
- _____. *Egocentrismo e Educação*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 10, Campinas, SP : 1993. Anais... Campinas, SP: [s.n.], 1993. 22p. p.x-x.
- DAVIS, Claudia, LUNA, Sérgio. *A Questão da Autoridade na Educação*. CENPEC, Fundação Carlos Chagas e PUC - São Paulo/UNICAMP, 1991. (Cadernos de Pesquisa)
- DE LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta C., DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. 117p.

- EUSENCK, H. J. *Raça Inteligência Educação*. Trad. Cílio Rosa Ziviani. Rio de Janeiro : Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1971. 176p.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez autores associados, 1989. 111p. (Coleção Polêmicos do nosso tempo - v.33)
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência* : um estudo piagetiano na favela e na escola. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1993. 245p.
- HALL, Calvin S., LINDZEY, Gardner. *Teorias da Personalidade*. Trad. Lauro Bretones. São Paulo, Herder. 1966. 620p. (Coleção Ciências do Comportamento)
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 4.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1992. 121p.
- INHELDER, Barbel et ALLII. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. Trad. Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.
- INHELDER, B., CELLÉRIER. *Le Cheminement des Découvertes de L' enfant. Recherche sur microgenésés cognitives*. Delachaux et Niestlé S.A. Neuchâtel (Suisse) Paris, 1992.
- JOHANNES ALTHUSIUS. *O Contrato Social, Ontem e Hoje*. Org. Paulo J. Krischke. São Paulo : Cortez, 1993. 245p.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. 8.ed. Trad. Maria Agnès Chauvel. São Paulo : Brasiliense, 1994. 205p.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação* : Abordagens Qualitativas. 1.ed. São Paulo : EPU, 1986. 99p.
- MACEDO, Lino de. *O Jogo de Regras e a Aprendizagem Escolar*. São Paulo : 1993. Mimeo (Instituto de Psicologia da USP)
- _____. *Ensaio Construtivistas*. 1.ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994. 170p.

- MONTSERRAT, M. M. *El Conhecimento del Medio - La Transversalidad desde la Coeducación - Orientações Didáticas para el professorado primer ciclo de primaria*. 1994.
- MOURA, Clovis. *História do Negro Brasileiro*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1994. 84p.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude Usos e Sentidos*. 2.ed. São Paulo : Ática, 1988. 88p.
- NOGUEIRA, Aracy. *Tanto Preto Quanto Branco : Estudos de Relações Raciais*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1985. 133p.
- PIAGET, Jean. (1936). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1970.
- _____. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, [s.d.].
- _____. *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante*. [s.d.]. 264p.
- _____. *Fazer e Compreender*. Trad. Christiana Larronde de Paula Leite. São Paulo : Melhoramentos/EDUSP, 1978. 186p.
- _____. *Tomada de Consciência*. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo : Melhoramentos/EDUSP, 1978.
- _____. *Las Formas Elementales de la Dialéctica*. 1.ed. Barcelona : Gedisa, 1982. 216p.
- _____ y Colaboradores. *Investigaciones sobre la Generalización (Estudios de Epistemología y Psicología Genéticas)*. 1.ed. [s.l.] : Premia - la red de Jonás, 1984. 220p.
- _____. *Piaget e a Escola de Genebra*. Org. Luci Banks Leite. São Paulo : Cortez, 1987. 205p.
- _____. *Psicologia e Epistemologia para uma Teoria do Conhecimento*. 5.ed. Trad. Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa : Publicações Dom Quixote Ltda, 1991. 178p.

- RAMOZZI CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo : EPU, 1988. 87p.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo : Cortez, 1993. 252p.
- SKDIMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2.ed. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976. 332p.
- SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro : as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão racial*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1983. 88p.
- TURIEL, Elliot, UNESCO, Ileana, LINAZA, Josetxu. *El Mundo social en la mente Infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser Negro no Brasil Hoje*. São Paulo : Moderna, 1987. 64p.
- VYGOTSY, L. S. *A Formação Social da Mente : O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/L.S.* Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

ANEXO I

Dados Informativos dos Sujeitos

NOME:.....

DATA DE NASCIMENTO:.....IDADE:.....

PAI:

MÃE :

IRMÃOS:

FREQÜENTA A PRÉ-ESCOLA DESDE:.....

.....

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:.....

.....

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:.....

.....

OBSERVAÇÕES:.....

.....

.....

ANEXO II

Roteiro - Entrevista Realizada com as Crianças

ROTEIRO - ENTREVISTA REALIZADA COM AS CRIANÇAS

1 - Você sabe o que é preto e o que é branco?

2 - O que você conhece que seja branco ou preto?

3 - As pessoas como são?

4 - Você sabe por que elas são assim.....? (pretas, brancas, gordas, bravas, etc)

5 - Como são os seus amigos da sala de aula? São todos parecidos? Por quê?

6 - Como são os seus amigos que não estão aqui na escola? São todos parecidos? Por quê?

7 - Como é sua família?

8 - E você como é?

ANEXO III

Dados de Identificação das Famílias

FAMÍLIA DE:.....

NOME:(mãe).....IDADE:.....

ESCOLARIZAÇÃO:.....

PROFISSÃO OU ATIVIDADE:.....

NOME:(pai).....IDADE:.....

ESCOLARIZAÇÃO:.....

PROFISSÃO OU ATIVIDADE:.....

CONDIÇÃO CONJUGAL - CASADOS () AMASIADOS ().

TEMPO DE CONVIVÊNCIA:.....

N. FILHOS:.....

NOME:.....SEXO:.....IDADE:.....

.....

.....

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

.....

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:

ANEXO IV

Roteiro - Entrevista Realizada com as Famílias das Crianças Participantes da Pesquisa

Pedir para que relatem, falem sobre as pessoas com as quais eles convivem na comunidade: seus amigos, conhecidos, parentes. - Como são essas pessoas? São todas parecidas?

Não havendo uma citação natural de pessoas negras ou brancas, por parte dos entrevistados, então, perguntar diretamente: - Em suas relações de amizade, na comunidade (bairro onde mora, igreja, e outros) vocês têm contato com pessoas negras ou (brancas)?

1- O que as pessoas que você conhece pensam do negro hoje em dia?
(referência às pessoas da comunidade em que estão inseridos)

- e o que pensam do japonês, do branco, do índio?

2- O que vocês acham que essas pessoas pensavam há algum tempo atrás?

3- Por que existem pessoas diferentes?

4- Essa diferença aparente justifica a desigualdade?

5- Na ocorrência de alguma situação de conflito, que envolva a diferença da cor da pele, que muitas vezes acaba no envolvimento, ofensas, como por exemplo orientam os seus filhos com relação a isso?

6- Alguma vez já viveram situações em que tivessem sido discriminados, ou desrespeitados por algum motivo?

- em caso afirmativo, em que situação isso ocorreu?

- Como agiu?

7- Vocês acham que as pessoas negras sentem o mesmo que vocês sentiram quando foram discriminados, desrespeitados?

8- O que vocês, enquanto pais, podem fazer para que a discriminação e a desigualdade não ocorram com seus filhos, ou com os filhos do vizinho, ou ainda com outros?

ANEXO V

Dados de Identificação das Professoras Entrevistadas

NOME:.....SEXO:.....

IDADE:.....

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS:

TEMPO DE MAGISTÉRIO:.....

FORMAÇÃO:.....

ESCOLA QUE ATUA:.....

CLIENTELA ESCOLAR:.....

SÉRIE EM QUE LECIONA:.....

POSSUI OUTRA PROFISSÃO:.....

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

OBSERVAÇÕES:

ANEXO VI

Roteiro - Entrevista Realizada com Professoras

Gostaria que falasse a respeito do seu trabalho em sala de aula, sobre sua clientela atual, suas condições de trabalho, enfim, quem são as crianças com quem você trabalha.

1- Há crianças diferentes em sua sala?

2- em caso afirmativo, questionar: De que forma trata essa questão?

3- Como trata essas diferenças, de forma igual, diferente, por quê?

4- Se não trata de forma diferenciada, se pretende uma integração, de que maneira essa integração poderia ocorrer? O que entende por integração?

5- Como você vê a questão racial no Brasil? em sua cidade, em sua comunidade e em sua sala de aula?

6- Você tem relações de amizade, parentesco ou profissional com pessoas negras (brancas)?

7- Você já presenciou alguma vez situações nas quais alguém tivesse sofrido alguma espécie de ação preconceituosa? Qual foi a situação? Qual a sua atitude diante do fato?

8- Os problemas encontrados em sala de aula com relação às crianças, como são resolvidos, quando surgem?

9- Você percebe alguma atitude negativa no relacionamento entre crianças negras e brancas dentro e fora da escola?

10- Você percebe algum complexo nas crianças devido à cor da pele? Como se manifesta?

11- As questões étnicas são trabalhadas na escola? Como?

12- Em sua formação profissional, houve em algum momento a abordagem a respeito da diversidade étnica existente nas instituições escolares e a respeito das implicações que este fato apresenta no processo educacional?

13- Alguma vez já pensou em uma proposta possível para mudar essa realidade? Qual seria?

ANEXO VII

Atividade - Casinha de Bonecas (Função Simbólica)

Durante o desenvolvimento dessa atividade em sala de aula, o pesquisador introduziu entre os brinquedos e bonecas brancas já existentes na sala, bonecas pretas. Questionou-se as crianças, para identificar em suas respostas, se elas possuem consciência a respeito das diferenças entre as pessoas serem determinadas pela sua origem.

- Se você fosse ser mamãe, como seria o seu bebê?

- Qual desses seria mais parecido com você? Por quê?

- Apontando a não escolhida, perguntou-se: O seu bebê não poderia ser como este? Por quê?

ANEXO VIII

Atividade Proposta para Identificação Familiar

Por meio da utilização de cartões que mostram diferentes cenas, que apresentam entre os personagens indivíduos negros, pede-se à criança:

- Fazer uma auto-identificação;
- Identificar dentre várias possibilidades, o cartão que melhor represente sua família;
- Identificar dentre várias possibilidades o cartão que melhor represente os elementos do grupo da sala de aula;
- Julgar situações colocadas pela professora por meio de cenas apresentadas em cartões, como por exemplo: apresenta-se um cartão que mostra bexigas furadas e um outro, representando duas crianças (uma branca e um negra) com alfinete nas mãos. A seguir, pergunta-se à criança. Se alguém chegasse e visse as bexigas furadas, qual das duas crianças seria culpada?

Em uma outra situação, é mostrado à criança cenas também representadas por cartões, para que a criança demonstre ou não, por meio do seu julgamento, consciência sobre a questão da igualdade de direitos.

ANEXO IX

Chamada - Atividade Proposta para Realização de Auto-Identificação

- Expressão de sentimentos
- Auto-identificação
- Identificação dos colegas

Esta atividade foi realizada aproveitando-se o momento da chamada. Nesta hora, normalmente, as crianças identificam a ficha que contém o seu nome e coloca-a num cartaz para confirmar sua presença na sala de aula.

Neste dia, a professora combinou que iriam realizar a chamada por meio de uma brincadeira diferente. Esclareceu que iria citar determinadas características e conforme as crianças fossem se identificando-se levantaria, pegaria sua ficha e colocaria no cartaz. As características descritas foram:

- A cor dos olhos;
- A cor dos cabelos, comprimento, enrolados ou lisos;
- A cor da pele, loiros, morenos, não brancos, não pretos.

ANEXO X

**Atividade do Espelho - Representação por meio do Desenho
(Auto Retrato)**

A cada criança foi apresentada uma caixa fechada e a pesquisadora dizia:

Dentro desta caixa há um objeto que mostrará uma criança linda, inteligente, alegre..., você é capaz de adivinhar o que tem aqui dentro?

Conforme a criança vai tentando descobrir a pesquisadora vai dando dicas como: É um retângulo, tem uma moldura de madeira, se deixarmos cair quebra, você vê a todo momento em sua sala, e por fim, você usa quando participa da atividade da maquiagem para maquiarse melhor.

1- Quando a criança descobre o espelho, a pesquisadora pede para que tire da caixa, e pergunta para que serve o espelho. Quando a criança admite que o espelho serve entre outras coisas para olhar-se, pede-se a ela, então, que se observe, olhe como ela é.

Dado um tempo para que isso ocorra a pesquisadora então pergunta:

2- Como você é? E espera que a criança se descreva.

3- Quem é parecido com você? Por quê?

4- Quem é diferente de você? Por quê?

5- Quem é parecido na classe? Por quê?

6- Quem é diferente na classe? Por quê?

Finalmente pede-se à criança que faça o seu retrato em uma folha de papel.

ANEXO XI

Identificação das Pessoas Com as Quais Convive na Comunidade

Após a participação na "Festa do Sorvete", a professora fez os seguintes questionamentos:

1 - A festa estava boa? Por quê?

2 - Havia muitas pessoas?

3 - Como elas eram? Eram todas parecidas?

4 - Em caso negativo _ No que eram diferentes?

5 - Em caso afirmativo _ O que elas tinham de semelhante?

Por fim, pediu-se à criança uma representação, por meio do desenho, das pessoas que compareceram à festa.