



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**NEGRITUDE E INFÂNCIA: CULTURA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES DE SI EM CRIANÇAS**

Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília - DF, Março de 2010



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**NEGRITUDE E INFÂNCIA: CULTURA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES DE SI EM CRIANÇAS**

Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília - DF, Março de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos – Membro
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Profa. Dra. Ana Lúcia Galinkin – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Thereza Pontual de Lemos Mettel – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília - DF, Março de 2010

AGRADECIMENTOS

À Professora Angela Branco, pelo acolhimento, pela excelente orientação e pelo profundo respeito à diversidade;

À minha Mãe, pelo amor incondicional e pelo legado de luta pelos direitos dos oprimidos;

Às minhas irmãs pelo amor, sensibilidade e apoio provados à distância;

Ao meu Pai, pela força da negritude;

Ao meu noivo pelo amor, apoio e paciência;

À tia Ângela, por sua renúncia e apoio infinitos;

Aos meus primos da república de alagoanos em Brasília pela convivência fraterna nesta jornada;

À minha única prima brasiliense querida, pelo cuidado e doçura;

Às minhas tias, tios e cunhado querido pela torcida familiar;

Às minhas amigas e amigos de Maceió pelos laços inquebráveis de muitos anos;

Às queridas professoras e colegas da pós-graduação pela disponibilidade;

A CAPES pelo suporte material oferecido durante a realização deste trabalho;

À escola que abriu suas portas, às professoras que abriram suas salas de aula e às meninas que abriram uma parte de suas vidas para minha pesquisa;

RESUMO

A negritude, considerada como a afirmação de identidade, no que se refere ao pertencimento étnico-racial da população negra, é difícil de ser construída. O preconceito e a discriminação que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil atuam de forma velada, refletindo-se nas desigualdades sócio-econômicas e na desvalorização da imagem do negro. As crianças aprendem cedo os modos de pensar e agir racistas nos diversos contextos culturais onde estão inseridas, ocasionando conseqüências na construção infantil das identidades. Este estudo focalizou essa aprendizagem cultural do racismo, que interfere na interação de crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais, a partir do referencial sociocultural construtivista e da concepção de *self* dialógico. A escola é compreendida como importante ambiente de socialização da criança fora do lar, e pode servir como veículo de propagação de crenças racistas, através do emprego do modelo branco de superioridade e beleza. O trabalho teve por objetivo principal investigar concepções de si, bem como crenças e valores relativos a questões identitárias e a diferenças étnico-raciais em quatro crianças pré-adolescentes do sexo feminino com fenótipo predominantemente negro, que freqüentavam uma escola do ensino público de Brasília. Ele fez parte de pesquisa mais ampla sobre o mesmo tema, que incluiu variados procedimentos, além das entrevistas, com outras crianças e com as professoras. Em relação às quatro meninas negras, suas narrativas durante as entrevistas foram investigadas visando: (1) identificar e analisar concepções, idéias, relatos de experiência, comportamentos, sentimentos ou afetos em relação a si mesmas, aos colegas e à professora, bem como aos demais parceiros de comunicação/metacomunicação, que remetam a avaliações de si construídas no contexto de sua história; e (2) analisar questões relacionadas ao preconceito, à diversidade e identidade étnico-racial e cultural, no que se refere a concepções de si e dos outros, com ênfase na compreensão dos processos de constituição de *self* destas crianças. Após transcrição integral das duas entrevistas com cada uma das meninas negras, os dados construídos foram submetidos à análise interpretativa do discurso comunicativo, que se beneficiou dos procedimentos do estudo mais amplo. Nos resultados vimos que crenças e valores racistas que circulam dentro e fora do contexto escolar, canalizam culturalmente as trajetórias de desenvolvimento de *self* de crianças negras. A desvalorização de características negras, como o cabelo crespo e a cor da pele escura, e supervalorização das brancas estão na base da dificuldade de construir concepções de si positivas associadas à negritude. A tensão criada no sistema de *self* por posicionamentos de si constituídos em interações sociais calcadas no preconceito e na discriminação foi expressa por meio da ambigüidade presente no discurso dessas meninas. Perspectivas para pesquisas e trabalhos futuros são apresentadas em decorrência da discussão dos resultados aqui obtidos.

Palavras-chave: negritude, raça, preconceito, relações étnico-raciais, desenvolvimento do *self*, meninas negras.

ABSTRACT

The Black identity is difficult to be constructed. Prejudice in Brazil is pervasive and discrimination due to ethnic and racial issues can be easily detected in social-economic class composition, but remains kind of implicit and not so visible in daily social interactions. Children soon learn the ways of prejudice within the cultural contexts where they develop, and that has a negative impact over their self construction and identity. The present study aimed at investigating this early learning of racism, which affects the relations among inter-ethnic children, from the perspective of the dialogical self, and a sociocultural constructivist approach. The school, as a central context for children socialization, plays an important role in providing racist standards and beliefs, as children interact guided by their internalized models of beauty and whiteness hierarchical superiority. This study's goal was then to examine self conceptions, values and beliefs related to identity issues and ethnic differences in four young adolescent girls whose phenotype was mostly black, and who attended to a public school in Brasilia. The study is part of a broader research that included various procedures other than the interviews, with other children as well as teachers. The narratives of the four black girls here investigated were analyzed to: (1) identify their conceptions, ideas, values, behaviors, and feelings concerning themselves, their peers, family and other communication/metacommunication partners; (2) identify and elaborate issues related to prejudice, diversity and ethnic or cultural identity all concerning the process of their self development. Observational data obtained during the procedures pertaining to the broader research, in natural contexts as well as during semi-structured play sessions, were helpful as a background for the interpretive analysis of the girls' discourse during the semi-structured interviews. Results show that racist values and beliefs can be found inside and outside the school context, culturally canalizing black girls' self development. Depreciation of black characteristics, such as curly hair and skin color, can pose serious difficulties for positive self conceptions and identity among black girls. The tension generated within the self system, based on discrimination and prejudice experienced in daily social interactions, was detected in their narratives. Perspectives for further work, then, are suggested as a result of this study.

Key-words: Black identity, race, prejudice, ethnic relations, *self* development, black girls.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
I. INTRODUÇÃO.....	8
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1- Fundamentos Socioculturais Construtivistas e o Desenvolvimento Humano.....	11
2- Questões Teórico-Conceituais sobre Identidade e <i>Self</i>	18
2.1 - O <i>Self</i> na Psicologia – Breve resumo de uma história.....	19
2.2 - Diálogos entre os conceitos de <i>Self</i> e Identidade.....	21
2.3 - “Vozes Culturais” no <i>Self</i>	24
2.4 - Processos de constituição do <i>Self</i>	26
2.5 - O estudo dialógico-desenvolvimental do <i>Self</i> em crianças.....	28
3- Preconceito, Racismo e Identidade Negra.....	30
3.1 - Preconceito: cognição, afeto e ação.....	32
3.2 - Identidade social e relações de poder.....	34
3.3 - Histórico e presença do racismo no Brasil.....	36
3.4 - Identidade negra no Brasil.....	38
III. OBJETIVOS.....	42
IV. METODOLOGIA	
1- Pressupostos Básicos.....	43
2- Método da pesquisa mais ampla.....	44
2.1 – Estudo Piloto.....	44
2.2 – Contexto de Investigação.....	45
2.3 – Participantes.....	46
2.4 – Instrumentos e Materiais.....	48
2.5 – Procedimentos Metodológicos.....	48
2.5.1 - Aproximação Etnográfica com Registro de Observações.....	48
2.5.2 - Sessões Lúdicas Semi-Estruturadas.....	49
2.5.3 - Entrevistas Individuais com crianças.....	50
2.5.4 - Entrevista Individual com Professoras.....	51
2.6 – Justificativa do Recorte para a Dissertação e Procedimentos de Análise.....	51
V. RESULTADOS	
1- Bianca.....	53
2- Rafaela.....	78
3- Leila.....	108
4- Paula.....	137
VI. DISCUSSÃO	
1- O “cabelo” como categoria definidora de si.....	179
2- A valorização inquestionável do branqueamento à brasileira.....	182
3- A questão do Preconceito.....	186
4- Relações familiares e a prevalência das ambigüidades.....	188
5- Desenvolvimento e constituição do sistema de <i>self</i> em meninas negras.....	190
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO I - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com as crianças.....	203
ANEXO II - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com as professoras.....	204
ANEXO III - Exemplos de frase completada sobre si e desenhos de si de Rafaela.....	205

I – INTRODUÇÃO

Falar sobre relações étnico-raciais no Brasil continua sendo algo difícil e controverso. Mas deixou de ser um “problema do negro”, como era tratada a questão antigamente, e ganhou o status relacional. A problemática das desigualdades que colocam verdadeiros abismos socioeconômicos entre os diferentes grupos étnicos que compõem a “nação” brasileira é um problema nosso. Muitos pesquisadores, a maioria negros como eu, tomaram para si a responsabilidade de produzir conhecimento sobre esse assunto que, como disse, diz respeito a todos nós. Não adianta fugir, pois mesmo que algumas alas da ciência queiram conservar o paradigma positivista que almeja a neutralidade científica, o presente estudo tem uma característica de engajamento social porque questiona relações de poder no âmbito étnico-racial, de gênero e, também, etário porque traz para o centro da questão significados que geralmente estão subjugados, que são os produzidos pelas crianças.

O fenômeno do racismo situa-se dentro de um paradigma complexo devido a suas causas sócio-históricas e implicações psicológicas. Por isso, as frentes de combate ao racismo brasileiro podem tomar inúmeros caminhos, como por exemplo, a elaboração de leis que punam qualquer manifestação de discriminação racial, ou ainda a pauta das políticas públicas que visem minimizar as desigualdades raciais que colocam a população negra em desvantagem, de acordo com os indicadores sociais. Dentre as perversas implicações do racismo, uma merece atenção especial, que é o impedimento de negros/as desenvolverem uma identidade calcada no positivo. Isto quer dizer que, desde a infância, negros e negras convivem com um mal-estar por serem o que são; por pertencerem à população negra.

Na área educacional, os indicadores mostram uma desigualdade étnico-racial perversa. Segundo o censo escolar de 2007, a distorção idade-série entre alunos brancos era de 33,1% na primeira série e de 54,7% na oitava série, enquanto que a distorção idade-série entre os alunos negros era de 52,3% na primeira série e 78,7% na oitava série. Dentre os jovens brancos de 16 anos 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Dentre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa era de 16% (PNAD/IBGE, 2007).

O cientista social Kabengele Munanga (1996), na dedicatória de seu livro *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*, afirma o seguinte: “A todas as crianças negras, vítimas anônimas do preconceito e da discriminação racial”. Chamou nossa atenção

a caracterização “vítimas anônimas”, configurando este estudo como um esforço unido a outros para tirar as crianças negras do anonimato no que se refere aos impactos negativos do preconceito e da discriminação raciais. Digo unido a outros esforços, pois, cientistas de áreas como a Pedagogia (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2004), a Psicologia Social (Carone & Bento, 2002) e a Psicologia da Educação (Oliveira, 1994) também enfatizam em suas pesquisas e publicações a questão do preconceito racial na infância.

O racismo contra o negro, apesar de algumas vezes parecer invisível, atua e é construído e reconstruído no processo de aprendizagem das convenções culturais e nas formas de relacionamento humano. Em outros contextos, torna-se visível e atua na construção e/ou reconstrução de aspectos individuais e coletivos da história de vida de diferentes pessoas (Chaves, 2003). Nos relatos de pesquisas brasileiras, envolvendo a temática das relações étnico-raciais na infância, os exemplos de interações e falas mais contundentes com relação aos efeitos do preconceito e/ou da discriminação na constituição da subjetividade da criança negra são provenientes das meninas. No contexto escolar, tanto no que se refere à educação infantil (Cavalleiro, 2000), como também ao ensino fundamental (Oliveira, 1994); no contexto institucional de tratamento de crianças (Santos, 2002); e também no contexto de comunidades remanescentes de quilombos (Silva Júnior & Vasconcelos, 2004), as meninas ganham destaque ao expressar a insatisfação e a “vergonha” com relação a si próprias.

As políticas públicas de estado, institucionais e pedagógicas, precisam, de fato, contribuir e promover reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Algo fundamental para o sucesso dessas políticas são as condições afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagem escolares, ou seja, a criação de um espaço de convivência onde todos, negros e não-negros, inclusive professores, sintam-se valorizados e apoiados no processo de reconstrução das relações étnico-raciais em bases efetivas de igualdade (Brasil, 2005).

Nossa investigação, mais localizada na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, buscou compreender como as expressões de preconceito racial influenciam as concepções que meninas negras pré-adolescentes constroem sobre si mesmas. Ou seja, tivemos o intuito de apreender qual o significado atribuído por essas meninas a características pessoais, como sentimentos, aparência, habilidades escolares, relacionamentos interpessoais etc. e em que nível esses significados se ligam às relações étnico-raciais vivenciadas em seu cotidiano como crianças. Vimos no discurso dessas crianças que as expressões de preconceito

racial podem ser veladas ou explícitas, e podem acontecer em contextos muito caros a elas como a escola, a família e a vizinhança onde moram.

A partir da perspectiva sociocultural construtivista (Branco, 2006; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1998, 2007), que considera o sujeito e a cultura como instâncias interdependentes no conceito de desenvolvimento humano (Bruner, 1997; Vygotsky, 1984), focalizou-se neste estudo os significados de si construídos por meninas negras nos diversos contextos onde estão inseridas. As teorias do *Self* Dialógico (Hermans, 2001) e das Identidades Sociais (Deschamps & Moliner, 2009; Hall, 2006) nos deram suporte para entender como acontece a negociação, por meio do diálogo, entre os níveis da cultura pessoal e da cultura coletiva no processo de constituição dinâmica do sujeito psicológico, de sua noção de si-mesmo desde a infância. A Antropologia cultural (d'Adesky, 2001; Munanga, 1999) nos forneceu os aportes necessários para entender o processo de formação do racismo contra a população negra no contexto brasileiro e suas peculiaridades histórico-culturais.

Com base neste pano de fundo, trouxemos o entrelaçamento dessas teorias que consideramos ter muitos pontos de complementariedade para descortinar o universo simbólico produzido por meninas negras que, atravessadas por relações de poder duplamente opressoras no gênero e na cor, constroem e reconstroem significados sobre si mesmas. Vítimas, não mais anônimas, mas ainda vítimas do preconceito e da discriminação raciais, vimos que, embora seu desenvolvimento não seja determinado pelo contexto sociocultural, as trajetórias possíveis para o desenvolvimento dessas meninas estão circunscritas pela configuração das relações étnico-raciais brasileiras, que é altamente desvantajosa, material e simbolicamente, para a população negra e impede o reconhecimento positivo de suas características pessoais de negritude.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS CONSTRUTIVISTAS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A perspectiva sociocultural construtivista é recente na história da ciência psicológica. A dimensão sócio-histórica, sociogenética (Vygotsky, 1984), está contemplada pelo construto “sociocultural” que, necessariamente, remete à construção da cultura ao longo do tempo. O termo “construtivista”, por sua vez, se refere à relevância do sujeito ativo, co-construtivo e participante de seu próprio desenvolvimento (Branco, 2006; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2007). Um de seus princípios básicos é o papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento individual.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é concebido em sua natureza complexa e dinâmica, como um processo criativo em que há sempre construção, em algum nível, da novidade. Os processos de internalização e externalização dos significados culturais não são concebidos como meros processos de reprodução de mensagens culturais, mas pressupõem sempre transformações. Como a perspectiva sociocultural construtivista é uma teoria inserida dentro das correntes sociogenéticas, a cultura não é vista apenas como uma variável a mais a ser considerada, mas sim como fator constitutivo do sujeito psicológico. Ou seja, fora deste contexto não seria possível a emergência das funções psicológicas tipicamente humanas, como, por exemplo, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória ativa e a consciência auto-referente (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2007). Além disso, a questão da irreversibilidade do tempo é fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento, sempre associados à emergência de novidades. Segundo Valsiner (1989), é necessário considerar a organização temporal do fenômeno psicológico para melhor compreender o desenvolvimento humano, observando a seqüência de eventos durante o tempo e tentando entender como os novos eventos decorrem de eventos anteriores (Valsiner, 1989).

O certo é que, fora da interação social, nunca poderiam emergir as características que os indivíduos desenvolveram como resultado da evolução de toda a humanidade, e que os tornam verdadeiramente humanos. O ser humano é social por natureza, e o desenvolvimento consiste no domínio de certas formas de atividade e consciência que têm sido aperfeiçoadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, se manifestam originalmente sob a forma de interações da

criança com outras pessoas, e é somente depois disto que elas se tornam funções internas da própria criança. O discurso interno, ou seja, o fato de que nós somos capazes de formular em silêncio, para nós mesmos, idéias corporificadas em palavras, desempenha um papel fundamental em nosso pensamento. A criança aprende gradualmente a usar o discurso que, originalmente, representa um meio de comunicação entre pessoas, para servir a seus processos internos (Vygotsky, 1994).

Algumas bases filosóficas são bastante importantes para o conceito de desenvolvimento humano na perspectiva teórica adotada (Valsiner, 1989). A primeira é a *Irreversibilidade do Tempo*, onde o estudo da história do fenômeno (processo) é a única perspectiva científica razoável para compreendê-lo. Outra base é que o desenvolvimento relaciona-se a transformações estruturais (novas formas de organização) do organismo como resultado de sua interação com o ambiente. É uma dada combinação de condições (intra-organísmicas e extra-organísmicas) que, em cada momento do tempo, dá suporte às transformações desenvolvimentais ou as bloqueia. A última base filosófica é que a visão adequada para o estudo do desenvolvimento humano é *multilinear*, pois permite que o mesmo resultado seja atingido por meio de diferentes rotas, e que diferentes resultados sejam produzidos sob as mesmas circunstâncias específicas. Outro aspecto importante é que o desenvolvimento não é visto como um processo que se traduz em uma perspectiva evolutiva, que pressuponha um sentido necessariamente ascendente, pois nos processos de desenvolvimento sempre ocorrerão perdas e ganhos, como afirmam autores de orientações compatíveis com aquela aqui adotada (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

Para a perspectiva sociocultural construtivista, a cultura não é uma entidade estática e não determina linearmente o desenvolvimento individual. É justamente nesta direção que Valsiner (1998) propõe o conceito de *separação inclusiva*, que pretende assegurar a diferença estrutural entre o indivíduo e o contexto sociocultural, resguardando o caráter de interdependência sistêmica entre ambos. Portanto, o indivíduo não é independente do contexto cultural em que se encontra inserido, mas também não é mero reflexo deste contexto. O indivíduo mantém uma relação de relativa autonomia e de constituição recíproca com o contexto. A ênfase no papel ativo, consciente e intencional do sujeito psicológico está relacionada a uma concepção dinâmica da cultura. A cultura engloba tanto a dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como a dimensão simbólica, fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma (Madureira & Branco, 2005).

A cultura é vista como um sistema aberto, e o desenvolvimento se dá, essencialmente, entre sistemas abertos que se influenciam mutuamente. Por isso, o estudo do fenômeno desenvolvimental requer que a pesquisa seja sistêmica e transdisciplinar, onde o objeto-alvo da investigação deve ser visto de forma *interdependente* com o seu ambiente (Valsiner, 1989). Então, embora sejam instâncias diferenciadas, é impossível dissociar sujeito e objeto do conhecimento, sendo este um pressuposto importante para as pesquisas a partir do marco sociocultural construtivista.

Com base nas idéias de Vygotsky (1984), a perspectiva sociocultural construtivista afirma que a relação entre o ser humano e o ambiente não acontece de forma direta, mas sim mediada semioticamente. A linguagem é o principal sistema de mediação semiótica, e é utilizando signos que os seres humanos podem lembrar, perceber, pensar, agir, sentir, interpretar, e assim por diante (Madureira, 2007). A ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo se efetiva no momento da interação social havendo, assim, a co-construção de um universo semiótico. Ou seja, a constituição humana tem uma natureza discursiva e um caráter semiótico dentro da perspectiva sociocultural construtivista e de outras abordagens complementares (Rossetti-Ferreira & cols., 2004).

De acordo com Vygotsky (1994), o ambiente não deve ser visto como uma condição que pura e objetivamente determina o desenvolvimento da criança pelo fato de conter certas qualidades, mas deve ser sempre abordado do ponto de vista do relacionamento que existe entre a criança e seu ambiente num dado estágio do desenvolvimento infantil. Ou seja, não devem ser considerados os fatores ambientais “em si”, mas sim como estes fatores são refratados através do prisma da experiência emocional da criança, sempre mediada pela linguagem verbal e não-verbal. Outros indivíduos sempre atuam nas trocas sujeito-ambiente e guiam a ocorrência dos fenômenos de mudança (Valsiner, 1989). A interação é vista como um processo dentro do qual todos os participantes estão constantemente organizando, mantendo e modificando suas orientações motivacionais.

O processo pelo qual as sugestões e coações sociais orientam o desenvolvimento humano é conhecido como *canalização cultural* (Valsiner, 1989). Embora as sugestões sociais direcionem a conduta humana, elas não determinam o desenvolvimento da pessoa em termos exatos, por causa do papel co-construtivo do indivíduo que resulta numa contínua reorganização dos próprios sistemas de sugestão e coação (Branco & Valsiner, 1997). As pessoas encontram-se imersas em, constituídas por, e submetidas a uma malha de significações e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição

dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. Essa circunscrição se altera continuamente em função do tempo e dos eventos, compondo novas configurações e novos percursos possíveis para o desenvolvimento (Rossetti-Ferreira & cols., 2004).

Os significados coletivos canalizam as ações/emoções/concepções em determinadas direções, mais do que em outras; promovem certas práticas sociais e delimitam certas zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação. Nesse sentido, o sistema de circunscritores (*constraints*) faz com que o processo de desenvolvimento seja determinado e indeterminado, ao mesmo tempo e em vários domínios, ocorrendo tanto possibilidades de inovação, como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais. Além disso, em decorrência da estrutura mais rígida de certas configurações, a pessoa tende à repetição de determinadas posições e comportamentos. Estas podem ser eliciadas a partir de um elemento fortemente circunscritor da configuração, submetendo a pessoa a certas posições reiterativas sobre as quais tem pouco controle (Rossetti-Ferreira & cols., 2004).

O desenvolvimento é percebido como um processo de coordenação das mudanças que ocorrem ao longo das interações contínuas entre os indivíduos e os contextos socioculturais dentro dos quais eles constroem, através da experiência ativa, suas características pessoais (Branco, 2003). É pelo processo de socialização que a cultura transmite seus valores, regras e papéis para a criança. Entretanto este não é um processo estático, pois, as diversas condições de desenvolvimento ocasionam diferentes possibilidades de trajetória. As pesquisas têm mostrado, por exemplo, que a experiência prática de ajudar pessoas é mais importante do que as regras de orientação moral para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em crianças (Staub, 2003).

São os vários outros sociais (mães, pais, irmãos, avós, tios, vizinhos, babás, professoras etc.) que, por meio de suas interações com a criança, dentro de ambientes social e culturalmente organizados, favorecem certas condições e direções para o seu desenvolvimento. Entende-se que, desde o início da vida, as relações são co-construídas a partir de “inter-ações”, ou seja, ações compartilhadas e interdependentes que são, ao mesmo tempo, arena e motor do processo de desenvolvimento. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado, interpretado, e muitas vezes co-regulado pelos outros e por si próprio, através da coordenação de papéis e posições, dentro de contextos específicos de interação social (Fogel, 1993).

A perspectiva sociocultural construtivista considera a singularidade individual como uma indicação das origens sociais da ontogênese psicológica humana. O ambiente social não formata o desenvolvimento do ser humano, mas provê os recursos que guiam e dão suporte para a construção individual e única que a pessoa faz de seu próprio *self* (Branco & Valsiner, 1997). O desenvolvimento é um fenômeno intrinsecamente relacionado à participação ativa do sujeito no universo simbólico da cultura, co-construindo (com o outro) suas múltiplas interações sociais cotidianas. Nesse processo, o sujeito não só elabora uma “compreensão dinâmica” sobre o mundo e sobre si mesmo, mas também vai constituindo, em suas interações, uma forma peculiar de funcionamento psicológico (Madureira & Branco, 2005).

A estrutura de uma atividade escolar, por exemplo, frequentemente induz aos objetivos correspondentes no nível psicológico, ou seja, contextos organizados cooperativamente tendem a promover orientações e interações cooperativas. Entretanto, os indivíduos podem introduzir ativamente motivações próprias resultantes do processo histórico e dinâmico de co-construção dos valores pessoais, assim como a partir de um sentido particular de si mesmo. Ou seja, a conduta humana de interdependência não é totalmente determinada pela estrutura dos contextos (canalização), pois as orientações motivacionais atuam como um tipo de sistema de canalização internalizado, mediado semioticamente, que, através da projeção no futuro, induz ações, sentimentos, e pensamentos no tempo presente (Branco, 2003), que agem de forma ativa e sempre em interação com as características situacionais do contexto.

Nesse sentido, o contexto desempenha papel fundamental, mas não determinante, pois, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros – contribuindo para a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto. O meio social, o espaço de experiência da pessoa, representa, assim, um recurso para o seu desenvolvimento, onde pessoas e contextos se constroem e se transformam dialeticamente (Bruner, 1997; Rossetti-Ferreira & cols., 2004; Valsiner, 1989, 2007; Vygotsky, 1994).

O aspecto original da contribuição de Vygotsky para o campo do desenvolvimento humano está na emergência da novidade, ou seja, do signo como instrumento psicológico que se produz na relação (Smolka, 2004). Os signos trazem presentes objetos, eventos ou situações que estão ausentes no aqui-e-agora. Em comparação ao que ocorre com os outros animais, as operações com signos modificam de forma qualitativa o funcionamento psicológico humano, possibilitando o surgimento do pensamento abstrato, das ações

conscientemente controladas, do comportamento intencional, voltado para o futuro, bem como da consciência de si. Por intermédio da mediação da linguagem, ou seja, a partir da operação com signos é possível a emergência das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (Vygotsky, 1994).

A interação social é propiciada por determinadas condições materiais de produção e afeta e transforma os organismos. Afetado e transformado pela sua própria produção, o organismo encontra-se redimensionado, isto é, ele não se reduz à esfera biológica, passa a funcionar na esfera do simbólico. O signo, produção humana, atua como elemento mediador, operador e conversor das relações sociais em funções mentais. Essa conversão só se torna possível pelos signos produzidos nas relações. A significação é, portanto, um atributo específico da condição humana e, também, processo e modo de produção, acontecimento e resultante da dinâmica das relações dialógicas inter e intrapessoais (Smolka, 2004).

Um aspecto fundamental em todo esse processo de desenvolvimento na perspectiva sociocultural construtivista é a comunicação (Branco & Valsiner, 2004; Fogel, 1993). A comunicação pode ser definida como o fenômeno complexo e amplo através do qual os significados estão constantemente sendo criados, negociados, construídos e reconstruídos pelos participantes das interações sociais. A construção de significados acontece sob a influência dominante de processos semióticos, afetivos e sugestões sociais existentes dentro de contextos culturalmente organizados. Os processos comunicativos são peças-chave na transmissão de crenças e valores sociais, e dentre eles, destacam-se os processos de metacomunicação (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004).

Branco e cols. (2004) enfatizam o papel importante da *metacomunicação relacional*, como um nível importante dos processos comunicativos em estudos dentro da perspectiva sociocultural construtivista (Barrios, 2009; Branco & Valsiner, 2004; Freire, 2008; Kelman, 2005), na qual nos inserimos. A metacomunicação pode ser definida como a comunicação sobre o próprio processo de comunicação. Ela tem como principal objetivo a co-construção de significados, por parte dos participantes, acerca de sua própria interação e/ou relação, informando sobre a qualidade desta última (Branco, 2006). A metacomunicação diz respeito, objetivamente, a elementos como gestos, tom de voz, postura e movimentos corporais, ritmo de fala, olhares e expressões faciais, que têm papel fundamental nos sentidos atribuídos à comunicação, sendo fatores bastante importantes na co-regulação das ações entre os participantes do processo comunicativo (Fogel, 1993).

As crianças, assim como todas as pessoas, são altamente sensíveis aos parâmetros não verbais e paralingüísticos que caracterizam a metacomunicação. As crianças percebem, especialmente, as ambigüidades e contradições que frequentemente existem entre a mensagem e a meta-mensagem direcionadas a elas pelos colegas e adultos. Portanto, pais, mães e professores/as precisam ter cuidado e estar muito atentos quanto à qualidade da comunicação estabelecida com suas crianças, evitando ativamente a configuração de relações de sentido dúbio ou duvidoso, aberta a interpretações prejudiciais (Barrios, 2009).

O significado implícito e o significado relacional são duas dimensões da metacomunicação que apresentam maior relevância para analisar os significados construídos nas interações sociais, principalmente os significados que dizem respeito às concepções de si (Branco, 2006). Os processos de comunicação e metacomunicação produzem um contínuo fluxo de significações e re-significações e, por isso, estão relacionados à questão do desenvolvimento do *self* e da identidade, circunscrevendo a produção de significados de si e canalizando as crenças e valores da cultura coletiva para o campo da experiência individual (Freire, 2008). Abordaremos no próximo capítulo os entrelaçamentos dos conceitos de *Self* e Identidade, destacando a importância dos processos de comunicação e metacomunicação em sua constituição.

CAPÍTULO 2 - QUESTÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE IDENTIDADE E *SELF*

O estudo sobre a noção de “si mesmo”, sempre foi concebido como remetendo a aspectos mais coletivos para uns, e aspectos mais pessoais para outros. A reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas em um espaço coletivo e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico, singular neste mesmo espaço coletivo (Deschamps & Moliner, 2009). A idéia de que identidade e *self* são instâncias de um mesmo fenômeno, apesar de diferenciadas, é endossada neste capítulo que trata sobre a história dos questionamentos sobre “si mesmo” e sobre os processos que o constituem.

De acordo com Valsiner (1998, 2007), o sujeito psicológico se constitui na articulação entre cultura pessoal e cultura coletiva, por meio da separação inclusiva destas duas instâncias. Os processos comunicativos, metacomunicativos e afetivos também têm grande importância para o desenvolvimento da noção de “si mesmo” desde a infância, com ênfase na socialização mediada pela construção de significados (Branco & cols., 2004).

Goffman (1982) afirma que existem três dimensões no conceito de identidade: pessoal, social e psicológica. Neste trabalho, nosso objetivo é considerar as contribuições mais importantes da teoria das identidades sociais para abordar as dimensões pessoal e social do conceito de identidade (Castells, 1999; Deschamps & Moliner, 2009; Sawaia, 1999), buscando integrá-las às concepções e teorias sobre o desenvolvimento do *self* com base em uma perspectiva sociocultural (Valsiner, 2007) e dialógica (Hermans, 2001). Neste sentido, o conceito de identidade será empregado especialmente para referência às percepções de si relacionadas mais diretamente aos grupos sociais, tradicionalmente objeto de estudo da psicologia social. Já o conceito de *self*, também analisado neste capítulo, será utilizado para caracterizar a dimensão mais subjetiva da dimensão intra-individual, tradicionalmente relacionada às psicologias clínica e do desenvolvimento humano.

Os pressupostos e conceitos da psicologia sociocultural (Bruner, 1997; Rogoff, 2005; Valsiner, 2007) serão básicos nessa tentativa de integração e vale destacar o modelo bidirecional de transmissão da cultura, que é baseado na premissa de que os processos de internalização e externalização dos significados culturais não são meros processos de reprodução de mensagens culturais, mas pressupõem, sempre, transformações por parte do sujeito (Valsiner, 2007). O estudo dos fenômenos referentes ao *self* e à identidade diz

respeito, principalmente, à função psicológica superior de uma consciência auto-referente, cuja emergência é eminentemente social (Vygotsky, 1984).

2.1 - O *Self* na Psicologia – Breve resumo de uma história

William James, no final do século XIX, elaborou uma definição em que o ‘si-mesmo’ seria composto por um “eu” e um “mim”. O eu seria a parte cognoscente, que percebe, tem sensações, mobiliza lembranças, elabora projetos. O mim seria a instância conhecida pelo eu, composta por uma parte material de possessões; uma parte social de reputação e uma parte espiritual de consciência de suas capacidades e sentimentos (Deschamps & Moliner, 2009). Em direção aproximadamente similar, outro teórico que muito contribuiu para o desenvolvimento da noção de si-mesmo foi George Mead (1934/1967). Sua teoria deu ênfase à internalização como processo de constituição do *self* na consciência através da experiência social. Ele partiu da premissa de que a organização específica da experiência social serve como base para a construção do *self*, onde o processo de interação guia o processo de constituição intrapessoal da consciência (Valsiner, 1998). Para Mead, o si-mesmo de alguém se desenvolve a partir dos julgamentos que os outros fazem dele, no interior de um contexto social em que ele e os outros interagem. Para ele, o si-mesmo emerge de uma tensão dialética entre o eu (*I*) e o mim (*Me*), onde o eu representa o aspecto ativo e criador do si-mesmo que responde às atitudes dos outros que interiorizamos, enquanto o mim consiste em um conjunto organizado dos julgamentos dos outros que o si-mesmo vai assumindo através das experiências (Deschamps & Moliner, 2009).

Outro embasamento importante são os conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin (1992) que, utilizando a metáfora do romance polifônico, uniu aspectos da lingüística e da sociologia que se tornaram posteriormente fundamentais à proposta da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001; Valsiner, 2007). Bakhtin destacou o fato de que a polifonia representa a multiplicidade de visões diferentes, ou até opostas, de si mesmo e do mundo, enfatizando o princípio da descontinuidade no *self* (Hermans, 2001). O termo polifonia, enfatizado por Bakhtin, se refere à idéia de que o *self* é formado por diferentes vozes - posicionamentos, significados, pontos de vista – assim como o *self* possui muitas posições de Eu (ou *I-Positions*) – eu como profissional, como aluno, como filho, etc. Isto ocorre devido à multiplicidade de experiências, situações e realidades vividas pelos sujeitos em interação, em contextos socioculturais específicos. Uma vez constituído, portanto, o *self* é um sistema organizador das múltiplas vozes (Freire, 2008).

O conceito de diálogo, também proposto por Bakhtin, implica no intercâmbio entre as vozes mutuamente influentes que constituem o *self*. Nesse intercâmbio, caracterizado por processos de negociação, observa-se que as vozes são dinâmicas e costumam alterar suas posições no decorrer das experiências concretas, o que é muito importante para o processo de organização do *self*. A multiplicidade de vozes que dá forma ao *self* inclui histórias que articulam passado, presente e futuro na diversidade de posições que aparecem em conjunto e em interações. (Freire, 2008). A noção de si-mesmo refere-se a um processo que emerge do passado, da interação com os outros e tem uma importante função no presente, que é o ajustamento a uma situação dada. Este processo é também uma atividade que permite a transformação no futuro, na medida em que dos ajustamentos surge a novidade (Zavalloni citado em Deschamps & Moliner, 2009).

Os processos comunicativos ganharam, então, central relevância na constituição do *self* a partir de diálogos internos e externos, o que está na base de uma teoria do *Self* Dialógico. Mead introduziu a distinção entre Eu e Mim, localizando os aspectos convencionais do *self* no Mim, e os potenciais de inovação no Eu. Já Bakhtin, como teórico dos processos dialógicos, expressou a idéia de que a linguagem existe na fronteira criativa entre as consciências, entre o Eu e o outro (Hermans & Josephs, 2003).

O *self* consiste na instância reflexiva da psique humana, que permite que o 'eu' possa falar sobre o 'mim', seja no singular ou no plural ("mins"), possa conduzir 'minha' ação e se relacionar com o que é 'meu' (Freire, 2008). O *self* dialógico pode ser conceituado, assim, como um conjunto composto por múltiplas posições de Eu que, dinamicamente, interagem com outros sociais, com diferentes aspectos do contexto e com cada uma das outras posições de Eu ao longo do tempo (Hermans, 2001). Este *self* dinâmico e múltiplo funciona, ao mesmo tempo, como um Eu integrado que inicia seu processo de constituição desde o nascimento, partindo de posições de Eu mais corporificadas e baseadas nos sentidos proprioceptivos, em direção à co-construção de posições de Eu cada vez mais simbólicas, mediadas interna e externamente pela linguagem (Fogel, Koeyer, Bellagamba & Bell, 2002).

Na perspectiva dialógica, o *self* é concebido em termos de uma dinâmica múltipla de posições do Eu relativamente autônomas. O Eu tem a capacidade imaginária de dotar cada posição com uma voz, e é neste espaço que as relações dialógicas entre as posições podem se estabelecer. Cada posição é dotada de uma perspectiva única da experiência pessoal, referente a variadas relações entre a pessoa e os outros; e o Eu teria a possibilidade de se mover, como no espaço, de uma posição para outra de acordo com mudanças na situação e no tempo. Uma

posição de Eu pode concordar, discordar, entender, desentender, contradizer, questionar e até ridicularizar outra posição do próprio Eu (Hermans, 2001). Cada posição neste *self* muitas vezes é capaz de contar uma história a partir de seu próprio ponto de vista e trocar ou co-construir histórias com outros posicionamentos (Hermans & Josephs, 2003).

O *Self* dialógico é um construto eminentemente social, não no sentido estreito de que o *self* individual entra em contato social com outras pessoas que estão fora dele, mas no sentido de que outras pessoas ocupam posições *dentro* de um *self* polifônico (Hermans, 2001). Outro aspecto social é que não é um ‘Eu’ individual que desenvolve relacionamentos, mas são os relacionamentos que criam um sentido de ‘Eu’ (Fogel & cols., 2002). O princípio de diálogo interno que ocorre no *self* implica que uma das vozes que representam posicionamentos de si pode se tornar dominante, temporariamente ou de forma mais permanente, sobre outra. Entretanto, a diversificação em termos de multiplicidade de posições do Eu não exclui o desenvolvimento do *self* dialógico na direção de uma unidade integrativa, sendo este processo, muitas vezes, um fator favorável para o relacionamento da pessoa consigo mesma e com os outros (Hermans & Josephs, 2003).

2.2 - Diálogos entre os conceitos de *Self* e Identidade

A Psicologia Cultural lançou dúvidas sobre o problema filosófico do “essencialismo”, que afirmava ser o *self* uma espécie de substância que pré-existe ao nosso esforço para descrevê-lo. Na concepção histórico-cultural, o *self* é um conceito criado por reflexão, e é dependente de um diálogo projetado tanto para o receptor do nosso discurso, como para propósitos intrapsíquicos. As realidades que as pessoas constroem são realidades sociais, negociadas com os outros, distribuídas entre eles. Assim, mente e/ou *self* fazem parte do mundo social (Bruner, 1997).

Por isso, o *self* é tratado na psicologia sociocultural como um construto que se constitui no relacionamento mútuo entre cultura e mente, com o intuito de se evitar a armadilha de conceber o *self* como entidade individualizada e contida em si mesma, e a cultura como uma dimensão abstrata de caráter externo (Hermans, 2001). A cultura nos provê as diretrizes e estratégias para encontrar um *lugar*, ou um equilíbrio relativo *entre* estabilidade e mudança. Ela proíbe, atrai, nega, gratifica os compromissos assumidos pelo *self*. E o *self* usa suas capacidades de reflexão para evitar, adotar, ou reformular o que a cultura tem a oferecer, ou seja, ele também atua como um agente autônomo (Bruner, 1997).

A psicologia social utiliza um conceito análogo, o de identidade, o qual também pressupõe interações sociais. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, ela é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. As identidades se distinguem dos papéis sociais porque elas são fontes mais importantes de significado pessoal, e também por causa dos processos de autoconstrução e individuação que envolvem. Elas organizam significados, enquanto os papéis organizam apenas funções (Castells, 1999).

A noção de *identidade* situa-se na articulação entre o psicológico e sociológico. Daí resulta a pluralidade de enfoques, definições e diferentes significações do construto “identidade”. No entanto, existe uma invariante dentro destas diferentes definições, a qual se encontra no postulado de uma complementaridade entre os conceitos de identidade social e pessoal. A identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. A identidade pode, então, ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos específicos (Deschamps & Moliner, 2009).

Quando se discute a ‘mútua constituição’ entre a pessoa e o mundo social, é a noção de auto-regulação (regulação do *self*) que emerge com base nos processos de comunicação interpessoal. Esta auto-regulação ocorre através do processo de internalização/externalização, principal mecanismo organizador do intercâmbio construtivo entre as instâncias coletiva e pessoal da cultura. A internalização/externalização envolve um processo recíproco cíclico dentro do qual o “sentido pessoal” leva à construção de significados, que só se tornam possíveis dentro do domínio interpessoal (Valsiner, 1998; Vygotsky, 1984).

Em trabalho anterior (Silva, 2009), enfatizo que, na psicologia social, as discontinuidades são percebidas como metamorfoses (transformações), e que estes movimentos são importantes componentes constitutivos da identidade (Ciampa, 1994). Segundo Lopes (2002), a produção dos traços de discontinuidade depende da intencionalidade que move a ação ou a consciência para além da experiência do próprio sujeito, de seu grupo, de sua comunidade e/ou de seu lugar no mundo. A metamorfose ou, melhor dizendo, o caráter desenvolvimental e transformador é um componente fundamental da identidade.

Existem dois pólos no conceito de identidade, na psicologia social, que são a identidade como transformação/multiplicidade e a identidade como permanência/unicidade.

Uma concepção não anula a outra, ao contrário, a tensão entre as duas permite conceber identidade como “identificações em curso”, isto é, identidade que, ao mesmo tempo em que se transforma, afirma um “modo de ser” (Sawaia, 1999). Semelhante a isto, Bruner (1997) também afirma que o *self* não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica que inclui não apenas o que fomos, mas também antecipações do que seremos. Podemos dizer, então, que há muitas semelhanças entre os conceitos de *self*, na psicologia do desenvolvimento de base histórico-cultural, e de identidade, na psicologia social.

Zavalloni e Guerin (citado em Deschamps & Moliner, 2009) afirmam que um sistema de diferenciação e de oposição entre o ‘si-mesmo - não si-mesmo’, o ‘mesmo - o outro’, o ‘positivo - negativo’, ou o ‘bom - mau’ encontram-se na base do princípio constitutivo da identidade. Através das inclusões e exclusões, estes mecanismos dialéticos permitiriam construir a identidade social subjetiva (a oposição nós *versus* eles) e, através de assimilações e diferenciações, emergiria a identidade pessoal subjetiva (oposição si-mesmo *versus* não si-mesmo).

De acordo com Hall (2006) o sujeito, antes visto nas ciências sociais como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando cada vez mais fragmentado, e composto, não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias. O próprio processo de identificação através do qual as pessoas se projetam em suas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático. Para Hall, a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Hall afirma que o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, e essas identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Segundo Bruner (1997), os estudos sobre a noção de si mesmo devem focalizar os significados em cujos termos o *self* é definido, tanto pelo indivíduo, como pela cultura na qual ele participa, e estes também devem focalizar as práticas nas quais os significados do *self* emergem e são colocados em uso. A psicologia sociocultural busca as regras que os seres humanos aplicam para a produção de significados em contextos culturais. Esses contextos são sempre práticos, pois o significado é produzido a partir do uso.

2.3 - “Vozes Culturais” no *Self*

A noção de Eu não se refere a um núcleo isolado de consciência, contido em nossa cabeça, mas deve sugerir uma dimensão distribuída interpessoalmente. O ‘Eu’ adquire significado através das circunstâncias históricas que moldaram a cultura da qual ele é uma expressão (Bruner, 1997). É bastante pertinente, então, pensar que um senso de si é experimentado sempre em relação a um público específico, que são pessoas significativas que estão presentes ou imaginadas, específicas ou generalizadas, reais ou fantasiadas. A idéia principal é que as pessoas respondem, em diferentes momentos, a um conjunto de outros significativos diferentes, que, freqüentemente, representam formas distintas de avaliar a si mesmas (Hermans & Josephs, 2003).

Nas interações sociais, a criança é distinguida na forma de aprovação ou desaprovação por pessoas mais poderosas, ou mais significativas, por meio de expressões verbais ou não verbais. A metacomunicação é capaz de criar contextos qualitativos relacionais diferentes que guiam os processos de significação de si e do mundo (Branco & cols., 2004; Branco & Valsiner, 2004). Em geral, a criança vai transformando expressões da esfera social do tipo “Você é...”, em expressões do tipo “Eu sou...”, construindo uma narrativa de si mesma, ou seja, construindo o *self*. Estas posições não são simples cópias das visões dos outros, mas são imaginariamente construídas e reconstruídas no curso do desenvolvimento. A visão dos outros sociais, embora muito poderosa, não determina completamente o *self* da criança, mas certamente o direciona. A visão dos outros é tomada num contínuo processo dialógico em que a criança, e depois o adulto, responde a essas influências de diferentes formas (Hermans, 2001).

Segundo Damon e Hart (citado em Deschamps & Moliner, 2009), o desenvolvimento da noção de si mesmo na criança passa por quatro grandes etapas. No primeiro estágio, a criança é capaz de utilizar traços físicos e psicológicos para descrever-se, mas deles não deduz nenhuma permanência em termos de condutas ou disposições. No segundo estágio (idade escolar) são principalmente as competências que dominam a auto-descrição da criança. No terceiro estágio (pré-adolescência), os traços utilizados nos auto-retratos referem-se antes de tudo às relações com os outros. Enfim, na adolescência a representação de si mesmo passa a ser integrada.

De acordo com Berger e Luckman (1973), a identidade é objetivamente definida como localização em certo mundo, e pode ser subjetivamente apropriada apenas em companhia daquele mundo. Uma dada identidade envolve ser destinado a um lugar específico

no mundo, por isso a criança aprende que ela é aquilo do que ela é denominada. A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são meramente aspectos diferentes do mesmo processo de internalização, mediado por outros significativos. Com isto, o discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo profundo na esfera das relações étnico-raciais, por exemplo, onde a criança com características de negritude passa a se reconhecer como “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais que irão caracterizar seu processo de co-construção da identidade (Menezes, 2003; Oliveira, 1994).

Embora o indivíduo possa não estar ciente, as linguagens sociais formatam o que as vozes individuais podem dizer. As relações sociais são governadas por pólos opostos que levam a dicotomias sociais, como masculino x feminino, novo x velho, branco x negro. Dentro destas dicotomias, o termo dominante é definido como possuidor de propriedades particulares que o termo oposto não tem. A consequência é que o termo oposto é definido negativamente. As vozes de alguns grupos têm mais oportunidades de serem ouvidas que outras, pois estes pólos opostos estão carregados de diferenças de poder. Uma pessoa pode construir seu sistema de significados em um campo de tensão entre sua posição social e uma posição pessoal (Hermans, 2001). Um exemplo disto é a posição desvalorizada dos negros/as por conta do preconceito e da discriminação ainda presentes na cultura nacional e, simultaneamente, a necessidade comum a todas as pessoas de construir concepções positivas de si mesma, resultando em tensão no sistema de *self* dos indivíduos do grupo negro. Bruner (1997) apresenta uma visão complementar quando afirma que a extensão do que as pessoas colocam sob a influência de sua própria capacidade de ação, ou seja, a condição de ser agente em uma situação varia de pessoa a pessoa, e conforme a posição que a pessoa sente ocupar dentro da cultura.

O microcontexto das relações dialógicas não pode ser entendido sem alguns conceitos do nível macro. A noção de poder social é uma característica intrínseca do processo dialógico e mais, está totalmente associada à posição que uma pessoa ocupa em uma instituição particular. As relações dialógicas são ilustradas como vozes individuais coexistentes e entrelaçadas com vozes coletivas, e todas estas vozes estão localizadas num campo de tensão entre interferência (simétrica) e dominação social (assimétrica) (Hermans, 2001). No Brasil, as relações étnico-raciais são um clássico exemplo de relação de poder. A classificação racial baseia-se na cor da pele, do mais escuro ao mais claro numa gradação de tons, e a máxima aproximação do padrão étnico branco é entendida como positiva.

A experiência social não é limitada ao condicionamento ou modelação, simplesmente; existe o poder, a persuasão, o diálogo e uma vasta quantidade de outras formas de socialização da criança no sentido de ser ou tornar-se algo, que teriam impacto sobre os processos de constituição do *self* (Chaudhary, citado em Freire, 2008). Em sociedades compostas pela pluralidade de grupos étnicos, portanto, com tendências histórico-culturais integracionistas como é o caso do Brasil, as marcações de desigualdades definidas por fatores como gênero, classe e raça são estabelecidas e transformadas dentro dos próprios grupos. Daí o grande desafio de investigar e analisar os processos de construção de um *self* que enfrenta as dificuldades típicas das relações entre ‘zonas de contato’ entre diversos tipos dentro do próprio grupo de convivência (Freire, 2008).

A cultura pode, então, ser vista como vozes coletivas que funcionam como posições sociais no contexto do *self*, envolvidas em relações dialógicas com outras vozes e constantemente subordinadas às diferenças de poder (Hermans, 2001). As “armadilhas semióticas” seriam uma forma de captura simbólica do *self* de uma pessoa numa rede de vergonha, inferioridade ou qualquer outra forma de mostrar a posição supostamente superior do armador, que pode ser o racista, o sexista, enfim, pessoas preconceituosas em geral (Valsiner, 2007).

A constituição do *self* de pessoas negras, assim, deve ser estudada do ponto de vista das vozes subjugadas, que somente poderão mudar de posição, simultaneamente interna e externamente, através de um movimento conjunto das vozes envolvidas nos diálogos que compõem as relações étnico-raciais brasileiras. Por isso, o papel de combater o racismo não cabe apenas aos negros/as, mas sim a todos, que devem estar atentos às práticas veladas de discriminação que culturalmente vigoram no Brasil.

2.4 – Processos de constituição do *Self*

A dinâmica do *self* compreende tendências à estabilidade e a mudança. De acordo com Valsiner (2007), cognição, afeto e ação formam a unidade complexa do sistema de regulação do *self*. O nível mais alto do sistema *self* inclui deveres, valores e preconceitos e, neste nível, a referência verbal desaparece. Este nível regula os demais níveis do sistema e, por isso, este campo afetivo é frequentemente o principal alvo da canalização cultural através das instituições sociais (Branco, Branco & Madureira, 2009). As instituições sociais colocam regras para as interações sociais, monitoram sua manutenção e têm a expectativa de que as atividades situadas e as interações levem à transformação intra-psicológica dos sistemas de

cultura pessoal na direção que lhes é conveniente. Logo, as instituições sociais são, de fato, “*armadilhas semióticas*” ativas para direcionar os seres humanos para seus propósitos particulares (Valsiner, 2007).

Seguindo a tradição de Bakhtin, uma voz se refere a uma unidade de significado e suas origens podem ter raízes na história pessoal e/ou nas características sócio-institucionais. As “vozes” do passado podem ficar muito parecidas com as representações sociais, ou podem se tornar funcionais, no sentido de que podem ser usadas como dispositivos de mediação na construção da identidade (Valsiner, 1998). Os diversos processos que permitem explicar o fenômeno da identidade intervêm na elaboração de conhecimentos e de crenças sobre si mesmo, sobre os outros, assim como sobre grupos de pertença e de não pertença dos indivíduos. Mas eles também permitem fazer comparações, das quais decorre finalmente a percepção de semelhanças e de diferenças, que é a base do sentimento de identidade. Os diferentes grupos aos quais o indivíduo pertence, desta forma, contribuem para a constituição do si-mesmo, e para promover crenças, normas e comportamentos contraditórios e até antagônicos. Portanto, é necessário considerar como essas pertenças são negociadas em nível dos próprios indivíduos (Deschamps & Moliner, 2009).

Os posicionamentos de si se organizam e se modificam em diferentes configurações de *self*. Cada agente social, seja individual ou coletivo, pode atualizar e mobilizar diferentes posicionamentos de si em função do contexto. Estudos brasileiros utilizando esta perspectiva do *Self* Dialógico mostram que as experiências de vida que desencadeiam emoções fortes, como, por exemplo, ser vítima de discriminação, podem engendrar ações que geram importantes redefinições subjetivas. As emoções são centrais para a emergência de novos valores e novos posicionamentos de si, que passam a desempenhar um papel dominante no sistema *self*. Os campos da motivação e da afetividade desempenham, assim, parte importante nos processos de construção de significado (Branco, Branco & Madureira, 2009).

Na psicologia social, a noção de si mesmo é, muitas vezes, entendida como uma estrutura cognitiva flexível (Deschamps & Moliner, 2009), onde se considera o caráter transformador do si mesmo durante o ciclo de vida, e o caráter múltiplo do si mesmo com facetas diferentes em circunstâncias diferentes. A fluidez do si mesmo deve ser considerada em relação a fatores ligados ao desenvolvimento dos indivíduos e ao contexto. Contextos culturais específicos como a escola e a família se caracterizam por um conjunto de práticas socioculturais que disponibilizam lugares que já trazem definidas as posições dos sujeitos, em especial no caso das crianças.

A Teoria do *Self* Dialógico se interessa pela forma singular e característica como cada sujeito assume essas posições nos contextos culturais diversos. O sujeito é visto como ativo nos processos de criação de significados de si e de suas experiências, embora os contextos em que está inserido também exerçam uma força no sentido de tornar alguns significados mais prováveis e dominantes que outros, no processo denominado *canalização cultural* (Valsiner 1998, 2007). O conceito de relações dialógicas torna possível a ocorrência interdependente de determinação e indeterminação de significados, em que o Eu e o outro se constituem mutuamente, onde vozes intrapessoais e interpessoais participam da emergência do sujeito a partir dos processos de mediação semiótica. Daí a pluralidade e a polissemia dos significados de si construídos no diálogo situado e dinâmico com as vozes culturais.

2.5 - O estudo dialógico-desenvolvimental do *Self* em crianças

Outros estudos caminham na mesma direção que pretendemos aqui, estudando o desenvolvimento do *self* em crianças a partir das perspectivas Dialógica e Sociocultural. O estudo de Freire (2008), por exemplo, focalizou a construção das concepções de si, salientando seu caráter dinâmico, desenvolvimental e dialógico. A autora enfatizou a dimensão construtiva das concepções de si, levando em conta a perspectiva das próprias crianças em escolarização, da quarta série de uma escola pública. Sua maior conquista foi divisar múltiplos aspectos envolvidos no processo de significação de si no contraponto das mediações culturais, particularmente as mediações de natureza sócio-afetiva que são vivenciadas na experiência das atividades escolares e no contexto de interações com colegas e adultos.

A forma integrada como Freire (2008) se interessou em compreender a unidade cognição-afeto que compõe os significados produzidos pelas crianças é algo de fundamental importância nas pesquisas sobre o desenvolvimento do *self*. A criança é ativamente engajada no processo de construir significados, entretanto, também fazem parte desse processo os *scripts* disponibilizados pela cultura nas relações interpessoais. A autora destacou, em sua análise, a dimensão cultural e social da emoção, fundante dos processos de mediação e significação, que permitem ao ser humano dar sentido à experiência, relacionar-se com o outro e com o mundo e conceber-se como pessoa. Dentro deste quadro teórico-conceitual, também adotado em nosso estudo, o estudo do desenvolvimento da criança implica em considerar que a descoberta de si é sempre relativa à descoberta do outro.

Freire (2008) destacou ainda que a experiência escolar é muito responsável pelo sentimento que as pessoas adultas têm sobre suas ‘capacidades internas’. Reconhecimento, elogio e valorização agem na motivação para aprender mediante a construção de concepções pessoais positivas. Em contrapartida, práticas coercitivas, baseadas em julgamento depreciativo, exclusões, punições e penalizações tendem a propiciar a construção de concepções pessoais negativas. A autora observou em seus resultados que as concepções de si mais ocultadas pelas crianças foram as que se apoiavam em sentimentos de rejeição e incapacidade que implicavam sofrimento psíquico. Ela destacou que concepções de si relacionadas ao preconceito, observadas particularmente em duas meninas negras vítimas de discriminação, tenderam a ficar na dimensão do não-dito. A autora observou, ainda, que a transformação de uma concepção de si tem início na identificação de um sentimento de desconforto vivenciado em determinadas situações socioculturais.

Na mesma direção do estudo de Freire (2008), Oliveira (1994) focalizou em seu estudo a constituição social e histórica da identidade do aluno, na tentativa de compreender os aspectos implicados no modo como o aluno se vê e se avalia na escola. Ancorada nas contribuições teóricas de Vygotsky e Bakhtin, a autora destacou as enunciações de duas alunas com traços físicos de negritude, ao falarem sobre si e sobre identificações e não-identificações mantidas com os colegas. Essas alunas apresentaram em suas narrativas sobre si indícios de outras vozes que circulavam em sala de aula, vozes estas calcadas na perspectiva da discriminação, perpetrada explicitamente pelos colegas. Para compreender os sentidos produzidos por essas meninas, a autora trouxe outras vozes para apoiar sua reflexão, como vozes dos colegas que discriminavam, vozes e silêncios dos outros alunos discriminados, a voz da professora, vozes oriundas de outros tempos que dizem a respeito do negro no Brasil e de situações de “desvalorização” da pessoa em relação a si própria.

Os resultados destacados por estas pesquisadoras mostram a necessidade de mais estudos que busquem compreender como ocorrem os processos de significação de si, sempre contextualizados nas relações, com o outro e com o mundo, mediadas pela linguagem, em crianças com características físicas de negritude. Nos processos de constituição de concepções de si dessas crianças, as vozes calcadas na perspectiva do preconceito e da discriminação étnico-raciais parecem circular livremente pelo contexto escolar e ter forte impacto de tensão no sistema de *self* de crianças negras, e é isto que almejamos investigar mais de perto em nosso estudo.

CAPÍTULO 3 - PRECONCEITO, RACISMO E IDENTIDADE NEGRA

A palavra preconceito passou por três diferentes significados na história humana: (1) inicialmente era vista como um julgamento baseado em decisões e experiências prévias; (2) passou a ser percebida como um julgamento formado antes do devido exame e consideração dos fatos e (3) atualmente é vista como uma tonalidade emocional de favorecimento ou desfavorecimento que acompanha um julgamento prévio e infundado. O preconceito, diferentemente de uma simples concepção errônea, é ativamente resistente a qualquer evidência ou conhecimento que possam desconstruí-lo (Allport, 1954).

O preconceito étnico-racial é predominantemente negativo e é definido por Allport (1954) como uma antipatia baseada em uma generalização defeituosa e inflexível, que pode ser expressa ou apenas sentida pela pessoa preconceituosa. Ela pode ser direcionada a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro daquele grupo. O sistema de crenças da pessoa preconceituosa pode encontrar uma forma de justificar sua atitude mais permanente de preconceito, isto é, o processo de racionalização acomoda as crenças pessoais às atitudes preconceituosas, adicionando um forte componente emocional ao preconceito. Pode-se afirmar que a discriminação tem conseqüências sociais mais sérias e imediatas do que o preconceito. A discriminação racial é um tratamento desfavorável dado a indivíduos ou grupos por conta de sua classificação étnico-racial. Na discriminação, a pessoa preconceituosa faz distinções ativas em detrimento dos membros de determinado grupo, ou seja, ela exclui os membros desse grupo de certos tipos de emprego, direitos políticos, oportunidades educacionais, e outros privilégios sociais. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, forçada legalmente ou pelos costumes.

Galinkin (2007) em uma redefinição do que se concebe como violência, trouxe o exemplo da escravidão da população negra, que vigorou no Brasil até o final do século XIX. A autora destaca que a escravidão implicava na invasão e seqüestro de homens e mulheres africanos em seus lares, e no transporte dessas pessoas nos porões insalubres dos navios negreiros. A escravidão implicava ainda na venda dessas pessoas como mercadorias, no açoite até a morte como forma de punição de escravos que tentavam a liberdade e, também no uso sexual das mulheres negras pelos senhores de escravos. A autora mostra que a escravidão e o extermínio de populações ou grupos étnicos, os maus tratos e a sujeição de pessoas a condições vis são atualmente concebidos como grave violação dos Direitos Humanos, isto é, como formas cruéis de violência.

Madureira (2007) apresenta uma definição muito pertinente ao nosso trabalho, onde os preconceitos são vistos como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais que separam grupos sociais e indivíduos. A discriminação corresponde ao preconceito posto em ação. A autora salienta a complexidade da relação entre preconceito e discriminação, por conta da integração entre as esferas da ação, cognição e da emoção neste fenômeno. Ela afirma que o preconceito está fortemente vinculado a uma intolerância emocional e que não é por acaso que a árdua tarefa de combatê-lo não pode ser vencida, simplesmente, com argumentos racionais ou com a apresentação de provas empíricas. Por outro lado, a experiência de ser discriminado também provoca forte mobilização afetiva, afinal de contas, afirma a autora, sentir-se desqualificado ou inferiorizado por ‘defeitos’ pré-supostos certamente provoca sofrimento psíquico. Por isso, adaptamos a frase da autora, afirmando que “A psicologia do Desenvolvimento tem muito a dizer sobre as relações entre a (re) produção das desigualdades étnico-raciais e o sofrimento psíquico de crianças negras vítimas de discriminação”, foco central do nosso estudo.

Tendo frequentemente origem em exclusão sócio-histórica, econômica e cultural, a exclusão simbólica se manifesta, na maioria das vezes, pelo discurso do outro, sendo a linguagem uma das vias mais importantes de disseminação do preconceito. Isto se dá através do uso de termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro. Outras vias também importantes consistem na metacomunicação relacional (Branco & Valsiner, 2004), através das dimensões não verbais e paralinguísticas da comunicação humana, e na organização de práticas sociais discriminatórias.

De acordo com Vygotsky (1984), o psiquismo humano se constitui através de processos de apropriação dos modos e códigos sociais. Com a internalização, a criança vai tornando seu o que é compartilhado pela cultura, ou seja, o discurso social passa a ter um sentido individual. Mas os referenciais externos para as crianças negras são dilacerantes. A mensagem transmitida é que, para o negro existir, ele tem de ser branco. Para se afirmar como pessoa, o/a negro/a precisa negar o seu corpo e a sua cultura, enfim, a sua etnicidade, e este processo começa na infância (Menezes, 2003).

Torna-se, então, importante a análise das bases histórico-culturais que construíram o preconceito racial no Brasil e no mundo, evidenciando as peculiaridades do racismo “à brasileira” para, posteriormente, refletir sobre suas implicações na organização de *self* de crianças em processo de (não) formação da identidade negra. Procuramos também teóricos

que definem a natureza do preconceito, em nossa tentativa de localizar esta problemática dentro da unidade cognição, afeto e ação que caracteriza os processos que compõem a noção de si-mesmo.

3.1 - Preconceito: cognição, afeto e ação

Quando se considera a gênese social do desenvolvimento individual do sujeito humano, como afirma a perspectiva sociocultural construtivista, o preconceito traz implicações no plano das interações sociais e no plano subjetivo, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas, organiza a sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido (Madureira & Branco, 2007).

Os estereótipos, o preconceito e a discriminação são processos que caminham juntos na expressão do racismo. De acordo com Lima e Pereira (2004), a análise da trajetória dos estudos sobre estes processos, ao longo da história da psicologia, evidencia diferentes ênfases. Até a década de 1920, os preconceitos eram vistos como atitudes normais frente a grupos sociais considerados “inferiores”. Nos anos 40 e 50 surgiram teorias de âmbito intra-individual, como a da frustração-agressão e da personalidade autoritária para explicar o preconceito; nas décadas de 70, 80 e 90 foi observado o predomínio de teorias que enfatizavam processos de relações intergrupais, como por exemplo, a da categorização, a da identidade social e a do conflito de objetivos.

Dentro da teoria da categorização, por exemplo, os efeitos mais importantes ligados à simplificação que este processo opera sobre a percepção dos objetos, são a percepção do aumento das diferenças intercategoriais (efeito de contraste ou de diferenciação cognitiva) e das semelhanças intracategoriais (efeito de assimilação ou de estereotipia cognitiva). No caso da categorização social, os sujeitos estão eles próprios no interior de uma rede de categorias. As pessoas são, então, “sujeitos” da categorização e “objetos” tratados por este processo cognitivo que elas próprias utilizam (Deschamps & Moliner, 2009).

Lima e Pereira (2004) ressaltam, ainda, que a evolução teórica e metodológica no estudo do preconceito reflete as mudanças sócio-históricas, assim como as normas sociais que estruturavam as relações intergrupais em cada período. Nos séculos XVIII e XIX, e até a primeira metade do século XX, não havia preocupação com os preconceitos, pois se vivia em um mundo regido por hierarquias raciais declaradas. A partir da segunda metade do século XX, um importante conjunto de mudanças sociais e políticas ocorridas entre as décadas de 40

e 60, como por exemplo, a crítica ao regime nazi-fascista, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a declaração da UNESCO sobre as classificações raciais em 1950, a luta pelos direitos civis nos EUA, o movimento feminista, a luta contra o *apartheid* na África do Sul, e outros movimentos sociais importantes provocaram mudanças em nível político e sociocultural. Esses movimentos procuravam também combater as formas de expressão do preconceito e do racismo, e a expressão pública dos variados estereótipos culturais contra as minorias sociais.

Os estereótipos são definidos, classicamente, como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo. Eles são simplificações que permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo (Deschamps & Moliner, 2009). O estereótipo social também é definido como a crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um agrupamento humano, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios, como por exemplo, idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, filiação religiosa, etc. Há duas direções na mobilização de estereótipos sociais: a que se volta para o grupo ao qual se pertence (auto-estereótipos); e a que visa um grupo distinto (hetero-estereótipos). Além disso, há estereótipos sociais de duas qualidades distintas, os positivos e os negativos (Lima & Pereira, 2004).

De acordo com Goffman (1982), a manipulação do estigma é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipia ou o “perfil” de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter dos membros de um grupo específico. A estereotipia está classicamente reservada para pessoas que são classificadas em categorias muito amplas e que podem ser estranhas para outros. É muito freqüente que os traços constitutivos de um estereótipo tenham conotações negativas. Na percepção dos outros, esses traços podem levar os indivíduos a fazer um julgamento negativo sobre uma pessoa, não em razão das especificidades desta pessoa ou de sua conduta, mas simplesmente em razão de sua pertença a um grupo que é objeto de um estereótipo negativo. Este fenômeno corresponde, de fato, a simples noção de preconceito que designa o julgamento *a priori* e geralmente negativo de que são vítimas os membros de certos grupos. Os estereótipos não cumprem só uma função cognitiva, mas também avaliativa. Os traços estereotípicos que os membros de um grupo atribuem aos de outro predisõem os primeiros a fazer julgamentos negativos sobre os segundos, pois os estereótipos constituem o substrato cognitivo dos preconceitos (Deschamps & Moliner, 2009).

Quando estiverem associados a sentimentos, estereótipos sociais passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como atitudes e preconceitos sociais. A aludida complexidade deriva precisamente da presença de afeto e sentimentos, ora positivos, ora negativos, em relação a um objeto social que, na situação considerada, é um grupo humano. Assim, a articulação entre estereótipos sociais, favoráveis ou desfavoráveis, e sentimentos, de aceitação ou rejeição, em relação a determinado grupo humano, produz, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos, atitudes sociais favoráveis; porém, se os estereótipos e sentimentos em relação ao grupo forem negativos, pode-se falar da existência de um preconceito social (Lima & Pereira, 2004).

O efeito imediato de preconceitos sociais é a discriminação que, essencialmente, é o tratamento injusto em relação aos membros do grupo visado. Esta injustiça se dá nas formas de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável às pessoas que integram o grupo alvo de preconceito social. Esse tratamento injusto pode assumir formatos diversos, dependendo da situação. A discriminação social pode ser particularmente praticada por pessoas, consideradas em sua individualidade, contudo, ela tende a alcançar o estatuto de uma norma social implícita, ou ser até mesmo uma prática institucionalizada (Lima & Pereira, 2004).

O processo de categorização social permite compreender o estabelecimento da distinção ‘intra’ *versus* ‘fora do’ grupo (*ingroup versus outgroup*, ver Triandis, 1995) e seus efeitos cognitivos simplificadores, mas não permite compreender todos os seus efeitos avaliativos e discriminatórios (Deschamps & Moliner, 2009). Torna-se importante estudar os processos que compõem o preconceito racial em uma perspectiva que integre as percepções que a maioria tem das minorias, aos efeitos que estas percepções têm sobre as minorias, bem como sobre o modo como estas refletem e integram estas imagens ou percepções (Lima & Pereira, 2004). Ou seja, é importante trazer uma perspectiva bidirecional, de constituição mútua, entre majorias e minorias sociais para o estudo das relações étnico-raciais.

3.2 - Identidade social e relações de poder

Ao longo da existência, a identificação do indivíduo aos ideais que lhe são propostos pelos circunscritores sociais em diversos níveis constitui o elemento dominante de uma marca que é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva (d’Adesky, 2005). A interação com os outros faz com que também estes transmitam uma imagem de identidade que pode ser aceita ou recusada. Nesse sentido, a identidade implica um processo constante de identificação do ‘eu’

em contraste com o outro, e do outro em relação ao ‘eu’, sendo este um fator fundamental para o desenvolvimento da pessoa enquanto sujeito (Fogel, 1993; Valsiner, 2007). O olhar do outro e sobre o outro fazem aparecer as diferenças e, por estas, a consciência de uma identidade (d’Adesky, 2005).

Para Tajfel (citado em Deschamps & Moliner, 2009), na base da avaliação de si mesmo encontra-se a identidade social conceituada, nesta perspectiva, como ligada ao conhecimento que um indivíduo tem de sua pertença a certos grupos sociais, e da significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença. Mas a pertença a um dado grupo não contribui para a elaboração de uma identidade social positiva, a não ser que as características deste grupo possam ser comparadas favoravelmente às de outro grupo. De acordo com Simon e Brown (citado em Deschamps & Moliner, 2009), com a necessidade de uma identidade social positiva, a pertença a um grupo minoritário constituiria uma ameaça para a identidade pessoal e a estima de si dos indivíduos que compõem o grupo. Os indivíduos que pertencem a grupos majoritários não experimentam ameaça semelhante.

O processo de identificação racial, porém, se mostra bastante ambíguo. Para ser consistente, a identificação necessitaria da coincidência e coerência da auto-percepção do indivíduo e da percepção do outro com uma única categoria racial. Mas existe um grande número de categorias raciais no Brasil, e isto relativiza a identificação racial, assim como a realidade da miscigenação em muitas famílias, em que convivem pessoas de diferentes tonalidades de pele. O sentimento de pertencimento está ligado à identificação, sem se confundir com ela. A identidade coletiva é a presença do “mesmo” nos outros e, nessa interação, o grupo torna-se realmente uma coletividade cuja estruturação e unificação permitem o acesso, de alguma forma, a um nível mais seguro de existência (d’Adesky, 2005).

Em sua teoria dos ‘Campos Sociais’, Bourdieu (citado em Deschamps & Moliner, 2009) defende que os indivíduos ocupam lugares distintos e hierarquizados no espaço social. Essas hierarquias devem ser compreendidas em relação aos recursos de capital econômico e cultural de que dispõem os indivíduos membros de determinados grupos. Os grupos dominantes, em virtude do poder de que dispõem, estão em condições de impor normas e representações aos membros dos grupos dominados. Nesta perspectiva, a ocupação de uma posição social (a pertença a uma classe, gênero ou etnia/raça) se traduz pela adoção de modos operatórios (esquemas classificatórios e históricos) próprios a esta posição. A adoção desses processos resulta da apropriação das estruturas fundamentais da sociedade. Convém, de fato, considerar que se os indivíduos se apropriam das estruturas da sociedade, eles também

internalizam seus valores e suas hierarquias. Graças a sua visibilidade e em razão do poder de que dispõem, os julgamentos dos membros das categorias consideradas superiores servem de ponto de referência para os membros dos demais grupos sociais.

Noções como as de perda de identidade e de aculturação, que levam em consideração situações de despojamento e de opressão, colocam em destaque a ordem das relações antagônicas e as diferenças interculturais que podem existir entre pessoas de diferentes pertencimentos. Na medida em que uma dada cultura é formada por diversos conjuntos, ou engloba diversas formas culturais, podem aparecer tensões capazes de gerar lancinantes processos de degradação. Da mesma forma, a perda de identidade pode surgir no seio do grupo onde coexistem diversas culturas sustentadas pela presença de uma cultura hegemônica. Tal situação é comum em sociedades pluri-étnicas onde as perdas de identidade atingem, principalmente, os grupos dominados, como é o caso do Brasil (d'Adesky, 2005).

3.3 - Histórico e presença do racismo no Brasil

A propósito da história dos questionamentos acerca das características físicas e culturais do povo brasileiro, foi no final do século XIX que as teorias raciais chegaram ao país. Ao contrário da perspectiva pessimista presente nas idéias dos pensadores europeus sobre o caráter degenerativo da mistura entre as raças, os “cientistas” brasileiros, a serviço de determinados interesses, precisaram dar um sentido positivo à miscigenação, já que o processo de mestiçagem estava bastante avançado (Schwarcz, 1993). Foi necessário, então, buscar uma solução apropriada para a questão racial brasileira, e ela foi encontrada na forma de um ‘elogio à miscigenação’. Então, os fundamentos da ideologia racial elaborada pela elite brasileira a partir do fim do séc. XIX a meados do séc. XX resultaram no ideário do branqueamento e na divisão entre negros e mestiços, alienando e prejudicando o processo de construção identitária de ambos (Munanga, 1999).

d'Adesky (2005) apresenta o conceito de raça como ambíguo, entretanto, difícil de ser abandonado. Ele cita Taguieff para lembrar que o ser humano comum ainda tem formas de percepção que nada tem a ver com os complexos modelos teóricos dos geneticistas contemporâneos. O indivíduo comum não percebe seus vizinhos com olhos do espírito científico, pois ele entende este discurso científico como algo distante e abstrato, sustentado pelas elites do saber e desprovido do conhecimento corriqueiro (ao qual chamaríamos de ‘sabedoria popular do bom senso’) sobre as raças e como elas devem ser socialmente percebidas. E é por isso que a desconstrução científica da categoria de raça biológica não faz

desaparecer a evidência da raça simbólica, da raça percebida e, invariavelmente, interpretada e avaliada. Acima de tudo, o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas, que vão da cor da pele até diversas características morfológicas. Entretanto, no Brasil, não se pode negar a evidente dificuldade em privilegiar um único critério racial como elemento fundamental da identidade, já que nossa população é, de fato, tão heterogênea.

No Brasil, a ideologia do branqueamento foi forjada pelas elites brancas, que apostavam na “purificação étnica” do nosso povo através de cruzamentos inter-raciais que produziriam um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras. As políticas de imigração do Estado brasileiro ilustram essa ideologia, através de propostas públicas de favorecimento à entrada de imigrantes europeus no país, considerados superiores aos africanos e asiáticos (Carone & Bento, 2002). Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade brasileira, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos permanece na cultura coletiva do brasileiro, rondando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma sociedade plural constituída por mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual (Munanga, 1999).

Essa ideologia do branqueamento sofreu, ao longo do tempo, importantes alterações de função e de sentido no imaginário social, tornando-se um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios de ser branco por inveja ou imitação. De acordo com Munanga (1999), o ideal do branqueamento prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e/ou na “mestiçagem”, já que todos sonham um dia ingressar na identidade branca, por julgarem-na superior. Então, voltados para a suposta ‘inveja’ de negros e mestiços, evita-se focalizar o legado da escravidão para o branco, por exemplo, que saiu desse momento histórico com uma herança simbólica e concreta extremamente lucrativa, fruto da apropriação do trabalho escravo de quatro séculos do grupo negro (Carone & Bento, 2002).

O equilíbrio do sistema de classificação racial começou a ser ameaçado na medida em que aparecia uma tendência à classificação fenotípica, em detrimento da regra de descendência. A ideologia colorista construída na segunda metade do século XVIII em relação aos não brancos deu origem a um “racismo derivado”, na medida em que se trata de uma interiorização e de um reflexo do racismo original, o racismo branco. É toda uma cascata de menosprezo que se instalou, indo do mais claro ao mais escuro das nuances de cor. Não

poderia ser minimizado esse tipo de preconceito e essa dialética de contradições secundárias. Os grupos intermediários na linha de cor participaram do preconceito a título de oprimidos e opressores. Uma boa parte da estratégia das pessoas de cor consiste em fazer-se conhecer enquanto grupo privilegiado, diferente dos negros e capazes de se tornar igual aos brancos (Munanga, 1999).

Embora considerado como ponte étnica entre negro e branco, o mulato não goza de um status social diferente do negro. A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se cultural e fisicamente em brancos. Se durante a escravidão os mulatos puderam receber alguns privilégios por terem sido filhos de senhores brancos, hoje eles são na sua grande maioria filhos e filhas de pais e mães da classe pobre e, portanto, constituem-se na maior vítima de discriminação racial, devido à ambigüidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os “negros” (Munanga, 1999).

3.4 - Identidade negra no Brasil

De acordo com d’Adesky (2005), predominam cinco sistemas de classificação de cor no Brasil: o sistema do IBGE, com as categorias branco, pardo, preto e amarelo; o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira; o sistema de classificação popular de 135 cores, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 1976; o sistema bipolar branco e não-branco, utilizado por pesquisadores em ciências humanas; e o sistema de classificação bipolar branco e negro, proposto pelo Movimento Negro.

De fato, portadora de atributos considerados positivos que a ligam à categoria branco, a categoria ‘moreno’ se torna um elemento identificador de referência mais acessível para aqueles vistos como misturados, parcialmente pardos, negros, mulatos etc. Portanto, são grandes a complexidade e a heterogeneidade da classificação racial brasileira. Ela ultrapassa a bipolaridade norte-americana, que reduz drasticamente as zonas intermediárias, vagas e fluidas que flutuam no Brasil. Por ser móvel e plural, o modo de racialização brasileiro reflete também o conflito e a negociação em torno da cor. Na realidade, este modo de racialização traduz-se em uma instabilidade das categorias intermediárias (mulato, moreno, jambo, sarará etc.) e na maior fixidez das categorias branco e negro, devido à polarização hierárquica que representam (d’Adesky, 2005).

De acordo, também, com d'Adesky (2005), é justamente essa maior fixidez dos pólos de classificação racial que faz com que os negros, diminuídos pela dupla negação a que são submetidos, tendam a se identificar através de novas categorias (mulato, moreno, jambo etc.), consideradas mais positivas e, portanto, mais atraentes. É por isso também que o peso negativo sustentado pela categoria negro fragiliza, entre os negros, a assunção de uma identidade coletiva, de um nós, isto é, a formação de uma auto-representação étnica diferenciada e positiva.

No Brasil, a percepção da cor e outros traços negróides é 'gestáltica', dependendo, em grande parte, do olhar específico do observador, do contexto de elementos não-raciais e também de fatores como o pertencimento a determinada classe social. A ambigüidade entre cor e classe social é uma característica do racismo brasileiro e, por mais que as pessoas tentem se apoiar no mito de "democracia racial", entretanto, a ambigüidade cor/classe sempre estará presente no que se refere à complexidade do preconceito (Munanga, 1999).

De acordo com Abou (citado em d'Adesky, 2005), há duas vertentes de liberalismo preconizado em relação aos grupos étnicos. A primeira tenta folclorizar sutilmente as heranças culturais dos grupos étnicos dominados, enfraquecendo seu sentimento de identidade e seu poder de contestação. A outra, parte da idéia de que a cultura dominante é suficientemente poderosa para se enriquecer das contribuições culturais dos grupos étnicos sem perder suas características principais, dando primazia, por isso mesmo, a uma identidade nacional mais forte que a das etnias particulares. Nos dois casos, a cultura dominante recebe a garantia de representar a história oficial da nação. Esse é exatamente o caso do Brasil, onde as identidades étnicas e as correspondentes heranças culturais confrontam-se em relações desiguais cujas raízes remontam ao período colonial.

Em meados de 1940, um importante grupo de estudiosos da Universidade de São Paulo, que incluiu Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Roger Bastide, deu início a um processo de desmistificação da idéia de que no Brasil existiria uma democracia racial. No final da década de 70, o Movimento Social Negro começou, então, a divulgar, com base nestes estudos, a afirmação de que as desigualdades existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à educação são também desigualdades entre os segmentos raciais, e não apenas desigualdades de classe dentro da população brasileira (Bento, 2002). Ainda na década de 70, a partir da obra de Abdias Nascimento, surgiu a idéia de que o Brasil deveria ser consolidado como uma sociedade pluri-racial democrática (Munanga, 1999).

De acordo com o historiador Joel Rufino dos Santos (citado em d'Adesky, 2005), aprofundar o conhecimento de nossa história, incorporando as matrizes indígenas e negro-africanas é o primeiro e indispensável passo para promover e tornar visível o negro brasileiro por meio de seu passado reescrito. Este conhecimento será uma arma poderosa contra o racismo visceral da sociedade brasileira, que pressupõe ser o negro o contrário do branco, nada mais, nada menos. A negritude se coloca como alternativa que diferencia, pois poderá significar uma âncora identificadora que exalta os valores da civilização negro-africana e afro-brasileira como suporte da etnicidade (d'Adesky, 2005). O processo de construção de uma identidade coletiva a partir de uma cultura em diáspora como a do grupo negro tem que contar apenas com os elementos que resistiram, ou com aqueles que foram e podem ser construídos no contexto da sociedade (Munanga, 1999).

A negritude reivindica que o empoderamento do negro não está na busca da assimilação dos valores do branco, mas sim na retomada de si mesmo, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização fecunda, digna de respeito. A negritude brasileira reivindica precisamente o pluralismo cultural que pressupõe serem as diferenças, por si mesmas, positivas. Assim sendo, a negritude não é somente uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação de característica negras, mas também um argumento político diante de uma relação de dominação (d'Adesky, 2005).

É exatamente na direção de melhor compreender os processos relacionados ao desenvolvimento do *self*, das percepções e concepções de si em crianças que se inserem neste universo de ambigüidades por serem negras, e, além disso, do sexo feminino, categoria também historicamente oprimida pela violência e discriminação (Galinkin, 2007), que nos propusemos a realizar este trabalho. Como vimos no capítulo anterior, as questões relacionadas às identidades e ao desenvolvimento do *self* devem ser tratadas de forma transdisciplinar, o que nos levou a considerar as contribuições, apresentadas neste capítulo e no anterior, dos teóricos que trabalham com as categorias de identidade social e pessoal, na tradição das ciências humanas e da psicologia social.

A visão negativa sobre as crianças negras por conta do preconceito racial é uma das fontes persistentes de socialização negativa, que as condições de vida difíceis intensificam. A pobreza, especialmente quando combinada com o preconceito, a discriminação e desigualdades estruturais que impedem a mobilidade social entre os grupos, cria frustração e sentimentos de privação direcionada, injustiça e raiva, assim como auto-desvalorização e falta

de esperança. Quando há violência e hostilidade contra a criança, como, por exemplo, a discriminação racial, a capacidade da criança funcionar de maneira adequada em termos das relações interpessoais diminui, dificultando, portanto, seu processo de constituição de *self* (Staub, 2003).

O presente trabalho, elaborado na perspectiva da psicologia do desenvolvimento humano, com orientação sociocultural construtivista (Valsiner, 1998, 2007), busca contribuir para a construção de conhecimentos sobre a temática que abrange o racismo, o preconceito e a subjetividade, adotando uma metodologia que permite identificar e analisar de forma detalhada, a partir do discurso das meninas selecionadas, os principais aspectos de suas vivências pessoais, subjetivas. O objetivo destas análises é destacar os fatores que podem exercer importante impacto nos processos de internalização de crenças e valores associados à negritude, tão importantes na co-construção do *self* e das identidades.

III – OBJETIVOS

O presente trabalho teve por objetivo analisar as narrativas de quatro meninas com fenótipo predominantemente negro durante duas entrevistas individuais, tendo em vista investigar suas concepções de si, bem como crenças e idéias relativas a relacionamentos com os colegas e as pessoas em geral, a questões identitárias, diferenças étnico-raciais, e a seus posicionamentos quanto à temática do preconceito *versus* inclusão (ou aceitação da diversidade em todos os níveis), pertencimento étnico-racial, e à negritude.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada com oito meninas pré-adolescentes no contexto do ensino público do Distrito Federal, onde vários procedimentos de construção dos dados foram realizados, estando relatados a seguir no item referente ao Método. Este relato é essencial à compreensão do estudo que compõe esta dissertação, já que esta representa um recorte de toda uma experiência desenvolvida durante o período de formação da aluna enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde da Universidade de Brasília. Das oito meninas que participaram da pesquisa mais ampla, quatro apresentavam fenótipo predominantemente negro, e quatro, fenótipo predominantemente branco, e todas freqüentavam duas turmas diferentes da quarta série (atual quinto ano) do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. As oito foram filmadas interagindo em sessões lúdicas semi-estruturadas e as oito foram individualmente entrevistadas, bem como suas professoras.

Os objetivos do estudo apresentado nesta dissertação, entretanto, *focalizaram as narrativas das quatro meninas “negras”* obtidas nas situações filmadas de suas entrevistas individuais, e podem ser especificados como:

(1) identificar e analisar concepções, idéias, relatos de experiência, comportamentos, sentimentos ou afetos em relação a si mesmas, aos colegas e à professora, bem como aos demais parceiros de comunicação/metacomunicação construídas no contexto de sua história;

(2) analisar questões relacionadas ao preconceito, à diversidade e identidade étnico-racial e cultural com ênfase na compreensão dos processos de constituição de *self* destas crianças, visando contribuir, com isto, para o desenvolvimento de uma atitude positiva frente à diversidade étnica/racial e às próprias características de negritude.

IV - METODOLOGIA

1. Pressupostos Básicos

A necessidade de incluir modos interpretativos de investigação do processo de socialização infantil surgiu com o objetivo de entender a psicologia humana como resultado da vida cultural (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992). Assumimos, neste modo de investigação, que o dado de pesquisa não é “dado”, mas sim resultado de um processo bastante complexo de co-construção, que ocorre na relação do pesquisador com o evento pesquisado (Branco & Valsiner, 1997; Rossetti-Ferreira & cols., 2004).

Na abordagem sociocultural construtivista utilizada neste estudo, a metodologia tem como objetivo primário ser coerente com os objetivos do estudo, podendo para isto utilizar técnicas e procedimentos já existentes, bem como criar outros que sejam radicalmente novos.

Neste estudo, foram focalizadas três premissas básicas na abordagem interpretativa que investiga os processos de significação de crianças em relação às práticas culturais e sistemas semióticos aos quais estão expostas. A primeira premissa é que as crianças criam significados em contextos localizados, o que aumenta a probabilidade de trajetórias alternativas para seu próprio desenvolvimento. Outra premissa é que a criação de significados é percebida como um processo cognitivo e afetivo por parte da criança, pois os significados culturais são impregnados de crenças e valores (Valsiner, 2007). A última premissa é que a linguagem tem um poder constitutivo e, nesse sentido, a criação de significado também tem uma característica complexa porque, ao mesmo tempo em que é um processo coletivo, mergulhado em atividades institucionais, mediado pela linguagem e por outros sistemas semióticos, é também um processo individual (Gaskins & cols., 1992).

A criança e o pesquisador, quando estão interagindo no encontro investigador-sujeito, podem assumir múltiplos papéis simultaneamente e, devido a isto, o processo de interpretação de ambos os participantes desta interação está constantemente produzindo novidades no processo de criação de significados. A função dos métodos de pesquisa na evocação da emergência da novidade aproxima a metodologia sociocultural construtivista dos conceitos utilizados pelos pesquisadores de orientação hermenêutica (Branco & Valsiner, 1997). No processo hermenêutico de construção do conhecimento, os momentos de repentina divergência mútua na comunicação entre o pesquisador e o sujeito podem fazer emergir o fenômeno relevante para a investigação.

A metodologia qualitativa, dentro da perspectiva sociocultural construtivista, assume que a natureza do fenômeno psicológico é complexa, sutil e variável. Por isso, a análise qualitativa infere e deduz a natureza do fenômeno a partir de comportamentos e afirmações. Este processo de interpretação é chamado de “círculo hermenêutico” (Ratner, 2002). De acordo com este círculo, para entender a organização cultural do fenômeno psicológico, a metodologia qualitativa deve ser empregada em duas fases. A primeira encoraja o sujeito a se expressar inteiramente em afirmações e comportamentos. A interpretação hermenêutica, em seguida, infere e deduz as qualidades do fenômeno psicológico que servem de substrato para os padrões extensivos de comportamento. Uma vez que os métodos qualitativos tenham ajudado a identificar a qualidade do fenômeno psicológico, o ato seguinte de interpretação o compara com a forma e o conteúdo de atividades, artefatos e conceitos culturais. Esta comparação das convergências e divergências entre estes fatores revela a maneira como as crenças e valores culturais organizam o fenômeno psicológico (Ratner, 2002).

O estudo foi ancorado, portanto, numa orientação qualitativa que enfatiza o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento (González Rey, 2005; Ratner, 2002), com base na perspectiva sociocultural construtivista (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2007).

2. Método da pesquisa mais ampla

2.1 - Estudo Piloto

O estudo piloto foi realizado no período de setembro a dezembro de 2008 em uma escola pública de ensino fundamental, também com turmas de primeira a quarta série, na região administrativa do Cruzeiro, no Distrito Federal. O estudo piloto teve o objetivo de testar todos os instrumentos e procedimentos de pesquisa planejados e, com base nele foram realizados os ajustes necessários para o momento de construção dos dados. Após a autorização da diretora da instituição, iniciamos o estudo piloto na escola com a colaboração mais direta da coordenadora escolar. Foram realizadas cinco sessões de observação direta nas salas de aula de duas turmas de quarta série e, também, no momento do recreio, totalizando aproximadamente 15 horas de imersão registradas por escrito em diário de campo. Também foram realizadas três sessões lúdicas com dois grupos de quatro meninas, duas com fenótipo predominantemente negro, e duas com fenótipo predominantemente branco de cada turma. As seis sessões lúdicas, planejadas para terem duração de 30 minutos cada uma, somaram pouco mais de 03 horas de gravação em vídeo. Os procedimentos de observação direta no período de

aproximação etnográfica e das sessões lúdicas não sofreram alterações para o estudo principal e serão descritos com mais detalhes posteriormente.

Foram realizadas ainda três entrevistas individuais com crianças, sendo duas com o objetivo de testar o roteiro de perguntas, e uma para testar o roteiro de desenhos de si mesmas. Este último roteiro foi inspirado em tese de doutorado sobre as concepções de si de crianças (Freire, 2008). As três entrevistas totalizaram pouco mais de 02 horas e 30 minutos de gravação em áudio. Os procedimentos em questão sofreram alterações para o estudo principal, sendo que foram adicionadas perguntas ao primeiro roteiro, e foram retirados dois itens para desenho do segundo roteiro.

Foram realizadas também uma entrevista individual com professora e uma sessão em grupo com quatro meninas para completamento de frases sobre si mesmas em fichas coloridas. O roteiro de frases sobre si mesmas também foi inspirado em Freire (2008). O roteiro de perguntas para as professoras não sofreu alterações para o estudo principal. O roteiro para o completamento de frases sobre si mesmas passou a ser aplicado individualmente, logo após a confecção dos desenhos de si, compondo um instrumento único de entrevista semi-estruturada com as crianças na seqüência: Entrevista 1 – desenhos e frases completadas e Entrevista 2 - perguntas.

2.2 - Contexto de Investigação

A pesquisa mais ampla foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada no Plano Piloto de Brasília. A escola era composta por turmas de primeira a quarta série, e a pesquisa foi desenvolvida com alunas das duas turmas de quarta série (ou quinto ano) do período matutino. A escola foi selecionada conjuntamente pela pesquisadora e sua orientadora, por conveniência, com base na disponibilidade demonstrada pela instituição na realização de estudo anterior (Freire, 2008).

Em outubro de 2008, a pesquisadora realizou a primeira visita à escola, acompanhada por colega de pós-graduação que havia realizado sua pesquisa na instituição. A temática da pesquisa foi apresentada de forma bem ampla e geral à diretora da escola. Em seguida, a pesquisadora foi apresentada à vice-diretora e também aos demais profissionais da equipe pedagógica que estavam presentes. A diretoria foi receptiva à realização da pesquisa nesta instituição escolar.

A escola tem excelente reputação entre os profissionais e estudantes ligados à área da educação, pela competência na implantação de ações psicopedagógicas de sucesso. Por isso, a

escola vem recebendo muitos estagiários de diversas áreas, como pedagogia, psicologia e educação física, e as crianças maiores já pareciam acostumadas à presença de outras pessoas além da equipe pedagógica. Em função também da boa reputação da escola, seu corpo discente é mesclado com filhos de pais e mães de classe média e de baixa renda.

A escola inclui, na frente, um espaço aberto com uma quadra poliesportiva de um lado, e um espaço planejado para brincadeiras do outro. Na parte interna do prédio, existe uma sala para secretaria, duas para diretoria, uma copa/cozinha anexa à sala das professoras, banheiros dos funcionários e professoras, sete salas de aula, uma cozinha maior, banheiros das crianças, uma sala de leitura, uma sala com computadores e um grande pátio no centro.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da área de Saúde da UnB, adquirimos a autorização da Secretaria de Educação do DF para realizar a pesquisa.

2.3 - Participantes

As duas turmas de quarta série do turno matutino tinham aproximadamente 27 alunos cada uma. Eram turmas heterogêneas em termos de origem sócio-econômica e ritmos de aprendizagem. Na quarta série “A” havia duas crianças portadoras de necessidades especiais, um menino e uma menina. Foram selecionadas oito meninas ao todo, na faixa etária de 9 a 11 anos: ¹Leila, Paula, Helen e Vivian da quarta série “A”; e Bianca, Rafaela, Érica e Laura da quarta série “B”. Leila, Paula, Bianca e Rafaela tinham fenótipo predominantemente negro, variando características como cabelos crespos, lábios grossos, nariz largo e cor da pele escura. Helen, Vivian, Érica e Laura tinham fenótipo predominantemente branco, variando características como cabelos lisos e alourados e cor de pele clara.

Inicialmente, foi importante estabelecer uma relação de familiaridade com a turma, o que ocorreu durante as primeiras semanas de aproximação etnográfica. A professora fez a apresentação inicial da pesquisadora. As observações das interações sociais ocorreram na sala e no recreio, sendo estas registradas em diário de campo. Também houve conversas informais com as crianças e com a professora com o objetivo de formar vínculos de confiança.

As meninas foram selecionadas com base em características do fenótipo, quatro “negras” e quatro “brancas”, e também com base em maior vínculo de confiança com a pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pela direção da escola e, em seguida, encaminhado em forma de carta na agenda das meninas. A pesquisadora

¹ Todos os nomes utilizados no relato, tanto para as crianças, como para as professoras, são fictícios.

entregou pessoalmente a carta a cada uma das meninas, explicando que se tratava de uma segunda etapa da pesquisa com uma quantidade menor de crianças, e que a carta precisava ser assinada pelos pais para que elas pudessem participar. Posteriormente, a pesquisadora sentiu necessidade de explicar perante as duas turmas a necessidade de reduzir o número de crianças para um trabalho mais individualizado, agradecendo a compreensão dos demais.

Todas as famílias contatadas autorizaram, por meio da devolução de uma das vias do TCLE assinada, a participação das meninas nas fases seguintes da pesquisa, que incluíam gravações em vídeo e a utilização das imagens para fins de pesquisa. Iniciamos, então, as sessões lúdicas em grupo com quatro meninas de cada turma e, posteriormente, a fase de entrevistas individuais, sendo todo o material gravado em vídeo.

Foi apresentado, também, um TCLE específico para o convite às professoras regentes de cada turma. As duas professoras, Rejane (4^a B, 36 anos) e Raílda (4^a A, 41 anos), aceitaram por escrito participar da pesquisa, por meio de entrevista individual registrada em gravação de áudio na fase final, após todos os procedimentos realizados com as crianças.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa (crianças)

Criança	Idade	Cor²	Turma	Bairro onde mora	Composição Familiar
<i>Leila</i>	<i>11</i>	<i>Negra</i>	<i>A</i>	<i>Planaltina</i>	<i>Mora com pai, mãe, irmã e meio-irmão por parte de mãe.</i>
<i>Paula</i>	<i>10</i>	<i>Negra</i>	<i>A</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com pai, mãe e irmã.</i>
<i>Helen</i>	<i>10</i>	<i>Branca</i>	<i>A</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com pai, mãe e irmão.</i>
<i>Vivian</i>	<i>10</i>	<i>Branca</i>	<i>A</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com pai, mãe e irmão.</i>
<i>Bianca</i>	<i>10</i>	<i>Negra</i>	<i>B</i>	<i>Paranoá</i>	<i>Mora com pai, mãe, irmã, irmão, avó, dois tios e duas tias.</i>
<i>Rafaela</i>	<i>10</i>	<i>Negra</i>	<i>B</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com pai e mãe.</i>
<i>Érica</i>	<i>09</i>	<i>Branca</i>	<i>B</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com pai, mãe e irmão.</i>
<i>Laura</i>	<i>10</i>	<i>Branca</i>	<i>B</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Mora com a mãe.</i>

² Classificação realizada pela pesquisadora com base na observação da combinação de características fenotípicas, como cor da pele, tipo de cabelo, lábios, nariz, etc.

2.4 - Instrumentos e Materiais

Foi utilizado um diário de campo manuscrito para o registro das sessões de observações diretas em sala de aula e no recreio. Nas sessões lúdicas semi-estruturadas em grupo, foram utilizados os seguintes brinquedos, visando maximizar a ocorrência de interações das crianças em torno da temática étnico-racial: uma boneca negra; uma boneca loira; uma boneca oriental; uma boneca branca de cabelos castanhos; mobílias de casa, vestuário e acessórios para bonecas. As sessões lúdicas e as entrevistas individuais semi-estruturadas com as crianças foram registradas em vídeo-gravação com a utilização de uma câmera filmadora da marca Sony. As entrevistas individuais com as professoras foram registradas em gravação de áudio com a utilização de um aparelho MP3 player.

2.5 - Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram especialmente desenvolvidos, sob a inspiração de desenho metodológico complexo desenvolvido por Freire (2008), visando construir informações acerca da construção de concepções de si no contexto das relações étnico-raciais entre as crianças. Esses procedimentos foram organizados em quatro etapas: (1) Aproximação etnográfica com registro de observações; (2) Sessões lúdicas semi-estruturadas; (3) Entrevistas individuais com as crianças; e (4) Entrevista individual com as professoras.

2.5.1 - Aproximação Etnográfica com Registro de Observações

O período de Aproximação Etnográfica teve a finalidade de adaptação mútua entre a escola e a pesquisadora, e ocorreu no período de março a abril de 2009. A pesquisadora realizou 10 visitas em dias alternados da semana, somando, aproximadamente, 40 horas de observações diretas em sala de aula e no momento do recreio registradas por escrito em diário de campo.

A partir desta familiarização, foram escolhidas quatro crianças-alvo em duas turmas de quarta série, sendo duas meninas negras e duas brancas em cada turma. As observações serviram para a identificação da rotina e atividades em sala de aula, como forma de situar as interações, participação e posição pessoal das crianças participantes da pesquisa. A convivência no cotidiano escolar possibilitou a partilha de experiências e conhecimento comum a partir de interações espontâneas durante a aula e o recreio.

2.5.2 - Sessões Lúdicas Semi-Estruturadas

Foram realizadas seis sessões lúdicas semi-estruturadas em grupo durante a última quinzena do mês de maio de 2009, na sala de leitura da escola, cedida como espaço alternativo porque estava em fase de reorganização. As sessões foram realizadas no mesmo turno das aulas, no horário do recreio. Cada grupo com quatro meninas, duas “negras” e duas “brancas” de cada turma, interagiu durante aproximadamente 30 minutos, utilizando brinquedos selecionados pelas pesquisadoras com o intuito de maximizar a ocorrência de interações relacionadas ao tema investigado. Por exemplo, as bonecas com características étnico-raciais diversas. Três sessões lúdicas foram registradas em vídeo para cada grupo, em dias alternados da semana, totalizando aproximadamente 03 horas e 30 minutos de filmagem. Essas sessões permitiram a formação de vínculos de confiança entre a pesquisadora e as crianças para a etapa seguinte de entrevistas individuais.

Na primeira sessão lúdica de cada grupo, as bonecas foram distribuídas pela pesquisadora, com características étnicas diferenciadas de cada menina, de forma proposital para observar as reações e o desenrolar das interações a partir disto. Ou seja, a boneca negra foi oferecida a uma menina branca, a boneca loira foi oferecida a uma menina negra, e assim por diante. Logo após a distribuição, as crianças eram orientadas a brincar livremente. Ao final, as crianças eram avisadas de que o tempo havia expirado, a pesquisadora fazia algumas perguntas sobre as interações ocorridas e, em seguida, levava as meninas de volta à sala de aula. Durante a primeira sessão, a pesquisadora permaneceu em uma postura discreta, apenas respondendo a alguma pergunta das crianças quando tinham dúvidas, mas sem participar da brincadeira.

Na segunda sessão de cada grupo, a distribuição das bonecas foi livre, isto é, as meninas escolheram e negociaram entre si com quais bonecas iam ficar. A brincadeira era livre, mas, desta vez, a pesquisadora sentou no tapete para participar da brincadeira com as crianças, realizando perguntas com o menor direcionamento possível no momento das interações. Ao final, as crianças eram avisadas de que o tempo havia expirado e que a sessão estava encerrada. Em seguida, a pesquisadora encaminhava as meninas de volta à sala de aula.

Na terceira sessão de cada grupo, a distribuição das bonecas e a brincadeira foram livres, sem a participação da pesquisadora em nenhum momento das interações. A única coisa diferente na última sessão foi a introdução do jogo “Cara-a-cara” entre os brinquedos disponíveis. Neste jogo, cada dupla de jogadores tem um conjunto com 24 figuras de rostos diferentes (mulheres, homens, jovens, velhos, cabelos pretos, loiros ou brancos etc),

organizadas em pé numa plataforma para cada lado. De um baralho, sorteia-se um rosto para cada dupla que, através de perguntas, deve adivinhar o rosto que coube ao adversário. Este jogo foi escolhido porque aborda o assunto das características físicas de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

2.5.3 - Entrevistas Individuais com crianças

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com cada criança, no período entre o final do mês de maio e o mês de junho de 2009. Houve dificuldade para realizar as duas entrevistas em período regular de aula, porém em espaço alternativo à sala de aula. As professoras liberaram as crianças de algumas atividades para que pudessem participar das entrevistas desta pesquisa. Todas as entrevistas foram filmadas. Cada uma das dezesseis entrevistas teve duração média de uma hora na realização dos procedimentos que incluíram elaborar desenhos e completar frases na primeira entrevista, e dialogar com a pesquisadora com base em roteiro de perguntas na segunda entrevista.

No início da primeira entrevista, a criança era solicitada a fazer dois desenhos de si mesma e, após cada um, conversar com a pesquisadora sobre eles. Foram disponibilizados materiais como lápis grafite, borracha, apontador e lápis de cor para a execução desta atividade. Após esclarecer que os desenhos não eram nenhum tipo de avaliação e que elas poderiam fazer da forma que quisessem, utilizando o tempo que precisassem, as orientações para os desenhos eram as seguintes:

- Faça um desenho de você mesma, colocando no desenho as coisas que você **MAIS** gosta em você!
- Faça um desenho de você mesma, colocando no desenho as coisas que você **MENOS** gosta em você!

Ainda na primeira entrevista, após os desenhos, a criança era solicitada a completar em fichas coloridas, algumas frases sobre si mesma (ver frases a seguir). Também no completamento de frases, as crianças eram orientadas a escrever livremente, no tempo que precisassem, pois não se tratava de nenhum tipo de avaliação. Após cada frase completada, a pesquisadora conversava com a criança sobre o sentido atribuído ao que estava escrito, e sobre situações vividas. As frases a serem completadas eram as seguintes, em seqüência:

- Acho muito ruim quando alguém diz para mim que eu ...
- Acho super legal quando alguém diz para mim que eu ...
- Eu me acho uma pessoa ...
- Os outros me acham uma pessoa ...
- Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim, seria ...
- Quando eu faço alguma coisa errada, eu me sinto... (na escola/ em casa/ com os amigos)

Na segunda entrevista, a criança era solicitada a responder oralmente a perguntas, com base em um roteiro de entrevista individual semi-estruturada (Anexo 1). O roteiro explorava, de maneira mais sistemática, narrativas de experiências, pessoais e/ou familiares, relacionadas ao preconceito e ao pertencimento étnico-racial. Devido ao tempo reduzido para a elaboração da presente dissertação de Mestrado acadêmico, *optamos por transcrever e analisar, integralmente, para este trabalho, as ricas entrevistas individuais das crianças negras*, com foco na análise do impacto das relações étnico-raciais brasileiras nas concepções de si dessas meninas (ver Resultados).

2.5.4 - Entrevista Individual com Professoras

Por fim, foi realizada uma entrevista individual com as duas professoras das turmas de quarta série do turno matutino. O roteiro semi-estruturado (Anexo 2) continha questões referentes a informações pessoais, trajetória profissional, percepção sobre a turma de maneira geral, enfatizando as características do grupo quanto a dinâmica de socialização e aprendizagem. Também existiam no roteiro perguntas mais específicas sobre as crianças sujeitos da pesquisa, incluindo comentários sobre o desempenho escolar e a qualidade do relacionamento interpessoal; e, finalmente, perguntas sobre a classificação racial dos alunos e a influência das crenças e valores racistas no contexto escolar. Cada entrevista teve duração aproximada de duas horas, e foram registradas em gravação de áudio, sendo transcritas em forma de sumário para auxiliar a análise das entrevistas das crianças negras, no caso da presente dissertação.

2.6 - Justificativa do Recorte para a Dissertação e Procedimentos de Análise

Como dito anteriormente, nesta dissertação focalizamos a análise das oito entrevistas realizadas com as crianças negras (Bianca, Rafaela, Leila e Paula). Estas entrevistas foram

integralmente transcritas e, em seguida, foram destacados os trechos das narrativas que pareciam ter relações significativas com o tema estudado. Os critérios incluíram menções, reflexões e referências a avaliações de si e dos outros e sobre experiências discriminatórias dentro e fora do contexto escolar, e incluíram, também, o valor atribuído a características pessoais associadas à negritude, como a cor da pele escura, o cabelo crespo, o nariz largo e os lábios grossos, e/ou branquitude, como cabelos lisos, pele e olhos claros, dentre outras. Após cada trecho destacado, uma análise foi elaborada, buscando relacionar as concepções apresentadas com inferências acerca de posicionamentos de *self* percebidos no discurso das crianças, relacionados a temas como preconceito, racismo e identidade negra no Brasil.

V – RESULTADOS

Os resultados a seguir apresentados se referem à análise aprofundada, do tipo interpretativa, do discurso apresentado durante as entrevistas individuais de cada uma das quatro meninas negras. Os resultados serão apresentados em seções que fazem referência a cada menina e seu discurso nas duas entrevistas realizadas. A primeira entrevista, incluindo os desenhos e completamento de frases, e a segunda tendo por base o roteiro semi-estruturado de entrevista em anexo.

As entrevistas realizadas com cada uma das quatro meninas foram integralmente transcritas e analisadas, entretanto, para efeito de apresentação fizemos um sumário dos trechos que não foram selecionados para destaque, e deixamos os demais trechos, pelo fato de estarem mais diretamente relacionados ao tema do trabalho. Estes últimos estão apresentados em transcrição integral, e vêm seguidos de comentários analíticos que, ao final, servirão de base para a análise de cada criança e, como dados construídos, permitem o alcance dos objetivos do presente estudo. Os trechos das entrevistas estão organizados em turnos de fala seqüenciados. Nestes trechos, o que está em negrito representa a ênfase dada pelos próprios falantes e o que está sublinhado foi destacado pela pesquisadora na análise. As análises das entrevistas de cada menina estão apresentadas na seguinte seqüência: (1) Bianca, (2) Rafaela, (3) Leila e (4) Paula.

1 – BIANCA

Bianca é uma garota negra de 10 anos de idade. Ela estuda na escola pesquisada desde a primeira série, e passou pela educação infantil antes de ingressar nesta escola. Bianca mora no Paranoá, bairro da periferia do Distrito Federal, junto com sua numerosa família.

ENTREVISTA 1 - Desenhos e Completamento de Frases (Bianca)

Sumário (dos Turnos de) 1 a 34: Pesquisadora (M) explica procedimento a Bianca, salienta que não se trata de nenhum tipo de avaliação, mostra os lápis de cor e pede que Bianca faça um desenho dela mesma colocando as coisas que mais gosta em si mesma. Bianca faz o desenho.

35. M também sorri, e diz: E aí, Bianca? O que é que você mais gosta nesse desenho que você fez de você?
36. B: O cabelo... (sem tirar o olhar do desenho e sorrindo) E os olhos! (sorri novamente)
37. M: Os olhos? São as coisas que você mais gosta em você?
38. B: Hum, hum.
39. M: Por quê?
40. B: Ah, porque é bonito! (sorrindo)
41. M: Por que você mais gosta do cabelo?

42. B: É porque eu gosto... A minha cor mais preferida, assim, muito mesmo, é a preta. E o meu cabelo é preto.
43. M: Ahhh, tá. A sua cor preferida é preto?
44. B: É.
45. M: Hum. E os seus olhos? Também...
46. B: Os meus olhos são castanhos **escuro**.
47. M: Castanho escuro. Tá. E aí, você colocou de que cor?
48. B: Coloquei de preto. (sorrindo)
49. M: Hum, hum.
50. B. continua olhando fixamente para o desenho, sorrindo.
51. M: Você acha parecido... Tá parecido com você?
52. B: É... Mais ou menos! (sorrindo e fazendo gesto com a mão)
53. M: O que é que tá mais parecido?
54. B. pensa um pouco, olhando fixamente para o desenho e diz: Só a cor da pele.
55. M: A cor da pele.
56. B. coloca o braço em cima do desenho, comparando e diz: Só que ela é um pouquinho mais escura! (sorrindo)
57. M: É um pouquinho mais escura aonde, no desenho, ou em você?
58. B: Em mim. (sorrindo)
59. M: Hum.
60. B: Eu sou um pouquinho mais escura... É... A pele! (olhando para o desenho)
61. M: E você gosta dessa pele mais... Mais a do desenho que tá um pouquinho mais clara, ou a sua, que é um pouquinho mais escura?
62. B: A do desenho. (tom baixo, olhando e mexendo em seus dedos e sorrindo, encabulada)
63. M: Ah?
64. B: A do desenho.
65. M: A do desenho?
66. B. faz que sim com a cabeça.
67. M: Por que você gosta mais?
68. B: É que é bem clarinha! Assim, tipo a cor da minha mão! (põe a mão em cima do desenho com a palma para cima)
69. M: Hum.
70. B: É que eu também fico muito no sol!
71. M: É?
72. B: Lá em casa eu não consigo ficar muito na sombra. (tom de lamentação)
73. M: Você fica muito no sol... E aí a pele fica mais escura.
74. B: É.
75. M: E a pele mais clarinha, você acha mais bonita.
76. B: Hum, hum! (fazendo que sim com a cabeça)

Análise: Bianca afirmou que o que mais gosta em si mesma são os cabelos e os olhos. Ela salientou que gosta do cabelo porque é preto, sua cor favorita. Entretanto, caiu em uma contradição claramente relacionada ao pertencimento étnico-racial, ao afirmar que gostava mais da cor de pele que colocou no desenho por ser mais clara que sua pele real, embora sua cor preferida seja preta. Bianca afirmou que o desenho não estava parecido com ela na realidade, principalmente por conta da cor da pele. No desenho, Bianca fez seu tom de pele mais claro, o que considera mais bonito devido às crenças e valores racistas já internalizados. Bianca explica que sua pele é escura porque ela fica muito tempo no sol, mostrando a

ausência de qualquer posicionamento identitário construído em torno da negritude. Pelo contrário, Bianca procura evitar ao máximo a exposição ao sol para que sua pele fique mais clara, portanto mais próxima da beleza da brancura, e mais distante de uma identidade negra.

Sumário 77 a 103: Pesquisadora propõe que Bianca faça um desenho de si mesma colocando o que menos gosta em si mesma. Bianca tira suas dúvidas sobre o procedimento, faz o desenho e comenta sobre a roupa com a qual se fez no desenho.

104. M: E o que é que você colocou que você menos gosta?
 105. B: Que eu menos gosto...? (olha fixamente para o desenho, faz careta e procura algo).
 106. M: Hum, em você?
 107. B. pensa, olhando para o desenho. Coloca o polegar no lábio, pensativa, e diz: Eu gosto, um pouquinho, do volume aqui no meu cabelo. Que fica aqui, assim, ó! (tocando nos cabelos e colocando ele para cima)
 108. M: E você...
 109. B: Mas eu gosto do meu cabelo! (tom muito baixo).
 110. M: Gosta ou não gosta?
 111. B: Eu gosto do meu cabelo! Mas só que eu não gosto, um pouquinho, do volume que ele fica aqui. (pega no cabelo e depois mostra no desenho)
 112. M: Ah, tá. Um pouquinho do volume.
 113. B: E... Só! (tira o olhar do desenho, volta para mim, apertando o lábio inferior)
 114. M: Só isso, que você não gosta em você?
 115. B: É... (pensativa, apertando os lábios e olhando novamente para o desenho)
 116. M: Então você gosta, desse desenho. Você gosta... Desse desenho que você fez de você?
 117. B: Gosto. (sem som, só movimento da boca. Fazendo que sim com a cabeça)
 118. M: Você gosta da roupa?
 119. B: Éééé! (balançando a cabeça, sem muita certeza) Gosto.
 120. M: Gosta do cabelo?
 121. B. não responde, nem faz gesto.
 122. M: Você esqueceu que era pra colocar as coisas que não gosta?
 123. B: Éééé! Um pouquinho. (sorrindo, encabulada)

Análise: Bianca demonstrou ambigüidade ao afirmar que não gosta do volume natural de seu cabelo, mas, ainda assim, gosta de seu cabelo. Em suas oscilações, Bianca mostrou que tinha dúvidas sobre seu real sentimento sobre seu cabelo, quase como uma relação de amor e ódio. Amor pelo cabelo como símbolo de feminilidade, e ódio pelo cabelo crespo como símbolo de negritude. A ambigüidade na configuração de *self* parece ter transbordado a partir de/para a ação concreta, pois Bianca deveria fazer um desenho com as coisas que menos gostava em si mesma, entretanto, admitiu que gostou do desenho que confeccionou.

Sumário 124 a 171: Bianca continua falando sobre os desenhos. Pesquisadora explica nova etapa para completar frases. Bianca completa a primeira frase.

172. B: Acho muito ruim quando alguém diz para mim que eu sou feia e não f... E não sei de nada. (olha para mim esperando algo)
 173. M: Hum. Você acha muito ruim...
 174. B. faz que sim com a cabeça.

175. M: Quando alguém diz que você é feia, e que você não sabe de nada.
176. B: confirma com a cabeça.
177. M: E tem alguém que diz isso? Acontece?
178. B: Tem, muitas pessoas, assim... Antes, tinha uma Be... É... A... Uma pessoa lá na sala, que ficava toooda hora me enchendo o saco, dizendo que eu sou feia, essas coisas. E eu não gostava! Mas, ainda também tem gente. (tom baixo, de lamentação)
179. M: Menino ou menina?
180. B: Dos dois tipos.
181. M: Os dois?
182. B: faz que sim com a cabeça.
183. M: Hum.
184. B: E ainda continua, um pouco. (tom baixo, olhando para baixo, envergonhada)
185. M: Tinha alguns meninos; alguns ou um só?
186. B: Alguns.
187. M: Alguns meninos e algumas meninas...
188. B: faz que sim com a cabeça enfaticamente.
189. M: Ou uma só?
190. B: olha para cima, pensa e diz: Um grupinho de meninas!
191. M: Hum, que diziam pra você esse dois? Que você é feia e que você não sabe de nada?
192. B: Não! Não. Tinha umas pessoas que me chamavam de feia. Também quando eu falava alguma coisa, eles diziam: ‘Ah, você não sabe de nada! Qua... Você não fala!’ Aí eu: Não! Eu sei!
193. M: E por que é que você acha que essas pessoas te chamavam de feia?
194. B: balança a cabeça negativamente e diz: Não sei.
195. M: Qual o motivo que isso acontecia? Assim, quando? Essas pessoas te chamavam de feia do nada?!
196. B: Não, assim... (olha para a mesa e começa a limpar pontas de lápis) Quando eu respondia alguma coisa pra professora, e quando era... Assim, quando eu ia falar que alguma colega tava fazendo alguma coisa, aí, eles vinham e falavam bem assim: ‘Ah, você é muito fofoqueira sua... (abre as mãos) Feia! (continua olhando para a mesa) Você é muito... Você é muito feia!
(...)
201. M: Mas você achava pior quando eles te chamavam de feia?
202. B: faz que sim com a cabeça.
203. M: Do que fofoqueira. Por quê?
204. B: Não. Porque, assim, eu não gosto. (olha para mim sorrindo, envergonhada)
205. M: E você se acha feia, ou não?
206. B: Não! (tom fraco, sem muita convicção)
(...)
214. B: Não... É também. Porque teve um dia que... Que eu... (olhando para a mesa) Não tinha feito o dever, aí a profe... Aí eu fui pedir ajuda, aí um colega falou: ‘Ah, você não sabe de nada, não sabe fazer... Não sabe fazer nada, não sabe fazer nem uma conta!’
215. M: Você foi pedir ajuda de quem? Dele?
216. B: Não.
217. M: Desse seu colega?
218. B: faz que não com a cabeça.
219. M: Não? Da professora?
220. B: Foi. Eu falei bem assim: ‘Professora, você pode me ajudar?’ Aí... Aí que eu não tinha copiado, né? Aí ela foi lá e me ajudou. Aí eu fui pedir pra uma colega pra mim poder copiar, assim, as perguntas...
221. M: Hum.
222. B: Aí ela fez bem assim: ‘Ah, você não sabe de nada!’ Quando eu fui pedir ajuda pra professora.
223. M: Sei. E você falou alguma coisa, ou não?
224. B: Eu falei bem assim: Não! Eu posso... Eu posso não saber, mas eu tô pedindo ajuda! Eu só não tô entendendo.

225. M: Hum.
 226. B: Eu sei! Foi assim.
 227. M: E como foi que você sentiu quando ele disse que você não sabia de nada?
 228. B: Ah, eu me senti magoada.
 229. M: Magoada. Você teve vontade de fazer alguma coisa?
 230. B: Não. (tom baixo, impotente)
 231. M: Não. Só ficou se sentindo magoada?
 232. B: Hum, hum.

Análise: Bianca afirmou que sofre uma forte discriminação em sala de aula e não há quem a proteja disso. Disse que acha muito ruim que os meninos e meninas de sua turma fiquem xingando ela de “feia” e que “não sabe nada”. Ela disse veementemente que estas manifestações de preconceito se reproduzem ao longo do tempo. Bianca afirmou que isto acontece quando ela responde alguma pergunta em sala de aula, ou quando ela pede ajuda à professora. Ou seja, sempre que Bianca participa das aulas e consegue a visibilidade da professora e dos colegas, ela é coagida a se calar e se tornar “invisível”. A invisibilidade da negritude é um aspecto importante da expressão do racismo brasileiro, ou seja, quanto menos o negro aparecer para reivindicar seu lugar social de direito, um lugar valorizado e respeitado, melhor para quem já tem privilégios, ou seja, melhor para a população branca. Bianca também afirmou que acha pior quando a xingam de feia, ferindo sua auto-estima feminina. Bianca demonstrou que luta sozinha pelo lugar respeitado a que tem direito em sala de aula, na tentativa de afirmar seu valor diante dos agressores (“*Aí eu: Não! Eu sei! (...) Eu falei bem assim: Não! Eu posso... Eu posso não saber, mas eu tô pedindo ajuda! Eu só não tô entendendo*”). Entretanto, esta parece ser uma luta muito pesada para uma criança de 10 anos, a luta contra o preconceito e a discriminação. Bianca demonstrou seu sofrimento e certa impotência diante das discriminações sofridas (“M: *E como foi que você sentiu quando ele disse que você não sabia de nada?* B: *Ah, eu me senti magoada.* M: *Magoada. Você teve vontade de fazer alguma coisa?* B: *Não.*” [em tom baixo, impotente]).

Sumário 233 a 241: Pesquisadora retira o desenho finalizado. Bianca faz o desenho seguinte.

242. B: Acho super legal quando alguém me diz... Quando alguém diz para mim que sou legal, bonita e que sou inteligente.
 243. M: Hum. Você escreveu três coisas que você acha super legal quando alguém diz pra você.
 244. B. faz que sim com a cabeça.
 245. M: Que você é legal, que você é bonita e que você é inteligente. E o que é... Você escreveu três coisas, tem alguma que você acha mais super legal quando alguém diz pra você?
 246. B: Quando eu sou... Que eu sou inteligente. Quando alguém diz que eu sou inteligente.
 247. M: Hum. Você acha mais legal quando dizem que você é inteligente?
 248. B. faz que sim com a cabeça.
 249. M: Quem diz que você é inteligente?

250. B: Minha mãe. (olha para cima e pensa um pouco) A Anne...
(...)
270. B: Hum, hum. E o meu pai também! (tom muito baixo)
271. M: Oi?
272. B: Meu pai. (tom baixo, olhando para o lápis)
273. M: Seu pai também diz. (passa alguns segundos) Quando? Tem algum momento que as pessoas falam mais que você é inteligente?
274. B. sorri com satisfação e diz: Quando eu, assim... Quando eu tô fazendo um dever, aí eu não peço nenhuma ajuda. (meio sorriso)
275. M: Huum.
276. B: E tem deveres que eu peço ajuda, aí quando eu não peço... Não, mas também falam quando eu peço ajuda, aí eu faço... Aí depois, quando eu não peço ajuda.
277. M: E que você é bonita, quem te fala que você é bonita?
278. B: Um monte... Quase toda a minha família! (olhando para o lápis e sorrindo)

Sumário 279 a 288: Bianca conta como sua família é grande, por parte de pai e de mãe.

289. M: Mais alguém?
290. B. balança a cabeça negativamente e diz: Um... As pessoas da igreja, também.
291. M: As pessoas da igreja, falam que você é bonita. E quando é que eles falam que você é bonita?
292. B: Toda vez quando eu vou pra lá!
293. M: Hum. E como é que você se sente?
294. B: Ah, me sinto feliz! (sorrindo e pegando nos cabelos)

Análise: Bianca afirmou que se sente bem quando os outros dizem que ela é uma pessoa “legal, bonita e inteligente”. Isto soa como uma forma de equilibrar seus posicionamentos de *self* diante das agressões a que se referiu na frase completada anteriormente, sendo “bonita e inteligente”, exatamente o oposto de “feia e burra”. Embora Bianca tenha afirmado na frase anterior que se incomoda mais ao ser xingada de feia, neste trecho ela dá mais importância ao elogio a sua inteligência. Bianca afirmou que as principais vozes de afirmação de sua inteligência são as de sua mãe; Anne, sua colega de turma mais querida; e de seu pai. Bianca afirmou que os elogios a sua inteligência acontecem quando ela consegue realizar uma tarefa escolar sem pedir ajuda, ou seja, a situação exatamente oposta a de sala de aula, em que ela é xingada quando pede ajuda em alguma atividade. Isto mostra uma atmosfera extremamente competitiva em sala de aula, onde pedir ajuda é sinônimo de defasagem. No que se refere aos elogios à beleza, Bianca afirma que as vozes de seus familiares são as mais importantes para se sentir valorizada (“M: *E que você é bonita, quem te fala que você é bonita?* B: *Um monte... Quase toda a minha família!*” [olhando para o lápis e sorrindo]). Em outros contextos, como na igreja que frequenta, Bianca demonstrou que também se sente valorizada em sua beleza.

Sumário 295 a 315: Bianca afirma que seus primos a acham legal. Bianca completa a frase “Eu me acho uma pessoa...”.

316. B: Eu me acho uma pessoa legal e inteligente.

317. M: Por quê?
318. B: sorri, olha para a ficha, pensa e diz: Porque... Ah, porque... Porque eu gosto de fazer as coisas, assim... Eu gosto de fazer... Alguns deveres! (olha para mim sorrindo)
319. M: Hãh! Alguns. Há, há, há! Tá.
320. B: E também gosto de... Gosto muito des... De ler livros; mais ou menos de escrever.
321. M: faz que sim com a cabeça.
322. B: Eu me acho uma pessoa inteligente, e legal porque às vezes, eu brinco com minha mãe, toda vez quando eu pego... Quando eu tenho algumas brincadeiras novas, aí eu brinco com minha mãe, com meu pai, com meus irmãos. (sorrindo)

Análise: Bianca faz questão de afirmar que se valoriza, dizendo que se percebe como uma pessoa “legal e inteligente”. Entretanto, com as dificuldades enfrentadas em sala de aula no sentido da desvalorização, já demonstra certa falta de motivação diante das atividades escolares, afirmando que gosta de fazer apenas “alguns deveres”.

Sumário 323 a 332: Pesquisadora troca a ficha e Bianca completa outra frase, “Os outros me acham uma pessoa...”.

333. B: Outros me acham uma pessoa... Uma pessoa legal, alguns me acham legal... Alguns me acham bonita e legal; outros me acham... Meio fortinha. (olha para mim e sorri encabulada)
334. M: Meio?
335. B: Meio fortinha!
336. M: Meio fortinha, hummm! (traz a folha para ler mais de perto) Que é que você escreveu aqui? ‘Alguns me acham bonita, e outros me acham meio fortinha. Por que você acha que algumas pessoas te acham bonita?’
337. B: Porque, assim, lá em casa, tem muitas pessoas que admiram, né? Aí elas falam: ‘Ah, você tá bonita hoje!’ Aí tem outras... Aí também tem outras que ficam falando: ‘Ah, você tá muito forte!’

Sumário 338 a 350: Bianca conta que seus familiares dizem para ela fazer dieta.

351. B: Porque eles me falam, né? Meu irmão, principalmente, ele... Ele... Fica falando: ‘Ah, você é fort... Você tá fort... Você tá muito gordinha! Aí eu falo, é... ‘Mas eu tento parar de comer, mas eu não consigo! (sorrindo) Aí ele falou assim: ‘Mas tem que parar!’
352. M: É? E você acha que tem que parar?
353. B: Éééé... Um pouquinho, mas meu... Minha avó, ela fala que eu ainda tô... É... Formando o corpo. Aí eu falo: ‘É, eu sei!’ Mas só que tem outros, meus tios, que falam assim: ‘Você tem que parar de comer!’
354. M: É? E você concorda com qual?
355. B: He, He, he! Com os dois.

Análise: Neste trecho, Bianca fala sobre a ambigüidade que vivencia em relação a si própria a partir do olhar dos outros, em que algumas pessoas valorizam sua beleza, e outras insinuam que ela está gorda (“*Alguns me acham bonita e legal; outros me acham... Meio fortinha*”). [olha para mim e sorri encabulada]. Bianca afirma que é no contexto de sua família que essa ambigüidade se expressa de maneira mais forte, onde sua avó defende sua saúde nutricional, e seus tios defendem sua beleza com um corpo magro. Bianca demonstra a internalização dessa

ambigüidade em sua configuração de *self*, principalmente no que se refere à concepção corporal, quando diz que concorda com os dois lados.

Sumário 356 a 364: Pesquisadora retira a frase finalizada. Bianca pensa para completar a frase seguinte: “Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim seria...”.

365. B: Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim, seria o cabelo e o meu jeito. (olha para M. sorrindo)
366. M: Você mudaria o cabelo?
367. B: Hum, hum.
368. M: O que é que você acha do cabelo? Por que você mudaria o cabelo?
369. B: Eu queria deixar ele liso! É que, assim... É que aqui, hoje, eu tô de escovinha. É que... É assim... (pegando no cabelo)
370. M: Ah, sim, hoje você tá de escovinha. Você gosta, quando faz escovinha?
371. B: Gosto!
372. M: Por quê?
373. B: Ah, eu gosto de deixar o cabelo solto, mas assim, quando eu não tô, eu não posso deixar o cabelo solto porque ele fica alto! (faz gesto com a mão no cabelo)
374. M: Ah, tá.
375. B: E eu também não gosto de cabelo alto! Do meu cabelo alto.
376. M: Hum. E como é que você queria que ele fosse? O seu cabelo?
377. B: Fosse liso! E grande. (sorrindo)

Análise: Bianca demonstra neste trecho que internalizou as crenças e valores racistas que circulam na sociedade brasileira, afirmando uma concepção negativa sobre seu cabelo crespo, característica importante para definir seu pertencimento étnico-racial. Bianca afirma que se pudesse mudar alguma coisa em si mesma, tornaria seu cabelo liso. O cabelo liso é supervalorizado pelos padrões de beleza dominantes, que são permeados pelo racismo que coloca as características de negritude no pólo da feiúra. Bianca afirma que gosta de usar seu cabelo com “escovinha”, porque ele fica como se fosse liso na realidade. Ou seja, o cabelo crespo precisa ser dissimulado para ser aceito pelo grupo social, principalmente no que se refere ao seu volume natural (“*Ah, eu gosto de deixar o cabelo solto, mas assim, quando eu não tô (de escovinha), eu não posso deixar o cabelo solto porque ele fica alto!*”). Bianca afirma e reafirma, sem pudores, que gostaria que seu cabelo fosse liso, ou seja, mais próximo do referencial branco de beleza. O cabelo grande também aparece como algo supervalorizado, provavelmente associado ao estereótipo da feminilidade em que um cabelo longo é peça fundamental para a diferenciação entre os sexos.

Sumário 378 a 436: Bianca dá um exemplo para justificar porque se acha ansiosa e afirma que se sente triste quando faz alguma coisa errada com alguém em casa, ou com algum colega de escola.

ENTREVISTA 2: Roteiro de Perguntas (Bianca)

Sumário 1 a 140: Pesquisadora explica a última etapa da pesquisa composta por perguntas. Bianca afirma que sua colega mais querida é Anne, garota parda que fica sentada ao seu lado na sala de aula. Afirma também que sua brincadeira preferida é “Menino pega menina”. Bianca já senta numa cadeira na frente, na primeira fileira do lado direito, próximo à porta. Mas ela dá a entender que só ganha a vez dela de ser vista ou considerada quando está sentada na frente da última fileira, do lado esquerdo da sala, em frente à mesa da professora. Nesta fileira da quarta série ‘B’, ficam sentadas as meninas consideradas “alunas modelo” que terminam rapidamente as atividades e têm um poder aquisitivo aparentemente melhor.

141. M: Huum, tá. E... Se tivesse assim um concurso na quarta série ‘B’, pra escolher a menina mais bonita da turma, quem você acha que ia ganhar?
142. B: Eu (sorrindo).
143. M: É, Bianca? (sorrindo)
144. B: Há, há!
145. M: Por quê?
146. B: É, eu sou bonita! (sorrindo) Eu acho eu bonita.
147. M: Huum.
148. B: Não, mas praticamente quem ia... quem ia ganhar mesmo era... (pensa um pouco) a Ariana.
149. M: É?
150. B. balança a cabeça positivamente.
151. M: Por quê que você acha que a Ariana ia ganhar?
152. B: Ah, porque ela também é... ela é bonita! É... a maioria das pessoas, é... a maioria das pessoas tem cabelo assim mais cacheado, e ela tem cabelo liso.
153. M: Huuuum, e mais o quê, você acha que ela ia ganhar a mais bonita? O cabelo...
154. B: Hum... A cor.
155. M: A cor?
156. B: Hum, hum. (sorrindo com os lábios)
157. M: Como é a cor dela?
158. B: Ah, ela é branquinha. Ela é... É... É meio branquinha!

Análise: Numa suposta eleição da menina mais bonita da turma, Bianca demonstra que se acha bonita, mas ganhar ficou registrado em sua fala como se fosse um sonho. Quando ela parte para o lado concreto da realidade em sala de aula (“*Não, mas praticamente quem ia... quem ia ganhar mesmo era...*”), o que de fato aconteceria é que Ariana, a menina com características brancas (“branquinha”, com “cabelos lisos” e loiros, e olhos verdes), é que venceria o concurso, mantendo o padrão de beleza dominante em nossa cultura.

(...)

166. B: Ahhh, (...) (balança a cabeça negativamente como se não tivesse um motivo, e gesticula, separando as mãos que estavam juntas) Porque eu me acho bonita, assim, porque...
167. M: Hum.
168. B: A maio... um montão de gente se acha bonita né? Tem algumas que não; eu me acho!

Análise: Aqui, quando pressionada para explicar por que se julga bonita, Bianca hesita e parece não encontrar uma razão específica. Apresenta assim uma teoria de que a maioria das

pessoas se acha bonita. Bianca demonstra a necessidade de se perceber incluída num grupo maior, mais comum, portanto, menos diferente.

169. M: Algumas pessoas se acham bonitas, e outras não. Você se acha.
 170. B: Hum, hum.
 171. M: Hum, mas eu quero saber por quê? O que é que você acha bonito em você...?
 172. B: Como eu falei naquela aula, aquela... Naquela segunda... Na segunda pesquisa, que você fez os desenhos, o cabelo...
 173. M: Hum.
 174. B: A cor dos olhos...
 175. M: Hum, o cabelo, a cor dos olhos... Mais alguma coisa?
 176. B: Não, só isso.
 177. M: Huum. E... inteligente, você se acha inteligente?
 178. B: Hum, hum!
 179. M: Por quê?
 180. B: É, porque a maioria das coisas, assim, eu... Eu sei fazer. Mas só que eu tenho preguiça. (sorrindo envergonhada quando fala de preguiça)
 181. M: Huum, como assim preguiça?
 182. B: Assim, preguiça. Ah, não quero fazer isso, não quero fazer aquilo.
 183. M: Hã.
 184. B: Aí... Eu sou inteligente, eu sei fazer as coisas, mas eu nãoooo... Não me esforço pra fazer.
 185. M: Por que que você acha que você não se esforça, não tem muita vontade, assim, de fazer?
 186. B: Porque assim... Tipo nos deveres de casa, na aula de teclado... Antes eu era, assim, eu era fã, eu falava bem assim: Ai, mãe, compra um teclado pra mim que eu quero fazer a aula! Agora não tô nem... Mais me esforçando pra poder... Pra poder ter a aula.
 187. M: Você... Não liga mais. (dando de ombros)
 188. B: É. (sorrindo)

Análise: Bianca afirma que se acha inteligente, mas termina se incluindo no estereótipo de “preguiçosa”, o que nos remete aos estudos que demonstram a existência do estereótipo do “negro pobre é preguiçoso”. Bianca se acha preguiçosa e, por isso, acha que perde o merecimento de ganhar as coisas, seja um teclado novo, ou o reconhecimento da professora em sala de aula. A forma de pensar de Bianca confirma a lógica social de que a população negra está num lugar desfavorecido porque, mesmo sendo inteligente, não tem mérito ou não se esforça para chegar a um lugar sócio-econômico melhor. Ou seja, o “preto pobre” tem que ser esforçado, e talvez por isso Bianca não se sinta merecedora de algumas coisas por não ser como deveria, ou seja, mais esforçada.

189. M: E... Na turma, assim, o pessoal gosta de inventar apelido um pro outro?
 190. B: balança a cabeça positivamente.
 191. M: Gosta?
 192. B: Gosta.
 193. M: Quais são os apelidos, assim, dá um exemplo pra mim.
 194. B: É... O Kaio e o Yan... O Kaio fica chamando a Anne de... De magricela.
 195. M: É?!

196. B: E a Anne fica chamando o Kaio deee... De... De preto, é... Assim, tipo como ela tivesse racismo, só que ela não tem né?! Ééé... Assim: 'Ah, você é muito... Muito preto! Você é muito chato! Você... Ah, você parece... É um nome lá que ela falou esquisito.
197. M: É? Tenta lembrar o nome que ela chama ele.
198. B: fica olhando para cima, tentando lembrar e diz: "Nêgo do Codó".
199. M: Nêgo do Codó.
200. B. balança a cabeça positivamente.
201. M: HUUUU, por que você acha que ela chama ele assim?
202. B: Porque eu já vi né?! É... a maioria das vezes quando eles ficam reclam... É... Ficam trocando as palavras, ela chama ele de "Nêgo do Codó".

Análise: Anne costuma chamar Kaio, garoto negro e pobre de "Nêgo do Codó". Na busca pelo significado desta expressão, descobri que 'Codó' é uma cidade do interior do Maranhão, estado do qual são originários vários nordestinos que vêm tentar a vida em Brasília e se instalam nas periferias. Aqui verificamos uma grande contradição: Anne não é racista, mas xinga o colega usando o adjetivo negro como forma de depreciação. Vale ressaltar que a preocupação de Bianca em "defender" a colega da atribuição de racismo deve estar relacionada ao fato de que ela considera a menina sua amiga. Ter uma amiga racista pode ser penoso para Bianca, ou talvez, em sua concepção, o fato da colega ser amiga dela já garante que esta não seja racista. Ou seja, Bianca estaria partindo da concepção de que para ser racista a pessoa precisa ser totalmente coerente com seus objetos de discriminação, o verdadeiro racista seria aquele que sempre despreza os negros, em qualquer situação. Assim, Bianca nega que a amiga seja racista, embora a expressão empregada pela amiga seja um exemplo claro de discriminação racial. Outra possibilidade é Bianca afirmar a qualidade de não ser racista da amiguinha para reduzir seu próprio desconforto e sentimento de ambigüidade, caso a amiga seja, de fato, racista.

Sumário 203 a 225: Bianca fala sobre o apelido "Nêgo do Codó" para Kaio e outros apelidos que já viu na escola.

226. B: Eu acho errado, porque às vezes isso é racismo!
227. M: É? Como assim racismo?
228. B: Racismo. Ele pode ser um pouquinho mais gordinho, e ela é magra. Ele não pode falar isso dela, só se ele também fosse magro, aí ele sim poderia falar. Aí ele também tava falando dele, mas também é errado.
229. M: HUUUM. E o que ela fala dele?
230. B. pensa um pouco e diz: Também acho errado. Porque ela também é do, é... é meio branquinha, e ele é preto... (jeito de engano com o que disse) é moreno também.
231. M: Hum. E...?
232. B: Também é errado!
233. M: Quer dizer que se ela fosse... Moreninha...
234. B: Morena também...
235. M: Ela podia chamar ele?
236. B: É, mas também seria errado.

237. M: É? Por que você acha que é errado Bianca?
 238. B: Porque, assim, é... não é certo ficar xingando os outros, colocando apelido, porque isso é feio! (jeito nervoso, passando a mão na perna repetidas vezes)

Análise: Bianca demonstra que entende o racismo como algo moralmente condenável, num entendimento amplo de que qualquer discriminação negativa não afeta exclusivamente aos negros, mas também outras pessoas que sejam diferentes do padrão dominante de beleza (*“Ele pode ser um pouquinho mais gordinho, e ela é magra. Ele não pode falar isso dela, só se ele também fosse magro, aí ele sim poderia falar. Aí ele também tava falando dele, mas também é errado”*). Bianca mostra ainda certa ambigüidade em seu discurso ao insinuar que o fato de ter a mesma condição (cor de pele ou magreza) torna possível que uma pessoa diga xingamentos à outra sem que isto seja repreensível. Entretanto, em continuação parece se dar conta de que, mesmo assim, isto seria errado, pois é “feio” ficar colocando apelidos nos outros, isto é, desqualificando a pessoa por alguma razão. Bianca demonstra ter aprendido que chamar alguém de “preto” não é positivo, mas de “moreno” é aceitável já que, no Brasil, o “moreno” está mais próximo do pólo branco, portanto positivo, da aparência das pessoas.

239. M: Huum, tá. E o que é que você acha que é o racismo que você falou aí?
 240. B: Racismo é quando, é... Eu acho que é quando as pessoas chamam uma, e não gosta dessa pessoa só porque ela é morena. Só porque ela é branca. É isso.
 241. M: Huum. E o que é que você acha disso, de gente que é assim... Racista?
 242. B: Ah, eu acho feio. Mas também é uma lei, não ser racista.
 243. M: É? Tem uma lei?
 244. B. balança a cabeça afirmativamente.
 245. M: Como assim?
 246. B: Assim, as pessoas, é... As pessoas que chamavam... Assim, se a polícia ver a pessoa chamar a outra de preta, aí vai, e ela é presa.
 247. M: É? E você já viu acontecer?
 248. B: Héééé, é o que eu ouço por aí. (sorrindo)
 249. M: Ahh, você ouviu? Onde foi que você escutou isso Bianca, dessa lei, que a polícia pode prender...?
 250. B: Ah, as pessoas que já falou por aí. (sorrindo)
 251. M: Aqui na escola?
 252. B: Também!
 253. M: Huum! Quem falou disso aqui na escola, Bianca, pra você?
 254. B: A Anne, o Kaio, o Yan... Um monte de gente! Quase todo...
 255. M: Já falaram dessa lei?
 256. B: Já!
 257. M: É? O que é que eles dizem quando eles falam?
 258. B: Eles falam bem assim, é... quando as pessoas, é... quando eles tão brigando aí eles falam bem assim: É! Vai! Deixa a polícia ver você me chamando de preto, aí quando... quando ela, quando ele ver né, ele vai te prender! Aí eu... (faz cara de quem fica observando curiosamente para entender o significado daquilo que é dito pelos outros).
 259. M: Huum.
 260. B: Aí eu fico olhando, assim...

261. M: E em mais algum lugar que você já escutou também falar dessa lei?
 262. B: É, também lá na minha casa. O meu irmão fica falando.
 263. M: Lá na sua casa? O que é que ele fala?
 264. B: Ele fala bem assim, é... Ele fala, é... Ele fala: Bianca, você não, não existe branco! Existe... Existe... Existe assim, existe pele clara. É porque se você me chamar de branco, ou eu te chamar de preta, pode até, se a polícia ver pode te prender, ou me prender.

Análise: Bianca faz menção ainda ao mecanismo punitivo da legislação anti-racista brasileira, ferramenta usada pelas mesmas crianças perpetradoras de discriminação, para se defender de discriminações de natureza racial. Bianca se refere ao entendimento de seu irmão sobre a legislação anti-racismo, que remete à vivência das relações étnico-raciais em sua casa, onde a voz do irmão afirma que não existem raças puras e que qualquer tipo de discriminação é passível de punição.

Sumário 265 a 287: Bianca fala que gostaria de ser veterinária no futuro, e de um desentendimento com uma colega de turma no passado.

288. B: Assim, depois desse dia que ela falou: Não, você não pode brincar com a gente... Brincar, aí eu...
 289. M: A gente quem? Era ela e quem?
 290. B: Ela, a Ariana, a... Érica, a Laís... Todas as amigas dela, com quem ela brinca, também uma menina, a Maria, da terceira, da terceira, da quarta “A”.
 291. M: Huum, qual das duas Marias?
 292. B: A Maria, uma... uma, uma com pele clara?! Uma que era da tarde?!
 293. M: Hum.
 294. B: E então. Aí ela... Aí elas tavam brincando, aí eu falava bem assim: Eu posso brincar com vocês? Aí ela: Não! Aí tá, depois desse dia eu passei também a não falar, não deixar ela brincar com a gente.
 295. M: Com a gente quem? Você...
 296. B: Comigo, com a Anne, com a Taís, com a Eduarda, da terceira “A”.

Análise: Bianca se refere à segregação que acontece nas brincadeiras do contexto escolar, já há alguns anos. Ela salienta o marcador da cor da pele (‘pele clara – explícita na fala, mas implícita no contexto’ *versus* ‘pele escura – implícita na fala e no contexto’) como importante fator na divisão destes grupos, e que o mecanismo de reação ao se sentir excluída é a discriminação inversa. Tal discriminação, entretanto, não colabora para a reeducação das relações étnico-raciais na direção de uma cultura da paz, mas reivindica com força o princípio da reciprocidade que deveria nortear as relações interpessoais. Com base nas observações diretas no contexto escolar, é possível afirmar que essa divisão também é atravessada pelo marcador da classe econômica, não sendo coincidência que as meninas negras e pardas do grupo de Bianca (Taís, Anne e Eduarda) sejam de classe baixa, e que as meninas brancas do grupo de Laura (Érica, Ariana e Maria) sejam de classe média alta. A única exceção nestes

grupos é o caso de Laís, menina negra integrante do grupo de Laura das ‘alunas modelo’, que aparenta ter também uma boa situação econômica.

(...)

319. M: Huum. E seus colegas, como é que te tratam?
 320. B: Alguns me tratam bem, alguns me tratam mal.
 321. M: Quem te trata bem e quem te trata mal?
 322. B: Ééé... o... o grupinho dos meninos também me trata um pouquinho mal, e...
 323. M: É?
 324. B: Hum, hum.
 325. M: Como? Me fala.
 326. B: Assim... Assim, os meninos fica... Assim, quando... Eu não posso nem chegar perto deles que eles já... Que aí eles já saem! Assim, teve uma vez que eles tava lá na porta né?! Aí eu fui ver o que é que eles tava fazendo, aí eles, aí foram pro lugar deles! Aí também quando...

Análise: Bianca parece bem atenta e magoada quando o assunto é discriminação, dando indicadores de dificuldade em falar livremente sobre o assunto.

(...)

333. M: Aí os meninos tratam um pouquinho mal, e quem mais dos seus colegas?
 334. B. pensa um pouco e responde: A Ariana já também pa... Parou mais um pouquinho de brigar. (se mexendo na cadeira para os lados e colocando as mãos entre as pernas).
 335. M: Ela brigava com você?
 336. B. balança a cabeça afirmativamente.
 337. M: Por quê?
 338. B: Ah, assim, quando é, eu falava... Quando... Toda vez quando a professora quer chamar alguém ela chama só a Ariana. Aí eu falava bem assim: Professora, você só chama a Ariana! Você nunca chamou **ninguém!** Só a Ariana, só a Ariana! Aí tá. Aí ela ficava dizendo: Ah, Bianca, é você que tá com inveja! Eu falava: Eu não tô com inveja! Só tô falando, porque (pausa) ela só chama você!
 339. M: Huuum. E... O que é que você sentia quando a professora só chamava a Ariana?
 340. B: É! Eu falava... Aí eu me sentia mal! Eu falava: Ah! A professora não chama ninguém, só chama a Ariana! Parece que ela até não gosta da gente! (com as mãos entre as pernas)
 (...)
 346. B: Ela só chama a Ariana porque ela... É... É... Falam que ela é a mais inteligente. Mas ela também tem, ééé... Ela também é inteligente, mas ela não... Só que não... Não é justo... Não é justo ela ficar só chamando a Ariana!

Análise: Bianca se revolta contra a ação da professora que, para ela, é totalmente injusta. O fato de a menina ser considerada “mais inteligente” não justificaria somente ela merecer a atenção da professora. Mais uma vez, nota-se sua sensibilidade a discriminações.

347. M: Huum. Isso acontecia o ano passado, você ia dizer?!
 348. B: **Também**, no ano passado.
 349. M: Huum, entendi. Aí você reclamou.
 350. B: Hum, hum. (ainda com as mãos entre as pernas)

351. M: E aí? O que é que aconteceu? A professora fez o que quando você reclamou?
352. B: A professora ela chamou outra... Outra pessoa! (suspendendo os ombros e, colocando as mãos cruzadas em X no meio das pernas)
353. M: Huum. Mas chamou você?!
354. B: Não! (em tom mais baixo, com um sorriso encabulado)
355. M: E aí, o que é que você achou?
356. B: Aí eu falei assim: Ah, professora...! (em tom de reclamação sem esperança) Não, eu falei bem assim: É, pode ser, mas só que... A Ariana, ela vai toda vez! Tem outras pessoas que nunca foi! (tom de lamentação) Assim, até pra uma... Entrevista que teve aqui o ano passado; aí a tia Rossana falou que era pra chamar uma pessoa de cada turma né?! Aí a professora foi lá, e chamou a Ariana! Eu falei bem assim: Professora, você só... Você só chama a Ariana! Ela falou bem assim: Então tá! Se é pra vocês não ficar magoados, porque todo mundo falava isso né?! Se é pra vocês não ficar magoa... Pra vocês não ficarem magu... Magoados, então eu vou chamar outra pessoa.

Análise: As observações diretas realizadas em sala de aula confirmam a afirmação feita por Bianca de que, para a maioria das atividades corrigidas, a professora chamava Ariana para responder no quadro ou ler na frente da turma. Esta se apresentava aos colegas com um ar de plena confiança e sempre recebia elogios ao final, pela resposta certa. Ariana é uma menina gaúcha, alta, loira e com olhos verdes, como a maioria das modelos do tipo padrão de beleza internacional exportadas pelo Brasil. O relato confirma a discriminação sofrida pela criança negra em sala de aula, que mesmo quando reivindica seu direito a um lugar positivo e valorizado, é culpabilizada pela própria discriminação que sofreu (“*Se é pra vocês não ficar magoa... Pra vocês não ficarem magu... Magoados, então eu vou chamar outra pessoa*”). De acordo com a fala de Bianca, a professora não se desculpa pela injustiça, mas apenas se permite fazer uma concessão a alunos “magoados”, demonstrando assim não ter qualquer consciência do significado de sua contínua discriminação. Em outras palavras, não nega ou critica o fato de que Ariana é, sim, sua preferida. Quando Ariana, por sua vez, acusa Bianca de ser “invejosa”, está dizendo que a criança negra é culpada por desejar um lugar valorizado que não lhe pertence. Professora e aluna preferida legitimam a preferência e o tratamento desigual em sala de aula. Bianca passa, então, a se incluir, em seu discurso, na categoria “ninguém”, porque ela sabe que é uma das crianças que a professora não chama nunca. Além disso, Bianca acredita que a professora não gosta dela, mostrando que percebe a discriminação por parte da professora e que se sente mal com isto. A discriminação se confirma quando, mesmo com a reclamação feita por Bianca, a professora não a convidou para ir ao quadro, acabou convidando outra criança. Esta desvalorização, muito significativa, certamente teve um impacto negativo sobre as concepções de si da menina, e sobre seu desempenho escolar (crescente falta de interesse, que expressou anteriormente na entrevista),

já que o sentimento de injustiça está claramente colocado em seu discurso. De acordo com o relato de Bianca, a discriminação em sala de aula aconteceu com mais de uma professora, porque no ano passado também ocorria.

Sumário 357 a 379: Bianca fala do grande número de pessoas morando na mesma casa, algo típico de famílias de classe econômica baixa, que fez com que ela contasse as pessoas com auxílio da memória. Mora na periferia do DF, em bairro distante e violento. Ela afirma que se parece com a mãe e a avó.

380. B: Assim... Assim, minha mãe sempre ela fala assim: Ah, você puxou pra famili... pra minha família. Não puxou pra família da... Da... Do seu pai. Aí eu: Ai! É, eu sei! E... Eu também me acho com a minha avó, me pareço com minha avó! Quando ela era nova era idêntica comigo!

(...)

385. B: Em tudo! (balançando a cabeça para os lados com um sorriso orgulhoso) Assim, na cor (tocando a mão no outro braço); ... No formato do rosto (passando as mãos por cima do rosto sem tocar nele) ; na cor dos olhos, na cor do cabelo; é... É idêntica comigo! (sorrindo orgulhosamente)

386. M: É? E você gosta de se parecer com ela nessas coisas?

387. B: Hum, hum!

388. M: Gosta? O que é que você acha?

389. B: Ué?! Eu achooo... bonit... Eu acho bom!

390. M: Na cor; no cabelo; cor do olho...

391. B: É assim, quando minha irmã nasceu, a minha... A mais velha, elaaa... é... Minha mãe... Elaaa... É... Minha avó falou que não... Que não era filha da minha mãe.

392. M: Não? Por quê?

393. B: Porque não pareceu com ela, que ela... Ela é loir... Ela é... Tem cabelo loiro, e... É branquinha. Puxou mais pra família da minha... Ela puxou minha tia, a irmã do meu pai. Aí... O meu irmão, também, puxou é... É idêntico com meu pai!

394. M: Como é que é o teu pai?

395. B: Meu pai ele é careca. Elee... É gordinho...

396. M: Hã.

397. B: E... Ele é branquinho. (em tom de revelação)

398. M: Huum.

399. B: E também me... **Eu**, quando meu irmão nasceu, ela falou bem assim: Não! Esses dois não é seu filho! Não é seu filho. É filho do Juca com outra pessoa! (sorrindo) Aí tá. Aí eu falei... Aí minha mãe falou assim: Não, é meu mesmo! Ela falou assim: Mas não parece nadinha, nadinha, nadinha! Aí quando eu nasci, ela já falou bem assim: Ah, essa é sua filha! Mas só que não é do Ju... Não é do se... Não é do seu pai não!

400. M: Por que você acha que ela falou isso?

401. B: Porque, assim, a gente samos, assim, diferentes né, eu e os meus irmãos. Até as pessoas, os colegas da minha irmã, fica falando, com ela fala bem assim: Oi é... Oi menininha! Aí ela fala bem assim... Aí ela fala: É minha irmã! É essa menina que eu tava falando. Ela disse: Não! Mentira! Tá brincan... Tá de brincadeira né?! Aí eu: Não! É sério! Eu sou irmã dela! (sorrindo) É porque ela puxou minha tia; e eu puxei... E ela puxou à família do meu pai; eu puxei à família da minha mãe.

402. M: Huum. O que é que você acha disso, de ser cada irmão, assim, diferente...?

403. B: É... Mmmmmmais ou menos! (pensa um pouco no que vai dizer, e faz gesto balançando as mãos)

404. M: Mais ou menos. Mas como é que é esse mais ou menos?

405. B: É porque a maioria das pessoas fica falando que ela não é minha irmã; que ele não é meu irmão... (gesticula com as mãos, demonstrando nervosismo)

406. M: Hum.

407. B: Uuuuuuuuum... Eu gosto **mais ou menos**, assim, porque... As pe...

408. M: Como é que você se sente quando as pessoas duvidam, assim, que você é irmã dela, que você é irmã dele... Que eles são seus irmão?
409. B: Ah... Eu me sinto normal. (balançando a cabeça negativamente)
410. M: Normal? Como é assim normal?
411. B: Normal. Assim... Do jeito que eu tava aquela hora, eu tô, eu fico!
412. M: Huuum.
413. B: Eu só fico assim surpresa, assim, porque... não sabe né?! (sorrindo, faz gesto com a mão apontando com o polegar para trás). Queee... a maioria das pessoas, eu já fui muitas vezes no colégio da minha irmã, e... E a gente anda muito junta.
414. M: Hum, hum.
415. B: Aí... Se não souber! (sorrindo)

Análise: Bianca relata sua identificação com sua mãe e avó materna que são negras. Afirma que a voz de sua avó materna é um importante marcador da diferença étnico-racial em sua família, colocando de um lado negros (mãe, avó e Bianca), e de outro os brancos (pai, irmão e irmã), embora a mistura já tenha ocorrido e seja retificada pela mãe que afirma que, embora diferentes, os filhos são realmente dela. Bianca parece ambivalente com relação à questão da cor da pele em sua família. Indica levar na brincadeira os questionamentos de filiação feitos pela avó, e afirma com convicção e orgulho sua semelhança com a mãe e a própria avó (“M: Huuum. E é assim o quê Bianca? Em quê que você parece com ela? B: Em tudo! [balançando a cabeça para os lados com um sorriso orgulhoso] Assim, na cor!” [tocando a mão no outro braço’]. Entretanto, demonstra desconforto com o fato dos irmãos serem diferentes dela (“É... Mmmmmmais ou menos! [pensa um pouco no que vai dizer, e faz gesto balançando as mãos] Eu gosto *mais ou menos*, assim...”). Fica especialmente incomodada com os questionamentos vindos do contexto extra-familiar (colegas da irmã). Bianca assume um posicionamento parecido com o da mãe diante da avó (“Aí minha mãe falou assim: Não, é meu mesmo!”), tornando-se necessário que ela afirme fortemente seu parentesco com sua irmã e que dê explicações sobre a diferença étnico-racial familiar diante de pessoas que ainda duvidam que isto seja possível no Brasil, país que, teoricamente, é um “paraíso miscigenado” na mentalidade nacional.

416. M: Hum, tá bom. E... Pra você Bianca, o que você acha que é preconceito?
417. B: pensa um pouco e diz: Preconceito é aquilo lá que eu tava falando que...
418. M: Hum.
419. B: Que as pessoas não gostam da... Delas... Só porque ela é morena, porque... Assim, tem uma pessoa, tem uma menina lá perto de casa, ela é... é da cor da minha irmã; da Anne né?! Ela é... Ela também é quase igual a Anne. Aí ela fica me chaman...
420. M: Como assim?
421. B: Assim, o cabelo, só que o cabelo dela é meio... assim, meio cacheado; e o da Anne já é liso. Aí, assim, a cor do cabelo da Anne, é a cor da Anne, mas só que ela é um pouquinho meio gordinha, meio fortinha. Aí é...

422. M: A Anne é mais branquinha?
423. B: É.
424. M: Hum!
425. B: Aí tem uma menina lá perto de casa, ela fica falan... Ela fica falando: Ah, sua pre... É... Suaaaa... Sua preta! Que não sabe brincar! Que não sabe fazer aquilo... Só fica me chamando de preta! Aí toda vez que ela passa lá perto de casa, ela fica me chamando... Ela fica me chamando de preta. Aí eu não gosto disso!
426. M: Huum...
427. B: Também, tem muitas pessoas que... Muitas pessoas morenas que ficam chamando as outras pessoas de leite azedo, de... De lo... É... De loira oxigenada, oxigenada!
428. M: Huum.
429. B: Aí isso é preconceito! Isso que eu acho que é preconceito.
430. M: Huum, isso é preconceito. Tá. E como é que você se sente quando essa menina lá perto da sua casa fica te chamando de preta...?
431. B: É, me sinto mal! Assim, eu... Eu me sinto até de xingar mais ela... De xingar ela, mas... (abre os braços) Às vezes, até eu vou e xingo ela, né?! Também. (sorrindo, encabulada)
432. M: É? Você xinga ela de quê? Me conta.
433. B: É... Até agora, eu só xinguei ela umas... Cinco vezes. Foi de... (começa a enumerar nos dedos) é... que eu... aprendi né?! Há, há! (sorrindo)
434. M: Hum. Há, há, há! (sorrindo)
435. B: Foi com... A... Foi de loira oxigenada, loira do espelho; é... Loiraaa... Que ela também só fica se olhando no espelho!

Análise: Bianca relata que sofre discriminação étnico-racial explícita (“*Ela fica me chamando de preta. Aí eu não gosto disso!*”) no contexto de seu bairro, perpetrada por outra criança de faixa etária parecida. Ela mostra que identifica o racismo sofrido, e também os sentimentos de mágoa e raiva causados pela discriminação. Demonstra que o contexto sociocultural canaliza a reação à discriminação sofrida no sentido da discriminação inversa, afirmando que “aprendeu” xingamentos que usa contra a garota racista (“... *de loira oxigenada, loira do espelho*”). No contexto das relações étnico-raciais brasileiras, é importante que a criança negra reaja a este tipo de discriminação, mas, ainda assim, reagir com xingamentos aumenta o impacto negativo do xingamento recebido, o que de certa forma legitima ficar adjetivando as pessoas. Isto é pior para ela, pois, afinal de contas, o pólo negro tem uma desvantagem histórica neste processo. E é assim que se explicita a polaridade tão fortemente negada pelas pessoas que ainda acreditam que somos uma democracia racial.

Sumário 436 a 451: Bianca conta os xingamentos que aprendeu a dizer para se defender de discriminações sofridas.

452. M: Huum. Entendi. E ela te chama de preta, e de mais o quê?
453. B: Fica me chamando essas coisas assim que eu não gosto! Essas coisas assim de racismo que... a Anne chama o Kaio, e... (balança a cabeça negativamente) Essas coisas.
454. M: Mas é o quê? Que coisas? Como é que ela chama, quais os nomes?
455. B: É... (começa a enumerar nos dedos) “Loira do ban... Há, há! Loira do banheiro!
456. M: Há, há, há!

457. B: É... “Nêga... Nêga do Codó”; é... Nê... “Negra”; “Preta”; é... “Que quando eu visto roupa preta não dá nem pra me ver”. Também... Um monte de coisa! A maioria das vezes ela me chama desses quatro.

Análise: O relato de Bianca, ao incluir os adjetivos utilizados pela agressão racista, mostra a força da discriminação étnico-racial sofrida por ela, o desrespeito sofrido pela criança negra nos diversos contextos de socialização. Além disso, em sua narrativa sobre uma das formas de referência verbal utilizada como discriminação racial, afirma que a menina diz: “*Que quando eu visto roupa preta não dá nem pra me ver*”. Isto nos remete a um aspecto muito importante nas expressões do racismo brasileiro, que é a utilização da negritude como sinônimo de uma invisibilidade social (‘não ver’).

Sumário 458 a 480: Bianca conta que um colega específico é visto como chato por toda a turma ‘B’. Ela afirma também que ninguém se relaciona bem com uma garota da turma ‘A’.

481. B: A Tainá! A Tainá implica com todo mundo da escola. Ela quer ser melhor do que a... A... A Helen, e a Helen é só uma pessoa... Assim, ela é só uma... Ela pode ser filha da diretora, mas só que ela assim é uma menina normal! Ela quer... Ela sempre quer ser a melhor do que a... aaa... Do que todo mundo da escola! Ela fica implicando com as professoras; fica... Fica implicando com todo mundo!

Análise: Neste trecho, Bianca apresenta outros tipos de preconceito. Quando se refere à implicância dos meninos com as meninas e também ao caso de Tainá, que implica com todo mundo, amplia a discussão para incluir problemas de relacionamento e implicâncias em geral. Tainá é considerada pela equipe de funcionários e professores da escola como ‘garota problema’.

Sumário 482 a 492: Bianca afirma que sofreu discriminação racial, mas não dentro da escola.

493. B. continua balançando a cabeça negativamente e diz: Eu acho que eu não me lembro, ou eu acho que não tem... Deixa eu ver... Eu acho que eu não me lembro. B. tenta lembrar e depois balança a cabeça negativamente.

Análise: Apesar da insistência proposital da pesquisadora, Bianca diz não lembrar mais episódios de discriminação ocorridos com ela, e acaba negando em linguagem não verbal, e reafirmando não lembrar mais nada. Isto, porém, não descarta a hipótese de outros episódios terem ocorrido, e o sofrimento da discriminação ter levado a criança a esquecer o fato. Com a insistência da pesquisadora, acaba relatando um episódio ocorrido na igreja quando era menor.

494. M: Pensa direitinho. Você não lembra, mas teve? Você acha que teve, ou você acha que não teve?
495. B: Eu acho que já teve sim! (balança a cabeça positivamente)
496. M: Você acha que já teve?
497. B: Eu acho que já teve quando eu era pequena!
498. M: Você acha que já teve aonde, assim, quando você era pequena?
499. B. pensa um pouco e responde: Eu acho que era naaa... Eu acho que era na igreja!
500. M: Na igreja? Você acha que acontecia como lá?
501. B. olha para cima tentando lembrar e diz: Eu acho que... Deixa eu lembrar... Ah, lembrei! (levantando o dedo indicador) Era com uma menina, ela... Eu não gostava muito dela! Ela já chegava na igreja, ela era muito exibida! Ah, mas só que ela já saiu da igreja. Aí, ela... Ela toda hora, toda hora me enchendo o saco! Ela lá na frente... Ela sempre sentava no lugar que eu... Eu sempre gosto... Sempre tinha um lugar que eu gostava de sentar! Aí toda vez que era pra me encher o saco, ela ia e sentava nesse lugar... Também quando eu ia falar com a pro... Com a tia, ela vai lá e falava... É... Falava de... É, outra coisa! Já... Já me implicando!
502. M: Huum. E você acha que era preconceito?
503. B. pensa um pouco e diz: Eu acho que sim!
504. M: Você acha que sim? Por que, você acha?
505. B: Não, porque... Assim, as pessoas... A maioria... É... A maioria das coisas as pessoas ficam implicando, é... Com preconceito e também quando não gosta!
506. M: Huum. E você acha que ela implicava por causa do preconceito, ou por que não gostava de você?
507. B: Eu acho que era os dois.

Análise: Bianca confirmou, neste trecho, após a insistência da pesquisadora, a crença de que o preconceito étnico-racial está presente em suas interações sociais em contextos diversos. É interessante notar que utilizou a expressão “me enchendo o saco”, a qual inclui, em princípio, todo tipo de implicância e hostilidade. Quando levada a refletir se este comportamento da menina seria motivado apenas por preconceito (o que afirmara), Bianca pareceu compreender que às vezes a implicância pode também resultar de antipatia pessoal (“... *a maioria das coisas as pessoas ficam implicando, é... com preconceito e também quando não gosta!*”). O fato de ter se referido a este evento com a menina na igreja, no entanto, revela que este ‘encher o saco’ poderia estar associado a algum tipo de discriminação racial.

Sumário 508 a 525: Bianca descreve a menina que implicava com ela na igreja e nega que já tenha presenciado alguma situação de discriminação étnico-racial em sua turma.

526. M: Não? E na escola, você já viu alguma coisa assim, algum tipo de preconceito por causa da cor da pele, por causa do cabelo?
527. B: Eu já vi a Eduarda! A Eduarda, ela... Ela... tem cabelo assim... da... um pouquinho da cor do seu, mais a cor do... a cor do seu, e elaaa... Ela implicava muito com a menina que ela já saiu da escola. Ela não gostava dela! Porque também... Ela me falou um dia, e ela não gostava dela porque ela era moren... era... era meio da minha... é... um pouquinho mais clara! Era da minha... Quase da minha cor.

Análise: Bianca nega a existência de preconceito em sua sala de aula, apesar de haver relatado exemplos anteriormente relacionados ao tema. Mas quando perguntada sobre preconceito na escola em geral, Bianca se recorda de um caso evidente de discriminação neste contexto, onde a motivação ficou clara pelo próprio relato da criança que discriminou a outra (“*Ela me falou um dia, e ela não gostava dela porque ela era moren... era... era meio da minha... é... um pouquinho mais clara! Era da minha... Quase da minha cor.*”)

528. M: Hum. E qual é a sua cor?
 529. B: Minha cor é morena! (fala em tom baixo, meio envergonhada, olhando para o braço).
 530. M: Hum.
 531. B: Mas ela era meio moren... (gesticulando com as mãos). Era parda! Assim, meio morena e meio branquinha.
 532. M: E o que é que ela fazia com essa menina?
 533. B: Ela... Ela... Ela, toda vez, ela... Quando ela... Eu brincava com ela, não é?! Ela também era minha amiga! Quando eu brincava com ela, ela não brincava comigo! A... Eduarda.
 534. M: A Eduarda? Ela não brincava com você?
 535. B: Não brincava comigo.
 536. M: E você acha que era por isso.
 537. B: Hum, hum!
 538. M: Por que você é morena?
 539. B. sorri e diz: Não! Por causa que **ela** é morena também né?!
 540. M: Quem?
 541. B: A... A minha amiga, a Elis. Do ano passado.
 542. M: Ah, tá! A Eduarda não brincava com você quando você tava com a Elis.
 543. B: Hum, hum.
 544. M: Porque a Elis é morena.
 545. B. balança a cabeça positivamente.
 546. M: Mas a Eduarda não gostava da Elis, mas gostava de você.
 547. B: Hum, hum.

Análise: Neste trecho, Bianca declara, meio envergonhada, o tom de sua pele, declaração que ocorre com voz baixa, sem que ela encare nos olhos a pesquisadora. Sente vergonha, ou sente vergonha de se sentir envergonhada, diante de uma pesquisadora também negra como ela? De qualquer forma, isto revela como o tema se coloca para ela como uma espécie de tabu que pode afetar sua auto-estima diante da sociedade, isto é, os componentes negros de sua pessoa são motivo de vergonha e não são irrelevantes socialmente. Além disso, Bianca traz à tona, aqui, uma importante faceta do racismo brasileiro que é a ‘ambigüidade’. Ela relata que sua amiga, Eduarda, não gostava de brincar com Elis por ela ser morena, e também deixava de se aproximar quando Bianca estava com ela. Entretanto, Eduarda gostava de brincar com Bianca, que também é morena. Pode-se, então, imaginar que Eduarda utilizou um artifício comum na sociedade brasileira, que é camuflar o pertencimento étnico-racial de um amigo. Bianca deve

ter sido então reclassificada num pólo mais claro do espectro de classificação de cor brasileiro, num pensamento que funciona mais ou menos assim: para ser minha amiga, não pode ser negra, então fica morena clara que é mais perto de branca. Trata-se de um processo de ressignificação, simbólico, que então permite ao portador de preconceito justificar suas amizades, antipatias e interações.

548. M: Huuum, entendi. E mais alguma coisa você já viu aqui na escola? Por causa do cabelo, falar do cabelo do outro, você já viu?
549. B. balança a cabeça negativamente e diz: Deixa eu lembrar... Eu acho que foi comigo, ou foi com a Laís... Que uma menina falou bem a... Ela falou que o nosso cabelo era cabelo de Bom... Bombril! Que quando fo... Quando precisasse de Bombril lá na casa dela, ela falou que ia lá na nossa casa, pegar nosso cabelo! E, assim, eu achava que era preconceito! Porque o dela também era um pouquinho ruim! Assim... Não! Não era ruim, ruim, era também, era assim, quase igual ao nosso.
550. M: Huum, o da menina que falou.
551. B: Hum, hum.
552. M: E ela falou isso por que, assim, com você e com a Laís?
553. B. balança a cabeça negativamente e diz: Não sei.
554. M: Como é o seu cabelo e o da Laís?
555. B: Assim, é... é bem... Assim, é ca... É muito cacheado o nosso!
556. M. balança a cabeça positivamente.
557. B. mexe as mãos, meio nervosa e diz: É... É porque... Eu acho que era porque o nosso cabelo era cacheado, porque quando a gente faz escovinha não é cach... Ele não é né?! Não fica cacheado. Mas quando a gente não faz, ele ficaaa... Aí aqui atrás ficaaa... meio alto!
558. M: Huum. E você gosta mais quando faz escovinha ou quando não faz?
559. B: Quando eu faço.
560. M: É?
561. B. balança a cabeça positivamente.
562. M: Por quê?
563. B: Porque depois desse dia que a... Que essa menina ficava toda hora, toda hora ficava mexendo com a gente, aí eu fui lá e... Aí eu... Ah, já que ela... Já que ela toda hora fica falando isso, então pra... Pra ela não falar mais isso, porque eu não... Já que eu não gosto, aí eu vou fazer escovinha!
564. M: Aí você ficou fazendo sempre.
565. B: Não. Toda vez quando meu pai pode.

Análise: Bianca traz em seu relato algo que foi naturalizado em nosso país, e que pouco é considerado como tendo interferência direta na construção da identidade nacional e pessoal, que é a qualificação de que o cabelo liso é bom, enquanto que o cabelo crespo é ruim. Na polaridade “Bom *versus* Ruim” está um forte componente de discriminação associado a características típicas de um grupo étnico-social específico. Quem tem cabelo ruim, ou seja, a população negra, torna-se alvo de discriminação. Bianca traz novamente em seu discurso uma ambigüidade, dizendo que não é aceitável que uma garota com cabelo na mesma condição de “ruim” seja a perpetradora da discriminação nesse sentido. Em momentos anteriores da

entrevista, Bianca afirmou que só entre pessoas de igual condição (cor, cabelo, etc.) é que seriam aceitáveis expressões de discriminação. Mas, na ocasião, acabou reconsiderando o que disse e optou por concluir que toda discriminação é negativa.

Entretanto, neste trecho Bianca deixa claro que já internalizou a idéia de que o volume do cabelo crespo é algo que precisa ser disfarçado, camuflado através da “escovinha”, com o objetivo de ficar o mais parecido possível com o cabelo liso, o que legitima inclusive o comentário da colega (“*Já que ela toda hora fica falando isso, então pra... Pra ela não falar mais isso, porque eu não... Já que eu não gosto, aí eu vou fazer escovinha!*”). Nota-se que a denominação “cabelo muito cacheado” também funciona como uma forma de dissimulação, ou de eufemismo do pertencimento étnico-racial, provavelmente engendrada pela indústria de cosméticos, porque é feio, depreciativo para a pessoa que fala e que tem, dizer que o seu (ou o da outra) é cabelo crespo. Apenas mais recentemente se iniciou no Brasil a comercialização ampla de produtos específicos para cabelos “Afro”. A desvalorização internalizada da população negra no Brasil sobre a qualidade de seu próprio cabelo, porém, se explica histórica e culturalmente, por isso formas de dissimulação do pertencimento étnico-racial são compreensíveis, já que isto funciona como uma tentativa de escapar do sofrimento.

Sumário 566 a 573: Bianca diz não conhecer nenhuma história de preconceito na família.

574. M: E... Tem alguém negro na sua família?

575. B: Tem. (balançando a cabeça afirmativamente)

576. M: Me fala, quem é?

577. B: Eu... (começa a pensar e enumerar nos dedos. P. também enumera nos dedos) Eu; meu tio...

578. M: Seu tio é irmão da sua mãe?

579. B: Não. É irmão do meu pai.

(...)

585. B: E... (fica um tempo pensando) Minha avó. (tom bem baixo)

586. M: Mãe da sua mãe!

587. B: É. (fica pensando mais um tempo) E minha prima. A que eu gosto de brincar.

(...)

594. M: E a sua mãe?

595. B: Também é morena. (sorri encabulada)

596. M: Hum.

597. B: A cor assim...

598. M: Mas você acha que ela é negra?

599. B: Acho que sim. Porque... Assim, é da mesma, é da mesma cor que mim. Mas só, assim, eu pego... Eu... Já que eu fico muito no sol, se elaaa... a pele dela fica mais... meio clara.

600. M: Hum, entendi. E... E você gosta da cor da sua pele?

601. B: Eu gosto. (tom sem força) Não, não gosto **muuuuito!** Mas eu gosto mais ou menos! (sorri e faz gesto com as mãos).

602. M: Como assim? Por que mais ou menos?

603. B: Assim... porque se eu... eu não consigo... é... não... não dá pra mim ficar fora do sol... é... não dá pra mim ficar, assim... é, sem passar no sol. Porque toda vez quando eu tô vindo, tô

chegando do colégio, é... eu pego sol. Também, é... quando acaba, aqui, a aula, aí não dá. Aí eu fico...

604. M: Aí você fica um pouquinho no sol?
 605. B. balança a cabeça afirmativamente.
 606. M: Mas por que que você gosta mais ou menos da cor da sua pele?
 607. B. fica um pouco constrangida e diz: É, porqueee... Eu queria ser um pouquinho, é... mais clara! (sorrindo, meio envergonhada)
 608. M: É?
 609. B: Hum, hum.
 610. M: Por quê?
 611. B: Ah, porque eu gosto das cores... da cor clara! (tom baixo, envergonhado)
 612. M: Da cor mais clara.
 613. B. balança a cabeça positivamente.
 614. M: Huum. O que é que você acha da cor mais clara?
 615. B: Acho bonita. (tom ainda baixo, envergonhado)
 616. M: Você acha bonita. Mais bonita que a sua.
 617. B: Hum, hum.
 618. M: Ou não?
 619. B: É... Um pouquinho! (sorrindo)

Análise: Após o relato de situações de discriminação, onde Bianca manifestou o desejo de ser valorizada em sala de aula, no que se refere à sua inteligência, sua beleza, e de ser respeitada, deixando de ser alvo freqüente de preconceito, ela expressa claramente, apesar da vergonha, o seu desejo de pertencer ao pólo mais claro do espectro de cor da pele. Como se esta fosse a única via de ganhar reconhecimento social. Bianca demonstra que internalizou a desvalorização da principal característica individual definidora de seu pertencimento étnico-racial, a cor de sua pele. Pode-se, inclusive, imaginar como esta questão deve ocupar uma centralidade em seu desenvolvimento pessoal, já que em sua família imediata existe, de fato, uma grande variedade de tonalidades epidérmicas. Vale também ressaltar como ela hesita em incluir a mãe no espectro da negritude (antes insistiu que todos relatam que ela é “igualzinha à mãe”). Estará ela preservando a mãe, a si própria, ou uma simples e leve diferença de tonalidade de pele, em sua família, já leva a uma (re)classificação rigorosa de quem é ou deixa de ser considerado como negro? Além disso, com base no relato de Bianca e de outros, parece existir no senso comum a idéia de que os negros são negros devido à excessiva exposição ao sol, o que impede a construção da valorização da negritude afro-brasileira pelo desconhecimento dos fatos e características histórico-culturais fundantes para o povo negro. Esta lógica é pluralmente perversa. A necessária exposição ao sol para efeito da própria saúde humana, de acordo com este raciocínio, deveria ser sacrificada para que o negro se torne um pouquinho mais branco!

620. M: Entendi. (também em tom baixo) E do seu cabelo? Você gosta do seu cabelo?
 621. B: Hum, hum.
 622. M: Por quê?
 623. B: Ah, porque... como eu falei...
 624. M: O que é que você acha dele?
 625. B: É... Eu acho bonito, também! É, como eu te falei naquela outra... Na segunda-feira, é porqueee... Também, é uma cor que eu mais... Também gosto!
 626. M: Hum.
 627. B: E... Porque... É, eu acho meu cabelo bonito!

Análise: Aqui mais uma vez uma grande contradição. Quando dos desenhos e do início da entrevista 2, Bianca disse gostar de seu cabelo, julgando-o bonito. Neste trecho, porém, depois de relatar o fato de que preferiria que seu cabelo fosse liso e que ela fosse branca, dizer que seu cabelo “é bonito” evidencia a grande ambigüidade com a qual deve continuamente lidar em nível subjetivo. Bianca expressa esta ambigüidade de várias maneiras, aqui diz que acha seu cabelo bonito, entretanto, diz que gosta dele quando ele está “escovado”, o que nem sempre acontece, pois depende do pai (Ela faz escova apenas “*Toda vez quando meu pai pode*”).

628. M: Hum, hum. E... a professora, alguma vez, ela já comentou com vocês sobre esse... esse negócio de preconceito...?
 629. B. balança a cabeça afirmativamente e diz: Já!
 630. M: Já?
 631. B: A profe... é... A professora Rejane ainda não. Nem a professora... Não, a professora Patrícia já, porque ela é gordi... Ela é gordinha né?! Aí... Aí tem muitas pessoas lá perto da casa dela, que ela falou, que fica chamando ela de gorda! Chamando ela de obesa! E também ela não gosta disso!
 632. M: Hum, hum. E aí ela comentou isso com vocês.
 633. B: Hum, hum. E a tia Geórgia também! A tia Geórgia, ela... tem muitas pessoas que... aqui na escola são deficientes, aí tem muitas pessoas que ficam chaman... é... são especiais né?! Aí muitas... é... Essa palavra ‘deficiente’ não é... Não é muito boa! Aí a... tem muitas pessoas que chamam: Ah, sua deficiência! É... Seu... Perna quebrada! Seu quatro olhos! Essas coisa! Aí ela também leu um livro que tinha uma pessoa muito precon... Muito preconceituosa.

Análise: A Professora Rejane estava trabalhando na escola há apenas um mês, em substituição à professora Patrícia. Por isso, Bianca sinaliza para o fato de que “ainda” não deu tempo de ela ter comentado sobre o assunto do preconceito com seus alunos. Entretanto, Bianca se refere à professora Patrícia, gordinha, que aproveitou para falar sobre o preconceito a partir de sua experiência pessoal. Bianca refere-se, também, à tia Geórgia, que abordou o tema das necessidades especiais na leitura de um livro sobre o assunto.

(...)

636. M: E o que é que você acha, assim, da professora Patrícia ter falado essas coisas, e da tia Geórgia? O que é que você acha das pessoas aqui na escola comentarem sobre essa coisa de preconceito?
637. B: É... (faz uma careta de quem acha ruim) É bom pra que a gente não... Não... Não seja preconceituosa, mas... Porque isso também... É chato ser...! E também, porque... Também essas pessoas que ficam... Que são preconceituosas, é feio ser... Isso. É feio ser preconceito! Ter preconceito.

Análise: Bianca afirma que é bom que a escola trabalhe sobre a questão do preconceito, demonstrando que a atuação da escola é clara em apresentar o preconceito e a discriminação como práticas moralmente condenáveis. Aprova o papel da escola nesta direção.

Sumário 638 a 650: Bianca afirma que não deseja falar mais nada sobre o assunto do preconceito e a pesquisadora encerra a entrevista agradecendo sua participação.

2 – RAFAELA

Rafaela é uma garota negra de dez anos de idade. Ela também estuda na escola pesquisada desde a primeira série, e passou pela educação infantil antes de ingressar nesta escola. Rafaela mora em um bairro de classe média do Plano Piloto de Brasília, junto com o pai e a mãe.

ENTREVISTA 1 - Desenhos e Completamento de Frases (Rafaela)

Sumário 1 a 46: Pesquisadora explica o procedimento a Rafaela, e salienta que não se trata de nenhum tipo de avaliação escolar. Rafaela faz o primeiro desenho de si mesma, colocando as coisas que mais gosta nela mesma. Após lembrete da pesquisadora, Rafaela resolve colorir seu desenho. Rafaela comenta o tempo todo que seu desenho está torto, demonstrando sua autocrítica acentuada. A primeira coisa que ela comenta no desenho que mais gosta em si mesma são os olhos.

47. M: Huuum, e tá parecido... Com você?
48. R: faz que não com a cabeça rapidamente e diz: Huuum, mais ou menos! (com os braços para baixo, contraídos, mostrando tensão)
49. M: Por que, qual é a diferença, me fala?
50. R: É que ele é mais clarinho, e o meu é mais escuro!
51. M: O olho?
52. R: Hum, hum!
53. M: Huuum. E o que mais você colocou que você mais gosta em você?
54. R: É... O cabelo. Não tá muito bonito, mas... O cabelo!

Análise: Rafaela demonstrou uma autocrítica acentuada com relação à qualidade de seu desenho, afirmando diversas vezes que algo não estava muito bonito (cabelo), ou que não estava parecido com o real, ou seja, com ela mesma. Ao comparar o olho que fez no desenho

com seu olho real, Rafaela menciona os pólos ‘Claro *versus* Escuro’, o que é bastante significativo no âmbito das relações étnico-raciais.

(...)

59. M: Por que você gosta dele?
 60. R: É que... É enroladinho!
 61. M: E você gosta de cabelo enroladinho?
 62. R: Mais ou menos! (com o rosto escorado na mão)
 63. M: Mais ou menos, como assim?
 64. R: Só um pouquinho! Eu queria ter o cabelo liso, mas... (tom infantil, com a língua um pouco presa) É bonito assim também!
 65. M: Era, você queria ter o cabelo liso? Por que, Rafaela, o que é que você acha?
 66. R. faz que sim com a cabeça e diz: É que é mais fácil de pentear. Porque ia ser mais rápido! (entrouxa a boca)
 67. M: Huuum. E o se... E o... E o enroladinho?
 68. R: É que é mais difícil! Tem que desembaraçar... Não! (corrige-se) Primeiro tem que molhar; depois desembaraçar... Não! (corrige-se novamente) Molhar; botar creme; desembaraçar; e depois tem que fazer o penteado. Demora um montão! E o liso, é só você molhar...
 69. M: Hum.
 70. R: E... Passar a escova! (fazendo que não com a cabeça) Passar creme, também! (sorrindo)
 71. M: Passa creme também?
 72. R: Hum, hum! É quase a mesma coisa, mas é mais fácil!
 73. M: Ah, tá! E o enroladinho tem que fazer o penteado. E o liso, não?
 74. R: Não. É... (sorrindo encabulada) Tem também! Mas pode deixar solto, né?!
 75. M: E o enroladinho?
 76. R: O enroladinho se você... Se você deixar solto, ele pode... Ele pode ficar todo grandão! (tom pejorativo)

Análise: Rafaela demonstrou já ter internalizado a desvalorização do cabelo crespo, denominado por ela de “cabelo enroladinho”. Expressou, assim como todas as meninas, o desejo de ter um cabelo liso, com a justificativa de que seria mais “fácil” no que se refere à prática cotidiana de pentear. Como acreditamos que as práticas cotidianas estão diretamente ligadas a significados culturais, podemos afirmar que um cabelo liso também é mais fácil, simbolicamente, de lidar, já que ele faz parte do padrão dominante de beleza que supervaloriza características caucasianas. As sucessivas fases descritas por Rafaela, a partir de sua vivência, de “molhar, passar creme, desembaraçar e, por fim, fazer o penteado” são descritas pela menina como uma verdadeira peregrinação de sofrimento diário, anulando o possível significado de prazer que poderia ter o cuidado com o próprio corpo.

(...)

79. M: Huuum. E qual você gosta mais?
 80. R: Do cabelo liso ou do... Ou do cabelo cacheado?!
 81. M: Hum.
 82. R: Eu gosto... É... Do... Do cacheado! Dos dois, né?! (corrige-se demonstrando incômodo ao falar qual prefere como se fosse algo errado)

Análise: Rafaela parece ter se dado conta da incongruência de possuir um tipo de cabelo, e preferir outro, demonstrando incômodo ao falar sobre cabelo liso e cabelo cacheado.

Sumário 83 a 91: Rafaela fala que fez os braços meio grandes no desenho, em tom de crítica.

92. R: Não. Eu gosto mesmo é do... Cabelo! E do olho.

Análise: Rafaela expressa aqui uma inconsistência que, provavelmente, se configura numa tensão em seu sistema de *self*. Ela afirmou que as coisas que mais gosta em si mesma, colocadas no primeiro desenho, são o cabelo e o olho. Entretanto, já havia afirmado anteriormente seu desejo de ter um cabelo liso, salientando as dificuldades práticas de ter um cabelo crespo. Vemos que Rafaela apresenta ambigüidade com relação à questão do cabelo. Percebe-se aqui a tensão colocada no sistema de *self* entre o posicionamento de “valorização corporal”, e o contra-posicionamento de “desvalorização corporal”, este podendo ter mais força nas interações sociais que constituem o *self*.

Sumário 93 a 106: Rafaela demonstra ser bastante analítica e atenta aos detalhes, afirmando que a roupa que desenhou está bonita e colorida.

107. M: E tá parecido com você, você acha?

108. R: Nãããõ! (tom enfático) Hum... Mas... Não!

109. M: Por que não?

110. R: É porque ela tem o cabeção, e eu não tenho a cabeça tão grande assim não.

111. M: Hum, há, há, há! E mais o que?

112. R. sorri e diz: E o narizinho. (tom carinhoso) Eu não tenho esse nariz não! (tom de rejeição)

113. M: Você tem o nariz como?

114. R: Bem grande.

Análise: A autocrítica acentuada persiste. Rafaela se referiu ao ‘narizinho’ que fez no desenho em um tom carinhoso, e se referiu ao seu próprio nariz, “bem grande”, com um tom de nítida rejeição. Ela afirma, mais adiante, que seu nariz é herança do pai negro e que não gosta quando ele diz que seus narizes são “nariz de fusquinha”.

(...)

117. M: E você gosta mais desse, ou do que você tem?

118. R: O me... Do que eu tenho! (fazendo que sim com a cabeça) É legal! E... A boca. (olhando para o desenho)

119. M: A boca o que?

120. R: A boca... É bonita! (olhando para o desenho)

121. M: É bonita. E tá parecida?

122. R: Não! (fazendo que não com a cabeça enfaticamente)

123. M: Por que tá diferente?

124. R: É porque minha boca é grande. Essa aí é bem pequeninha!
 125. M: Como assim pequenininha?
 126. R: Essa aí... É pequena! (tom de obviedade) E a minha é grande, mais ou menos!
 127. M: Hum. E você gosta mais de qual?
 128. R: Da minha.

Análise: Rafaela demonstra novamente ambigüidade com relação aos seus traços de negritude. Primeiro o nariz, e depois a boca. Ela afirma que a boca do desenho é bonita, e diferente da sua por ser pequena. A partir daí, ela sugere que não acha sua boca bonita porque é grande. Quando diz “mais ou menos”, outra vez busca minimizar sua anterior avaliação negativa. Entretanto, ao ser perguntada sobre sua preferência, Rafaela afirma que gosta mais de sua própria boca do que da boca no desenho (pequena), mostrando inconsistência. Mais adiante na entrevista, a discriminação que Rafaela relata que sofre na escola é justamente relacionada à boca, quando ela é chamada de “boca grande” e “boca de metal”. Ela diz se sentir muito triste com estes xingamentos. Os lábios grossos também são típicos da população negra, e assim alvo de racismo.

(...)

132. R: E o cabelo, né? Esse aí tá liso, e o meu é cacheado.

Análise: Rafaela está atenta para a diferença entre o cabelo liso que fez no desenho, que já havia dito que gostaria de ter, e o seu cabelo real cacheado, que é muito “difícil” de ter.

(...)

137. R. faz o primeiro círculo para o rosto, e diz: Huum... (pegando a borracha para apagar, em tom de crítica) Não! (desiste de apagar e continua)
 138. Depois de alguns instantes, pega a borracha e diz: Opa! (apaga algo no desenho)
 139. R: Agora tá mais ou menos parecido.
 140. M: É?
 141. R: É, porque tem o cabelo cacheado. (continuando o desenho, fazendo o cabelo) R. apaga várias vezes a tentativa de fazer o corpo no desenho.

Análise: Rafaela coloca aqui de forma bem nítida seu problema com o cabelo, demonstrando ser bastante crítica com seu desenho e atenta aos detalhes. O cabelo aparece como o aspecto mais importante no desenho daquilo que menos gosta em si mesma, continuando a polaridade “cacheado” (crespo) *versus* liso.

(...)

147. R. pinta o cabelo por último, de marrom, debruçada em cima da folha, bem sobre a mesa, e com um olhar crítico, um olho fechado e o outro aberto para ver bem de perto, e diz: Acabei!

148. M: Acabou? (R. continua pintando, depois pega o lápis grafite para dar um retoque) M: quer colocar mais alguma coisa? Pintar mais alguma coisa?
149. R. continua pintando o cabelo, passando lápis grafite por cima e diz: Pronto!
150. M: Pronto? Então me fala, Rafaela, o que é que você colocou nesse desenho que você menos gosta em você?
151. R: O cabelo! (dá um sorriso amarelo) O cabelo... E só.
152. M: Que você menos gosta?
153. R. faz que sim com a cabeça.
154. M: Só o cabelo?
155. R. faz que sim com a cabeça.
156. M: E por quê? Me fala do cabelo.
157. R: Eu não gosto! É muito cacheado! Mas... (coloca a mão fechada em cima da boca, pensando um pouco)

Análise: Rafaela apresentou uma mistura de sentimentos relacionados ao seu cabelo crespo, ou “cacheado”, como ela prefere chamar. Ela demonstrou um olhar crítico ao pintar o cabelo de marrom com bastante cuidado, olhando com muita proximidade para não perder nenhum detalhe. Em seguida, acrescentou mais “cachos” com o lápis grafite e, por fim, afirmou que o que menos gosta em si mesma é o cabelo. Apesar de antes ter se referido de forma negativa a seu nariz e boca, aqui Rafaela pontua que o que não gosta em si mesma é somente o cabelo. Aqui se torna visível a contradição. Rafaela já tinha afirmado no primeiro desenho, onde a orientação foi para colocar as coisas que mais gostava em si mesma, que o cabelo era uma delas. No primeiro desenho, Rafaela salientou que desenhou seu cabelo liso, como afirmou também que desejava ter. No segundo desenho, colocando o que menos gostava em si, a primeira coisa pontuada foi, também, o cabelo. Só que, desta vez, um cabelo “muito cacheado”, mais parecido com o cabelo realmente crespo de Rafaela, do qual ela não gosta e reclama abertamente sem hesitar.

- (...)
161. R: Não! O nariz... É, o nariz. É muito pequeno. O nariz eu não gosto muito.
162. M: O seu, ou o do desenho?
163. R: O meu.
164. M: Do seu. Por que você não gosta do seu?
165. R: É que eu... É que... Tem gente que fala que é muito grande!
166. M: Tem gente que fala? Quem fala, Rafaela?
167. R: É... As pessoas! Eu não me lembro o nome, só que eu só sei que chamam. (voz infantil, com a língua meio presa)
168. M: Hum, mas aonde, assim? Aqui na escola?
169. R: Às vezes. (com olhar perdido, sem me encarar)
170. M: Em outro lugar... Uhm?
171. R: E... A boca também. Tem gente lá na sala que fica me chamando de ‘boca grande’! (tom de lamentação, manhoso)
172. M: É? Quem te chama de boca grande?
173. R: Kaio.

Análise: Rafaela expressa sem pudores que não gosta de outras características que são importantes para marcar seu pertencimento étnico-racial, como o nariz largo e os lábios grossos, ambos os quais ela denomina de “grandes” no sentido de exagerados. Neste trecho, Rafaela pontua que o olhar negativo para suas características de negritude têm origem nas crenças e valores racistas que circulam na sociedade. Rafaela relata neste momento que é vítima de discriminação étnico-racial dentro e fora da escola, recebendo xingamentos como ‘boca grande’, na escola, de um menino, ironicamente negro, chamado Kaio.

- (...)
180. M: É? Como é que você se sente quando ele te chama de boca grande?
181. R: Me sinto ofendida, né?!
182. M: É?
183. R: Hum, hum. É ruim!
184. M: É ruim? E por que você acha que ele te chama assim?
185. R: Não sei! Ele fala o que ele pensa.
186. M: É? E você pensa o que da sua boca?
187. R: Que ela é bonita.
188. M: Ahhh...
189. R: Mas... Mas tem gente que fala que... Que ela é feia, que ela é isso e aquilo, né?! Aí... né? Tem gente que fica falando que ela é muito grande, aí eu acho que ela... Aí eu acho que... Ela é mesmo! (tom de lamentação)
190. M: É?
191. R: É. (tom de desânimo, olha para baixo e contrai os braços)

Análise: Neste trecho, Rafaela expressa claramente o sofrimento causado pela discriminação racial da qual é vítima no contexto escolar, e o esforço envolvido na tentativa de valorização pessoal de suas características corporais. Por fim, com todo o sofrimento e esforço pelo qual Rafaela passa pelo fato de ser negra, o racismo acaba sendo internalizado (“*Aí eu acho que... Ela é mesmo!*”) e a menina acredita que seus traços de negritude estão condenados ao pólo negativo da feiúra. Isto demonstra os efeitos perversos do racismo desde a socialização infantil, onde as crianças estão se constituindo a partir das interações sociais, do olhar do outro. O olhar negativo deste outro para as crianças negras parece ter um efeito devastador.

192. M: Ah, tá. E o nariz? Você falou do nariz... Que também não gosta muito... Não é?
193. R: faz não com a cabeça, como que dizendo que não gosta muito. Depois faz que sim e diz: É, meu pai fica me chamando de ‘nariz de fusquinha’! (voz infantil)
194. M: Seu pai?
195. R: É.
196. M: E como é que é o nariz dele?
197. R: É a mesma coisa! (sorrindo e balançando a cabeça negativamente)
198. M: É?
199. R: Hum, hum!

200. M: Hum. Mas aí você não gosta quando ele te chama de ‘nariz de fusquinha’?
 201. R: Não.

Análise: Rafaela afirmou que a herança da negritude vem de seu pai, salientando novamente a desvalorização de seu nariz largo, e também demonstrando desconforto quando seu pai destaca a herança da negritude, denominando seu nariz e o da filha de “nariz de fusquinha”. O pertencimento étnico-racial, mesmo que pontuado por seu próprio pai em forma de brincadeira, lhe incomoda bastante.

Sumário 202 a 214: Rafaela fala sobre a brincadeira de seu pai de chamá-la de “nariz de fusquinha”.

215. R: Hum, hum! Hum, hum! Hum, hum! (fazendo que sim com a cabeça) Quando eu usava aparelho, eles ficavam falando que eu era boca... Boca de metal!
 216. M: Era?
 217. R: Hum, hum! Agora... Agora que a Helen usa, ninguém xinga ela! (tom de indignação)
 218. M: É?
 219. R: É!
 220. M: Por que você acha que acontece isso?
 221. R: Não sei! (tom de estranhamento)
 222. M: Quando você usava, te chamavam de ‘boca de metal’, e a Helen, ninguém fala nada.
 223. R: Não sei! Ela é filha da diretora!

Sumário 224 a 230: Rafaela fala que as pessoas se aproximam de Helen só porque ela é filha diretora.

231. R: Porque... Porque eles achavam que eu era ‘boca de metal’, só que eu não sou! Agora a He... Eles não xingam a Helen... É como eu disse, é filha da diretora! (abrindo as mãos com as palmas para cima) Por isso eles não xingam ela!
 232. M: Ah, você acha que é esse o motivo?
 233. R: faz que sim com a cabeça.

Análise: Rafaela demonstra neste trecho que se deu conta do tratamento desigual dos colegas de escola, onde ela era discriminada, e sua colega não, numa época onde ambas usavam aparelho dentário. Rafaela, que já tinha lábios grossos por ser negra, teve a boca bastante destacada quando começou a usar aparelho. Já Helen, menina branca e loira, não sofreu com o preconceito e a discriminação dos colegas. Rafaela atribuiu o tratamento desigual, onde ela foi maltratada pelos colegas, exclusivamente ao fato de Helen ser filha da diretora da escola, demonstrando, também, que o racismo, que pode acarretar prejuízos à sua percepção de si, muitas vezes pode ser invisibilizado.

234. M: E... Hum... Você falou que colocou aqui no desenho as coisas que você não gosta em você. Você falou a boca, o nariz... E o cabelo.
 235. R: É. Mas eu acho mais a boca e o nariz.
 236. M: A boca e o nariz, do que o cabelo.
 237. R: Hum, hum!
 238. M: Mas o cabelo é por que que você não gosta muito?

239. R: Não...! (tom de dúvida, coçando a testa) Eu acho que... Eu gosto dele sim! É... Eu acho que eu gosto dele, sim.
240. M: É?
241. R: Gosto. Cacheadinho! Bonitinho! (sorrindo)

Sumário 242 a 249: Rafaela critica seu desenho, afirmando que ele está “mais ou menos” parecido com ela na realidade.

250. M: Hum. E o que mais que é menos... Que é... O que é que é mais parecido?
251. R: O cabelo!
252. M: O cabelo é mais parecido, com você?
253. R: Hum, hum. (fazendo que sim com a cabeça)
(...)
259. R: Eu acho que esse aqui (com as coisas que menos gosta) tá mais parecido do que esse! (tom baixo, com o rosto escorado na mão)
260. M: É? Então as coisas... Quando você se desenhou com as coisas que você menos gosta em você, ficou mais parecido?
261. R. faz que sim com a cabeça, e diz: Hum, hum.
262. M: E nesse que você colocou as coisas que você mais gosta, ficou menos parecido?
263. R: É... Acho que os dois tão parecidos! Só que o cabelo não... (aponta o cabelo solto que fez nas coisas que menos gosta) Um cabelo tá de uma forma, e o outro tá de outra!
(...)
266. M: Me fala, como é que tá esse?
267. R: Tá preso! (desenho com coisas que mais gosta)
268. M: E esse?
269. R; Tá solto! (desenho com coisas que menos gosta)
270. M: Hum. E... O que você gosta mais?
271. R: Huum... Desse! (sorri e aponta o desenho com coisas que menos gosta) Desse aqui e desse aqui... Ah, eu não sei! Eu gosto dos dois! (sorrindo)

Análise: Rafaela demonstra uma grande oscilação entre os sentimentos de valorizar e desvalorizar seu próprio cabelo crespo, o que mostra uma tensão constante, fruto da contradição, durante a entrevista entre esses posicionamentos de *self*. Mais uma vez o cabelo entra em cena na narrativa de Rafaela, como algo que ela destaca como o que ficou mais parecido com ela mesma, mostrando a relação de amor e ódio que tem com seu cabelo crespo, símbolo de negritude. Disse que o desenho que ficou mais parecido com ela foi o que colocou as coisas que menos gosta em si mesma, e o posicionamento de *self* que prevaleceu neste contexto foi a desvalorização de suas características corporais associadas à negritude. Originalmente, Rafaela havia desenhado o cabelo preso onde a orientação era colocar as coisas que mais gostava em si mesma; e o cabelo solto estava no desenho com as coisas que menos gostava em si mesma. Entretanto, em um momento de decisão sobre sua preferência, Rafaela fica indecisa, sinalizando, talvez, para o fato de que às vezes ela tem vontade de dissimular seu cabelo crespo para escapar ao preconceito e à discriminação, e outras vezes, tem vontade de usar o cabelo como quiser, ‘solto’, livre das amarras do racismo.

Sumário 272 a 306: Rafaela afirma que o primeiro desenho com as coisas que mais gosta em si mesma é mais bonito. Pesquisadora explica atividade de completar frases e Rafaela completa a primeira frase.

307. R: Acho muito ruim quando alguém diz pra mim que eu sou feia e boca grande! (voz infantil)
 308. M: É?
 309. R: Hum, hum.
 310. M: É... Quem diz essas coisas pra você?
 311. R: Huum... Pessoas?! (sorriso amarelo) Pessoas! (tom de obviedade)
 312. M: Hum, que pessoas? Fala pra mim. Onde é que as pessoas dizem que você é feia...?
 313. R: Na escola! (olhando para o desenho, sem me encarar)
 314. M: Aqui na escola, é? E quem fala mais?
 315. R: O Jonas! (tom de reclamação)

Análise: Rafaela afirmou que a escola é o principal contexto onde ela é considerada feia, se sentindo desvalorizada em suas características de negritude. Demonstra profundo desconforto quando não conseguiu olhar para a pesquisadora ao falar sobre o assunto.

- (...)
 320. M: Que você é feia e boca grande. O que é que você acha pior?
 321. R: Não! Ó, ‘feia’ é o Jonas; ‘boca grande’ é o Kaio!
 (...)
 326. M: Tem alguma coisa que você acha **pior**, das duas?
 327. R: ‘Boca grande’.
 328. M: ‘Boca grande’ você acha pior, por quê?
 329. R: Porque é uma... porque... é... Fica me xingando! (sorriso amarelo) E isso ééé errado! E é feio, não é? E ofende as pessoas.
 330. M: Hum, mas por que você acha pior que chame de ‘boca grande’ do que de feia?
 331. R: O pior... (olha para cima e pensa um pouco) Ah, não sei! (fazendo que não com a cabeça) Eu não sei! Sei lá! (passando o lápis na mesa)
 332. M: Hum. Quer pensar?
 333. R: Nã... É que eu não sei! (coça a cabeça) Eu não sei!

Análise: Rafaela afirmou que se sente muito ofendida com o xingamento dos colegas, principalmente quando a chamam de ‘boca grande’, desvalorizando seus lábios grossos marcadores da negritude. Parece ser vítima consciente de que a discriminação é um ato moralmente repreensível. Vale notar que fica mais ofendida quando chamada de boca grande do que de “feia”. Rafaela demonstra dificuldade em falar sobre a agressão verbal de Kaio, sentindo um grande incômodo ao se referir à situação (“*O pior...* [olha para cima e pensa um pouco] *Ah, não sei!* [fazendo que não com a cabeça] *Eu não sei! Sei lá!*” [passando o lápis na mesa]).

334. M: Hum. E tem mais alguma pessoa que te chama de feia e de boca grande, assim, nos outros lugares?
 335. R: Lá perto do meu prédio.
 336. M: É? Quem?

337. R: Esqueci! (sorriso amarelo) Sério! Esqueci.
 338. M: Mas é menino ou menina? Você lembra? Ou gente grande...
 339. R: É me... Menino e menina!
 340. M: Eles te chamam de feia e de boca grande? Ou só de feia, ou só de boca grande...
 341. R: Dos dois!
 342. M: Dos dois?
 343. R: Lá no futsal é de 'boca grande', e de 'feia' lá no bloco. (tom de habitual)
 344. M: Huum.
 345. R: Ah, o... A quadra é perto do bloco mesmo! (abre a mão) Então é nos dois, né?! E é ruim!
 (olha para baixo e contrai os braços)
 346. M: É?
 347. R: faz que sim com a cabeça, com expressão de incômodo.
 348. M: Ruim. Muito ruim?
 349. R: Não. É, só ruim, porque eu sei que eu não sou mesmo! (reage, olhando para mim)
 350. M: E você responde alguma coisa, você faz o que? Você fica na sua?
 351. R: Na minha, né?! Minha mãe sempre fala: 'Se alguém te xingar, fica na sua e... Se afasta!

Análise: Rafaela refere-se a outros contextos em que a desvalorização de suas características físicas de negritude também acontece, dando um tom habitual para a discriminação da qual é vítima. A frequência, no entanto, não parece diminuir o sofrimento para Rafaela (ela não se acostuma com isto), e ela faz questão de pontuar que é “ruim” vivenciar este tipo de situação. Neste trecho, Rafaela esboça uma tentativa de reação diante do preconceito étnico-racial, mas apenas no plano da teoria da mente, onde ela afirma que o importante é que “ela sabe que não é” feia como essas pessoas dizem, através dos xingamentos. A atitude referida por Rafaela de se afastar de pessoas que a xingam, orientada pela mãe, aponta mais para uma iniciativa de preservação pessoal do que de combate aberto a um preconceito que deveria gerar indignação, mas que já está enraizado no plano das práticas sociais cotidianas.

352. M: Hum. E você se afastou dessas pessoas, ou você continua conversando com elas, vendo elas?
 353. R: O Jonas... O Jonas só me... Só chama de 'feia' mesmo, porq... Quando a gente briga, mas... A gente é amigo!
 354. M: Hum. E as pessoas do bloco, do futsal?
 355. R: Huum... (pensa um pouco) Afasto. Eu nem sou amiga delas! (com língua um pouco presa)
Sumário dos Turnos 356 a 357: (...).
 358. M: Mas você tem outros amigos, assim, na quadra e no futsal?
 359. R: Tenho. O Wilson, a Tuane, a Gilda... Ihhh, tem um montão!

Análise: Neste trecho, fica feliz ao constatar que, mesmo vítima de desvalorização, tem muitos amigos.

Sumário 360 a 379: Rafaela completa a segunda frase. Mudamos de sala, na escola, para continuar a entrevista.

380. R: Acho super legal quando alguém diz pra mim que eu sou alegre, divertida e bonita.
381. M: É?
382. R: faz que sim com a cabeça.
383. M: Quem fala isso, quem fala que você é alegre, Rafaela?
384. R: Os meus amigos.
385. M: Os amigos?
386. R: É, os meus amigos da escola, e os meus amigos daqui. (escola fica perto da quadra onde mora)
(...)
390. R: A Helen, a Amanda, é... A Vivian... Nossa! Um montão! (sorri)
391. M: sorri e diz: E o que é que você sente quando eles falam que você é alegre?
392. R: Eu acho legal!
393. M: E quem fala que você é divertida?
394. R: Os amigos lá do meu bloco.
395. M: É?
396. R: faz que sim com a cabeça.
397. M: Quem são os amigos lá do seu bloco?
398. R: O Wilson, a Gilda, e... A Tuane, a Lourdes... Nossa! Um monte, também! A Luísa... Huum, um montão! (sorrindo)
(...)
404. R: É. Quando eu conto (pausa) uma piada e a gente tá brincando, eles dizem: ‘Nossa, que divertida de brincar!’ Eles falam! (confirmando a veracidade dos fatos)
405. M: Que você é divertida de brincar.
406. R: faz que sim com a cabeça, sorrindo.
407. M: E que você é bonita, quem é que fala?
408. R: Minha mãe. Meu pai.
409. M: Quem mais?
410. R: Meu vô, minha avó. Meu tio, minha tia, meu primo, minha prima... Nossa!
411. M: É? E o que é que você sente quando eles falam que você é bonita?
412. R: Acho legal! (sorrindo)

Análise: Rafaela demonstra satisfação ao se dar conta de que tem muito/as amigos/as que valorizam suas características pessoais (“alegre, divertida, bonita”), tanto na escola, quanto no bairro. Esses amigos tornam um pouco mais equilibrada a tensão entre os posicionamentos de valorização e desvalorização do *self*. Ela demonstrou certa surpresa ao perceber que tinha tantos amigos, ou seja, que é tão valorizada socialmente, como se não esperasse por isso. Aqui, pontua também a importância da família para a construção de uma valorização pessoal.

Sumário 413 a 417: Rafaela completa a frase seguinte.

418. R: Eu me acho uma pessoa muito falante, engraçada, legal, alegre e feliz! (arremata com um sorriso no final)
419. M: Huum, por que você se acha assim, Rafaela?
420. R: Porque é verdade?! (tom um pouco baixo e sorrindo) É que é verdade! Todo mundo fala que eu sou falante, e que eu sou engraçada. As meninas lá no... Lá no meu bloco, né, que eu brinco, elas falam que eu sou muito engraçada. E... As daqui falam que eu sou legal, e... E... As de outros lugares falam que eu sou alegre e feliz.

Análise: Rafaela afirmou a grande importância dos amigos/as (dos outros) para a construção de uma concepção positiva de si mesma (falante, engraçada, legal, alegre e feliz). Chegou até a afirmar a prevalência do posicionamento de valorização pessoal, dizendo que “todo mundo” fala coisas positivas dela, sendo que ela mesma já afirmou em momentos anteriores que não é bem assim (existem pessoas que xingam). Talvez o significado disso seja “todo mundo que importa considerar” valoriza suas características essenciais.

Sumário 421 a 428: Rafaela finaliza a frase “Eu me acho uma pessoa...”.

429. M: Ó, agora é essa, ó: ‘Os outros me acham uma pessoa...’
430. R. pega o lápis e diz: Não já foi? (distraindo com o barulho do ambiente mais aberto no qual continuamos a entrevista)
431. M: Uhm, uhm! Foi ‘eu me acho uma pessoa’.
432. R. volta sua atenção novamente para a ficha, lê a frase e começa a escrever. Pensa por alguns instantes e diz: Ai, caramba! (tom de dificuldade em escrever algo) M. sorri. R. pensa mais um pouco, escreve mais um pouco e diz: Acabei!
433. M: Acabou? Lê pra mim como é que ficou tudo.
434. R: Os outros me acham uma pessoa feliz, engraçada, falante, divertida, mandona e grande. (sorriso)
(...)
439. M: É? E quem fala que você é mandona?
440. R: Umas pessoas lá do bloco. (tom mais baixo, sério)
441. M: É? Quem?
442. R: É... (olha para cima e pensa um pouco) É... Mandona... A Tuane. É uma pessoa lá do meu bloco.
443. M: É? Por que ela te acha assim?
444. R: É que toda hora ela tá lá fazendo um negócio errado, eu falo: ‘Não é pra fazer isso! Pára de fazer isso!’ Ai ela fica falando: ‘Ai, você tá muito mandona!’ (sorri)

Análise: Para Rafaela, o olhar do outro é tão importante para a construção das concepções de si, que ela chega até a confundi-los, mostrando que os significados que atribui ao que os outros pensam dela e ao que ela pensa de si são muito próximos, às vezes inseparáveis. Aqui, Rafaela afirmou também que sua colega de bairro a percebe como “mandona”, uma característica que, a princípio seria negativa, mas que Rafaela transformou em positiva. Assumi que dá ordens à colega, entretanto são ordens para não fazer coisas erradas.

Sumário 445 a 473: Rafaela afirma que não tem nada de ruim que ela acha que os outros pensam dela. Tentamos achar um lugar mais reservado na escola para a entrevista, mas continuamos no mesmo.

474. M: Quer sentar na almofada? (R. se levanta para sentar na almofada.) M: Senta aí. Agora essa, Rafaela: ‘Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim seria...’ (R. pega o lápis imediatamente, como se já soubesse o que ia escrever e fica com o lápis em punho.) M: Em você, o que é que você mudaria?
475. R. pára para pensar um pouco e diz: Ai! (pensativa) Bate a ponta do lápis na mesa e diz: Ih, nem sei!
476. M: Há, há, há!

477. R: pensa mais um pouco e escreve, dizendo: Na-da! Nada. (larga o lápis)
(...)
484. M: Quer pensar mais?
485. R: Tá bom! (sorrindo, como se lembrasse de algo)
(...)
491. R: Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim seria meu cabelo e eu falar muito.
492. M: Hum, por quê?
493. R: Porque... Porque se eu falar muito, pode atrapalhar o desenvolvimento da escola... Escolar.
(corrige-se)
(...)
499. R: É. Eu queria mudar esse hábito meu, de falar muito.
500. M: Huum.
501. R: E as pessoas acham muito má educação também, falar muito.

Análise: Rafaela afirmou que, mesmo que pudesse mudar alguma coisa em si mesma, não gostaria de mudar nada. Isto não se mostrou consistente com a autocrítica acentuada que demonstrou nos desenhos e em suas falas anteriores, mas nos pareceu conectado com as crenças e valores cristãos que Rafaela vai referir mais adiante, onde é correto que a pessoa seja resignada com as características físicas que Deus lhe deu. A pesquisadora insistiu para que ela dissesse algo mais espontâneo sobre o que desejaria mudar em si, e ela concordou em pensar mais sobre o assunto. Também diz que já foi repreendida diversas vezes pelo comportamento de “falar muito”, e internalizou isto como problema, mostrando que está preocupada com sua imagem perante as pessoas que julgam seu comportamento. Aqui, volta a expressar sua autocrítica acentuada sobre o cabelo e “falar muito”, o que considera um defeito prejudicial à sua trajetória escolar, algo que parece fruto das vozes dos adultos em sua narrativa.

- (...)
504. M: E o seu cabelo, o que é que você ia mudar nele? Ou você ia mudar ele todo...
505. R: Todo! (sorriso amarelo) Eu queria que ele fosse liso!
506. M: Liso?
507. R: É!
508. M: E por quê?
509. R: Porque aí é mais fácil de pentear, fica mais bonito! Podia fazer qualquer penteado! (sorriso amarelo) Não... Não qualquer, né, porque aí fica desmanchando toda hora, hã! (sorri, como um triunfo ao perceber algo negativo, que fica desmanchando toda hora)
510. M: Huum.
511. R: E eu queria... Podia deixar ele... É, **ondulado!**
512. M: Hum. E você só ia deixar ele liso, se você fosse mudar. E a cor, ia ficar a mesma?
513. R: É! Eu acho a cor bonita! (sorrindo, como um triunfo ao perceber algo que gosta em seu cabelo)

Análise: Agora sem pudores, Rafaela deixa explícito que desejaria mudar seu cabelo crespo para liso. Indica assim que características arianas, como o cabelo liso, são supervalorizadas pela cultura, e, pela força da canalização cultural, é possível que o cabelo liso tenha qualidades mais imaginárias do que reais. Em seu discurso, pontuou que o cabelo liso seria mais “fácil” e bonito, ao contrário do cabelo crespo, que restaria então como “difícil” e feio. Entretanto, no decorrer de seu discurso, Rafaela parece se dar conta de que as vantagens do cabelo liso podem ser mais imaginárias que reais, ao constatar que em um cabelo liso o penteado se desmancha facilmente.

Sumário 514 a 526: Rafaela completa a última frase “Quando eu faço alguma coisa errada eu me sinto...”, falando da situação em que quebrou a máquina de sua mãe.

527. R: Ah, não! (corrige-se) Acho que foi... É, foi a máquina dela! (confirmando com a cabeça) Máquina de... (faz gesto de foto com as mãos) Assim, fotografar. Ela ficou triste! Eu fiquei mal! A gente não pode nem mais tirar foto. (tom de lamentação) Mas foi sem querer! A gente tava lá no shopping, aí eu vi a menina, né... A gente tava lá na escada, aí... Aí a menina puxou a máquina da minha mão, eu deixei a máquina cair! Não foi culpa minha! Foi a máquina que escorregou e caiu! (ar de sorriso, amenizando sua culpa)

(...)

532. M: E o que mais você lembra, que acontece assim de errado que você faz?

533. R: Responder a minha mãe!

Análise: Os exemplos que vem a cabeça de Rafaela sobre algo errado que já fez estão sempre relacionados à mãe. Sua mãe parece ser a interlocutora principal para que um posicionamento de culpa se torne figura no sistema de *self*. Entretanto, imediatamente surge um contrapositionamento que justifica sua ação (“... a menina puxou a máquina da minha mão”), o que ameniza o significado pesado de sua culpa.

ENTREVISTA 2: Roteiro de Perguntas (Rafaela)

Sumário 1 a 35: Pesquisadora explica a segunda entrevista, com perguntas diretas. Rafaela fala sobre as atividades que gosta de fazer em seu tempo livre. Fala sobre suas colegas mais queridas em sua turma e na outra turma de quarta série. Rafaela fala sobre o desentendimento que teve com duas colegas da outra turma.

36. R: É! A Marina e a Nívea estão brigadas comigo, aí... A gente não se fala mais. (em tom de lamentação)

37. M: A Marina e a Nívea? É? Mas antes eram suas... Suas melhores colegas, assim?

38. R: Hum, hum!

39. M: E por que vocês brigaram, Rafaela?

40. R: Uhm, eu não sei! É que a gente tava aqui na escola. Aí... A Marina começou a falar bem assim: Ah, eu sou mais rica que você! Eu sou a mais querida, porque eu tenho dinheiro, eu tenho isso... Aí eu falei... Eu falei: Não, tudo bem! Você pode ser até rica, mas pelo menos você é minha amiga! Aí a gente começou a brigar! (tom de estranhamento) Ela ficou doidona.

41. M: Foi? E... E como foi que você ficou, assim, com essa situação?
42. R: Fiquei triste né?! Ela não queria mais falar comigo! É... É só porque... É porque, né?! É... Quando a gente tava na saída, aí tinha uma bolsa de perfume né, minha! Aí eu mostrei pra elas. Aí no dia seguinte, ela não quis mais falar comigo. É que ela vem lá da minha tia; lá de longe... Que ela me deu. (faz gesto para trás com a mão) Aí a bolsa é bonita, e ela ficou...! (suspende os ombros) Ela não falou mais comigo!

Análise: Ao falar sobre suas colegas mais queridas, Rafaela lamentou o desentendimento ocorrido entre elas. Seu relato da situação mostrou a segmentação entre crianças por conta da desigualdade financeira, fato comum nesta escola, por ser uma escola pública de qualidade referendada na cidade de Brasília. Em seu discurso, parece que Rafaela começou a ser excluída pelas meninas que se afirmavam “ricas”, e isto foi constatado a partir de uma bolsa de perfumes que Rafaela levou para escola, possivelmente para vender, mas isto não ficou claro na entrevista. Rafaela, talvez para se proteger do sofrimento causado pela exclusão sócio-econômica, preferiu acreditar que suas “amigas ricas” ficaram com inveja de sua bonita bolsa de perfumes.

Sumário 43 a 61: Rafaela afirma que a divisão das meninas em grupinhos envolve inveja e ciúmes umas das outras. Ela conta como era seu grupinho e que sua amiga mais querida é Helen, da outra turma. Rafaela fala quais são suas brincadeiras preferidas.

62. R: Ah, a gente gosta de rir; a gente gosta de se divertir; correr atrás dos meninos... É que a gente brinca de uma brincadeira que a gente pega os meninos e deixa na prisão. Aí é legal!

Análise: Todas as meninas participantes da pesquisa se referiram à brincadeira de “menino pega menina” como uma brincadeira preferida. Entretanto, Rafaela colocou as meninas como agentes ao se referir à brincadeira (“... a gente pega os meninos e deixa na prisão”). O que chama nossa atenção é que talvez isto esteja relacionado à agência feminina nas relações de gênero.

- (...)
67. M: Você tá brincando com outras pessoas?
68. R: Naaa... Verdade eu quase não brinco com ninguém. (com as duas mãos na cadeira e olhando completamente para cima)
69. M: É? Por quê?
70. R: É porque ela é a única que eu consigo brincar. Só que... As outras da minha turma também brincam comigo.
71. M: É?
72. R. balança a cabeça afirmativamente.
73. M: Quem da sua turma que brinca com você?
74. R: Ah! Um montão! (passa a mão no rosto) A Érica,... a gente... quan... É porque tem as... das outras turmas quando a gente brinca daquela brincadeira que eu te falei. Aí eu vou... Aí eu vou

brincar sozinha! Não dependo da Helen mesmo pra ficar brincando! Aí eu brinco, e deixo ela lá dançando, com a Juliana!

Análise: Rafaela demonstra contradições e oscilações entre posicionamentos de *self* de dependência e de autonomia em suas relações de amizade, particularmente com Helen, que é uma menina que ocupa lugares de poder por ser branca, loira e filha da diretora da escola. No começo deste trecho, Rafaela afirmou que não brinca com outras crianças (“*Naaaa...Verdade eu quase não brinco com ninguém*”), o que está em contradição com suas afirmações sobre as várias amigas que tem na escola (“*Um montão*”). No final, Rafaela reafirma sua ambigüidade em relação a Helen (“*Não dependo da Helen mesmo pra ficar brincando! Aí eu brinco, e deixo ela lá dançando, com a Juliana!*”).

Sumário 75 a 90: Rafaela conta como funciona sua brincadeira preferida.

91. M: Ah, tá. Entendi. E... Com quem é, assim, que você não se dá muito bem na turma?
92. R: Com o Gilvan e com o Kaio.

Análise: Gilvan e Kaio são percebidos pela turma ‘B’ como bagunceiros. Kaio, especificamente, é um garoto negro que Rafaela já afirmou e tornará a afirmar na entrevista que a xinga de “boca grande” e “boca de metal”.

Sumário 93 a 106: Rafaela critica a comportamento de Gilvan e Kaio em sala de aula.

107. M: E... Vem cá Rafaela, e assim, das meninas, tem alguém com quem você não se dá bem?
108. R: Com a Tainá!
(...)
113. M: É? E por que você não se dá bem com a Tainá?
114. R: É que ela já estragou meu trabalho.
115. M: De que?
116. R: É um trabalho! Tava lá na sala né?! A gente tava lá nooo... Ai, como é que fala... Noo... Tempo intre... No tempo in-te-gral! Aí, a gente tava fazendo um trabalho lá né, pra fazer uns objetos, aí eu tava fazendo uma televisão. Aí ela foi lá, e desmanchou!
117. M: Foi? Do nada, assim?
118. R: balança a cabeça positivamente.
119. M: É?
120. R: Na verdade, do nada não. Ela falou: Ah, deixa eu ver. Aí ela foi lá e tchum! (faz gesto fechando a mão) Acabou!
121. M: E você?
122. R: Fiquei triste. Eu falei: Que é que cê tá fazendo?! Estragou meu trabalho! E agora, né... Aí...
123. M: E aí? O que é que aconteceu?
124. R: Não falei nada. Eu só... deixei né... meu trabalho de lado. Ela já tinha estragado mesmo! Não tinha mais material pra fazer, que eles já tinham pegado todos.
125. M: Huum. E por quê que você acha que ela fez isso?
126. R: Não sei! Ela não gosta de mim também!
127. M: Também?

128. R. balança a cabeça positivamente.
 129. M: Também como quem?
 130. R: Ela... Na verdade, ela não gosta de mim. É porque tem gente que não gosta de mim aqui na escola. Não brinca comigo! (olhando pra baixo)

Análise: Todas as meninas participantes da pesquisa afirmaram que têm problemas de relacionamento com Tainá, com exceção de Leila que é muito amiga dela, mas que tem uma postura “servil” nessa suposta relação de amizade. De acordo com os relatos da professora da turma “A”, Tainá é uma criança que apresenta sérios problemas de conduta, com os quais a equipe pedagógica da escola já vem lidando há anos. Rafaela demonstrou novamente um sentimento de impotência diante das agressões que sofre, encaminhando sua fala sempre para a idéia de que não há alternativas de reação por parte dela que possam ter algum efeito positivo para ela. Indica mais uma vez sua tendência à conformidade com o desrespeito alheio. Neste trecho, Rafaela voltou a apresentar um posicionamento de *self* dependente e de baixa auto-estima, afirmando que existem “pessoas” na escola que não gostam dela. Então, o que Rafaela fez foi generalizar, a partir da premissa que Tainá não gosta especificamente dela. Na verdade, tudo indica que a Tainá não se dá bem com ninguém, e quase ninguém gosta dela. Rafaela se apóia nisto e diz que “*Tem gente que não gosta de mim aqui na escola. Não brinca comigo?*”. O que na configuração do sistema *self* de Rafaela faz com que ela atribua a si este significado de menor valia no relacionamento com os colegas?

Sumário 131 a 146: Rafaela critica o comportamento do grupinho das colegas de Tainá. Rafaela afirma que prefere ficar distante desse grupo.

147. M: Hum, hum. E... Rafaela, assim, se todo mundo na turma fosse um animal, que animal você seria?
 146. R. olha para cima, pensativa e diz: HUUUUUM... Um cachorro! (olha para M. e sorri)
 147. M: Um cachorro? Por quê? (sorrindo)
 148. R: Porqueee... O cachorro... É legal! (sorri rapidamente) O cachorro é... Forte, né?! O cachorro é... Rrrrááá... Ele é bonitinho! (sorri) Mas um cachorro mansinho! Um cachorro... Não daqueles cachorros não!
 149. M: Huum. Um cachorro de que tipo, assim?
 150. R: Chiuaua.
 151. M: Chiuaua?
 152. R: Eu não sei! (olhando para o lado, quase deitada na cadeira) Uuum... Nem sei! Tem tantas raças que eu queria ser!
 153. M: E... Você disse que a colega, assim, mais querida pra você era a Helen, né?!
 154. R: Hum, hum. (balançando a cabeça positivamente)
 155. M: E que animal você acha que a Helen seria?
 156. R. olha para o lado, deixa a cabeça cair sobre o ombro e diz: Um leão! (sorrindo)
 157. M: É? Por quê?
 158. R: É... Que ela é uma fera. (olhando para o lado)
 159. M: Ela é uma fera? Como assim?

160. R: É assim: que quando a gente mexe com ela, ela fica toda estressada! É, mas... Aí quando a gente fala um negócio assim, ela fica... Estressada também! Por isso!

Análise: Rafaela afirma, sem se dar conta, uma grande desigualdade, onde ela se percebe como um animal pequeno e manso, enquanto a melhor amiga é vista como um animal grande e forte, com grande capacidade de reagir diante das coisas que a afetam por meio de um posicionamento assertivo, algo que Rafaela não apresenta como parte do seu repertório de posicionamentos de *self*.

(...)

167. M: Huum, entendi. E... Áhh... E o Kaio e o Gilvan, que você disse que não se dava muito bem com eles, que animais eles seriam?
168. R: O Kaio seria um macaco. (apontando para o lado com um sorriso nos lábios) E o Gilvan, seria um... (coloca a mão no queixo e pensa um pouco) Uma macaca chita!

Análise: Rafaela afirmou que os dois meninos com quem não se relaciona bem em sua turma seriam macacos em uma suposição proposta pela pergunta de serem animais. Kaio é negro e Gilvan é o que se chama no Brasil de “sará”, loiro do cabelo crespo. É interessante notar que xingar o sujeito negro de “macaco” é um tipo comum de discriminação racial, como visto em exemplos recentes de racismo ocorridos no futebol contra jogadores negros, ampla maioria neste esporte no contexto brasileiro.

Sumário 169 a 188: Rafaela justifica suas respostas anteriores, criticando o comportamento de Kaio e Gilvan em sala de aula.

189. M: E... Rafaela, assim, se tivesse um concurso, na quarta série “B”, pra eleger a garota mais bonita... A menina mais bonita, quem você acha que ia ganhar?
190. R: sorri e diz: Por que você fez essa pergunta?! (colocando a mão no rosto para pensar)
191. M: Há, há, há, há! Porque eu quero saber, ué... O que você acha!
192. R: passa a mão no rosto, demonstrando nervosismo; escora o queixo na mão fechada e diz: Não sei. (em tom mais baixo, balançando a cabeça negativamente)
193. M: faz expressão facial de que está esperando a resposta, sorrindo.
194. R: Não sei! (sorrindo) Tem muita garota.
195. M: Tem muita menina?! E quem você acha que ia ganhar a mais bonita?
196. R: A Ari... ana?! (tom de dúvida)
197. M: É?
198. R: Eu não sei! É... Não sei! Essa pergunta aí sua... sabe?
199. M: Áh?
200. R: É que essa pergunta aí, sua, é difícil!
201. M: É difícil? Por que... Você achou difícil?
202. R: Ai meu Deus! (passando a mão no rosto, nervosa. Escora o queixo novamente na mão fechada. Pensa mais um pouco) Acho que a Ariana ia ganhar! (começa a coçar as costas, por cima da cabeça)
203. M: Por que, você acha que ela ia ganhar?
204. R: Não sei. (balançando a cabeça negativamente)

Análise: Rafaela demonstrou dificuldade em falar sobre a questão da beleza das meninas em sua turma, onde ela mesma faz parte, implicitamente, da comparação estética. Ela questionou a pesquisadora sobre o propósito da pergunta e se mostrou nervosa por meio de comportamentos não-verbais como colocar a mão no rosto e baixar o tom de voz. Neste trecho, Rafaela deixou mais evidente sua dificuldade em falar o assunto da beleza feminina em sala de aula, quase como uma recusa em tocar nesse assunto tabu. A resposta dela vem em tom de pergunta, referindo-se a Ariana como a menina mais bonita de sua turma. Ariana é a garota gaúcha.

- (...)
209. M: Por que você acha ela a mais bonita, assim?
210. R: Ela... Mas eu acho que ela não é bonita, assim, de... Rosto. Acho que ela é... Bonita... A personalidade dela! Ela é uma menina legal!
211. M: É?
212. R: Aí eu ia votar nela! Porque... Ela é divertida, né; engraçada. Aí a gente brinca com ela, né?! Aí ela é legal!
213. M: Huum, então...
214. R: Acho que a alma dela é bonita.
215. M: Ahhh, a alma dela é bonita!
216. R. balança a cabeça positivamente, com força.
217. M: Huum. E a sua?
218. R: É também! (sorrindo)
219. M: É também? (retribuindo o sorriso)
220. R: Hum, hum!
221. M: Como assim?
222. R: É... Minha alma é bonita porqueee... Ai, não sei! (coça o nariz e balança a cabeça, meio nervosa. Coça o pescoço) Porque eu sou divertida; sou alegre; aí né... Acho que os outros me acham divertida!
223. M: Hum, hum. Entendi. E... Assim, sem ser a alma, a aparência mesmo, você se acha bonita?
224. R: Me acho.
225. M: Por quê?
226. R: Porqueee... Eu agradeço porque Deus me criou assim, porque... aí, né, eu posso valorizar mais a minha pessoa, e eu acho... eu acho... Ai, eu não sei! Porque... Não sei! (abre as mãos, como se não tivesse mais o que dizer) Se eu a... Se eu me acho bonita?
227. M: Hum, hum!
228. R: Eu me acho né?! Porque... Porque sim! Eu me acho bonita porque... Porque eu me valorizo né, pelo menos! A minha alma, não é?!... É boa. (olhando para o lado) Sim! (volta o olhar pra mim, finalizando)
229. M: Hum. E, assim, na sua aparência? O seu rosto, o seu corpo... o que é que você acha bonito?
230. R: Minha boca. Meu cabelo. Tudo! É...

Análise: Rafaela demonstrou extrema dificuldade em falar sobre o assunto de beleza física. Oscila (fica na dúvida e até pergunta à entrevistadora) entre interpretar “beleza” como aparência física ou como uma alma bela. No caso da beleza estar associada à alma, percebe-se claramente como bonita (“*Eu me acho bonita porque... Porque eu me valorizo né, pelo*”).

menos! A minha alma, não é?!... É boa.”). Além disso, ela entrou em contradição novamente com os desenhos, afirmando que se acha bonita justamente nas coisas que havia reclamado como a boca e o cabelo, ambos percebidos negativamente por suas características negras (boca grande e cabelo muito cacheado). Mostrou que valoriza a si mesma apenas porque isto é moralmente correto diante de Deus. Parece não encontrar ancoragem no grupo de socialização mais amplo, fora da família, para gostar e valorizar suas próprias características físicas, se achar bonita no seu corpo negro. Rafaela se colocou numa posição dicotômica entre corpo e alma, onde a alma seria “mais importante” do que o corpo. Para esta menina é essencial que a alma tenha um valor positivo. Com a desvalorização do corpo negro advinda do racismo à brasileira, ela tem que se agarrar a algo que valorize suas qualidades. É com base nessa negação/afirmação do racismo brasileiro que se criou a infame expressão “Negro de alma branca”, significando que apesar do defeito de ser negro a pessoa poderia ter uma boa alma, que, para ser boa, deveria ser necessariamente branca.

(...)

233. M: Huum, entendi. E inteligente, Rafaela, você se acha inteligente?

234. R: Me acho.

235. M: Por quê?

236. R: Olha... Essa pergunta... Rááá (respira profundamente) Também é muito difícil.

237. M: É?

238. R: Eu me acho inteligente porque... A minha mãe fala que eu sou inteligente, e, também, não é só inteligente daqui não! (aponta com o dedo tocando na cabeça) Tem que ser inteligente também nas suas decisões. Tem que pensar né?! (olhando para os lados)

239. M: Como assim, Rafaela, dá um exemplo pra mim.

240. R: Assim! É... se... S... Se você for escolher... Não que eu tô falando que eu já fiz isso! Mas... Se você fosse escolher: um menino bonito, e um menino feio, qual que cê escolheria? (faz gesto com as mãos, explicando, e olha para mim) O menino feio, ou o menino bonito? Hum?

241. M: Eu? Cê tá perguntando pra mim?

242. R: É!

243. M: Ai... Não sei, que é que você acha?

244. R: Eu acho que você...

245. M: Que seria uma decisão...

246. R: Eu acho que cê... Você escolheria o feio, porque você primeiro tem que **ver** como é que a pessoa é! Cê tem que ser inteligente! Mesmo se... Mesmo se o bonito seja **boniito!** Mas você... Mas você primeiro tem que conhecer o coração das pessoas, senão você nunca vai saber como é que ela é.

Análise: O discurso de Rafaela caminha sempre numa direção de que é preciso valorizar o interior, e não a aparência das pessoas (“*Mesmo se o bonito seja **boniito!** Mas você... Mas você primeiro tem que conhecer o coração das pessoas, senão você nunca vai saber como é que ela é.*”), incluindo aí ela mesma. Talvez porque na aparência ela está em extrema desvantagem social por conta do racismo. Devido a sua autocrítica acentuada, Rafaela

demonstra muita dificuldade em falar bem de si mesma (“*Olha... Essa pergunta... Rááá... [respira profundamente] Também é muito difícil.*”), como se estivesse cometendo o pecado da vaidade. Rafaela parece ter criado (ou adquirido) um mecanismo de proteção contra a discriminação baseada na aparência, no caso dela, uma discriminação relacionada ao fato de ela ser negra. A mãe apareceu novamente em seu discurso, neste trecho como uma voz que afirma as qualidades da criança (“*Eu me acho inteligente porque... A minha mãe fala que eu sou inteligente.*”). Então, a voz da mãe já foi, também, internalizada sob a forma de um posicionamento de *self*. A mãe tem grande impacto sobre Rafaela: está na base de seus sentimentos de culpa, não assertividade diante de agressão sofrida e afirmação de qualidades.

Sumário 247 a 260: Rafaela justifica o fato de se achar inteligente com qualidades de caráter moral. Em seguida, fala de suas habilidades escolares para se justificar. Por fim, se mostra nervosa por não compreender aonde a pesquisadora quer chegar com essas perguntas.

261. M: E na turma, assim, o pessoal gosta de inventar apelido um pro outro? Colocar apelido...
262. R: Gosta.
(...)
266. R: Uns de mau gosto; e uns... com... E uns com gosto.
(...)
269. M: Quais os de mau gosto?
270. R: Os mal gosto: ‘Ah, vem cá palito de dente! Ah, vem cá fio dental! Ah, vem cá, sua balofinha!’ Ah, menina...! Ah, nã, nã, nã, nã... Ah, meu Deus! (balançando a cabeça negativamente). E os de bom, né?! Fica chamando: Ah, vem cá bonitinha! Ah, vem cá DH! Ah... né?! Tem os apelidos de gosto, e os de mau gosto!
271. M: E quem coloca, assim, os de mau gosto na turma?
272. R: O Kaio!

Análise: Rafaela demonstrou capacidade crítica acurada quando afirmou que alguns apelidos colocados em sala de aula têm a intenção de magoar e, portanto, fazem mal às crianças apelidadas e outros são colocados com boa intenção e fazem bem. Rafaela não hesitou ao afirmar que Kaio é o garoto que gosta de colocar apelidos de ‘mau gosto’ nos colegas de sala de aula.

Sumário 273 a 297: Rafaela conta que a única coisa que ela faz é chamar alguns colegas de “chato/a”. Ela critica novamente a atitude de Kaio de colocar apelidos nos colegas, e critica também a conduta da professora que permite que isso aconteça, sem punição.

298. M: E tem mais algum apelido, assim, que você lembra, na turma? E você, tem algum... Alguém põe apelido em você, na turma?
299. R: balança a cabeça positivamente e diz: O Kaio!
300. M: Ele te chama de que?
301. R: Ele me chama de... Ele me chama de ‘Boca grande’. (em tom mais baixo, com tristeza)
302. M: É?
303. R balança a cabeça positivamente, olhando para baixo.

304. M: E... E por que você acha que ele te chama assim?
305. R: Não sei! Ele... Ele pensa, né, o que acha.
(...)
316. M: E... Você acha... Você... O que é que você acha dele te chamar de “Boca grande”?
317. R: Eu acho ruim! Eu não gosto! Mas ele não entende! (tom de lamentação)
318. M: Huum.
319. R: Ele fica continuando... Ele continua falando! (tom mais baixo, de lamentação)
320. M: E tem mais alguém que te põe apelido na sala?
321. R: Uhmm, nem lembro! Tem gente... Tem muita gente que xinga os outros lá na sala, só que eu não me lembro o nome.
322. M: É?
323. R: Eu sei que tem gente!
324. M: Hum. Você lembra de algum xingamento pra você?
325. R: pensa um pouco, olhando para o lado e diz: Palito! (balançando a cabeça negativamente em reprovação) ‘Boca de... ‘Palito’, ‘Boca de... Boca de metal, quando eu tava usando aparelho! Agora eles não falam mais. Nossa! Como tinha... Muito! Muito! Muito, muito! (balançando a cabeça negativamente com tom de pavor só de lembrar).

Análise: Ao falar dos apelidos relacionados a ela, Rafaela imediatamente acusou Kaio de chamá-la de ‘boca grande’ em um tom de voz baixo que demonstrou sua tristeza por ser taxada assim. Neste trecho, Rafaela não considerou que Kaio tinha um comportamento discriminatório com ela, mas afirmou que ele dizia o que pensava. Pelo discurso de Rafaela, podemos quase entender que Kaio tem o direito de dizer o que pensa, mesmo que seja um xingamento embasado pelo preconceito racial. Neste trecho, ela diz como as marcas das discriminações são profundas, pontuando o mal estar provocado e relembando as sensações ao se referir novamente aos xingamentos que recebeu em sala de aula.

Sumário 326 a 379: Rafaela afirma que gostaria de cuidar de animais quando crescesse. Ela conta que Laura é uma menina que se desentende com muitos colegas em sua sala, inclusive com a própria Rafaela.

380. M: Huum, entendi. E... Como é que é a professora com você, Rafaela? Como é que ela lhe trata, assim, como é que ela trata você?
381. R: Trata bem. Ela é legal. Todo mundo fala que ela é chata. (falando com os braços cruzados) Porque ela briga demaaais da conta! Ela é... Nossa! Nem dá pra explicar não! Cê tem que ficar lá na sala, e ver ela. (balançando a cabeça positivamente, com ênfase)

Análise: Rafaela demonstrou mais uma vez que falou bem da professora apenas por uma obrigação moral, mas que, na verdade, ela era muito brigona. Esta professora era nova na escola, estava na equipe pedagógica há apenas um mês para substituir a antiga professora.

Sumário 382 a 390: Rafaela continua falando sobre a professora nova, e como a turma sente saudades da antiga professora.

391. M: E os seus colegas de turma, como é que eles te tratam?
392. R: Me tratam... Alguns me tratam bem. Alguns me tratam mal.

393. M: É? Quem te trata bem, e quem te trata mal?
394. R: Olha... Eu nem sei dizer... (olhando para cima e pensando) Tem... tanta pouca pessoa! Tem a Érica... aaa... Maísa, a Laís, a Ariana, só!
(...)
397. M: Como elas te tratam?
398. R: Elas me tratam bem! Elas são legais. Tem o Jonas também! O Jonas, o Mateus Maia...
(pensa um pouco) Só.
399. M: E quem te trata mal?
400. R: Ah, não! Tem mais! Aaaa... Anne, a... a... Bianca... Nossa! É... tem... Tem algumas pessoas. E... quem me trata mal: o Kaio, o Gilvan... Ah, não! (olha para cima e lembra) Nossa, tem um montão...! (sorrindo) Que me trata bem... Lá na sala. Tem só um pouquinho que me trata mal.

Análise: Quando Rafaela vai se referir à forma como os colegas a tratam em sala de aula, seu discurso se encaminha, quase que automaticamente, para a idéia de que poucas pessoas a tratam bem (“*Olha... Eu nem sei dizer... [olhando para cima e pensando] Tem... tanta pouca pessoa! Tem a Érica... aaa... Maísa, a Laís, a Ariana, só! (...) Elas me tratam bem!*”). Entretanto, no momento em que começa a enumerar as pessoas que a tratam bem e as que a tratam mal, Rafaela tem a feliz surpresa de que muitas pessoas a tratam bem, e poucas a tratam mal. Qual o posicionamento do sistema de *self* de Rafaela a levou a pensar quase automaticamente que a maioria dos colegas a tratavam mal, ou que já era de se esperar que ela fosse maltratada pelos colegas? Talvez o posicionamento de *self* ativado nos momentos em que sofreu discriminação racial (“*Nossa, tem um montão...! [sorrindo] Que me trata bem... Lá na sala. Tem só um pouquinho que me trata mal!*”).

Sumário 401 a 416: Rafaela critica o grupinho dos colegas de Kaio por falar palavrão. Ela conta também que é filha única e mora com o pai e a mãe.

417. M: E com quem é que você se parece, na sua casa?
418. R: Com meu pai. (resposta imediata)
(...)
423. M: O que é que você acha parecido?
424. R: A minha boca, o meu nariz, e o cabelo.
425. M: A sua boca, o seu nariz...
426. R: E a pele.
427. M: O seu cabelo e a pele...
428. R: E o jeito dele, também. (batendo com as mãos abertas na cadeira)
429. M: Como assim a pele?
430. R: A pele escura, e o jeito também!
431. M: Ah, sim, a cor da pele!
432. R: É! (sorrindo)
433. M: Ah, tá. E você gosta de se parecer com ele nessas coisas?
434. R. balança a cabeça positivamente.
435. M: O que é que você acha?
436. R: Eu acho que é legal.
437. M: Vai falando cada uma. Da boca, você gosta ou...
438. R: Eu gosto. (coçando o olho)

439. M: De se parecer com ele... A boca...
440. R: Hum, hum.
441. M: Por quê?
442. R: A boca dele é maior! (sorrindo, faz questão de salientar)
443. M: Huum. (sorrindo)
444. R: Mais ou menos.
445. M: E por que que cê gosta de se parecer com ele?
446. R: Porque o meu pai é legal. Ele é muito legal. Eu gosto de parecer com ele porque ele escolhe bem coisas. É, ele é... Ele é um herói! Muito legal ele! (balançando a cabeça enfaticamente)
(...)
449. M: E, assim, o nariz? Por que você gosta de parecer com ele no nariz? Você gosta de parecer com ele no nariz?
450. R: Nããão! (sorrindo)
451. M: Não? Por quê?
452. R: É que meu nariz é muito grande! É um 'nariz de fusquinha'!
453. M: Ahh, entendi.
454. R: Até ele fala: 'Nossos narizes são de fusquinha!' (sorrindo)
(...)
457. M: E... E no cabelo, você gosta de se parecer com ele no cabelo?
458. R: Hum, hum!
459. M: Por quê?
460. R: Cacheadinho! (pegando uma mecha de seu cabelo) Bonitinho! Dá pra fazer mais penteado!
(...)
467. M: E na pele, você gosta de se parecer com... com o seu pai na cor da pele?
468. R: Hum, hum. Moreno é uma cor bonita.
469. M: É? Por quê... Que você acha?
470. R: Não sei... É uma cor bonita! Só! (sorri)

Análise: Rafaela afirma, com certeza, que se parece mais com seu pai. Neste trecho, Rafaela afirmou que todas as características físicas de negritude pontuadas por ela ao longo das entrevistas foram herdadas do pai como a boca e o nariz “grandes”, o cabelo cacheado e, por último, talvez o traço mais importante para definir o pertencimento étnico-racial, a cor da pele (“*A pele escura.*”). Ela disse de maneira não verbal, balançando a cabeça positivamente, que gostava de se parecer com o pai nessas coisas, que são as “coisas” da negritude. Ao falar da semelhança na parte da boca, Rafaela fez questão de dizer que a boca de seu pai era maior que a sua, quase num tom de acusação de um defeito, embora estivesse tentando dizer que gostava de ter a boca parecida com a do pai. Assim que terminou de falar da boca do pai (“*A boca dele é maior!*” [sorrindo, faz questão de salientar]), Rafaela parece que se deu conta do tom pejorativo e quis amenizar, afirmando que a boca do pai era “Mais ou menos grande”. Ao comentar sobre a semelhança com o nariz largo do pai, também símbolo de sua negritude, Rafaela não conseguiu e nem tentou esconder seu descontentamento em se parecer com pai nisso. Ela disse também, que seu pai assume sua negritude em tom de brincadeira, correlacionando a largura de seus narizes ao formato de um fusca (“*Até ele fala: Nossos*”).

narizes são de fusquinha!” [sorrindo]). Após se dar conta, na primeira entrevista por meio dos desenhos, que o cabelo liso supervalorizado pelos padrões de beleza dominantes também tem pontos positivos e negativos assim como o cabelo crespo, Rafaela expressou de forma genuína que gostava de seu cabelo “cacheadinho e bonitinho”. Rafaela disse gostar, mas sem compreender muito bem o porquê, da cor de sua pele. Ela afirmou que a cor de sua pele e de seu pai é morena. Adiante na entrevista, vai dar a entender que considera ‘morena’ cor bastante diferente de ‘negra’.

471. M: Hum. E, assim, pra você Rafaela, o que é que você acha que é preconceito?
472. R: Preconceito é quando uma pessoa não... Não quer brincar com aquela outra pessoa porque ela é **negra!** Ou é branca demais, ou é negra, ou tem um de... Ou tem uma deficiência.
(...)
475. E aqui na escola, Rafaela, você já viu essas coisas?
476. R: Hum, hum.
477. M: As crianças implicam com que, assim por quê?
478. R: É porque quando... Não é assim, é que quando a... Quando o... Quando o Tiago cai no chão, né... Ele é negro. Bem pretinho. (olhando para cima, em tom mais baixo) Aí... É... Quando a... Quando ele caiu no chão, a Mirna não quis ajudar, só porque a mão dele tava suja, e também porque ele é negro.
(...)
482. R: Isso é racismo! O menino não faz nada! Ele é legal. Ele é **bem calminho!** Não faz nada com ninguém. Aí ele é negro, ela não quis ajudar ele!
483. M: É? E ela disse?
484. R: Não. Ela não disse que... Que tinha racismo. Ela sa... Ela... Todo **mundo** já tava sabendo que ela tinha. Só que ela não disse. Acho que ela disse só pra uma pessoa, e a pessoa con... Espalhou pra escola!
485. M: E como foi que vocês descobriram?
486. R: É porque, quando ele caiu, e a Mirna não quis ajudar, aí a Helen falou bem assim: ‘Você sabia, que a gente ouviu falar que a Mirna tem ra... Tem racismo; que ela não gosta do Tiago porque ele é negro... Sabe?’
487. M: Hum, entendi. E o que é que você achou disso, quando aconteceu?
488. R: Achei ruim. Isso tá errado!
489. M: Por que você achou ruim? Assim, achou errado?
490. R: Porque a gente não deve fazer isso com as pessoas, porque todo mundo é igual.
491. M: É?
492. R: Menos no DNA! (levantando o indicador) E no sangue. O resto é a mesma coisa! (sorrindo)

Análise: Rafaela apresentou um entendimento amplo acerca do preconceito, afirmando que o preconceito está presente quando se utiliza o critério da cor da pele ou da deficiência para excluir alguém. Afirmou que já presenciou uma situação de racismo na escola, acusando a colega Mirna de discriminar Tiago. O que chama atenção é que parece existir uma grande distância no espectro de cor entre ela mesma, que se percebe como morena, e Tiago, que ela percebe como negro. Embora Rafaela esteja afirmando que houve uma injustiça prejudicial a Tiago, simultaneamente, ela faz questão de afirmar que o outro é que é negro porque sua pele

é muito escura (“*Quando o Tiago cai no chão, né... Ele é negro. Bem pretinho.*”), e não ela mesma. Ele é quem carrega esta marca, e não ela. Rafaela quis defender o colega negro da discriminação, salientando sua qualidade psicológica de ser “calminho”, assim como ela mesma seria um cachorro mansinho se fosse um animal. Rafaela e Tiago são crianças negras, e parece que, no discurso de Rafaela, eles só têm o direito de não serem alvo de discriminação se forem “mansinhos”, e não apenas pelo fato de serem humanos. Isto nos remete ao tempo da escravidão, onde os negros escravizados eram considerados como mercadorias, “peças” ou animais, e eram bem vistos (ou melhor, eram invisíveis como a sociedade achava ideal) se fossem “mansos”. Rafaela também destacou que as crianças na escola deixaram notório que consideravam o racismo de Mirna como uma atitude moralmente condenável, não apenas para alguns indivíduos, mas para o grupo. Rafaela condena o racismo como moralmente inaceitável, e utilizou argumentos científicos como o DNA e o sangue para explicar que somos todos iguais em direitos, apenas com algumas diferenças físicas.

493. M: sorri e pergunta: E... E você? Você já sofreu algum tipo de preconceito, assim, aqui na escola, ou em outro lugar?
494. R: Não. Em outro lugar!
495. M: Conta pra mim como é que foi!
496. R: Foi assim: É que eu tava brincando com a minha amiga né?! A mãe dela era muito preconceituosa. Aí a gente tava lá brincando, e quando... Aí ela...
497. M: Aonde? Perto da sua casa?
498. R: Hum, hum! Lá debaixo do bloco! Aí... Aí eu pa... Eu sempre passava por aque... por aquela mulher, e eu falava: Ah, oi! Tudo bem?! Ela nunca falava comigo! Aí... (engole) depois ela come... Ela... Depois ela disse que não queria mais... Não queria mais que ela brincasse comigo; ô (corrige-se), não deixou mais ela brincar comigo! Não falava mais comigo! E nada mais! A mãe dela olhava pra mim, e ia embora! (faz expressão de virar o rosto) Acho que isso é preconceito porque... É... Eu não fazia nada com a filha dela! Eu só brincava com ela... Aí quando a filha dela perdeu um negócio, eu fui lá na casa dela, ela só falou: Ah... hum... Brigada, tchau! Bateu a porta na minha cara, e aí eu fui embora!

Análise: Rafaela demonstrou uma percepção acurada ao entender uma manifestação de racismo velado por parte da mãe de uma amiga, que proibiu a filha de brincar com ela e tratava Rafaela com indiferença. Rafaela não teve dúvidas ao afirmar que isso foi um exemplo de discriminação sofrida por ela.

Sumário 499 a 508: Rafaela conta que nunca sofreu uma discriminação racial na escola, como no exemplo que citou de Tiago.

509. M: Hum. E... E na sua turma, you já viu, assim, algum preconceito por causa do cabelo, por causa da cor da pele?
510. R: Não. Na nossa sala nem acontece muito isso não.
511. M: Chamar de alguma coisa, cabelo disso...

512. R: **Ahhh**, isso sim! Sim, sim. Ooo Kaio. Ele tem muito racismo com a gente!
513. M: É?
514. R: Mesmo ele sendo... Ó, até ele sendo negro, já... Ele já, até, teve um preconceito!
515. M: É? Conta pra mim como é que foi!
516. R: Eu não lembro mais! Eu só lembro que... teve!
(...)
519. M: E ele te chamou de quê?
520. R: Não, não, não. Foi a **pessoa**! Só que eu só não lembro, o que ele falou...
521. M: A pessoa chamou ele de alguma coisa?!
522. R. balança a cabeça positivamente.
523. M: Foi?
524. R: Eu só não lembro o que é que foi, e quem foi a pessoa.
525. M: Hum. Mas você lembra que foi... relacionado com isso, com a cor da pele, com o cabelo... Foi com o cabelo?
526. R: Não. Foi com... a pele dele. Ele é escuro.
527. M: Huum. Entendi. E você lembra de mais alguma coisa, assim, na turma?
(...)
530. R: Isso acontece todo dia, professora! (passando a mão no rosto, com tom de impaciência)
531. M: E então, me conta como é, que eu quero saber como é todo dia!
532. R: Táaaa bom! Bem, é que... Primeiro: o Ka... Quando a gente chega lá na escola, aí... Aí o Kaio... Aí o Kaio fala... Não, quando a gente começa a entrar na sala! Aí ele já começa a brigar com a gente! Fala: Ah, você é muito chata! Você tem o cabelo de fuinha! O se... O seu dente é... Dente de trave! Você é muito chato, você é gordo, você é isso, você é aquilo! Ele é muito preconceituoso!
533. M: É?
534. R: Mesmo sendo a **mesma coisa** que ele tá falando, ele xinga os outros! Ele fala: Ah, seu escuro. Ele é a mesma coisa! (tom de indignação)
535. M: Huum...
536. R: Ele é escurinho! A gente tem que falar pra ele: Eu tenho orgulho disso, de ser dessa cor! E você, tem orgulho de você ser **dessa cor**?!
537. M: Huum, entendi. O que é que você acha dele xingar os outros...
538. R: Eu acho ruim.
539. M: Mesmo ele sendo assim?
540. R: Eu acho ruim, porque ele... Ele tem que se olhar no espelho e ver que ele é a mesma coisa! Acho que ele não tá **se aceitando**! Ele tá colocando todo o... a raiva pra fora.

Análise: Rafaela continuou afirmando que a negritude está no outro, neste trecho Kaio é negro, mas não ela mesma, embora seja vítima de discriminação. Ela demonstrou uma atitude naturalizada diante do preconceito em sala de aula, como se fosse algo tão comum que não é reconhecido como preconceito (“R: *Não. Na nossa sala nem acontece muito isso não.* M: *Chamar de alguma coisa, cabelo disso...* R: *Ahhh, isso sim!*”). Rafaela colocou como uma contradição quase inaceitável o fato de um garoto negro ser perpetrador de racismo em sala de aula. Afirmou que ele discriminou alguém como reação à discriminação contra ele, por conta da cor de sua pele. Isto demonstra a complexidade do sofrimento de Kaio, já na infância. Será que ele só consegue reagir às discriminações que sofre com iguais manifestações de discriminação? Rafaela salientou novamente que a negritude está em Kaio, e não nela,

rechaçando esta marca que é vista socialmente como negativa (“*Ele é escuro.*”). Rafaela se refere a uma tentativa de reação à discriminação sofrida, mas apenas quando um negro (Kaio) expressou seu racismo. Em outras ocasiões, como a de Mirna discriminando Tiago na escola, ou até mesmo das discriminações perpetradas contra ela pelos colegas de bairro e pela mãe de sua amiga, Rafaela não esboçou nenhuma tentativa de reação mais ostensiva e preferiu a passividade, como sua mãe a orienta. Ela fez questão de marcar, mais uma vez, a diferença entre a cor de sua pele e a cor de Kaio (“*Ele é escurinho! A gente tem que falar pra ele: Eu tenho orgulho disso, de ser dessa cor! E você, tem orgulho de você ser dessa cor?!*”).

Sumário 541 a 562: Rafaela afirma que nunca ouviu nenhuma história envolvendo o assunto do preconceito étnico-racial em sua família.

563. M: Huum. E... Tem alguém negro na sua família?

564. R: Tem. Meu pai. (olhando para baixo, e passando a mão nas pernas)

565. M: É?

566. R: Hum, hum.

567. M: E mais alguém?

568. R: Meu pai... Meu tio é moreno. (olha para cima e pensa um pouco) A mãe do meu pai já morreu há muitos anos né?! Mas ela é da minha família. Ela era negra. (passando as mãos pelas pernas) Meu avô, minha... Meu avô... Huum... Nossa! Minha família... A família toda do meu pai era negra; mas a família da minha mãe toda era branca (olha diretamente para mim e balança a cabeça positivamente)

569. M: Ah, entendi.

570. R: É que a minha mãe é branquinha! Não tão branquinha! É morena! A família da minha mãe é morena; e a família do papai... é... unf (pensa um pouco antes de dizer) Escurinha! (sorrindo com os lábios) Nossa, eu nem lembro a palavra!

571. M. sorri e pergunta: E... E o que é que você acha, da... da família do seu pai ser toda negra, e da família da sua mãe ser... branquinha, morena...?

572. R: Legal! (sorrindo com os lábios)

573. M: Você acha legal?

574. R: Hum, hum.

575. M: Por quê?

576. R: Tem uma cultura...! (balançando as mãos abertas) É... Mistura! (balançando e fazendo o encontro das mãos na palma) Uma mistura de misto! (sorrindo)

577. M. sorri.

578. R: Ummm... É... A minha mãe é o branco, e meu pai é o pretinho! (sorrindo) É... Igual àquele sorvete! De misto! (sorrindo)

Análise: Para Rafaela, o negro é seu pai e a família dele, que ela faz questão de dizer que é dele (“*Minha família... A família toda do meu pai era negra; mas a família da minha mãe toda era branca*” [olha diretamente para mim e balança a cabeça positivamente]). Ou seja, ela continuou mantendo o pensamento de que a negritude está no outro (o pai), embora ela já tivesse pontuado durante a entrevista sua grande semelhança com o pai em características fundamentais da negritude como a boca, o nariz e a cor da pele. Rafaela ainda completou a

frase, na defensiva, afirmando quase num tom de “apesar disso”, que a família da mãe era toda branca, e por isso ela estaria salva de cair na categoria de negra. Ela colocou a mãe como morena, mantendo a diferença que fez questão de marcar para si mesma em toda a entrevista, para não serem colocadas num grupo tão discriminado que é a população negra. A partir de dados de observação direta, verifiquei que a mãe de Rafaela também é negra, mas classificá-la como morena torna possível que Rafaela rapidamente a encaixe no pólo branco do espectro de cor. Rafaela ainda preferiu se referir à família de seu pai, que inicialmente assumiu como negra por conta da pergunta (Tem alguém negro na sua família?), como “escurinha”, utilizando um eufemismo para dissimular o pertencimento étnico-racial ou, também, para se proteger do racismo. Rafaela destacou no trecho final sua percepção positiva da miscigenação entre brancos e negros, afirmando que existe um ganho cultural nisto.

- (...)
581. M: Hum, entendi. E pra você, Rafaela, qual é a cor da sua pele?
582. R: É morena.
583. M: É? E... E você gosta dessa cor?
584. R: Gosto.
585. M: Por quê?
586. R: Porque é bonita. (mexe a cabeça e fica inquieta na cadeira)
- (...)
591. M: Você gosta do seu cabelo?
592. R: É porque... Hum, hum! É que ele é enroladinho, bem bonitinho! Como eu falei, dá pra fazer um montão de penteado!

Análise: Rafaela se afirmou novamente como morena, valorizando a cor de sua pele, mas marcando ainda a distância desse pertencimento para a negritude. E sobre seu cabelo, Rafaela sustentou a concepção, que parece ter construído durante a entrevista, que também valoriza seu cabelo ‘enroladinho’, típico da população negra.

- (...)
599. M: E... Rafaela, a professora, alguma vez, já comentou com vocês esse assunto de preconceito...?
600. R: Já! A tia Geórgia!
601. M: É? Conta pra mim como é que foi!
602. R: Foi assim: a gente... A genteee... Eu nem lembro... Muito! (coça o nariz) É que a gente tava lá na sala, ela... Aí, não tem o conselho... Escolar?!
603. M: Hum.
604. R: Aí a gente faz uma roda... Veio até já a televisão aqui, e filmou o negócio do... Conselho. Aí eu falei né... Quase todo mundo falou! De que tinha os preconceitos, de que... Não gostava da pessoa, de que não queria brincar com ela, de que ela tinha deficiência... (faz cara de raiva quando dá os exemplos, e fica olhando para os lados) Não que tinha alguém com deficiência lá... É... Chama de ‘quatro olhos’; chama que gosta de matar pessoa... Todo mundo... Sabe? E é ruim.

605. M: Hum. E aí? É... O que é que a tia Geórgia falou sobre isso? Sobre esse assunto de preconceito?
606. R: Ela falou que... Que o preconceito é muito ruim. Porque... Porque a pessoa... A pessoa, talvez ela seja aquilo, e não quer aceitar o que ela é... Sabe? E põe tudo pra fora... Descontando... na... na... Na outra pessoa.
607. M: Ahh, entendi. E... Mais alguma outra pessoa, aqui na escola, já comentou sobre esse assunto de preconceito?
608. R: Hum, hum! Todas as professoras, comentam isso! (batendo as mãos alternadamente nas pernas)
(...)
615. M: Hum, é. E a tia Raílda, falou o que?
616. R: Na verdade, ela nem é da nossa classe, só que ela... Acho que ela já falou, porque a Helen fala né, que ela fala... A tia Patrícia, ela... Fala! Só que eu em lembro mais, porque ela saiu da escola. Ela não... Ela não vem mais pra cá. Só não sei se ela saiu, só... Só tô falando que ela nem... Tá mais vindo... né?!
- (...)
619. M: E... E... E a tia Rossana, já falou, também, sobre isso?
620. R: Já. A gente vai lá na frente, falar o negócio...! Mas faz muito tempo, também. A gente nem fala mais desse negócio de preconceito aqui na escola!
621. M: Não fala mais não?
622. R: Assim, fala. (olha para cima, lembrando) Só que eu nem me... Não me lembro! Eu não me lembro de nada! Meu Deus! (com ar de insatisfação)
623. M: Quer tentar lembrar?
624. R. se inclina, quase deitada na cadeira, olhando para cima, põe o dedo no queixo e diz: Áhhh... Difícil lembrar sabe?! É muita coisa! (passando as duas mãos no rosto)
625. M: E... Vem cá, o que é que você acha de... é... Delas já terem comentado sobre esse assunto de preconceito...
626. R: Eu acho legal.
627. M: Aqui na escola.
628. R: Acho legal, porque a gente já fica sabendo, do que as pessoas... passam na... na rua... Igual àquela música lá da televisão, que não é diferente de ninguém... que... (infantiliza a voz, quase deitada na cadeira, mexendo nas orelhas e no cabelo, faz menção à propaganda do governo sobre inclusão escolar de pessoa com deficiência, com a música de Lulu Santos) Uhm... Que a... pessoa é igual! Todos... Só tem uma diferença, não é? O DNA! (sorrindo e balançando a cabeça positivamente)

Análise: Segundo ela, a escola procura formas de trabalhar pedagogicamente a questão do preconceito com as crianças, afirmando que várias professoras e demais profissionais da equipe pedagógica já falaram sobre esse assunto. Entretanto, Rafaela demonstrou que a idéia de culpabilizar a pessoa discriminada pela agressão sofrida ainda é muito forte para ela. Valoriza a iniciativa da escola em informar os alunos sobre esse assunto de preconceito, que tem relação com os outros, mas não com a vida das crianças no contexto escolar (“*Acho legal, porque a gente já fica sabendo, do que as pessoas... passam na... na rua...*”) ou, pelo menos, é assim que aparece em sua fala. Talvez sua dificuldade em lembrar como se fala sobre o assunto do preconceito na escola seja uma tentativa de se proteger do contato com situações

que causaram sofrimento e nas quais ela está diretamente envolvida e, portanto, não poderia atribuir a outras pessoas.

Sumário 629 a 646: Rafaela afirma que não quer comentar mais nada, e a entrevista é finalizada.

3 – LEILA

Leila é uma garota negra de 11 anos de idade e estuda na escola pesquisada desde a primeira série. Mora na região administrativa de Planaltina, cidade com altos índices de pobreza e violência no Distrito Federal, junto com o pai, a mãe, uma irmã e um irmão. Leila frequentou uma escola de educação infantil para a população de baixa renda, em sua cidade, antes de ingressar na escola atual.

ENTREVISTA 1 - Desenhos e Completamento de Frases (Leila)

Sumário 1 a 46: Desde as sessões lúdicas, Leila se mostra muito atenta à presença da câmera no sentido de provocar uma atitude artificial. Pesquisadora explica a atividade, salientando que não se trata de nenhum tipo de avaliação escolar. Leila fez o primeiro desenho, onde a orientação era colocar as coisas que mais gosta em si mesma, mas não quis pintar.

47. M: Então tá. E aí, me conta, o que é que você colocou no desenho que você mais gosta em você?
48. L. sorri, olha para o desenho por alguns instantes e diz: Eu não sei! (tom de estranhamento)
49. M: Ué? Me fala. (...) Lembra o que eu te pedi?
(...)
52. L: Ah! Aqui eu botei... Ah, eu botei minha cabeça... É o que eu mais gosto! (sorrindo com a boca serrada)
53. M: Oi?
54. L: O que eu mais gosto é minha cabecinha! (sorrindo, olhando para o desenho)
55. M: A sua cabeça?
56. L: É. E o meu corpo... Só que não deu pra continuar.
57. M: Não deu?
58. L: É, daria...
59. M: Hum.
60. L: Se fosse pequenininho assim. (mostra o tamanho no papel) Pra botar ele todo.
61. M: Hum. Mas você fez grande?
62. L: Hum, hum.
63. M: Hum. E por que você escolheu fazer grande?
64. L: É porque eu acho mais bonito!

Análise: Leila afirmou que não sabia o que havia colocado no desenho que mais gostava em si mesma. Após insistência da pesquisadora, Leila afirmou que uma das coisas que mais gosta em si mesma é a cabeça, e que não desenhou seu corpo inteiro porque não coube na folha.

Leila é, de fato, uma menina mais alta e corpulenta do que as demais meninas da quarta série, e sua opção por se desenhar grande, de forma a não apresentar seu corpo dos ombros para baixo, pode indicar uma concepção sobre seu corpo que Leila irá expressar no decorrer da entrevista, a de ser gorda.

Sumário 65 a 76: Leila afirma que preferiu se desenhar grande porque as pessoas teriam a impressão verdadeira quando vissem o desenho, ou seja, que ela é grande.

77. M: O que é que você gosta na sua cabeça?
 78. L: pensa um pouco e diz: Meus olhos! (sorrindo)
 79. M: Por quê?
 80. L: Porque minha mãe gosta muito deles! (sorrindo com satisfação)
 (...)
 83. M: O que é que ela diz, Leila?
 84. L: Porque quando eu tô no sol, aí eles, tipo, ficam mel. Aí quando...
 85. M: Ficam?
 86. L: Mel.
 87. M: Mel.
 88. L: É. Tipo mel. Aí ela gosta quando eu fico no sol, aí fica tipo mel. Porque o meu é escuro. (tom de lamentação) Aí o dela é clarinho!
 (...)
 93. M: Há, há! E mais o quê você gosta... E você queria que eles fossem como o da sua mãe?
 94. L: faz que sim com a cabeça.
 95. M: Ou você gosta do jeito que eles são?
 96. L: É... Dos dois! (sorrindo) Dos dois jeitos.
 97. M: Dos dois? Mas o que é que você preferia?
 98. L: O da minha mãe! (sorrindo)
 99. M: É? Por quê?
 100. L: Porque eu acho o dela mais bonito.
 101. M: Por quê? Como é que é o dela?
 102. L: O dela é tipo claro, tipo mel. Tipo uma coisa assim. Bem clarinho o dela!

Análise: A pesquisadora pediu para Leila ser mais específica sobre a parte da cabeça que mais gostava em si mesma, e ela respondeu os olhos. A voz de sua mãe afirmando que gosta de seus olhos foi um motivo importante para a escolha de Leila, mostrando haver internalizado a sua voz (“*Porque minha mãe gosta muito deles!*” [sorrindo com satisfação]). Leila afirmou que sua mãe gosta quando seus olhos ficam mais claros na exposição à luz solar, talvez porque olhos mais claros estão mais próximos de características brancas. Ela deseja ter olhos mais claros como os da mãe, corroborando a preferência da própria mãe por olhos mais claros.

- (...)
 105. M: Hum. E o que é que você gosta mais na sua cabeça, ou nesse desenho? O que é que você colocou mais que você gosta?
 106. L: Meu cabelo.

107. M: Seu cabelo? Por que você gosta dele?
108. L: Ah, é porque minha mãe... É... Porque são cacheados! (olhando para a mesa) Mas não agora, só quando molha.
109. M: Por que eles não são cacheados quando estão secos?
110. L: Ó, quando eu passo... (levanta o desenho e mostra) Quando eu passo chapinha, ele fica liso... É... Liso né, fica reto. Mas quando eu molho, ele fica todo cacheadinho!
(...)
113. M: E você gosta mais de qual jeito?
114. L: Cacheado.
115. M: Cacheado? Hum. E por que, então, você passa chapinha?
116. L: Só pra quando eu vou pra uma festa... Aniversário.
(...)
121. M: Hum. E por que é bom fazer chapinha quando vai pra festa?
122. L: Ah, é porque liso fica bonitinho, né?! (sorrindo e piscando olho)

Análise: O que mais gosta em si mesma é o cabelo. Em sua justificativa, Leila ia evocar novamente a voz da mãe (“Ah, é porque minha mãe...”), mas desistiu de fazê-lo e optou por afirmar que gosta de seu cabelo porque ele é cacheado. A desistência de Leila em falar da mãe neste trecho sobre o cabelo cacheado fica explicada em um momento posterior da entrevista em que Leila relatou que sua mãe a obrigou a alisar o cabelo. Por isso, também, Leila fez questão de salientar que seu cabelo fica “todo cacheadinho”, do jeito que ela gosta, apenas quando está molhado. Ficou evidenciada no discurso de Leila, desde o início, a polaridade cabelo liso *versus* cabelo “cacheado” ou crespo (“Ó, quando eu passo... [levanta o desenho e mostra] *Quando eu passo chapinha, ele fica liso... É... Liso né, fica reto. Mas quando eu molho, ele fica todo cacheadinho!*”), momento em que Leila assumiu uma posição de defesa de seu cabelo cacheado. Entretanto, embora tenha afirmado que prefere seu cabelo cacheado, ela continuou dizendo que para ir a festas o cabelo liso é mais bonito. Parece que Leila só pode gostar de seu cabelo cacheado na sua privacidade, pois em ambientes públicos como festas prevalecem os padrões de beleza que supervalorizam características caucasianas como o cabelo liso, mesmo que seja obtido artificialmente por meio da “chapinha”.

Sumário 123 a 129: Leila continua afirmando que prefere seu cabelo cacheado, ou seja, quando molhado.

130. L: Quando molha, aí ele fica **beeem** cacheadinho! Aí eu passo creme, ele fica **mais** cacheadinho!
131. M: É? E você gosta?
132. L: faz que sim com a cabeça.
133. M: Por quê?
134. L: Eu não sei! Eu acho que eu puxei pro meu... Pro meu pai... (olhando para a mesa)
135. M: Pro seu pai? Como é que é o cabelo do seu pai?
136. L: É tipo um pouco liso, meio encaracolado. Liso encaracolado! (gesticula com as mãos e olha para mim)
137. M: E você acha o que do cabelo do seu pai?

138. L: Lindo o cabelo dele! (sorrindo)
 139. M: E o da sua mãe, como é que é?
 140. L: O da minha mãe? Ela não é muito de deixar ele sem sa... Sem chapinha. (tom de reprovação)
 (...)

 145. M: E você gosta mais do cabelo da sua mãe com chapinha ou sem chapinha?
 146. L: Sem chapinha. (tom baixo)
 147. M: Sem? Por quê?
 148. L: Porque com chapinha ela não... Tipo, com chapinha ela não fica muito bem. É... Mais ou menos!

Análise: Leila demonstrou que tem uma forte ligação afetiva como o pai, afirmando que seu cabelo é herança dele e que gosta do fato dele ficar “bem cacheadinho”. Ela afirmou que o cabelo do pai é uma mistura (“*É tipo um pouco liso, meio encaracolado. Liso encaracolado!*”) e que admira sua beleza natural (“*Lindo o cabelo dele!*” [sorrindo]). Em contraste com isto, Leila demonstrou certo tom de reprovação ao cabelo da mãe, dizendo que ela sempre está com o cabelo liso sob efeito da chapinha, o que não acha bonito (“*Porque com chapinha ela não... Tipo, com chapinha ela não fica muito bem. É... Mais ou menos!*”).

Sumário 149 a 170: Leila afirma que se desenhou com a blusa do PROERD, Programa de Erradicação das Drogas desenvolvido pela polícia nas escolas do DF.

171. M: Não? Você acrescentou o quê aqui no cabelo?
 172. L: Enroladinho! (sorrindo)
 (...)

 185. M: Tá parecido Leila, com você?
 186. L: Mais ou menos!
 187. M: Porque mais ou menos?
 188. L: Ah, porque... Não parece mesmo o rosto, mas... Quase! É... Mais ou menos!
 189. M: O que é que parece mais?
 190. L: O cabelo. (pensa um pouco) Mais ou menos o cabelo, né? A blusa do PROERD e só!

Análise: Aqui reafirma que prefere seu cabelo quando cacheado, mais próximo do natural e de características de negritude. Faz autocrítica quando solicitada pela pesquisadora a comparar o desenho consigo mesma. Ela afirmou que o desenho estava “mais ou menos” parecido, e novamente destacou o cabelo (“enroladinho”) como algo parecido com o real.

Sumário 191 a 196: Leila continua afirmando que não acha seu desenho parecido com ela mesma, mas não sabe justificar o porquê.

197. M: Ah, me diz aí alguma coisa. Por que você não tá achando parecido?
 198. L: É porque eu não sei muito desenhar eu mesma! (cara de estranhamento)
 199. M: O que é que tá mais diferente de você?
 200. L: pensa um pouco, olhando para o desenho e diz: Os braços...
 201. M: É, por quê?
 202. L: Eles não são finos, são grossos! (levantando os braços)

Análise: Estranhou a experiência de desenhar a si mesma, e destacou os braços como o aspecto mais diferente de seu corpo real. Mais uma vez, deu indicadores de que sua concepção de si é de um corpo grande que ocupa muito espaço.

Sumário 203 a 232: Leila afirma que seus braços também parecem com os de seu pai. Leila demonstra que não entendeu a orientação da pesquisadora para fazer o segundo desenho de si, só que agora colocando as coisas que menos gosta em si mesma.

233. M: Igual ao que você fez aqui, do jeito que você quiser. Você desenha... Você bota no desenho você mesma, tá, como... Do jeito que você quiser, com a roupa que você quiser tá? Só que colocando, dessa vez, as coisas que você menos gosta em você.
234. L: Não tem menos!
235. M: Uhm?
236. L: Não tem menos não.
237. M: Não tem alguma coisa que você não gosta muito...
238. L: se vira para mim e faz que não com a cabeça.
239. M: Não?
240. L: Não tem! (pensativa)

Análise: Nega que existiria algo nela mesma que não gostasse, indicando talvez um pensamento de valorização pessoal que fica apenas na superfície. Entretanto, pode existir uma diferença sutil entre ‘algo que menos gosta em si mesma’, e ‘algo que não gosta em si mesma’, e ela simplesmente rejeitou a existência de ‘algo que menos gostava em si’.

Sumário 241 a 248: Leila faz o desenho colocando o que menos gosta em si mesma.

249. M: Hum. E o que é que você colocou nesse desenho que você menos gosta, Leila?
250. L: faz careta, gagueja e diz: Sin-ceramente, minha barriga.
(...)
255. M: Por que você não gosta dela, Leila?
256. L: Ah, todo mundo fica me criticando!
(...)
260. L: Lá na escola parque, todo mundo fica me chamando de gorda, aí eu não gosto! (derruba o lápis que estava remexendo) L. abaixa para pegar o lápis que caiu.
261. M: observa L. apanhar o lápis e diz: Quem fica te chamando de gorda?
262. L: Ah, os meninos lá na minha sala de música. (tom baixo, envergonhado)
263. M: Hum. Os meninos na sua sala de música. Eles ficam te chamando de que?
264. L: De gorda! Várias coisas. (tom baixo, olhando para baixo, riscando a pontinha do papel)
(...)
267. M: Uhm? (tom carinhoso) Como é que eles ficam te chamando? Ficam te xingando?
268. L: É, tipo, me criticando. Aí eu... Aí eu não gosto, quando eu... Aí eu vou lá na direção e eles não fazem nada!

Análise: Neste momento, Leila deixou claro o porquê de sua negação diante de algo que menos gosta em si mesma. A barriga, que é a principal coisa que Leila não gosta, tornou-se algo com significado central em sua vida (L. faz careta, gagueja e diz: “*Sin-ceramente, minha barriga*”). Leila demonstrou, de forma verbal e não verbal, que se sente bastante incomodada

com os xingamentos que recebe nas aulas da escola parque. As escolas-parque são escolas destinadas especialmente às aulas de arte e cidadania dentro do sistema de ensino regular do Distrito Federal, onde as crianças devem ir uma vez por semana em substituição a um dia de aula na escola classe. Leila afirmou que sofre discriminação por parte de alguns garotos que a chamam de gorda durante as aulas de música na escola parque. Leila revelou, a partir de sinais não verbais como tom de voz baixo e envergonhado, olhar cabisbaixo, dentre outros (“*Lá na escola parque, todo mundo fica me chamando de gorda, aí eu não gosto!*” [derruba o lápis que estava remexendo]), que ficou bastante mobilizada emocionalmente ao se referir à situação de discriminação sofrida. Mostrou-se indignada com a falta de atitude por parte da direção da escola em relação à punição para esses alunos preconceituosos.

Sumário 269 a 284: Leila afirma que reclama na direção da escola-parque, mas os meninos continuam xingando ela de gorda. Afirma, entretanto, que isto não acontece na escola classe onde estuda.

285. M: E como é que você se sente, Leila, quando as pessoas ficam te chamando de gorda?
286. L. segura o papel, olhando fixamente para o desenho, passando o lápis por cima, mas sem riscar, e diz: Ah, eu fico triste, né, porque... (escora a cabeça na mão, olhando para baixo em silêncio)
287. Depois de alguns instantes, M. diz: Uhm? Você fica triste...
288. L. faz que sim com a cabeça.
289. M: Por quê?
290. L. faz que não com a cabeça, querendo encerrar o assunto. L. começa a chorar, em silêncio. (...)
299. M: Como é que você queria que fosse lá na escola-parque?
300. L. faz que não com a cabeça e fica em silêncio.
301. M. espera um pouco e diz: Uhm? (alisando o braço de Leila)
302. L: Não, eu queria que eles parassem de criticar os outros, porque ninguém gosta disso! (tom de choro)

Análise: Leila se sente muito triste quando os garotos da sua turma taxam-na de gorda. Ela se mostrou tão perturbada pela situação de discriminação que vivencia no contexto escolar que começou a chorar, dando sinais de que não queria mais falar sobre o assunto que a magoava tanto (L. faz que não com a cabeça, querendo encerrar o assunto. L. começa a chorar, em silêncio). Ela deseja ser respeitada em sua individualidade pelos colegas, e afirma que gostaria que as “críticas”, na realidade xingamentos e perseguições, parassem de acontecer.

Sumário 301 a 332: Leila afirma que não quer comentar mais nada sobre o desenho com as coisas que menos gosta em si mesma.

333. M: Você quer continuar, ou você quer parar?
334. L: Continuar. (olhando para baixo, em tom triste)
335. M: Tem certeza?
336. L. faz que sim com a cabeça, olhando para baixo.

337. M: Olha pra mim. Você está bem pra continuar? Uhm? (tom carinhoso, alisando braço de Leila)
 338. L: olha para M. um momento, fazendo que sim com a cabeça.

Análise: Neste trecho da entrevista, a pesquisadora indagou se Leila teria condições emocionais para continuar a conversa, e ela afirmou que sim. Ela afirmou que gostaria de continuar a entrevista, talvez pela forma como as interações foram co-construídas entre a pesquisadora e Leila, pesquisadora buscando confortar a criança quando uma situação de sofrimento estava sendo relatada. Tudo isto indica o quanto o perceber-se (ou ser chamada de) gorda lhe traz sofrimento.

Sumário 339 a 365: Pesquisadora conforta Leila e ela completa a primeira frase.

366. L: Acho muito ruim quando alguém diz para mim que eu sou gorda.
 367. M: Huum, e então, a gente já falou um pouquinho sobre isso, não foi?
 368. L: Foi. (tom baixo)
 369. M: Você disse que ficava muito triste, não foi?
 370. L: Foi. (tom baixo)
 371. M: E quem te chama assim são só os meninos da escola-parque?
 372. L: É, né?
 373. M: É? Aqui na escola, alguém te chama assim, já aconteceu?
 374. L: Não. Não.
 375. M: Não?
 376. L: Só foi no começo do ano. (olhando para baixo, em tom baixo)
 377. M: No começo do ano? Como é que foi?
 378. L: Não, porque... Eu não tava fazendo nada pro menino lá na nossa sala, o Roberto; ele pegou me chamou de gorda!
 (...)
 385. M: Você falou pra quem?
 386. L: Falei pra professora... (tom meio confuso) Falei pra professora!
 387. M: Hum, e aí?
 388. L: Aí ela disse que ia resolver. (olhando fixamente para os lápis)
 389. M: E aí, o que foi que ela fez?
 390. L: Ela pegou, foi conversar com o Roberto, senão levava ele pra direção se ele falasse de novo.
 391. M: E aí, o que é que você achou disso? E aí, o Roberto falou de novo?
 392. L: Não. (tom mais alto, mostrando empoderamento)
 393. M: Não? E você sentiu o que quando a professora fez isso com ele?
 (...)
 396. L: Eu acho um exemplo de professora, porque se... Vai que ele fala isso pra outra pessoa, e a pessoa ficaaa... É... Fala isso com outra pessoa e a pessoa fica, tipo... (longa pausa, olhando para baixo) Ah, eu não sei muito bem explicar! (sorrindo, encabulada).

Análise: Na escola regular, Leila afirmou que o mesmo tipo de discriminação, um garoto a lhe chamar de gorda, só aconteceu uma vez. Entretanto, afirmou que na escola-parque ela sofre discriminação frequentemente. Neste trecho demonstrou plena confiança e satisfação com a atitude da professora de sua classe regular diante da discriminação perpetrada pelo

colega. A professora impediu que o garoto continuasse com os xingamentos, acenando para ele a possibilidade de punição mais rigorosa pela direção. Leila se sentiu mais confiante em seus direitos e confortada pela crença de que isso não iria mais acontecer, pelo menos por parte daquele aluno.

Sumário 397 a 415: Leila afirma que estes xingamentos só acontecem na escola-parque. Ela completa a segunda frase.

416. L: Acho super legal quando alguém diz para mim que eu sou inteligente. (tom baixo, sem muito ânimo)
417. M: Inteligente? Quem é que fala isso pra você, Leila?
418. L: faz que sim com a cabeça e diz: A professora Raílda.
419. M: É? Ela diz como? Ela diz o que?
420. L: olha para cima, pensando e diz: Ai, tipo... É, minha mãe também fala, né, mas... A professora Raílda, ela fala tipo assim, uma vez... Às vezes, duas... É, várias vezes ela fala. Minha mãe também, né?
421. M: Huum, e como é que você se sente quando elas falam isso? A professora Raílda, como é que você se sente?
422. L: Feliz?! (tom interrogativo, olhando para M.) Alegre.
423. M: Hum. E a sua mãe?
424. L: Também.
425. M: É? E quando que elas dizem isso?
426. L: Quando eu tô fazendo o dever, aí a minha irmã não sabe, que ela é da segunda...
427. M: Hum.
428. L: Aí, eu vou ajudar a Thiana, aí minha mãe diz: 'Leila, você é muito inteligente!' Aí quando eu vou ajudar ela no computador, que ela não sabe muito mexer: 'Leila, você é muito inteligente!'

Análise: Aqui acha muito legal quando dizem que ela é inteligente. Suas principais interlocutoras para esta concepção positiva de si são sua mãe e a professora Raílda. Leila afirmou que se sente feliz quando lhe fazem este elogio. Sua mãe diz que ela é inteligente quando ela ajuda a irmã nas tarefas escolares, ou ajuda a própria mãe no uso do computador.

Sumário 429 a 437: Leila finaliza seus comentários e completa a frase seguinte.

438. L: começa a ler: Eu me acho uma pessoa legal, alegre.
439. M: Huum. Por que você se acha uma pessoa legal, Leila?
440. L: Ah, eu brinco muito com as pessoas, né? Ajudo as pessoas. É... Dentro de sala de aula, se eu aprendo uma coisa, e a pessoa não tá conseguindo, eu vou lá, ajudo. Então a pessoa tá achando que eu sou legal pra ela.
441. M: É? Quem você ajuda mais na quarta "A"?
442. L: O Gilberto, às vezes. A... Eu esque... A Daiana... (olha para cima, tentando lembrar) A Tainá. Ah, a Tainá mais ou menos, né?! (sorrindo, como se Tainá não precisasse de ajuda)
443. M: Por que mais ou menos?
444. L: E a Sara, e a Aline. É porque a... A Tainá aprende as coisas rápido!
445. M: Ah, é? Aí ela não precisa muito de ajuda?
446. L: É.
447. M: Hum. E alegre, por que você se acha uma pessoa alegre?
448. L: Ah, porque eu brinco muito com as pessoas.
449. M: Aqui na escola?

450. L: É, na escola, dentro de casa.

Análise: Com relação ao jeito de ser, Leila tem concepções positivas sobre si, percebendo-se como uma pessoa legal e alegre. Para se considerar alguém legal, salientou mais uma vez sua disponibilidade para ajudar as pessoas, principalmente no que se refere às atividades escolares. Talvez isto se deva ao fato de que ela recebe um considerável auxílio dos colegas de sala, já que apresenta certa dificuldade para aprender e fazer as tarefas. Esta afirmação se baseia nos indicadores construídos durante o período em que a pesquisadora realizou observações diretas em sala de aula. Os colegas que Leila disse que ajuda geralmente em sala de aula (Gilberto e Daiana) são crianças diagnosticadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem. Leila fez questão de incluir a amiga Tainá novamente em seu discurso, apresentando-a em uma posição privilegiada (“*A Tainá aprende as coisas rápido!*”).

Sumário 405 a 456: Leila conta sobre as brincadeiras com seu pai.

457. M: E aqui na escola, você brinca com quem? L. pensa um pouco. M: Você disse que brinca muito com as pessoas; brinca... Brinca com quem aqui na escola?

458. L: Aqui na escola, quase ninguém! (faz careta)

459. M: É, por quê?

460. L: Eu brinco com a Aline... De fazer gracinha pra ela. (sorrindo) E com a Tainá também, e a Sara.

Análise: Leila se percebe como alguém alegre porque gosta de brincar com as pessoas. Entretanto, seu primeiro impulso ao ser perguntada sobre seus companheiros de brincadeira foi dizer que não brinca com “quase ninguém na escola” (“*Aqui na escola, quase ninguém!*” [faz careta]) como se os colegas não quisessem brincar com ela, como se ela fosse rejeitada pelos colegas. Logo em seguida, fala de três coleguinhas, o que sugere uma contradição.

Sumário 461 a 465: Leila finaliza sua resposta e completa a frase seguinte.

466. L. coça o olho e depois lê a frase. Pensa um pouco, começa a escrever e, após alguns instantes diz: As pe... A... Os outros me acham uma pessoa legal e interessante.

467. M: É? Por que você acha que os outros acham você legal?

468. L: Ah, o mesmo que eu falei lá, né? (sorrindo)

469. M: Hum.

470. L: E o interessante é porque... É, eu não sei muito explicar isso, o interessante...

471. M: Tenta, ué! L. olha para os lápis, pensativa. M: Por que os outros te acham uma pessoa interessante?

472. L. pensa mais um pouco, olhando para os lápis, com a cabeça escorada na mão, e diz: Ai, meu Deus! Tá na ponta da língua, mas não quer sair!

473. M: Há, há! L. pensa mais um pouco. M: O que é que você faz que os outros te acham uma pessoa interessante?

474. L: É porque, tipo assim, eu... A pessoa... Se faz a mesma história uma da outra, mas eu não. É... Assim, a pessoa faz igual uma da outra, mas eu faço diferente da outra!
(...)
477. M: E tem mais alguma coisa que você... Que os outros acham de você? Que os outros... Que eles... Enfim... Que as pessoas falam pra você, que você é...
478. L: Não. Não tô me lembrando.
479. M: Não? Quer tentar? L. pensa um pouco e começa a escrever. M: Só se você quiser, tá, colocar mais alguma coisa, senão, a gente passa pra próxima.
480. L: E engraçada.
481. M: Engraçada? Por quê?
482. L: Porque eu faço muitas gracinhas lá dentro de sala de aula, mas a professora acha ruim, né?

Análise: Julga que as pessoas acham-na interessante, e tentou construir uma justificativa para isto. Ela afirmou que os outros a vêem como uma pessoa interessante porque ela consegue fazer coisas de forma diferente, demonstrando uma concepção positiva de si como alguém que faz coisas especiais. Fez questão de afirmar, antes de passar para a próxima frase, que os outros também acham que ela é uma pessoa engraçada. Mais uma vez tem dificuldades em justificar suas avaliações de si. Ao justificar-se porque se percebe como engraçada, Leila privilegiou a percepção dos colegas de turma em detrimento da percepção de sua professora (“*Porque eu faço muitas gracinhas lá dentro de sala de aula, mas a professora acha ruim, né?*”).

Sumário 483 a 490: Leila conta as brincadeiras que faz em sala de aula.

491. M. retira a ficha e coloca uma nova, dizendo: Vamos passar pra próxima. Ó, agora é essa, Leila: ‘Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim, seria...’ L. lê junto com M. em voz baixa.
492. L. pensa um pouco, mexe nos lápis com o grafite, escreve e diz: Seria a barriga. Que eu já tô começando a fazer dieta!
493. M: É? E a dieta é pra quê?
494. L: Não sei! (cara de quem nunca pensou sobre isso) É... Pra baixar um pouco, né? (expressão de insatisfação)
495. M: Huum. E por que você não gosta dela?
496. L: Não sei. (sorrindo)
497. M: O que é que você acha dela?
498. L: Atrapalha muito, né? (olhando para baixo, em tom de insatisfação)
(...)
501. M: Quando você vai fazer o que? Atrapalha em quê?
502. L. pensa um pouco e diz: Por exemplo, abaixar, atrapalha um pouco por causa da barriga. Aí minha mãe fica falando: ‘Leila, emagrece que você vai conseguir!’ Aí eu tô fazendo! (tom sem muita animação)

Análise: Se ela pudesse mudar alguma coisa em si mesma seria a barriga, que parece ser o principal critério usado para que ela seja chamada de gorda. Ela demonstrou que a barriga é algo que a incomoda bastante, e fez questão de salientar que já está fazendo dieta para perdê-

la. Leila afirmou que a principal desvantagem causada pela barriga é a dificuldade para se abaixar, mostrando que sua mãe é sua principal incentivadora no combate à barriga para que Leila tenha uma vida melhor.

Sumário 503 a 519: Leila afirma que não gostaria de mudar mais nada em si mesma e completa a última frase.

520. L: Quando eu faço alguma coisa errada, eu me sinto meia burra e exagerada.

521. M: É? Por quê? Por que você se sente meio burra?

(...)

526. L: Meu pai falou pra mim fazer o arroz, né?

527. M: Hum.

528. L: Aí eu pego, vou fazer arroz, mas eu esqueci de botar o sal!

529. M: Huum.

530. L: Mas eu boto o óleo, mas esqueço do sal! Aí ele: ‘Leila, você tem que fazer as coisas do... É... Você tem que fazer as coisas direito, e provar antes de... Antes de bota... Antes de ficar todo pronto.’

531. M: Hum, entendi.

532. L: E exagerar, também, no óleo. (olha para mim com cara envergonhada)

Análise: Refletindo sobre algo que fez de errado em casa, disse que se sentia um pouco burra e exagerada quando fazia algo errado. A voz do pai apareceu no discurso de Leila como orientação para fazer a tarefa doméstica bem feita, verificando o resultado antes da finalização. A voz da mãe também apareceu como orientação para que Leila fizesse a coisa certa, ou seja, a dieta para perder a barriga. Parece que a voz da mãe estava mais voltada para um cuidado com o próprio corpo de Leila, e a voz do pai mais voltada para o cuidado na execução das tarefas domésticas.

(...)

537. M: E aqui na escola, quando você faz alguma coisa errada, como é que você se sente?

538. L: pensa um pouco e diz: Exagerada!

539. M: É? Por quê?

540. L: É, eu não sei muito como explicar!

541. M: Me dá um exemplo, assim, quando você fez alguma coisa errada aqui na escola.

542. L: tenta lembrar, e diz: É... (batendo a borracha nos lápis, mostrando esforço) Ai, meu Deus!

(...) Ai, tia, esqueci!

(...)

546. L: É... (olhando para a borracha que está riscando) É, exagerada, né? Se eu botar uma coisa no lugar, aí a pessoa fala: ‘Não, Leila, não é assim! É desse jeito!’ Aí, às vezes, eu não entendo, e fico botando as coisas meio exageradas no lugar. (cara de insatisfação consigo mesma)

547. M: Como assim meio exageradas?

548. L: Por exemplo... Eu pego esse lápis, aí a menina fala assim: ‘Leila, bota naquele lugar, mas tem que botar direitinho!’ Aí eu vou lá, boto errado!

549. M: Huum, você bota como?

550. L: Por exemplo, ela fala pra mim botar em pé. (demonstrando na mesa com um lápis giz cera)
Se eu não conseguir botar em pé, e ele cair, eu deixo lá caído, porque não dá pra ficar em pé!
 (sorrindo)

Análise: Leila hesitou em falar sobre algo errado que fez na escola, demonstrando bastante esforço para lembrar alguma situação deste tipo. Isto se deve, talvez, a uma tentativa de preservar sua imagem de “boa aluna” diante da pesquisadora. Após alguma insistência, narrou duas situações em que se denominou “exagerada”. Na primeira, ela explicou que às vezes recebe a orientação para guardar algo de maneira correta, mas o faz de qualquer jeito; e na segunda, ela deu o exemplo concreto de uma colega que pediu para ela guardar um lápis de determinada maneira, mas ela deixou do jeito que ele ficou. Então, o defeito pessoal que Leila assumiu foi na verdade um desleixo com as coisas, principalmente no contexto escolar, e não exagero, como ela se referiu. Ou seja, ou Leila não sabe o que significa “exagerado”, ou evita relatar. Com base nos dados da fase de inserção etnográfica, a professora de Leila também reclamou sobre seu desleixo com a aprendizagem e com as tarefas, algo prejudicial para o seu desenvolvimento na escola.

Sumário 551 a 573: Pesquisadora finaliza a entrevista e agradece a participação de Leila.

ENTREVISTA 2 – Roteiro de Perguntas (Leila)

Sumário 1 a 88: Leila fez questão de salientar que sua casa tem dois andares. Ela afirmou que mudou de escola após a educação infantil para estudar mais próximo ao trabalho da mãe e facilitar os horários. Afirmou ainda que antes ficava no trabalho da mãe após a escola, mas agora já pode ir com a irmã para casa porque está maior.

89. M: Entendi. E... Quais são seus colegas, assim, que você mais gosta na turma, Leila?
 90. L: Na turma...?
 91. M: É, na quarta “A”.
 92. L: A Tainá... A Aline, mais ou menos, porque às vezes a gente briga demais né?! E a Sara, e a Helen, e a Vivian. Só. (balançando a cabeça negativamente)
 93. M: E por que é que você briga demais com a Aline?
 94. L: Porque tem vezes que eu, e a Tainá e a Sara briga muito com ela (colocando as mãos viradas para cima, uma por cima da outra) Aí, tem vezes que ninguém quer mais ser amiga da outra. Aí depois volta.
 95. M: É? Por quê?
 96. L: Não sei! (balançando a cabeça negativamente)
 97. M: É?
 98. L: Eu acho que é por causa da Mirna. Porque a Tainá não gosta da Mirna.

Análise: Quando indagada sobre quais são seus colegas mais queridos na turma, a primeira foi Tainá. Ela disse que outras meninas também são suas amigas, mas parece, também com

base nas observações diretas, que estas não têm o mesmo peso que Tainá na vida de Leila. Ela tentou incluir Aline na lista de amigas, mas logo lembrou que Tainá briga muito com ela, e por isso Leila briga também. Referiu-se a Mirna para dizer que Tainá também não se dá bem com ela: Tainá tem sérias dificuldades de relacionamento no contexto escolar.

Sumário 99 a 118: Leila afirma que sua brincadeira preferida é “Menino pega menina”

119. L: A Tainá, a Aline, às vezes, a Sara... E a... (pensa um pouco, faz força para lembrar) A... A Vivian, e a... Helen! A Mirna, ninguém gosta dela.
120. M: Por quê que ninguém gosta da Mirna?
121. L: Porque a Tainá... Acha que ela ‘só quer ser’.
(...)
130. M: Huum. E com quem você não se dá bem na turma, Leila?
131. L: Com a... Como assim?
132. M: Com quem você não se dá bem?
133. L: A Mirna.
(...)
138. M: Por que você não se dá bem com a Mirna?
139. L: Porque ela... Às vezes, ‘só quer ser’! (faz cara de antipatia) Só quer se achar a tal! Pra ela...
140. M: Como assim?
141. L: Ela sempre quer mandar... Nas coisas! Se a... Porque se a... se a Tainá quer conversar com a Aline, ela quer se intrometer! Se a Tainá quer conversar com a... Se a Aline quer conversar com a Tainá, ela vai lá no meio e se intromete!
(...)
144. M: E... E ela já se intrometeu em alguma coisa sua?
145. L: Minha? (coloca a mão no peito) Já.
146. M: Em que?
147. L: Porque... Teve um dia que eu não tava aqui. Aí, isso a minha irmã que tava aqui né? No horário integral. Aí na... Depois, a... A Mirna virou pra Thiana (irmã de Leila) e falou assim: ‘Thiana, fala pra Leila que ela vai se dar muito bem. Mas não fala que foi eu que disse. Mas a... Aí, a minha irmã não esconde nada de mim, falou pra mim e pra minha mãe. Então, a minha mãe ficou com raiva.
148. M: Que você vai se dar muito bem?
149. L: Mal! Com a... Com a Tainá. Aí eu virei na... Na cara dela e falei: ‘Olha, você não se intromete na minha vida, porque... É eu que cuido dela, e você cuida da sua!’

Análise: Leila afirmou novamente que Mirna não era benquista, nem por suas colegas, nem por ninguém na turma. Esta afirmativa condiz com o discurso da professora Raílda, que disse para a pesquisadora que Mirna realmente apresentava dificuldades de relacionamento com os colegas e com a própria professora. Entretanto, na justificativa dessa antipatia por Mirna, Leila trouxe novamente a voz de Tainá em seu discurso (“*Porque a Tainá... Acha que ela ‘só quer ser’.*”), ou seja, a voz de Tainá é bastante poderosa na definição dos posicionamentos de *self* de Leila no contexto escolar. Esta dependência de Tainá se revela nos exemplos, situações descritas que sempre afetavam Tainá, mas não a própria Leila. A pesquisadora fez, então, uma pergunta para forçar a diferenciação entre Leila e Tainá. Perguntou a Leila o que Mirna tinha

feito diretamente para ela que causou toda essa antipatia. Leila espantou-se com a questão, sem poder justificar sua resposta por meio de Tainá. Daí disse ter ficado chateada quando Mirna disse que ela ia se prejudicar por conta da amizade com Tainá. Com base nos dados de inserção etnográfica e das observações diretas, afirmamos que a equipe pedagógica, principalmente a professora, também compartilha a idéia de que nesta amizade, Leila se deixa dominar e Tainá gosta de dominar Leila e outras colegas. A advertência de Mirna, e a reação de Leila indicam que esta não quer enxergar este relacionamento desigual. Talvez porque sinta que Tainá pode compartilhar algo do seu “poder” com ela, que se sente sem condição de liderar, e quem sabe pelo fato da colega ser loira.

- (...)
156. M: Ô Leila, e se todo mundo na... Se todos na turma fossem animais, que animais você... Que animal você seria?
157. L: olha para cima, depois para baixo, pensando e diz: Não sei... (balançando a cabeça negativamente) Já sei! (sorrindo)
158. M: Hum.
159. L: Passo preto? (sorrindo orgulhosamente)
- (...)
164. M: É?
165. L: Passarinho!
166. M: Ahhh, um passarinho preto! Por quê?
167. L: Porque meu pai gosta desse passarinho. (sorrindo) Tem lá em casa! Aí, eu gosto dele... Também.

Análise: Leila vê-se com um pássaro preto com a justificativa de que seu pai gosta muito desse passarinho e tem um exemplar em sua casa. Isto mostrou a distância entre a concepção corporal de Leila, que se acha gorda e que fez questão de se desenhar grande, ocupando todo o espaço da folha, e o desejo de Leila de ser um pequeno e elegante pássaro pequeno e de cor preta.

- (...)
174. M: Huum. E as colegas que você mais gosta, que animais elas seriam?
175. L: cruza os braços e diz: Não sei.
176. M: Tenta falar, um bicho pra cada uma.
177. L: Eita! (sorrindo, com cara de impossível, coloca uma das mãos no rosto) A Tainá, onça pintada.
178. M: Por quê?
179. L: O cabelo dela é loiro!

Análise: É interessante notar que, para quase todas as perguntas, a primeira resposta de Leila era “Não sei”. Isto nos leva a pensar que ela se sente impotente para dar respostas válidas aos

questionamentos que lhe são feitos, principalmente no que se refere às tarefas escolares. A impressão que se tem, às vezes, compartilhada pela professora e pela pesquisadora, é que Leila procura se esquivar de pensar, para manter um *status* conquistado na escola de ‘vitimização’ social, pois a equipe pedagógica parece ser bastante condescendente com ela pelo fato de sua família ser pobre. Quando indagada sobre que animais suas colegas mais queridas na turma seriam, a primeira referência trazida é novamente para Tainá, esta sendo uma “onça pintada”, por causa de seu cabelo loiro.

- Sumário 180 a 205:* Leila faz muito esforço, mas não lembra o nome do bicho que pensou para Aline.
206. M: E as outras?
207. L: A Sara...
208. M: As outras, suas colegas.
209. L: A Sara, deixa eu ver... (pensa um pouco, inquieta na cadeira) A Sara é um macaquinho!
210. M: É? Por quê?
211. L: Ela só sobe em árvore! (balançando a cabeça negativamente)
(...)
217. L: Na escola parque tem uma árvore...
218. M: Hum.
219. L: Grandona! Ela sobe lá em cima!
(...)
223. L: Ai, eu tô tentando lembrar! (...) A Helen... A Helen... Tia tá... Difícil!
(...)
227. L: **Eu acho... Eu acho!** (colocando as mãos abertas no peito)
228. M: É! O que você acha.
229. L: Girafa?!
230. M: É? Por quê?
231. L: Ela é grandona!
232. M: Huum. E a Vivian?
233. L. olha pra o lado para pensar e diz: Ai! ... Vivian? ... Moço do céu! (coça a testa) Eu esqueci o nome do bicho! (pensa um tempo) Tia, esqueci o nome!

Análise: Leila destacou alguns aspectos em suas amigas, para falar que animais elas seriam numa suposição de que todos os alunos da turma fossem animais. Esses aspectos parecem refletir o desejo de Leila. Ela queria ter o cabelo loiro de Tainá, e também, possivelmente, queria ser magra como Sara para poder subir em árvores. Leila parece acreditar que com estas características ela seria mais valorizada socialmente, devido ao fato de que os padrões de beleza são impregnados de preconceito, seja o preconceito étnico-racial ou contra os gordinhos.

- (...)
248. M: Huum, entendi. E... se tivesse um concurso, Leila, pra escolher a menina mais bonita da quarta “A”, quem você acha que ia ganhar?
249. L: Mais bonita?

250. M: É.
251. L: Eu acho que era a Sara, ou se não a... Como é nome da menina, eu acabei de falar?! A Mirna não... Vivian.
252. M: Huum. A Sara, ou a Vivian. Por quê?
253. L: Ou se não a Tainá, né?!
254. M: Quem você acha que ia ganhar? Você falou primeiro a Sara.
255. L: Hum, hum. A Sara! (balançando a cabeça positivamente)
256. M: Por quê?
257. L: Um exemplo, era uma amiga muito brincalhona... Às vezes, nós duas briga, mas... Depois volta.
- Sumário 258 a 263:* Leila conta com prazer sobre a rede de intrigas comandada por Tainá, envolvendo suas colegas de escola.
264. M: Huum, entendi. E por que você acha que a Sara iria ganhar como a menina mais bonita da turma?
265. L: Porque... Todo mundo acha ela bonita.
(...)
269. L: Os meninos lá da escola parque... Todo mundo fica olhando pra ela!
270. M: É? E por que você acha ela bonita?
271. L: Por causa do cabelo dela, dos olhos dela... É bonito!
272. M: É? Como é o cabelo dela?
273. L: É tipo um loiro com castanho... Algum dos dois... Tudo misturado! Igual o da Vivian!

Análise: Na pergunta sobre um suposto concurso de beleza na turma, Leila afirmou que Sara iria sair vencedora, e depois deu mais duas opções: Vivian, e, como já era de se esperar, sua idolatrada amiga Tainá. Todas essas meninas têm cabelos alourados, algo que ela valoriza muito como critério da beleza. Quando indagada a escolher, Leila optou por Sara, com uma justificativa baseada em características psicológicas como “brincalhona”. Para Leila, Sara seria eleita porque os meninos demonstram admiração por sua beleza. Entretanto, o fator que a própria Leila destacou na beleza de Sara é o cabelo alourado.

- (...)
278. M: E você, Leila? Você se acha bonita?
279. L. olha pra cima, pensa um pouco e diz: Eu?
280. M: Hum.
281. L: Não. (balançando a cabeça positivamente)
282. M: Por que não?
283. L. cruza os braços, escora o rosto em uma das mãos, olhando para cima pensativa, e diz: Não sei.
284. M: Hum. Tenta pensar. Por que é que você não se acha bonita?
285. L: Eu me acho feia!
286. M: Por quê?
287. L. balança a cabeça negativamente e diz: Não sei.
288. M: O que é que você acha, em você, que é feio? Que você acha que é feio.
289. L: Eu não faço idéia. (balançado a cabeça negativamente e sorrindo)

Análise: Leila demonstrou extrema dificuldade para falar sobre o significado que atribui a sua própria beleza, mas de uma coisa tem certeza: não se acha uma menina bonita (“*Eu me acho*

feia!”). Desta vez, a resposta mais comum de Leila, o “não sei”, não pareceu ser preguiça de pensar, mas algo que ela ainda não entende bem, e não sabe explicar de onde vêm os motivos pelos quais ela se acha feia. Talvez ela até prefira não pensar sobre esses motivos porque seriam dolorosos, e a nossa aposta é que os motivos para isto estão diretamente ligados aos padrões de beleza culturalmente dominantes, impregnados de vários tipos de preconceito.

Sumário 290 a 299: Pesquisadora insiste, mas Leila não consegue dizer um motivo para se achar feia.

300. M: E... E inteligente, Leila, você se acha inteligente?

301. L: Acho. (faz que sim com a cabeça)

302. M: Por quê?

303. L. põe as mãos no rosto, se ajeita na cadeira e diz: Porque... A minha mãe... É, por exemplo: eu vou lá, ajudo ela no computador, aí ela fala: Leila, você é muito inteligente! Aí eu vou lá... Meu pai, aí eu ajudo ele lá no carro a... Porque ele não sabe muito bem montar os parafuso, porque ele confunde, os parafuso, né... Do pneu do carro. Aí eu falo: Pai, é esse aqui! Aí ele tenta pular, e não consegue pular no negócio pra prender a... A pecinha direito na roda. Eu vou lá: ‘Pai, pisa mais forte que você vai conseguir!’ Ele vai lá, pisa mais forte, e consegue.

304. M: Huum.

305. L: Ele fala: ‘Leila, você é muito inteligente!’ (sorrindo)

Análise: Leila se acha inteligente, demonstrando uma concepção positiva de si em contraposição à de que não se acha bonita. Isto mantém o posicionamento dicotômico apresentado por todas as meninas, em que ‘o que se tem por dentro (alma, inteligência, etc.) é valorizado, enquanto o que se tem por fora (aparência) é desvalorizado’. As vozes que tem mais peso para seu posicionamento ‘inteligente’ no sistema de *self* são as vozes de sua mãe e de seu pai, sempre relacionado aos elogios recebidos por Leila em situações que ela os ajuda.

Sumário 306 a 347: Leila fala de como apelidos fazem mal, afirma que nunca teve apelidos na escola.

348. M: E... O que é que você quer ser quando crescer, Leila?

349. L: Médica ou policial! (sorrindo, balançando a cabeça positivamente)

350. M: É? Por que, médica?

351. L: Porque médica ajuda a... Ajuda as pessoa doente. Faz curativo... É... Ajuda as pessoas, entende?

(...)

354. M: E policial? Por quê?

355. L: Porque eu acho bonito quando eles saem com aquela arma. (sorrindo)

356. M: Com a arma?

357. L. faz que sim com a cabeça e diz: Ou, se não, uma delegada! (sorrindo, com os olhos arregalados)

358. M: Huum. Por que você acha bonito, Leila?

359. L: Não sei. A roupa do policial! (faz gesto mostrando o corpo inteiro com as mãos)

(...)

366. M: Aí você acha o quê, da arma?

367. L: Não! (levantas os braços, e põe as mãos atrás da cabeça) Eu gosto quando eles põe aqui, assim né?! (mostra com as mãos uma arma em cada lado da cintura, sorrindo)

Análise: Quanto às profissões que gostaria de exercer quando adulta, estas seriam médica ou policial. Ela disse que gostaria de ser médica para ajudar as pessoas, assim como já tinha se referido à questão da ajuda aos pais na concepção positiva de si mesma como alguém inteligente. A outra profissão, policial, teve mais força em seu discurso do que a primeira. Leila passou mais tempo justificando porque gostaria de ser policial, afirmando que admirava a beleza da arma e das roupas de policial. A expressão não verbal de Leila, descrevendo como os policiais usam as armas na cintura indica que gostaria de chegar a uma posição de poder.

Sumário 368 a 407: Leila continua falando sobre policiais. Ela afirma que uma colega de turma já implicou com ela porque não queria emprestar o lápis.

408. M: Tá. E... Como é que é a professora com você, Leila? Como é que ela trata você?
409. L: Assim, hoje eu tava precisando de ajuda, né, porque eu não sabia muito... Eu não sei muito substantivo, adjetivo, essas coisa... Verbo! Aí, eu pedi ajuda pra ela...! Aí ela virou pra mim... É porque ela tava ajudando todo mundo, mas menos eu! Aí eu virei: Professora, me ajuda aqui! Aí ela: Não, faz do seu jeito! (faz a voz da professora com tom irritante) Eu disse pra ela: Professora, tô precisando de ajuda! ‘Mas faz do seu jeito!’
410. M: Hum.
411. L: Aí eu peguei, falei: Ah! Não vou poder fazer! Se eu não entendo nada de... Substantivo, adjetivo, verbo... Que era tipo um dever.
412. M: E aí, o que é que você achou?
413. L: Chata!
(...)
424. M: Ela te trata bem; ela te trata mal; ela te trata mais ou menos, como é?
425. L: Mal. Tem vezes que é mais ou menos mal! (faz gesto de mais ou menos com as mãos)
426. M: Por que você acha que ela te trata mal?
427. L: Porque, por exemplo, se eu... Se... Ela explica o dever, aí eu falo: ‘Professora, eu não entendi muito direito!’ Aí ela fala: ‘Você tava prestando atenção em quê?’ Eu tava prestando atenção no dever! Aí ela: Pois é, então não vou explicar mais não, porque você tem um monte de gente aí do seu lado que entendeu! Aí eu peguei, perguntei pro Breno né... Aí disse: ‘Ô, Breno, você pode me ajudar?’ Ele: ‘Eu nem entendi também!’

Análise: Ao falar sobre seu relacionamento com a professora, reclamou que esta geralmente a trata mal. As situações que apresentou como exemplos de sua opinião sobre a professora tiveram o mesmo foco, ou seja, em ambas, Leila pediu ajuda à professora em alguma tarefa de classe e a professora se negou a ajudá-la. Assim como durante toda a entrevista, apareceu Leila dizendo “Eu não sei” automaticamente, e também apareceu Leila se referindo à ajuda, recebida ou dada, como algo central em seu sistema de *self* (“*Aí, eu pedi ajuda pra ela...! Aí ela virou pra mim... É porque ela tava ajudando todo mundo, mas menos eu! Aí eu virei: Professora, me ajuda aqui! Aí ela: Não, faz do seu jeito!*”). Com base nas próprias afirmações de Leila de que a professora tenta reforçar o seu posicionamento de *self* de menina inteligente, e com base nas observações diretas da dinâmica em sala de aula, é possível afirmar que esta conduta da professora indica certo cansaço relacionado aos posicionamentos que, em Leila,

aparecem de forma automática: “Eu não sei”, “Eu preciso receber ajuda”, talvez como parte de sua ‘vitimização’ por ser pobre.

428. M: Ahhh, tá. E... E os seus colegas, como é que eles tratam você?
 429. L: Bem, né?! (com cara de dúvida)
 (...)

436. M: O que é que você acha que é ‘tratar bem’?
 437. L: Bem, é tipo uma pessoa, assim... Vai lá na mesa do outro... Vai lá, ajuda! (faz gesto com as mãos) É... Ajuda o outro. Aí a pessoa termina, aí entendeu! Vai lá, terminou o dever...
 (...)

446. M: Quem mais te ajuda?
 447. L: A Tainá. Quando eu tô em caso de dúvida, aí ela vai lá e me ajuda.

Análise: Mais uma vez, Leila se referiu à ajuda como algo central para sua definição do que significa tratar bem. Ela afirmou que os colegas a tratam bem porque sempre a ajudam nas tarefas escolares. Talvez a professora deseje retirar o que considere “muletas de ajuda” para que Leila perceba que ela pode, sozinha, se sair bem nas tarefas escolares. Referiu-se novamente a Tainá como quem mais lhe ajuda nas tarefas. Isto representa mais um aspecto da relação de dependência/domínio/subserviência que existe entre as duas.

Sumário 448 a 461: Leila confirma que Tainá é sua melhor amiga, e afirma que mora com seu pai, mãe, irmão e irmã.

462. M: É? E... Com quem você se parece na sua casa?
 463. L: Meu pai.
 464. M: É?
 465. L. faz que sim com a cabeça.
 466. M: Por que, Leila?
 467. L: Uhm?
 468. M: Por quê?
 469. L: Porque eu sou gordinha, ele é gordinho! Porque na família dele, todo mundo é gordinho, né?! Na família da minha mãe, não! Todo mundo é magrinho. Então a minha irmã puxou pra minha mãe; e eu puxei pro meu pai! E o meu irmão, pro pai dele.

Análise: Leila afirmou que se parece mais com seu pai, e destacou a questão da silhueta corporal para justificar sua afirmação. Acaba fazendo uma divisão dentro do grupo familiar; de um lado ficaram ela, o pai e a família do pai com a característica de gordinhos; de outro lado ficaram a irmã, a mãe e a família da mãe com a característica de magrinhas; e seu irmão, por ser filho do primeiro casamento da mãe com outro homem, ficou excluído.

Sumário 470 a 487: Leila fala da forte ligação que tem com seu pai.

488. M: Huum. Mas e assim, de você ser gordinha como ele? Você gosta de se parecer com ele nisso?
 489. L. faz que sim com a cabeça.

490. M: E mais em que você se parece com ele, Leila?
 491. L: No cabelo.
 492. M: É? Como é o cabelo?
 493. L: Nos olhos. Na bochecha.
 494. M: Huum. E você gosta de se parecer com ele no cabelo?
 495. L. faz que sim com a cabeça.
 496. M: O que é que você acha do cabelo?
 497. L: É porque o cabelo dele é lindo! (sorrindo) É tipo uma cor... Castanho claro.
 498. M: É?
 499. L. faz que sim com a cabeça. É bem lisinho o cabelo dele! Mas ele corta, às vezes, e eu não gosto quando ele corta.
 500. M: E o seu cabelo parece com o dele.
 501. L: Ééé... Mais ou menos. O meu é preto!
 (...)
 507. L: Os olhos, também se parece!

Análise: Falou aqui de suas semelhanças com o pai, com grande admiração, talvez até idealizando-o (“*É porque o cabelo dele é lindo!* [sorrindo] *É tipo uma cor... Castanho claro. É bem lisinho o cabelo dele!*”). Ela disse que a principal semelhança é ser gordinha como ele, e afirmou que gosta de se parecer com o pai nisto, embora tenha reclamado bastante de sua própria barriga. Outras semelhanças apontadas foram cabelo, olhos e bochechas, demonstrando prazer ao afirmar estas semelhanças. Entretanto, no decorrer do discurso de Leila, o cabelo do pai apareceu como liso e claro, enquanto o dela é cacheado e preto. Parece que idealiza tanto o pai que quis dar a ele características mais valorizadas, cabelo “bem lisinho”, que, teoricamente, seria também parecido com o dela.

Sumário 508 a 513: Leila fala da cor dos olhos de seu pai.

514. M: Ô Leila, e pra você, o que é que você acha que é preconceito?
 515. L: Como assim? (encolhendo os olhos)
 516. M: **Pre-con-ceito**, o que é que você acha que é?
 517. L: Não sei. (ainda com os olhos encolhidos)
 518. M: Você já ouviu falar nisso?
 519. L: Ouvi, mas não entendo não! (entrouxando a boca)
 (...)
 522. M: Me diz o que é que você acha, assim, o que é que você pensa que é.
 523. L: Uma pessoa xingar a outra?!
 524. M: Huuum. Você acha que é isso, preconceito?
 525. L: É!
 526. M: Xingar a outra por que?
 527. L: E a outra implicar. Porque...
 528. M: Implicar?
 529. L: É. (estralando os dedos)
 530. M: Implicar por quê, assim?
 531. L. pensa um pouco, mexendo com as mãos, e diz: Por exemplo, a pessoa vai lá, e fofoca pra outra! E a outra vai lá na professora, aí vai lá... ‘Ah, professora, você disse isso e isso na sala...’ Como aconteceu comigo e com a Tainá, né?! E com a... A Sara. Que a Sara foi falar pra ela que tava todo mundo falando dela, lá dentro da sala, porque quem começou foi a Livia. Aí...

Análise: Quando indagada sobre qual o significado que atribuía à palavra preconceito, Leila automaticamente respondeu que não sabia o que era (“*Não sei.*” [ainda com os olhos encolhidos]). Ela disse que já tinha ouvido falar no assunto, mas que não entendia o que é demonstrando certa preguiça para compreender o que lhe falaram. Após insistência da pesquisadora, Leila afirmou “perguntando” se preconceito seria alguém xingar outra pessoa (“*Uma pessoa xingar a outra?!?*”). Trouxe, então, um exemplo envolvendo Tainá e as intrigas com as outras colegas de turma. Mas em síntese, afirmou que o significado que atribui à palavra preconceito está relacionado a xingar e implicar com alguém, o que se mostra próximo ao significado real, mas sem o destaque para os motivos. Os motivos implicariam Leila como vítima, mas ela não menciona nada, muito menos nada sobre a negritude.

Sumário 532 a 575: Leila assume que Tainá já foi acusada de autoritária, mas não concorda com isto. Conta mais intrigas em ela se envolveu por conta de Tainá. Leila afirmou que o principal tipo de preconceito entre as crianças na escola é com relação ao tipo físico.

576. M: Huum. E você, Leila, você já sofreu algum tipo de preconceito?

577. L: Na escola-parque. Como eu te falei naquele dia. (com sorriso encabulado)

578. M: Que te chamaram de quê?

579. L: De gorda... Aí vai!

580. M: Conta pra mim, de novo, como foi?

(...)

583. L: Tszuz! Ah, é porque tinha uns meninos, lá na escola parque, que... Por exemplo, eles pegaram, me chamaram de gorda. Eu acho que foi na hora do recreio. Pegaram, e me chamaram de gorda... Aí eu fui lá, na es... Na diretora, a diretora não resolveu nada! Só brigou com ele, deixou de castigo e tal. Eu disse: Mas assim não é... Castigo! Tem que mandar é... Bilhetinho mesmo!

584. M: Pros pais?

585. L: É.

586. M: Você queria. Como é que você se sentiu, Leila, quando aconteceu isso?

587. L. se encolhe na cadeira e diz: Áhhh... Ai, meu Deus! (colocando a mão no rosto) É... Krããã (pigarro e careta) ... (coça o rosto, com um sorriso encabulado) Tia, eu não tô sabendo como explicar, não!

588. M: Tenta!

589. L. fica um tempo em silêncio, olhando para baixo, abre um sorriso encabulado e diz: Ai, tia, é melhor deixar isso pra depois mesmo!

590. M: Quando o garoto te chamou de gorda, o que é que você sentiu?

591. L: Meio angustiada, meio...

(...)

601. L: É. E... Com raiva?!? Assim, né... Eu querendo bater no... No menino, mas eu não... Se eu bater...

602. M: Hum.

603. L: Vai ficar meio difícil! Porque senão, eu ia pra direção junto com ele.

604. M: Áhhh!

605. L: Aí, ia ficar um “bololô”, entendeu?

606. M: Entendi.

Análise: Leila afirmou que já foi vítima de preconceito na escola-parque, onde um aluno a chamou de gorda. Entretanto, Leila não quis se referir à situação novamente em detalhes, já que tinha contado na primeira entrevista e esse assunto mobilizava bastante suas emoções e sofrimento. Então, demonstrou sua indignação com a punição leve por parte da direção da escola-parque, ela gostaria que os pais dos agressores recebessem um comunicado sobre a gravidade da questão (“*Pegaram, e me chamaram de gorda... Aí eu fui lá, na es... Na diretora, a diretora não resolveu nada! Só brigou com ele, deixou de castigo e tal. Eu disse: ‘Mas assim não é... Castigo! Tem que mandar é... Bilhetinho mesmo!’*”). Sobre o sentimento provocado pela discriminação, Leila demonstrou de forma verbal e não verbal o quanto é difícil expressar em palavras o que sentiu com a humilhação e a desvalorização que sofreu ([coça o rosto, com um sorriso encabulado] “*Tia, eu não tô sabendo como explicar, não!*”). Terminou destacando os sentimentos de angústia e raiva gerados pela discriminação, e o sentimento de impotência quando diz que tem consciência de que se batesse nos garotos ia ser obrigada a ficar junto com eles na direção da escola.

607. L: Como eu e o Tiago na segunda série.
(...)
610. M: O que é que houve com o Tiago?
611. L: Porque ele me deu dedo! E eu falei pra ele parar. Aí na hora, aí ele começou a me chamar de gorda. Aí eu peguei, chamei ele de preto... Sem querer!
612. M: Huum, você chamou ele de preto?
613. L: faz que sim com a cabeça.
614. M: Por quê?
615. L: Não sei.
(...)
626. M: Huum. E por que você acha que você chamou ele de preto?
627. L: sorri e diz: Ai, meu Deus, tia! (colocando as duas mãos entrelaçadas sobre a cabeça) Por que eu **acho**?
628. M: Hum.
629. L: Porque a família dele é... Morena?! Não sei muito bem, não!
630. M: Hum. Mas você achou que ele não ia gostar?
631. L: É, achei que ele não ia... E ele não gostou, não!
632. M: Por quê?
633. L: Porque eu chamei ele de preto.
634. M: Mas por que você achou que ele não ia gostar? Por que ele não gostou?
635. L: Porque ele ficou triste! Eu também.

Análise: Leila soube reconhecer o significado da palavra preconceito, incluindo seus principais motivos, quando começou a narrar um incidente ocorrido entre ela e Tiago, seu colega de turma. No exemplo, Tiago a chamou de “gorda”, e ela o chamou de “preto” numa típica troca de insultos preconceituosos. Leila tentou amenizar sua culpa, dizendo que o

xingou sem querer. Quando Leila chamou Tiago de “preto” funcionou como um xingamento devido ao tom pejorativo e toda a carga histórico-cultural preconceituosa que foi evocada, e isso o atingiu (“*É, achei que ele não ia... E ele não gostou, não!* M: *Por quê?* L: *Porque eu chamei ele de preto.*”). Leila evocou a hereditariedade da família de Tiago para explicar porque ela o chamou de “preto”, remetendo-nos a uma marca negativa que não deveria ser falada. Para Leila, ela estava muito distanciada do significado do que é ser negro porque Tiago tem a pele bastante escura, e ela tem a cor da pele “morena clara” dentro do espectro de cor, e no Brasil isto a faz se encaixar no pólo branco.

- (...)
640. M: E você já viu, assim, na sua turma, algum preconceito por causa da cor da pele, ou por causa do cabelo?
641. L: olha para o lado, pensa um pouco e responde: Não.
642. M: Assim de chamar o outro...
- (...)
645. L: Não, só na segunda que eu falei... Eu acho que era na segunda, ou na terceira...
646. M: Que você falou isso.
647. L: Hum, hum!
648. M: Mas você já viu outras pessoas falando isso?
649. L: É, lá na escola-parque.

Análise: Leila está tão distante de se reconhecer como negra, que assume sem pudores que foi perpetradora de discriminação racial, e que, portanto, sabe sim reconhecer o significado da palavra preconceito. Entretanto, afirmou que nunca presenciou situações de preconceito envolvendo outros colegas como vítimas ou perpetradores. O que o racismo está fazendo com a subjetividade das crianças negras? Se elas não se reconhecem como negras, como fica sua configuração de *self* sem algo tão básico à auto-percepção corporal: afinal, qual a cor da minha pele e qual seu significado?

Sumário 650 a 669: Leila conta briga que presenciou na escola-parque.

670. M: Ô, Leila, e na sua família; você lembra alguma história de preconceito...?
671. L: Só quando... Eu era mais criancinha, ainda. Eu acho que eu tinha uns... Seis, sete anos... Por aí!
672. M: Hum. Como é que foi? Me conta... A história.
673. L: Eu acho que o meu irmão tinha uns... 16, mais pra baixo!
674. M: Hum.
675. L: Porque... Eu dei um murro nele. Sem querer.
676. M: Hum.
677. L: Eu, tipo, dei um esbarrão, assim, porque a Thiana me... me empurrou, né?! Ela tinha cinco anos. Pegou, me empurrou... numa vez! Aí, na hora eu me peguei, esbarrei no Beto. Aí o Beto começou a me chamar...
- (...)

682. M: Seu irmão.
 683. L: Hum, hum. Aí ele começou a... Tipo assim, é... Me chamar de gorda. Aí eu de... De preto!
 Aí foi! Aí ficou, ficou...
 684. M: Aí você chamou ele de preto?
 685. L: Hum, hum! Aí, quando minha mãe chegou, bateu em nós dois. Não! Tipo... Botou de castigo, né?! Não bateu, botou de castigo.

Análise: Leila contou um episódio onde ela, ainda com seis ou sete anos, discriminou o próprio irmão chamando-o de “preto”, numa situação idêntica à da escola com Tiago. Houve uma troca de insultos preconceituosos, onde o irmão a chamou de “gorda”, e ela o chamou de “preto”. Será que Leila, uma criança negra, vai crescer reagindo desta forma sempre que for xingada de “gorda”, sem saber que está xingando a si mesma? Será que a atitude da mãe de bater e colocar os dois de castigo foi pedagógica, ou os dois vão continuar reproduzindo preconceitos sem saber que estão dando “um tiro no próprio pé”?

Sumário 686 a 695: Leila afirma que nunca ouviu, em sua família, histórias relacionadas a preconceito.

696. M: Hum, entendi. Leila, tem alguém negro na sua família?
 697. L: Meu irmão. Não! Ele é moreno, não é... Nêgo, nêgo, não! Moreno, ele.
 698. M: Hum. Ele é moreno.
 699. L: Hum, hum!
 700. M: E tem mais alguém, assim, na família do seu pai, ou na família da sua mãe...
 701. L: Minha mãe... Tem. Meu... Minha Bisa, que já foi. (pensa um pouco) É... Minha bisa já foi! (tom de lamentação)
 (...)
 706. M: Ela era negra?
 707. L: Não, morena! Moreno, moreno! Na minha família, só na família da minha mãe que é tudo moreno! Mas minha mãe que é branquinha, né, é da minha cor aqui (pega nos próprios braços, sorrindo com satisfação ao afirmar que sua mãe é branquinha, assim como ela mesma)

Análise: Quando indagada se existe alguém negro na sua família, Leila logo respondeu que o irmão é negro, mas rapidamente retirou o que disse, afirmando que seu irmão é “moreno”. Leila utilizou-se do eufemismo “moreno” para dissimular o pertencimento étnico-racial do irmão, para minimizar a marca socialmente negativa de ser negro (“*Meu irmão. Não! Ele é moreno, não é... Nêgo, nêgo, não! Moreno, ele.*”). Leila, então voltou atrás, dizendo com ênfase que não existem negros “de verdade” em sua família, apenas “morenos”, onde encaixa sua mãe e toda a família dela (“M: Ela era negra? L: *Não, morena! Moreno, moreno!*”). Leila também voltou atrás e reclassificou sua mãe como branquinha, algo que em sua forma preconceituosa de raciocinar estava salvando sua família, e principalmente sua mãe e irmão da desgraça social de ser negro. Para arrematar seu discurso, Leila disse que sua mãe é “branquinha” assim como ela mesma o é (“*Na minha família, só na família da minha mãe que*

é tudo moreno! Mas minha mãe que é branquinha, né, é da minha cor aqui!” [pega nos próprios braços, sorrindo com satisfação ao afirmar que sua mãe é branquinha, assim como ela mesma]).

(...)

714. M: Hum. E pra você, qual é a cor da sua pele?
 715. L: HUUUUUM (olha para o braço e pensa alto) Meio morena, café com leite! Não sei muito bem!
 716. M: Meio morena; café com leite.
 717. L: Hum, hum!
 718. M: E você gosta dessa cor?
 719. L: É, né?! (tom de mais ou menos) É porque eu fui viajar, lá pra terra da minha avó...
 720. M: Onde é a terra da sua avó?
 721. L: No Maranhão. (com um tom de desvalorização)
Sumário 722 a 747: Leila conta a vez em que foi à casa de sua avó, no Maranhão, e tomou banho de sol junto com sua irmã, ficando com a pele bronzeada.
 748. M: E você gosta da sua cor?
 749. L: Gosto. (tom sem muita convicção)
 750. M: Por quê?
 751. L: Porque meu pai é dessa cor! (sobe a manga do casaco e mostra o braço)
 752. M: HUUUM. Você gosta da sua cor porque o seu pai é dessa cor.
 753. L: Hum, hum!
 754. M: E a sua mãe?
 755. L: Meio branquinha! Eu acho... Dessa cor aqui, oh! (mostra a própria mão, como se fosse diferente da cor do resto do braço) É, dessa cor aqui! É dessa cor.
 756. M: Hum. E você gosta mais de qual?
 757. L: Da minha.

Análise: Leila afirmou que a cor da sua pele é “morena”, um pouco indefinida, mas acreditamos que ela tem certeza de uma coisa: sua cor não é negra (“*HUUUUUM* [olha para o braço e pensa alto] *Meio morena, café com leite! Não sei muito bem!*”). Leila, assim como Bianca, insinuou que não gosta do fato de sua pele ficar mais escura quando ela se expõe ao sol, como por exemplo, nas férias escolares quando foi à casa da avó. Leila afirmou em duas ocasiões, sem muita convicção, que gostava da cor de sua pele. Leila justificou que gosta da cor de sua pele porque seu pai também tem essa cor, mas sua mãe ela classificou como “branquinha”, demonstrando total indefinição quanto o pertencimento étnico-racial da mãe e classificando a cor da pele dela como melhor lhe aprouver, ou seja, como branca.

Sumário 758 a 766: Leila afirma que gosta de seu cabelo também porque se parece com o do pai.

767. L: Aí... Eu, tipo, passei um produto no meu cabelo que eu não gostei. Porque eu não gosto de passar produto! Porque... Desde pequena...
 768. M: Hum. Produto químico?
 769. L: É! Macihair... Um nome aí!
 770. M: Macihair?
 771. L: É.

772. M: Hum.
773. L: Aí, eu passei no meu cabelo, e eu não gostei, porque minha mãe...! E o meu pai, também, não gosta que corte meu cabelo, não faz nada no meu cabelo! Aí minha mãe – meu pai não tava lá – aí minha mãe pegou, inventou de passar, aí ficou ruim assim! (passa a mão no cabelo) Pelo menos, era... Quase... Um pouco lisinho! Cacheado, ele era, bem cacheado! (tom de lamentação)
774. M: Era cacheado?
775. L: Hum, hum (faz careta)
776. M: Hum. Aí você passou esse produto... Pra quê, Leila, era pra quê esse produto?
777. L: Eu acho que era pra puxar mais a raiz (passando as mãos na raiz dos cabelos)
778. M: Hum.
779. L: Porque quando passava a chapinha, ficava alto!
780. M: Hum, entendi.
781. L: Aí eu passei; ficou mais alto ainda! Eu não gostei! (faz bico de criança)
(...)
788. M: Por que você não gostou?
789. L: Por que eu não gostei?
790. M: Hum.
791. L: Porque... Eu não gosto de passar produto! O meu cabelo já era bom né, desde pequenininha! Já era bom. Aí minha mãe, foi inventar de passar produto no meu cabelo! Aí foi passando, foi passando...
792. M: Por que a sua mãe quis passar produto?
793. L: Não sei. Ela acha é bom, Macihair! Porque... Eu não gosto de Macihair!
(...)
796. M: E por que você acha que ela queria passar esses produtos no seu cabelo?
797. L: Não sei! Acho que é pra deixar mais alto ainda! (sorriso irônico) Porque, quando passa chapinha, fica alto. E ele, também... Ele seca rápido, meu cabelo! Porque antes, ele secava... Ele demorava a secar.
798. M: E você gostava mais molhado?
799. L: Hum, hum. (faz que sim com a cabeça)
800. M: Por quê?
801. L: Não sei. Eu não sei! Eu acho que... Ele ficava mais bonito cacheado!
(...)
808. M: Hum, entendi. E... O que é que você acha dele agora?
809. L: Uuuuhm (fazendo careta e balançando a cabeça negativamente) Eu não vou muito com a cara dele!
810. M: Não? Por quê? Como é que ele ficou?
811. L: Ah, ele ficou... Não ficou muito cacheado. Porque antes era bem cacheado, até... Das ponta até a... A ponta da cabeça!
812. M: A raiz.
813. L: faz que sim com a cabeça e diz: E ele era... Era grande, grande, grande! Meu cabelo... Igual o da minha prima.
814. M: E aí, cortou?
815. L: Hum, hum. (vira a cabeça para mostrar o cabelo preso) Cortou! Sem eu querer! (tom de total insatisfação) Aí eu disse bem assim: Mãe, você não vai cortar, porque meu pai não vai deixar! Aí ela: Quem é seu pai? Pra me impedir de cortar seu cabelo! Eu falei: Meu pai! Porque meu pai não gosta, quando corta o meu... Aí ele já fica nervoso! Fica todo nervoso, já! Porque ele gosta do meu cabelo grande! Aí, foi inventar de passar produto; ficou mais ruim ainda! Era bom! Todo bom!
816. M: Hum.
817. L: Aí depois, minha mãe foi passando produto... Uhm, uhm! Não prestou!
818. M: Ela passou mais de uma vez?
819. L: Foi. Duas vezes, que ela passou Macihair! Porque meu cabelo não é muito pra... Macihair.
820. M: Hum.
821. L: Porque ele arde quando passa. Quando começa a passar, ele arde!

- (...)
824. M: E seu pai não tava.
 825. L: Uhm, uhm!
 826. M: E depois que ele viu, o que foi que ele disse?
 827. L: Ele achou ruim! Começou a brigar com ela! (com sorriso de triunfo)

Análise: Aqui descreveu como teve seu cabelo alisado, contra a sua vontade, por imposição da mãe. Afirmou que foi obrigada pela mãe, que aproveitou um momento em que o pai não estava presente para se opor a ela e ficar ao lado de Leila, para passar um “produto” que estragou seu cabelo (*“E o meu pai, também, não gosta que corte meu cabelo, não faz nada no meu cabelo! Aí minha mãe – meu pai não tava lá – aí minha mãe pegou, inventou de passar, aí ficou ruim assim!”*). Na entrevista, ela acabou demonstrando grande ambigüidade com relação ao tipo que prefere para seu cabelo, partindo de “lisinho” e chegando até o “bem cacheado”, ambos com sentido positivo (*“Pelo menos, era... Quase... Um pouco lisinho! Cacheado, ele era, bem cacheado!”* [tom de lamentação]). Leila afirmou que o produto seria para “puxar a raiz do cabelo” para que o cabelo tivesse uma aparência mais lisa quando fosse aplicada a chapinha (*“Eu acho que era pra puxar mais a raiz [passando as mãos na raiz dos cabelos] Porque quando passava a chapinha, ficava alto!”*). Talvez a mãe de Leila quisesse que as duas ficassem mais parecidas, inclusive na negação do cabelo crespo, pois Leila já havia condenado o fato de que sua mãe está sempre com o cabelo “chapado”. Leila continuou relatando o ocorrido (*“O meu cabelo já era bom né, desde pequenininha! Já era bom. Aí minha mãe, foi inventar de passar produto no meu cabelo!”*), e utilizou a dicotomia “Cabelo bom *versus* Cabelo ruim”, onde o cabelo crespo típico da população negra é sempre colocado como ruim. Leila fez questão de afirmar diversas vezes que preferia seu cabelo quando cacheado e que, devido ao alisamento, não gosta do próprio cabelo (*“Uuuuuuum [fazendo careta e balançando a cabeça negativamente] Eu não vou muito com a cara dele! Ah, ele ficou... Não ficou muito cacheado. Porque antes era bem cacheado, até... Das ponta até a... A ponta da cabeça!”*). Leila afirmou que sua mãe aplicou o produto em seu cabelo mais de uma vez, pois não podia deixar muito tempo porque provocava ardência no couro cabeludo (*“Foi. Duas vezes, que ela passou Macihair! Porque meu cabelo não é muito pra... Macihair; Porque ele arde quando passa. Quando começa a passar, ele arde!”*). Leila sofreu e se sentiu desprotegida pela ausência do pai, sentindo também certa revolta em relação à mãe (*“M: E seu pai não tava. L: Uhm, uhm! M: E depois que ele viu, o que foi que ele disse? L: Ele achou ruim! Começou a brigar com ela!”* [com sorriso de triunfo]).

Sumário 828 a 837: Leila afirma que é mais ligada a seu pai, enquanto sua irmã menor é mais ligada à mãe.

838. M: sorri e pergunta: Ô, Leila, e a professora alguma vez já comentou com vocês sobre essa história de preconceito, sobre esse assunto?

839. L: Já. Só na... (estrala os dedos da mão) É... É... Como é o nome, tia?! Ai! É... (faz esforço para lembrar)

840. M: Calma!

841. L: Conselho...

842. M: No Conselho de classe.

843. L: É. Conselho de Classe Participativo.

844. M: Participativo. Aí falaram o que sobre isso?

845. L: É. Falaram sobre preconceito, se já tinha acabado... Preconceito dentro da sala. Aí todo mundo confirmou, né, que parou.

846. M: Quem falou?

847. L: Acho que foi a Tainá, porque ela tava muito nervosa no dia, ela disse: Acabou, tia! Acabou! Porque ela já queria ir pro recreio. Aí a... Aí a tia: Tainá, pode acalmar, porque não vai acabar!

Análise: Leila afirmou que o Conselho de Classe Participativo (CCP), momento pedagógico em que as crianças têm voz para expor, discutir e tentar resolver problemas que as afetam no ambiente escolar, é um espaço importante em que o assunto do preconceito já foi trabalhado. Disse que a equipe pedagógica que dirige o CCP procura avaliar e combater a existência de preconceito em sala de aula. Leila trouxe novamente a voz da amiga Tainá, embora tenha sido perguntado sobre quem da equipe pedagógica falou durante o CCP sobre o assunto do preconceito. Embora fique explícito o peso da voz de Tainá na configuração de *self* de Leila, dessa vez, ela apresentou a amiga como alguém que tentou atrapalhar o desenvolvimento do CCP em benefício de interesses próprios.

Sumário 848 a 867: Leila se confunde e fala sobre o funcionamento do Conselho de Classe Participativo, ao invés do assunto do preconceito.

868. M: Mas e aqui, nessa escola classe, sem ser na escola-parque...

869. L: Aqui?

870. M: Alguém já comentou sobre esse assunto?

871. L: Já.

872. M: As professoras, ou as outras tias?

873. L: A da portaria! A tia Meire! Eu não gosto dela!

874. M: Você não gosta dela?

875. L: Uhm, uhm!

876. M: Por quê?

877. L: Porque, tia... Por exemplo, teve um dia desses, que ela pegou, puxou meu braço! Sem eu querer! Porque eu passei, porque... De manhã, eu tô com uma dor de cabeça que eu não gosto de dar nem bom dia! Peguei, aí eu passei direto. Ela pegou meu braço, e me puxou ali pra porta, pra fora, e falou: Por que você passa e não me dá bom dia?! Eu virei pra ela, e falei assim: Eu não sou obrigada a te dar bom dia! Eu peguei, saí, e fui pra minha sala! Peguei, deixei a agenda lá. Aí, quando passou na hora, ela: Oh, quando eu chegar aqui... Quando você chegar aqui, eu quero bom dia, tá?! Eu peguei, dei bom dia pra ela, e passei pra minha sala. Mas, quando foi no outro dia, eu falei pra tia Selma. Aí a tia Selma: Tá, eu vou resolver isso, tal e tal. Cheguei lá em casa, e falei... Cheguei bem aqui, no trabalho da minha mãe, e falei pra

minha mãe. Minha mãe pegou: Vambora, lá na escola! Minha mãe pegou, conversou lá com a tia Selma; tia Selma: Ah, eu vou conversar com ela. Aí... Aí minha mãe: Eu não gosto de perder a cabeça com gente, porque... Eu conheço minha filha, minha filha não gosta... Pois... Todo mundo tem que aceitar o jeito dela, porque o jeito dela é esse, e tal e tal. Ela... Aí ela: Então, mãe, eu vou conversar com ela e tal. Aí minha mãe: Pois é, eu quero que isso... Que se resolva logo! Porque se isso acontecer de novo, nem que eu vou até o quinto dos inferno, pra... Pra resolver esse problema! (sorrindo com ar de triunfo).

878. M: Hum. E por que você não deu bom dia pra tia Meire?

879. L: Por quê?!

880. M: Hum.

881. L: Porque eu tava com dor de cabeça nesse dia. Eu tava com muita dor de cabeça, que eu não tava nem agüentando abrir o olho!

Análise: Não entendendo a pergunta sobre quais professoras já haviam comentado sobre o assunto do preconceito, ela relatou um acontecimento indiretamente ligado ao tema. Afirmou que sente antipatia pela porteira da escola, que é negra e pobre (“*A da portaria! A tia Meire! Eu não gosto dela!*”). Leila contou que sempre passa por “tia Meire” de manhã e nunca a cumprimenta, por conta de uma “dor de cabeça” que supostamente a atormenta todas as manhãs (“*Porque eu passei, porque... De manhã, eu tô com uma dor de cabeça que eu não gosto de dar nem bom dia! Peguei, aí eu passei direto. Ela pegou meu braço, e me puxou ali pra porta, pra fora, e falou: Por que você passa e não me dá bom dia?!?*”). Durante as observações diretas, a professora de Leila se queixou que ela sempre está de cabeça baixa com pouco rendimento escolar nas aulas das segundas-feiras por conta desta estranha ‘dor de cabeça’. Leila contou que ficou muito chateada no dia em que tia Meire a puxou pelo braço e perguntou por que ela não a cumprimentava. Leila se manteve em uma atitude de indiferença a tia Meire (“*Eu virei pra ela, e falei assim: Eu não sou obrigada a te dar bom dia! Eu peguei, saí, e fui pra minha sala!*”). Leila sentiu-se incomodada por ser chamada a atenção por uma porteira negra e pobre, e quis então mostrar quem tinha poder na escola (“*Aí, quando passou na hora, ela: Oh, quando eu chegar aqui... Quando você chegar aqui, eu quero bom dia, tá?! Eu peguei, dei bom dia pra ela, e passei pra minha sala. Mas, quando foi no outro dia, eu falei pra tia Salete.*”). Leila reclamou para a orientadora da escola e para sua mãe, fazendo grande estardalhaço apenas porque não queria dar “bom dia” para tia Meire. Parece que Leila criou tamanha confusão porque se sentiu humilhada por alguém que considera inferior, como a porteira negra e pobre, e por isso quis que tia Meire fosse chamada a atenção para provar que Leila é supostamente superior a ela, porque não se reconhece como negra.

(...)

886. M: Hum. Ô Leila, e mais alguém já comentou com vocês sobre esse assunto de preconceito, já falou na sala...?
887. L: Só a tia Selma mesmo!
(...)
890. M: Ela disse o que?
891. L: Não, ela disse: Já acabou o preconceito daqui? Essas coisas né! Aí a... A Tainá: Já, acabou! Já acabou! Já acabou! Aí todo mundo: Calma, Tainá! Você nem sabe o que é que ela vai falar, ainda! Aí ela: Mas, já acabou o preconceito daqui! Aí ela... Aí a... A Helen: Mentira, Tainá! Mentira! Que não... Ainda não acabou! Acho que era na terceira ou segunda série. Eu acho que foi esse ano! Não sei muito bem, né?! Aí ela pegou: Mentira, Tainá! Pára! Você não sabe nem o que ela vai falar! Mentira! Porque ainda não acabou!
(...)
896. M: O que é que você acha da tia Selma comentar com vocês sobre isso?
897. L: (pensa um pouco) Comentar? É, eu acho bom, né?! Porque todo mundo aprende. Vai aprendendo, vai aprendendo...
898. M: Aprende a que?
899. L: É, pra não ficar, assim, xingando o outro! Batendo no outro! Ficar... dando murro no outro! É, aí vai! Ficar brigando muito... Discutindo.

Análise: Leila disse que a orientadora da escola havia trabalhado o assunto do preconceito durante o CCP, e que sua amiga Tainá tentou se livrar da conversa afirmando que o preconceito havia sido extinto da sala. Entretanto, Tainá foi denunciada por Helen, que afirmou que o preconceito em sala de aula não havia acabado. Leila afirmou que considera positivo que se discuta o assunto do preconceito no ambiente da escola porque direciona a conduta das crianças para não xingar, não bater e não discutir com os outros, entretanto o discurso de Leila é muito vago nesta justificativa, pois inclui qualquer tipo de antipatia.

Sumário 900 a 915: Leila afirma que não quer dizer mais nada sobre o assunto do preconceito e a entrevista é finalizada.

4 – PAULA

Paula é uma menina negra de 10 anos de idade, que também estuda na escola pesquisada desde a primeira série. Paula mora em um bairro de classe média do Plano Piloto de Brasília, junto com o pai, a mãe e a irmã. Coursou a educação infantil antes de ingressar na escola atual. Relatou que faz psicoterapia há, aproximadamente, um ano devido a um histórico de déficit de atenção. Acreditamos que a dificuldade na atenção contribuiu para que as entrevistas de Paula demandassem mais tempo do que as demais.

ENTREVISTA 1 - Desenhos e Completamento de Frases (Paula)

Sumário 1 a 105: Paula faz questão de afirmar que gosta de tudo em si mesma. Paula faz perguntas pessoais à pesquisadora sobre suas atividades cotidianas, enquanto faz o primeiro desenho. Paula demorou tanto, que não houve tempo para finalizar no primeiro momento.

106. P: Hum. Como que é ser uma professora? (tom baixo, ainda pensando) Como que é ser uma professora?! (tom alto, com entonação de pergunta) Briga muito, né? (sorrindo)
107. M: Um pouquinho, né?
108. P: Diz pros alunos: Cala a boca! Silêncio! (gritando)
109. M: Há, há!
110. P: Não tia, eu queria ser uma professora só pra descontar o que é que eu já fui! (sorrindo) A pessoa briga, aí... Elogia. Aí, briga de novo...
111. M: Isso.
112. P: Elogia de novo! Aí briga, briga, briga, briga, briga! Elogia de novo!
113. M: É bem assim mesmo! Você tá certa.
114. P: Não! Briga mais do que elogia!
115. M: Não, aí não pode. Brigar mais do que elogiar.
116. P: Professora, pra mim, é assim... Que nem diz assim, tem que ser legal, tem que elogiar...

Análise: O significado que Paula atribui à função de professora é de alguém que briga muito com seus alunos, muitas vezes por meio de gritos, e isto parece ser embasado em sua vivência pessoal (“*Não tia, eu queria ser uma professora só pra descontar o que é que eu já fui!*”). A idéia oposta de que a professora também deve elogiar aparece com menos força, apenas para contrabalançar o peso do que realmente tem efeito no comportamento dos alunos que são as punições.

Sumário 117 a 160: Pesquisadora explica novamente a atividade dos desenhos. Paula pergunta sobre a atividade de “estagiária” da pesquisadora na escola, enquanto continua o desenho iniciado no primeiro momento.

161. P: Que chique! Ôh, tia, por que a senhora não me ajuda a pintar um pouco? Aí fica mais rápido, e a gente pode ver o negócio das frases.
162. M: Uhm?
163. P: Por que a senhora não me ajuda a pintar, aí é mais rápido pra fazer o negócio das frases?
164. M: Você tá preocupada com o tempo?
165. P: Sim! Porque eu quero fazer tudo!
166. M: Se preocupa não com o tempo, Paula! Você pode gastar o tempo que você quiser fazendo o seu desenho.
167. P: Não, mas... (balançando os braços nervosamente com os lápis na mão) Eu quero você me ajude a pintar!
168. M: Você quer que eu te ajude a pintar?
169. P: É!
170. M: Tá. Me diz aí o que é que eu tenho que fazer.
171. P: Assim, aqui azul, né? Do jeito que eu tava pintando. Aí a senhora vai pintar a calça.
172. M: E você vai pintar o quê?
173. P: A blusa.
174. M: Vai dar certo a gente pintar junta?
175. P: Claro! Tem que dar! Claro...
176. M: Então vamos fazer.
177. P: Eu vou pintar de... A blusa de...
178. M: Eu pinto aqui?

179. P: É. Laranja, amarelo... (pensando nas cores que ia usar) É. Laranja e amarelo. Vou colocar minha cadeira de lado. (levanta-se e afasta a cadeira) Olha o meu raciocínio... Vou colocar minha cadeira de lado!
180. M: Hum.
181. P: E eu vou pintar! Aí eu coloco assim. (vira a folha do desenho) Pra você pintar aí, e eu pinto aqui em cima.

Análise: Paula pediu para que a pesquisadora a ajudasse na parte de colorir o desenho, pois estava motivada para fazer todas as atividades planejadas para aquele dia, já que no primeiro não conseguiu fazer muita coisa por conta do tempo reduzido que poderia ficar fora da sala de aula. Entretanto, essa estratégia inverteu os papéis no processo de entrevista. O poder que estava exclusivamente com a pesquisadora, foi tomado por Paula a partir do momento em que ela ditava as cores para a pesquisadora colorir o desenho dela.

Sumário 182 a 216: Paula elogia sua própria idéia de convidar a pesquisadora para pintar. Afirma que essa forma a produção “também vai fazer parte da pesquisadora”, mesmo que ela dite as cores do desenho.

217. P: Uma das minhas cores preferidas é vermelho, azul, lilás, e umas outras aí... Tszuz! Tudo que eu pinto tem que ter um vermelho! Pode ser escuro, claro... Tem que ter um vermelho... Agora os olhos! Que cor você acha que é meus olhos?
218. M: Ué, você que tem que dizer!
219. P: Não! (tom imperativo) Porque não pode... Sabe por quê? Porque não... Não tem como olhar no meu olho!
220. M: Mas você não olha no espelho?
221. P: Mas... Hããã! (olha para um lado e para outro da sala, fingindo que está procurando) Sabe o que eu descobri? Aqui não tem um espelho! (sorrindo, em tom irônico) Eu sei pegar a senhora!
222. M: Mas você já se viu muitas vezes, no espelho!
223. P: Já, mas agora eu quero que a senhora... Me olhe.
224. M: O que é que você acha? (apontando para os lápis) Escolhe uma cor. O que é que você acha que é a cor do seu olho?
(...)
229. P: Marrom claro, escurinho...! (fazendo gesto com a mão) Agora a senhora vai ter que adivinhar a cor do meu olho.
231. M: Então, pinta! Pinta aí, da cor que você disse, marrom claro, marrom escuro.
232. P: Ôh, tia! Fala qual é a cor dos meus olhos!

Análise: Paula parece gostar de dar ordens à pesquisadora, não gostando de ser contrariada. Entretanto, o trecho em que Paula afirma o desejo de ser vista pela pesquisadora é bastante significativo (“*Já, mas agora eu quero que a senhora... Me olhe.*”). Talvez devido ao racismo existente na sociedade brasileira, Paula se torne invisível em algumas situações por conta do preconceito, e expressou neste trecho sua necessidade de ser vista em uma situação onde ela tem o poder sobre a pesquisadora, mas não tem o poder sobre a cor de seus próprios olhos.

Paula insistiu muito para que a pesquisadora lhe dissesse qual a cor de seus olhos para que pudesse pintar no desenho.

Sumário 232 a 255: Paula comenta que não havia tantas “estagiárias” na escola. Ela acrescenta vários detalhes, como presilhas no cabelo e maquiagem, em seu primeiro desenho, até a finalização do mesmo.

256. M: Então, vamos conversar. O que é que você colocou nesse desenho, Paula, que você mais gosta em você?

257. P: Ai! Você tem que fazer logo essa pergunta! (sorrindo)
(...)

261. P: O que eu mais gosto dessas coisas... (olha fixamente para o desenho e pensa um pouco) O senso de humor!

263. M: Uhm?

264. P: O que eu mais gosto em mim é o senso de humor. E o que eu mais gosto, mais gostei nesse desenho... Foi a sua participação!

265. M: A minha participação?

266. P: Foi.

267. M: Por quê?

268. P: Porque quando... Quando uma pessoa... É igual um piano. Uma pessoa só não vai conseguir negociar o piano.

269. M: Hum.

270. P: E, assim, duas já vai lá... Já vai conseguir! Entendeu?

Análise: Diz que a coisa que gosta mais em si mesma é o “senso de humor”. Neste trecho, também ficou registrado uma ambigüidade por parte de Paula, já que isto é algo que não poderia estar no desenho, porque diz respeito a características psicológicas. Será isto uma forma de se esquivar de avaliar sua aparência? Outro aspecto que Paula disse haver gostado no desenho foi a participação da pesquisadora, que também é algo que não se reflete no desenho. Esta ambigüidade se acentuou quando Paula disse que gostava “de tudo em si mesma”, e em seu desenho não conseguiu apontar nada concreto. Parece que ela teve dificuldade em encontrar algo de sua aparência que gostasse de verdade para apontar no desenho. Essa dicotomia “Beleza interna” *versus* “Beleza aparente” apareceu no discurso de todas as participantes, como se estivessem se protegendo de mencionar suas características físicas, percebidas como feias. Paula demonstrou ainda seu pensamento moralmente nobre de que a participação da pesquisadora foi como um dueto que facilitou o alcance de objetivos compartilhados, valorizando com isto a cooperação (“É igual um piano. Uma pessoa só não vai conseguir ‘negociar’ o piano.”) e salientando mais uma virtude de sua beleza interior.

Sumário 271 a 293: Paula salienta que para ela compartilhar precisa ser alguém confiável como a pesquisadora. Ela conta uma situação ocorrida na casa de sua avó, onde a própria Paula criou e venceu uma competição de desenhos. A menina que perdeu rasgou o desenho de Paula por raiva.

294. M: O desenho tá parecido com você?

295. P: Ai, eu acho.
 296. M: O que?
 297. P: Eu acho que...
 (...)

 301. P: Ai, eu não sei!
 (...)

 306. M: Hum. O que é que tá mais parecido com você?
 307. P: O meu sorriso.
 308. M: É? Por quê?
 309. P: Porque, assim, eu tô... Sempre eu tô sorrindo!

Análise: Paula demonstra ambigüidade novamente ao afirmar que o desenho estava parecido com ela, mas não sabendo dizer o que, especificamente, estava parecido. Ela terminou afirmando que o sorriso estava mais parecido com ela, algo que continua sendo uma característica que não está diretamente associada ao seu pertencimento étnico-racial.

- (...)
317. P. olha para o desenho e pensa. M: O que é que você mais gosta?
 318. P: Ai, tia! (pensando)
 319. M: As coisas que você mais gosta, pode ser mais de uma tá?
 320. P: O meu sorriso...
 321. M: Hum. Que mais?
 322. P: Do... Ah, de tudo! (fazendo que não com a cabeça) Coisa mais... Lá... É muita coisa!
 (sorrindo)
 323. M: Pode falar a muita coisa, ué!
 324. P: Tudo. Resumindo, tudo.
 325. M: O que é que você mais gosta?
 326. P: Em mim, ou no desenho?
 327. M: Em você e no desenho, porque o desenho é um desenho de você.
 328. P: Como assim? No desenho...
 329. M: Em você, você já disse que era o senso de humor, tem mais alguma coisa?
 330. P: No desenho... Vamos primeiro no desenho, que no desenho é mais fácil!
 331. M: Hum.
 332. P: No desenho, eu gostei que... É um desenho que... Que eu consegui fazer parecido em mim. É o único desenho que eu consegui fazer, assim, parecido comigo.
 333. M: É? Por que você achou que foi o único, assim?
 334. P: Porque... Nesse momento, assim, quando eu tava desenhando, eu pensei em mim. Não pensei como que o desenho ia ficar.

Análise: Aqui apresenta muita dificuldade em enumerar as coisas que colocou no desenho que mais gosta em si mesma. Ela citou unicamente o sorriso como a característica que mais gostava em sua aparência, tornando novamente ambíguo seu posicionamento de que gostava de “tudo” em si mesma. Após a insistência da pesquisadora para que enumerasse as características que mais gostava em si mesma, ela se prendeu ao detalhe da diferenciação entre ela mesma e o desenho de si mesma. Paula pareceu fugir da resposta quando afirmou

que gostava de “tudo” em si mesma, talvez para escapar de dizer que não gostava de nenhuma das características de sua aparência. Tanto que ela só conseguiu enumerar um aspecto (sorriso), e o outro não dizia respeito a ela mesma, e sim ao processo de confecção do desenho: “Porque... Nesse momento, assim, quando eu tava desenhando, eu pensei em mim. Não pensei como que o desenho ia ficar”. Paula afirmou que este desenho foi o único com o qual se sentiu realmente identificada, porque conseguiu se libertar do pensamento sobre a avaliação externa de sua produção.

Sumário 335 a 350: Paula afirma novamente que o que mais gosta é do sorriso e do senso de humor.

351. M: Huum, entendi. Então você falou o que você mais gosta, assim, no seu jeito de ser, né?
 352. P: Hum, hum.
 353. M: E na sua aparência, assim, na sua aparência física...
 354. P: Áhhh...
 355. M: Quais são as coisas que você colocou aqui no desenho, que você mais gosta em você?
 356. P: Do meu rosto!
 357. M: Do seu rosto? Por quê?
 358. P: Porque assim, a... As coisas que a pessoa vê primei... A coisa que a pessoa sempre olha, é o rosto.
 (...)
 361. M: E o que é que você mais gosta no seu rosto?
 362. P: Da minha boca e dos meus olhos.
 363. M: É, por quê? Da boca, por que você gosta da boca?
 364. P: Porque eu posso falar, comunicar e pintar! A minha boca.
 365. M: E pintar, tá. E dos olhos?
 366. P: Que eu também posso pintar, olhar, e também acho eles bonitos.
 367. M: Por quê?
 368. P: Porque assim... Porque eu acho meus olhos bonitos! (grita, impaciente)
 369. M: O que, como assim, é o quê que você acha bonito, o formato, a cor...
 370. P: O formato, a cor... A cor é chique, porque quando a gente tá no sol, aí ele é claro, claro, claro! E quando a gente tá aqui, ele é escuro, entendeu? (sorrindo)

Análise: Paula só se refere a características que gosta em sua aparência quando a pesquisadora insiste. Ela se volta para a avaliação externa para dizer que o que mais gosta em si mesma é o rosto, referindo-se novamente à forma como é vista pelos outros (“*As coisas que a pessoa vê primei... A coisa que a pessoa sempre olha, é o rosto.*”). Ao pedido da pesquisadora, Paula especifica que gosta de sua boca e olhos, sendo que a justificativa para gostar da boca é apenas utilitária, enfatizando o uso que se faz da boca (“*Porque eu posso falar, comunicar e pintar! A minha boca.*”). A justificativa para gostar de seus olhos também envolve o uso que se faz deles, mas engloba aspectos mais afetivos sobre a aparência (“*Que eu também posso pintar, olhar, e também acho eles bonitos.*”). A metáfora do olho pode ser associada à da linha de cor, ao desejo da passagem na linha de cor para o pólo mais claro. Um

olho mais escuro estaria mais perto de características negras, um olho mais claro quando exposto ao sol estaria mais próximo de características brancas, estas últimas desejadas por conta do racismo. O sol pode ser o grande culpado de se ficar mais negro, ou pode revelar um olho mais claro que leva ao pólo branco.

Sumário 371 a 433: Paula demonstrou dificuldade para compreender a proposta para o segundo desenho. Paula se mostra muito atenta aos detalhes e exigente consigo mesma na confecção dos desenhos, afirmando que nunca gostou de desenhar dentes, mãos ou joelhos. Paula afirma que não tem uma coisa que não goste em si mesma para colocar no desenho. Ela faz outro elogio a si mesma, afirmando sua originalidade com relação aos demais desenhos.

434. P: Se fosse a minha professora com esse barulhão, há, há, há, há!

435. M: O que é que ia acontecer?

436. P: Quarta 'A', silêncio. Quarta 'A', silêncio! Quarta 'A'! (aumentando gradativamente o tom de voz) Ou então ia falar alguma outra coisa... Ou então ia falar: que barulheira nesse corredor, tá atrapalhando, os outro ainda tá em aula! Eu acho que é isso. (continua desenhando) Esse cabelinho aqui que agora vai pegar... (pegando no próprio cabelo com escova progressiva, insinuando que seria difícil de desenhar) Pode fazer enroladinho? Shii! Shii! Shii! (fazendo movimento de ondas com as mãos)

437. M: Do jeito que você quiser!

438. P: Eu sempre quis ter uma franja! (tom de revelação)

439. M: É? Por quê?

440. P: Porque eu... É, acostumada a ver todo mundo com franja, é muito legal! E eu queria usar! (continua desenhando)

441. M: Huum, e por que você não tinha uma franja?

442. P: Porque... A minha mãe falou que ia ficar feio. (continua desenhando)

443. M: O que?

444. P: A trança! (continua desenhando)

445. M: A trança ou a franja?

446. P: A franja. (olha para M. e se dá conta do equívoco)

447. M. sorri e diz: E por que, se ela ia... Ela achava que ia ficar feio?

448. P: Ela achava não, né? Ela acha, porque eu não tenho franja! (sorrindo)

(...)

453. M: E você acha o quê?

454. P: Que era bonito, que eu quero! (tom de indignação, fazendo que não com a cabeça. Continua desenhando) Parece aquele negócio: Tchi! Tchi! Tchi! (fazendo dança egípcia com as mãos) Ai, eu não sei que cabelo eu faço na boneca! (colocando as mãos atrás da nuca) Aaaah! (...) Vamos dizer que eu cortei o cabelo. (...) Pronto! Fiz o danado do cabelo... Pronto. Prontinho! Agora é só... (dá alguns retoques com o lápis)

(...)

458. P: Tá bom. Não, não tá bom! (volta atrás, olhando criticamente o desenho)

459. M: Por que não tá bom?

460. P: Porque eu vou fazer outro cabelo!

461. M: Outro!

462. P: É, porque esse não ficou legal!

463. M: Por que esse negócio com cabelo?

464. P: Porque o cabelo... Ah. O cabelo é o mais importante!

465. M: É? Por quê?

466. P: Porque dá... Tonalidade. Se você fizer... Fizer um cabelo assim (mostra os cabelos em cachorrinho lalau) vai parecer você é criança. Se você fizer um coque, passar batom vermelho, ó! Parece que você é **adulto!**

467. M: Hum. Sim, e você?

468. P: Hoje eu tô como criança, Ê! Ê! Ê! (balançando a cabeça para os lados) Mas... Eu tenho que fazer o penteado certo! (apagando para refazer) Deu certo foi a roupa... Mas o resto que... Não deu muito certo! Vou fazer um penteado que eu já tinha feito. Né? Coitadinho já foi.
469. M: E você vai fazer o seu cabelo antes da escova, ou depois da escova?
470. P: Não é escova! É escova progressiva. (faz questão de chamar atenção, como algo importante)
471. M: Escova progressiva, e então? Escova Progressiva. Antes da escova progressiva, ou depois da escova progressiva?
(...)
474. P: Eu tô fazendo um penteado que eu fui pra festa antes da escova progressiva. (continua desenhando) Como foi chique! Eu fui... Eu era a mais linda convidada... Convidada de lá! (sorrindo) Todo mundo foi de vestido, aqueles chique! Já... Todo mundo foi de cinza.
(...)
478. P: Só vou alongar mais meu cabelo... Pra ficar bonitinho. Não vou apagar mais esse penteado! (sorrindo)
479. M: Há, há, há!
480. P: Não vou mesmo! (tom baixo, enquanto desenha)
481. M: Você já apagou quantas vezes esse cabelo?
482. P: Uma, duas... Cinco!
483. M: Cinco vezes?
484. P: Porque uma foi um cabelo assim; outra foi assim (mostra forma passando a mão por cima do cabelo sem tocar); o outro foi assim; aí... Não deu certo... Se não der certo esse, vai ser esse mesmo! (impaciente) Se não... Tem que dar certo! (M. limpa o pó de borracha da mesa)

Análise: Paula comentou sobre o barulho das crianças fora da sala onde estávamos, afirmando que sua professora não permitiria este tipo de comportamento. Demonstra sua opinião de que a professora exerce um controle rígido sobre sua turma, muitas vezes por meio de gritos. Parece que foi em sua própria professora que ela se inspirou para imaginar que qualquer pessoa na função deve brigar muito com seus alunos. Paula demonstrou, desde o momento em que estava planejando como desenharia seu cabelo, que esta seria uma parte difícil do desenho (*“Esse cabelinho aqui que agora vai pegar. [pegando no próprio cabelo com escova progressiva, insinuando que seria difícil de desenhar] Pode fazer enroladinho?”*). Neste trecho, ela mostrou o maior nível de ambigüidade com relação a si mesma. Inicialmente, pediu para desenhar seu cabelo “enroladinho”, ou seja, uma importante característica de negritude que era o cabelo crespo que tinha no começo da pesquisa. Logo em seguida, Paula afirmou, quase como revelando um segredo, que sempre sonhou ter um cabelo com franja, característica típica do cabelo liso valorizado pelos padrões culturais de beleza. Paula afirmou que nunca pode usar seu cabelo com franja porque sua mãe não permitia porque achava feio, talvez devido ao fato de que franjas não ficam esteticamente bem em cabelos crespos, típicos da população negra. Provavelmente, a mãe quis preservar sua filha do ridículo. Mas, mesmo assim, Paula continuou desejando ter uma franja. Desejou tanto ter o cabelo liso que realizou, no decorrer da pesquisa, um procedimento de escova progressiva em seu cabelo, deixando seu

cabelo sem nenhum dos cachos típicos da negritude. Paula continuava desejando ser branca, algo que provoca bastante ambigüidade em sua configuração de *self*, desembocando em sofrimento e ansiedade. Os indicadores deste sofrimento foram a indecisão de Paula sobre que tipo de cabelo iria desenhar, e seu esforço em fazer, apagar e refazer o cabelo no desenho cinco vezes seguidas. O movimento dos posicionamentos de *self* de Paula entre tempo passado, presente e tempo prospectivo pode ser visto quando ela faz questão de salientar o tipo especial de escova progressiva que fez seu cabelo ficar liso atualmente. Depois, assumiu que optou por desenhar seu cabelo como era antes da escova progressiva, ou seja, crespo. Ela mesma pontuou a importância dada ao cabelo como identificador da pessoa, referindo-se apenas à faixa etária, e deixando de lado o gênero, a raça/etnia e a classe social que se pode supor através do cabelo. Na maior parte das vezes essa suposição é atravessada por diversos tipos de preconceito.

Sumário 485 a 508: Paula afirma que vai fazer a pesquisadora ficar na mesma situação que ela, enquanto termina o desenho. Ela critica os detalhes do desenho.

509. P: Há, lá, lá, lá, lá, lá, li! Tszuz! Nossa! A blusa... Pronto, agora você vai me ajudar a pintar também! Ó, você pinta daqui, pra baixo... Ditando as cores, claaaaaaro! (olha para M. sorrindo com prazer)

510. M: Quem?

511. P: Ó, você pinta daqui pra baixo; e eu daqui pra cima.

512. M: Você ditando as cores?

513. P: Claaaaro! Claro?!

514. M: Sim?

515. P: Sim, com certeza! Vou pintar pra você não se... Confundir... Que é tanta coisa que a pessoa nem... Percebeu. Ó, esse, aqui! (entregando o lápis laranja) O amarelinho, aqui.

516. M: Hum. Sim, senhora! (sorrindo, tom irônico)

517. P. sorri e faz expressão com a língua, como se fosse de mentira, e diz: Amarelo aqui, nos... Bichinho! Cadê o azul? Verde e o azul... O verde aqui. O verde assim **beeem** fraquinho! Assim...

Análise: Aqui, fez questão de afirmar claramente que ela estava no comando dos desenhos, e que a pesquisadora deveria obedecê-la. Ela realizou seu desejo de estar em uma posição de poder reconhecida pelos outros, assim como estão os adultos, as professoras, a pesquisadora, os brancos, todos em oposição a ela. Este talvez seja um exercício dialético de posicionamentos de *self*, pois reconhecer alguns posicionamentos pessoais implica no reconhecimento de contra-posicionamentos das outras pessoas.

Sumário 518 a 546: Paula dá as orientações sobre as cores para a pesquisadora colorir o desenho, divertindo-se ao mostrar seu poder de decisão.

547. P: Ah, tá. Eu sou chique mesmo! Fazer a tia pintar. Você pintou nas outras, tia?

548. M: Você é **curiosa!** Você é curiosa!

549. P: Eu sou.
 550. M: Por que você é curiosa!
 551. P: Porque... É legal! Há, há!
 552. M. sorri e diz: É legal ser curio... É legal mesmo.
 553. P: Porque você quer saber das coisas. É interessante.
 554. M: Concordo com você.
 555. P: E então, o que é que... Você pintou nas outras?
 556. M: Mas você quer saber da vida dos outros!
 557. P: Não, eu quero só... Eu quero saber se você pintou, só, nos outros desenhos.
 558. M: Não. (tom baixo) P. olha para M. em tom de questionamento. M: Não, não pinte!
 559. P: Que **legaaal!** Eu sou chique! (...) Chique! Depois com esses desenhos você vai fazer o que?

Análise: Paula volta, neste trecho, ao posicionamento competitivo com relação às outras participantes da pesquisa. Ela insistiu para que a pesquisadora afirmasse que apenas ela tinha tido a idéia original de incluir a pesquisadora na pintura dos desenhos. Paula fez questão de deixar sua marca, sempre se comparando a outras pessoas para se valorizar. Talvez a motivação intrínseca em se perceber como uma pessoa de valor seja muito baixa devido aos contextos e situações de desvalorização.

Sumário 560 a 632: Paula continua pintando e comentando seu desenho simultaneamente. Ela conta uma charada e praticamente obriga a pesquisadora a tentar adivinhar.

633. P. começa a fazer, e diz: Nossa! Esse preto é bem bom, né? Parece que... Parece que tá de canetinha, né? (...) Não! Pra pele não vai ser preta não! (fazendo que não enfaticamente com a cabeça) Essa parte...
 634. M: A pele não vai ser preta? Como assim?
 635. P: Não vai contornar de preto.
 636. M: Huum, por quê?
 637. P: Porque tem que ela tem que ficar diferente da... Da roupa!
 638. M: Huum.
 639. P: Senão vai parecer que... Sei lá. Sei que não fica bom. A senhora... Gostava de fazer desenho?

Análise: Faz questão de enfatizar que o contorno de sua pele não ia ser na cor preta, o que nos sugere que ela não gosta da cor de sua pele, ou pelo menos não queria dar este destaque a ela.

Sumário 640 a 704: Paula finaliza rapidamente o que estava pintando, pois o tempo havia acabado. No momento seguinte, Paula e a pesquisadora conversam sobre o fim de semana.

705. P: Eu tenho “defici” de atenção!
 706. M: É? Quem te falou?
 707. P: Eu tenho déficit de atenção!
 708. M: Hum. Mas foi a Carla (psicoterapeuta) que te falou? Ou alguém daqui da escola...
 709. P: Não. Primeiro foi assim, minha... Acho que foi minha mãe quem descobriu que eu tinha déficit de atenção.

Análise: Paula afirmou que possui diagnóstico de déficit de atenção desde pequena, quando a mãe a levou para ser avaliadas por médicos e psicólogos. Talvez isso justifique a dificuldade de concentração de Paula durante a entrevista, consumindo muito mais tempo no procedimento que as outras crianças participantes da pesquisa.

Sumário 710 a 741: Paula conta que vai à psicoterapia há um ano e meio e finaliza o segundo desenho, com as coisas que menos gosta em si mesma.

742. M: Colocou nesse desenho que você menos gosta em você, Paula?

743. P: Esse negócio aqui. Eu não gosto disso!

744. M: Que negócio?

745. P: Isso aqui ó! Isso aqui bem aqui, ó! (mostra nos ombros os ossos da clavícula)

(...)

748. M: Por quê?

749. P: Porque parece que eu tenho... Só o osso, aparecendo aqui! É duro! Aí você... Quando machuca, aí dói! Não gosto! (fazendo que não com a cabeça)

(...)

755. P: Não, porque parece... Ele se parece... Parece que é só o osso!

756. M: Ahhh, parece que só o osso?

757. P: É.

758. M: Parece que não tem carne?

759. P: É.

Análise: Paula destacou um detalhe incomum, que geralmente ninguém percebe, para afirmar que não gosta em seu corpo, parecendo mais uma vez que estava dando uma pista falsa sobre o que achava de si mesma. Entretanto, nos chamou atenção o fato dela afirmar com isto que a aparência, às vezes, não condiz com a realidade das pessoas. Ela utilizou uma parte de seu corpo para dizer que não gosta porque “parece que só tem osso”, e o que tem por dentro, que seria o mais importante para Paula, não aparece. Ela ainda reclamou que esta parte é dura, como se em seu interior Paula quisesse destacar sua parte suave, e não a “dura” que aparenta ser. Paula fez questão de dar materialidade ao seu corpo negro, concreto, de “carne e osso” (“*Porque parece que eu tenho... Só o osso, aparecendo aqui! É duro!*”).

Sumário 760 a 799: Paula diz que não tem mais nada que não gosta em si mesma para colocar no desenho. A pedido da pesquisadora, ela comenta sobre a roupa que desenhou, e destaca as peças que achou que não ficaram boas.

800. M: Hum, entendi. Mas então, nesse desenho, tem mais alguma coisa que você não gosta em você?

801. P: Não. (tom de certeza)

802. M: E sem ser no desenho, assim, no real, tem mais alguma coisa que você não gosta em você?

803. P: Uhm, uhm! (faz que não com a cabeça)

804. M: Não?

805. P: Não.

806. M: E você acha que ficou parecido com você?

807. P: Uhm, uhm! (sorrindo, com as mãos na nuca)
 808. M: Não? Por quê? Quais são as diferenças?
 809. P: Não, eu acho que ficou parecido um pouco! Mais os meus olhos, porque se não tivesse o olho da pessoa, não tinha parecido nada! (sorrindo)
 (...)
 815. P: Meu sorriso também tá parecido! Como sempre! (sorrindo, alegre)
 816. M: Por quê?
 817. P: Porque eu sempre faço o sorriso assim. (largo) Eu nunca faço um sorriso assim. (meia boca) Nãooooo... (fazendo que não com a cabeça, mostrando que não gosta)

Análise: Será que aqui existe uma contradição? Isto porque ela disse que não havia mais nada que pudesse destacar no desenho relacionado com as coisas que não gosta em si mesma. Entretanto, logo em seguida, fez uma avaliação negativa de seu desenho, afirmando que não ficou parecido com ela, revelando que não gosta tanto de si mesma e das coisas que faz. Logo depois, conseguiu destacar algo positivo no desenho que é o sorriso, que ela afirmou que está parecido com ela, mas que, de acordo com as orientações para fazer um desenho com as coisas que menos gosta em si mesma, estava colocado no lugar errado. É possível, então, perceber uma oscilação positivo – negativo – positivo de seus posicionamentos de *self* com relação a suas avaliações de si.

Sumário 818 a 859: Paula continua comentando seu desenho e afirma que as pernas estão parecidas porque são um pouco grossas.

860. M: Me diga uma coisa. (coloca os dois desenhos na frente de P.) Qual o que tá mais parecido com você, o que você colocou as coisas que você mais gosta, ou o que você colocou as coisas que você menos gosta?
 861. P: O que eu mais gosto! (sorrindo)
 862. M: É? Por quê?
 863. P: Porque sim!
 864. M: É? O que é que tá mais parecido? Nesse. (aponta o desenho com as coisas que mais gosta)
 865. P: Meu cabelo! (sorrindo)
 866. M: É? Por quê?
 867. P: Porque...
 (...)
 870. M: Me fala desse cabelo, como é?
 871. P: Graaaande! (alisando seus cabelos) Graaaande! Loooongo!
 872. M: Sim, grande e de que tipo?
 873. P: Liso!
 (...)
 877. P: Na hora que você faz a escova, seu cabelo fica liiiso, liiiso, liso! (sorrindo em tom de satisfação)
 878. M: E você gosta mais... É... Você gosta dele assim?
 879. P: Hum, hum!
 880. M: Ou ele, como ele era antes da escova progressiva?
 881. P: Não. Porque antes, como ela era antes, vivia amarrado! (fazendo que não com cabeça)
 882. M: Por quê?
 883. P: Porque se eu deixasse solto ficava bem assim! (faz gesto de grande volume em cima da cabeça) Era bem... Parecendo aqueles cabelo assim... Não tem? O pente engancha, o pente não sei

o que... Não. (fazendo que não com a cabeça em tom de reprovação) Melhor lisinho... Passa o pente, ôxe! (passando a mão pelo cabelo com escova progressiva) Pode deixar solto; amarrado... Tem mais... É... Tipos de penteado! (sorri)

Análise: Paula afirmou, quase que automaticamente, que o desenho que estava mais parecido com ela era o que colocou as coisas que mais gosta, demonstrando um esforço em aparentar que sempre considera tudo positivo em si mesma. Isto não parece ser verdade, pois na hora de justificar sua opinião, ela não conseguiu dar uma resposta cabível, e disse apenas “Porque sim!”. Nesse desenho com as coisas que mais gosta, Paula destacou o cabelo, demonstrando todo o seu desejo de adquirir um cabelo liso, e sua satisfação por tê-lo conseguido através da escova progressiva. Assim, já internalizou os padrões de beleza que desprezam as características de negritude, e supervaloriza características brancas como o cabelo liso, afirmando supostas vantagens desse tipo de cabelo. A desvalorização de seu cabelo crespo se expressa por meio da idéia de que, no seu volume natural, ele precisaria ser dissimulado e, portanto, estava sempre preso (“*Não. Porque antes, como ela era antes, vivia amarrado!*”). Quando não está disfarçado o volume natural do cabelo crespo, certamente ele é alvo de preconceito racial, motivo pelo qual a mãe de Paula talvez fizesse tanta questão de manter o cabelo da filha preso. Paula também mencionou a satisfação de ter um cabelo grande e liso, demonstrando toda a influência do estereótipo de gênero que dita que toda mulher deve ter os cabelos longos e lisos, aspectos típicos da raça/etnia dominante, bastante valorizados pela sociedade em detrimento da diversidade.

(...)

889. P: Não, que... Era há muito tempo que a minha irmã sabia fazer esses negócio.

890. M: Que negócio?

891. P: Esses cachinhos.

892. M: Esses cachinhos?

893. P: Hum. Aí agora não fica mais! (tom de lamentação)

894. M: Não? Por quê?

895. P: Porque... Antes, o meu cabelo amarrado, aí ele fazia, aí caía assim. (mostra no cabelo) Aí parecia que ele que tava... Já passou do tempo...! Quando eu era pequenininha, minha irmã fazia... O cachinho.

896. M: Esse aqui é de quando você era pequenininha?

897. P: Hum, hum.

898. M: Que sua irmã fazia o cachinho.

899. P: Era o cachinho bonitinho! (tom de saudosismo)

(...)

907. P: Tipo, não caía! (sorrindo)

908. M: E você gostava?

909. P: Claro! Ficava assim, um tanto de fazer assim! (com as mãos para cima como se levantasse o cabelo)

910. M: Hum.

911. P: Eu fazia bem assim, eu tenho, você... Eu tenho! Você não tem! (cantarolando com as mãos para cima, levantando os cabelos) Ficava... Gozando da minha prima. Porque ela fazia os cachinhos, aí ficava bem assim, ó!
912. M: Caído.
913. P: Caído o cabelo. Aí eu fazia: eu tenho! Você não tem! Nã, na, ni, na, na!
914. M: E agora, dá pra fazer cachinho?
915. P: Não. (tom sério) Não.
916. M: E você gosta que não dá mais pra fazer?
917. P. hesita em responder e diz: Tia, a senhora faz umas pergunta tão... Tão! Tão! Tão!
(aumentando o tom agudo da voz)
918. M: Tão o que?
919. P: Tão difícil! (coçando a cabeça)
920. M: É difícil? Eu quero saber...
921. P: Não, eu gosto...
922. M: Se você preferia fazer cachinho, se não gosta mais...
923. P: Não, assim dá! Assim dá pra fazer cachinho.
924. M: Dá? Como?
925. P: Só que fica assim. (mostra em seu cabelo como fez o caído)
926. M: Fica caído.
927. P: Fica mais longo. Fica mais longo. Mas também... Meu sonho era ter um cabelo grande! Muito grande! Porque a minha irmã já teve um cabelo na bunda dela, aí ela cortou. Tuz! Tuz!
Tuz! (faz gesto da tesoura)
928. M: A sua irmã mais velha?
929. P: Hum, hum. Com quinze anos! Ahh... Coitadinha dela! Coitadinha dela!

Análise: Referiu-se aqui aos cachinhos que sua irmã fazia em seu cabelo quando era menor. Como está no início da adolescência, Paula demonstrou seu esforço para ultrapassar este marcador etário de “criancinha”. Ela demonstrou acentuado nível de ambigüidade, pois antes dizia gostar de seus cachinhos e ficava zombando dos cachos “caídos” de sua prima. Entretanto, no decorrer da entrevista, constatou que, depois de alisado, o seu cabelo não ficava mais com cachinhos perfeitos como o que sua irmã fazia, mas sim com cachos “caídos” como os que criticava em sua prima. Esta contradição causou impacto nos posicionamentos de *self* de Paula, que afirmou que as perguntas da pesquisadora eram difíceis, e terminou se agarrando no estereótipo para justificar suas escolhas. Afirmou ao final que sempre sonhou em ter o cabelo grande, sem mencionar o liso que estávamos verdadeiramente discutindo, e ainda chamou a irmã que fazia seus “cachinhos bonitinhos” de coitada. Isso nos permite perceber o grande foco de tensão existente em sua configuração de *self* entre os tempos passado, presente e futuro; ser criança e ser adolescente; ser negra antes da escova progressiva e conseguir ascender ao lugar social de branca depois dela.

(...)

934. M: E por que você não gostava quando o cabelo... Quando ficava... (repito o gesto de volume na cabeça) Grande?

935. P: Porque, assim, quando... Quando... Quando eu molhava, ele ficava grandão! (sorrindo) Aí quando secava, ficava assim: Tchiiiiim! (faz gesto de volume na cabeça)
936. M: Hum, e você não gostava?
937. P: Gostar, eu gostava, mas... Eu não podia pentear porque... Antes, era só pra trás assim, então... (faz gesto de força para pentear) O negócio não... Não servia.
938. M: Hum.
939. P: Aí minha mãe não deixava eu pentear meu cabelo! Agora eu posso pentear meu cabelo! Posso pentear meu cabelo! (tom de conquista)
(...)
944. M: E você queria pentear sozinha?
945. P: Claro! Já pensou? O dia todo, eu to lá com quinze anos, e minha penteando meu cabelo, fazendo as coisas... Não! Não dá!
946. M: E você acha que se fosse como era antes a sua mãe ia continuar penteando até você ter quinze anos?!
947. P: Claro!

Análise: Paula reclamou do volume natural de seu cabelo crespo. Como justificativa de sua preferência por seu cabelo liso, disse que sua mãe não permitia que ela penteasse o próprio cabelo. Provavelmente a mãe de Paula, assim como outras mães de meninas negras, não permitem que suas filhas penteiem seus cabelos para protegê-las de qualquer tipo de discriminação racial. Para isto, o cabelo crespo precisa ser bem preso com penteados específicos, ou seja, bem dissimulados na maioria das vezes para que passem despercebidos pelos julgamentos sociais permeados de preconceito. Esta postura das mães interfere diretamente na autonomia das crianças no cuidado com o próprio corpo. Paula reclama de ficar dependente de sua mãe para pentear o cabelo, unicamente pelo fato dele ser crespo.

Sumário 948 a 986: Paula finaliza seus comentários sobre o desenho e completa a primeira frase.

987. P: Acho muito ruim quando alguém diz para mim que eu sou feia e chata.
(...)
990. M: Quem diz isso pra você, Paula?
991. P: O pessoal que eu conheço! (afastando-se para trás, em tom evasivo)
992. M: Me conta!
993. P: Não tia! (balançando a cabeça negativamente) Tszuz! Tszuz! Tszuz!
(...)
997. P: Não, mas eu prometi pra essa pessoa... Eu prometi pra mim mesma que eu não ia falar pra ninguém.
(...)
1007. P: Não! Não tia, mas eu prometi pra mim, e agora... Morreu! Tá enterrado lá... Tchic! Tchic! Tchic! (faz gesto de cavar) E não tem como desenterrar.
1008. M: Ah, mas não tem como eu fazer a minha pesquisa sem saber... As coisas.
1009. P: Então posso escrever outra coisa?
1010. M. faz uma pausa e diz: Não. Porque você já...
(...)
1013. P: Feia é quando uma pessoa fala assim, que eu tô muito exibida, e não sei o que! Assim que, agora você só quer ser aparecida, entendeu?
1014. M: Mas quando é que acontece isso? Dessa pessoa falar...

1015. P: Eu guardei essa mágoa muito tempo!
1016. M: Que você é feia e chata?
1017. P: Quando eu tinha uns dois... Era no jardim! Jardim de infância, esse aqui ó! (aponta com o polegar para o lado da escola) Na pri... Na pri... No primeiro dia, no segundo... (olha para cima pensativa) Nem sei que dia de aula mais! Isso faz tanto tempo! Aí foi lá, e uma pessoa falou... Eu tava com o cabelo preso...
1018. M: Hum.
1019. P: Aí ela falou assim: ‘Aí, eu queria fazer essas trancinhas!’ Aí eu falei: Vem cá, que eu vou fazer!’ Aí eu... Aí...
1020. M: Você sabia fazer?
1021. P: Sabia! No cabelo de outra pessoa, porque em mim eu não sabia, né?!
1022. M: Hum. Quem fazia era sua mãe.
(...)
1025. P: Começou a falar assim: Você não sabe fazer nada, e não sei o que! E começou a me xin... Falar! (balançando a cabeça negativamente em tom de desprezo pela atitude)
1026. M: Começou a falar o que?
1027. P: Falar assim: ‘Ah, você é chata!’ (olha diretamente para M. e faz uma pausa)
1028. M: Huum.
1029. P: ‘Você é feia. Você é muito feia! Seu rosto é todo... (balançando a cabeça negativamente na imitação da pessoa, e passando a mão por cima do rosto) Todo feio, assim!
1030. M: É?
1031. P: É!
1032. M: Por quê que você acha que essa pessoa falou isso?
1033. P: Porque tem inveja!

Análise: Em sua primeira frase completada, Paula afirmou que não gostava quando a chamavam de feia. Manteve-se na defensiva, demonstrando recusa em falar qualquer coisa que manchasse a imagem das pessoas, mesmo quando essas pessoas a agrediam de alguma forma. Paula demonstrou uma necessidade grande de mostrar que tudo estava sempre bem, que ela se percebia sempre positivamente e que as pessoas eram boas, talvez para ela mesma acreditar nisso. Entretanto, mencionou que sofre agressões desde o jardim de infância e que isto a marcou muito. Ela mencionou que é chamada de feia, exibida e chata. Destacamos o fato de Paula mencionar que as pessoas dizem que ela quer ser “aparecida”, já que Paula parece fazer um grande esforço para ser vista de maneira positiva por todos. Supomos que isto tenha relação com o fato de Paula ser vista negativamente *a priori* por conta do preconceito racial. A situação que Paula escolheu contar, não por acaso, relacionou-se a seu cabelo crespo que estava preso em tranças.

Sumário 1034 a 1051: Paula fala o sentimento da inveja.

1052. M: Hum. E você se sentiu como?
1053. P: Ruim! Eu senti... (olha para cima pensativa) No primeiro dia eu senti, eu olhei pra cara dela, fiquei com raiva! (olha para M., com ar de riso por admitir a raiva)
(...)
1058. M: Hum. Aí você disse que guardou essa mágoa muito tempo?
1059. P: Hum, hum! Muito tempo!

1060. M: Até quando? Foi no, aconteceu no jardim!?
1061. P: Até o segundo... Segundo... Prezinho. Segundo jardim! Aí... Aí eu falei assim: ‘Ah, pra que eu vou ficar guardando mágoa, se não tá adiantando nada?! (pausa) Falei assim: ‘Eu sou tão bonita... Inveja!’
1062. M: E aí, o que foi que você fez?
1063. P: Aí eu fui lá, escrevi num papel e enterrei na areia!
1064. M: Você escreveu o que no papel?
1065. P: É... (afasta-se na cadeira, com receio de revelar a identidade da pessoa) Ué?! O nome daquela pessoa, e que a pessoa me chamou de chata, aí fui lá e enterrei no mar!
(...)
1076. M: E por quê que cê quis enterrar?
1077. P: Porque, assim, se você ficar guardando pra vo... Pra si, você vai... Ficar... Recordando, ficar assim: Por que eu não respondi? Assim, entendeu? Não. Eu enterrei na areia e acabou!
1078. M: Você queria ter respondido?
1079. P: Não. Porque se eu responder, eu ia gerar uma confusão. Dessa confusão... E não ia dar certo. (balançando a cabeça negativamente)
1080. M: Huum. E você falou pra alguém que essa pessoa te chamou de feia e chata?
1081. P: Falei pra professora. A professora resolveu, e depois... (bate palma)
1082. M: A professora resolveu como?
1083. P: Falou que... Tem que respeitar, pra pessoa.
1084. M: Huum. E você se sentiu como quando a professora falou isso pra ela?
1085. P: Falei assim: Toma, toma, toma! Vaaai! Eu fiquei falando assim (baixa o tom de voz): Vai! Você mexeu comigo, agora vai mexer com a professora, vai, se você pode!

Análise: Diz que se sentiu mal com o xingamento da colega, sentiu raiva dela e guardou um sentimento de mágoa durante muito tempo. Destacamos que Paula vivenciou essa situação muito nova, ainda durante a pré-escola, e que ela mesma descobriu uma forma de se livrar da raiva provocada pela agressão verbal da colega. Paula literalmente “enterrou” o assunto (“*Aí eu fui lá, escrevi num papel e enterrei na areia!*”) e disse que não responderia à colega, se pudesse reviver a situação, para não gerar confusão. Isto nos aponta uma postura conformista diante de agressões sofridas. Também pode ser um esforço para não pensar que era realmente feia como a colega estava afirmando. Embora Paula tenha criado uma forma de se conformar pessoalmente, ela se sentiu protegida pela professora, que resolveu o caso em sala de aula.

Sumário 1086 a 1128: Após pergunta da pesquisadora, Paula fala o que teria respondido para a menina que a xingou. Diz que se acha bonita e não vê outro motivo para a agressão, a não ser inveja.

1129. P: Acho super legal quando alguém me diz... É... Desculpe. Acho super legal quando alguém diz para mim que eu sou demais, legal, me elogia. (olha para M.)
1130. M: Huum, e quando é que acontece isso? Aqui na escola, acontece isso?
1131. P: Hum, hum. (sorrindo largamente e abrindo os braços) Na segunda série... Não, foi na terceira, que a tia Liziane, **toodo** dia ela me elogiava. Era tão bom!
(...)
1134. M: Ela dizia o que?
1135. P: Dizia assim: Você tá muito afiada! Você tá boa! Você tá... É... Tá legal! Você tá melhorando. Assim, entendeu? Aí todo mundo falava: puxa saco, não sei o que! Puxa saco! Puxa saco!
(...)

1138. M: Por quê?
1139. P: Porque a professora só me elogiava, não elogiava os outros, entendeu? (sorrindo com prazer)
(...)
1142. M: E o que é que você achava disso?
1143. P: Claro que é bom! Ser paparicada é muito, muito bom! (sorrindo)
1144. M: É muito bom?
1145. P: Claro!
1146. M: Por quê?
1147. P: Porque você recebe... (sorrindo) Recebendo elogio, você sabe que você tá boa... Você fica se sentindo! Fica tchi, tchi, tchindo!

Análise: Gosta muito de receber elogios, principalmente das professoras, o que nos leva a concluir que a avaliação positiva dos outros é muito importante para que ela construa uma avaliação positiva de si mesma. No exemplo, Paula afirma que os elogios das professoras sempre vinham acompanhados pelos xingamentos dos colegas, que insinuavam que Paula recebia elogios por ser bajuladora e não por merecê-los verdadeiramente. Paula apresentou os colegas em seu discurso novamente como uma concorrência a ser vencida, afirmando seu prazer em receber elogios exclusivos, que não eram feitos a outras pessoas, encaixando-se novamente em um posicionamento de *self* competitivo.

Sumário 1148 a 1204: Paula diz que recebe elogios das professoras e suas amigas, mas no momento dos exemplos cita apenas seus familiares. Conta que tem muitos amigos na turma da tarde porque já estudou neste turno.

1205. P: Eu me acho uma pessoa... (pensa um pouco, alterna as duas mãos na mesa e pega o lápis)
Eu me acho uma pessoa... Legal. Sempre o legal tem que tá. Acho uma pessoa... (pensa em voz alta) Tá bom. Eu me acho uma pessoa legal, bonita, linda, entre outros.
1206. M: Que outros?
1207. P: Entre outras coisas.
1208. M: Que outras coisas?
1209. P: Ah, tia! Eu falei entre outras pra não falar tanta coisa, né? Pra dar pra preencher todas as fichas, entendeu?!
- (...)
1218. M: Tá! Tá bom. E por quê que você se acha uma pessoa legal?
1219. P: Porque eu faço amigos rápido. Tem pessoas que não consegue. E eu... Sempre tô sorrindo! (balançando a cabeça para os lados) Como sempre! E... Assim! (revira os olhos e sorri)
(...)
1222. M: E por quê que você se acha bonita?
1223. P: Porque... Olho no espelho, assim, e faço: Ah, eu sou bonita! (tom de voz provocante, tocando nos cabelos) É porque... Eu me acho bonita mesmo!
1224. M: O que é que você acha bonito em você?
1225. P: Tudo.
(...)
1228. M: E tem alguma coisa que você acha mais bonito em você?
1229. P: Não. É tudo igual, **tuuudo bonito!** Porque se eu falar alguma coisa, eu... Assim, assim, assim, se eu pensar... Se eu falar... Eu acho minha boca bonita.
1230. M: Hum.

1231. P: Aí eu faço: Ah, eu acho também acho os olhos! Aí vou falar o corpo todo, aí eu também acho tudo, entendeu?
(...)
1236. M: E linda? Por quê que você se acha uma pessoa linda?
1237. P: Porque tem pessoas que vem me falar: ai, você é uma gracinha! (sorrindo) Você é muito gutchi, gutchi; entendeu?
1238. M: É? Quem fala isso?
1239. P: Ah... Meus parentes. (pausa, inclina-se para trás na cadeira) Meus parentes, minha avó, minha bisavó, minha tanãã, tanãã, tanãã, fulano, fulano e fulano de tal. Aí vai assim. Porque se eu falar a família toda, aí não vai dar certo! Não vai dar certo! (sorrindo. M. sorri.) Não vai dar certo!

Análise: Continua a falar e responder as perguntas de maneira vaga, como: “gosto de tudo em mim”; “não há nada que eu não goste em mim”; “tenho muitos amigos”; “entre outras coisas”, recusando-se em especificar avaliações negativas dos outros e dela mesma que possam afetar sua configuração de *self*. Ela destacou sua qualidade de fazer amigos como justificativa para se perceber como alguém legal. Mas na justificativa para se afirmar como uma pessoa bonita recorreu novamente a um discurso vago, “tudo bonito”. Na realidade, parece que Paula não encontrou algo concreto para afirmar que gosta em si mesma, fugindo da resposta. Também aqui fala da importância das avaliações positivas da família extensa, para que ela tenha uma concepção positiva de si mesma como uma pessoa linda.

Sumário 1240 a 1251: Paula finaliza os comentários para a frase completada.

1252. M: Fechado. (retira a ficha escrita) Vamos lá. Outra frase: ‘os outros me acham uma pessoa...’
1253. P: Ah, não... Mas não... Tem... Tem pessoas que me acham coisas ruins, e tem pessoas que me acham coisa boa!
1254. M: Então, escreve aí!
(...)
1257. P: Os outros me acham uma pessoa doida, chique, boa amiga, legal, criativa, “de menos” e interessante.
1258. M: Huum, e aí, você colocou aquelas coisas que você disse, que algumas pessoas acham coisas boas, outras acham coisas ruins...
1259. P: Não, eu decidi só colocar positivo. Negativo, chega de negativo.
1260. M: Foi? Por que você decidiu isso?
1261. P: Porque a maioria das coisas... Das... Das pessoas me acham legal!
(...)
1270. M: E quem acha as coisas ruins?
1271. P: Tia, a gente vai voltar nesse assunto de novo?! Não, tia! Não, tia!
1272. M: Ué... Tem que conversar sobre isso.
1273. P: Ah, mas parece que é só uma pessoa, assim, sem graça, que não tem muitos amigos.
1274. M: Por que você não quer falar sobre isso?
1275. P: Porque é ruim falar de coisa... Negativa! É melhor coisa **positivas!** Positiva é melhor.
1276. M: Mas eu preciso saber quem te fala coisas negativas.
1277. P: A minha, minha... Minha prima. Uma prima... Chamada o nome da minha mãe, Fátima! Não! Não. Ela... Não. O meu primo... Qual o nome dela? (olha para cima pensativa) Não! Não é ela não. (olhando para cima)

Análise: Nesta pergunta, Paula assumiu que nem todo mundo tem uma avaliação boa sobre ela. Procura se esforçar muito para encarar o mundo de maneira exclusivamente positiva, embora alguns acontecimentos a impeçam de fazer isto. Acreditamos que situações de preconceito e discriminação com relação à negritude de Paula fazem parte dessas coisas negativas que ela se recusa veementemente a falar, e que, provavelmente, provocam sofrimento e um posicionamento de *self* defensivo. Ao final, Paula admitiu que, propositalmente, só colocou as características positivas que os outros atribuem a ela.

Sumário 1278 a 1311: Paula afirma que as pessoas acham que seja doida no sentido de persistente e comunicativa.

1312. M: E... Por quê que os outro te acham boa amiga?

1313. P: Porque eu fico com os outros! Aí depois eu fico com os outros. Aí vai juntando, vai juntando, vai juntando, vai juntando, aí...

1314. M: Vai juntando quem?

1315. P: Meus amigos! Aí eu vou... Assim...

1316. M: Aonde? Aqui na escola?

1317. P: Hum, hum. Sim. Aí eu falo assim: Lívia, vamo brincar? Tá. Aí eu vou, e chamo outra pessoa. Vamo. Aí vamo, aí vamo; aí fica um monte de gente, entendeu? Sou companheira. (dançando na cadeira)

(...)

1320. M: E quem é que te acha boa amiga?

1321. P: Meus amigos.

1322. M: E quem são seus amigos?

1323. P: Tia, tem várias pessoas à tarde, e da... De manhã. De manhã, são só... (olha para cima pensativa) Três, quatro... Cinco, seis... Cinco! Não, quatro. E de manhã... De tarde, aí... (sorrindo com prazer, inclinando-se para trás na cadeira) Complicou! (sorrindo) Tem muita gente. É muita gente, de tarde.

(...)

1326. M: Por quê?

1327. P: Porque... Eu... Fico elogiando, aí fala assim: meu filho, tá errado! Eu fico corrigindo... Aí eu fico elogiando...

1328. M: Você corrige quem?

1329. P: Assim, quando a pessoa fala assim: Não, a tia falou seis! Eu fiz, falou cinco, amiga! Falou seis. Falou cinco. Eu disse: vê na agenda. Ahh, falou cinco! Legal! Muito obrigado! Entendeu? E criativa. Porque eu crio as roupas, crio as coisas, crio coisas... Eu vou brincar de, de, de... Sei lá! Invento um nome de uma brincadeira, aí mistura com a outra, mistura com a outra, aí... Assim vai.

1330. M: Hum. E na sala de aula, o que é que você cria?

1331. P. pensa um pouco e diz: É... Jeitos diferentes. Assim, matemática diferente! Se a senhora pegar os palitinho, vai demorar muito. Então fala assim... A professora fala assim: cinco mais tanãã; aí eu falo assim: se eu colo... Se... É... Faz uma continha aí pra mim!

Análise: Paula também destacou a qualidade de “boa amiga” no item sobre o que os outros pensam dela. Ela fez questão de se mostrar como popular na escola, que aglomera muita gente em torno dela nas brincadeiras. Ela afirmou novamente que tem muitos amigos na escola, apesar das sucessivas mudanças de turno escolar devido ao horário escolar de sua irmã. Nesta

frase completada sobre o que os outros acham dela, Paula enfatizou aspectos positivos, o que nos mostra como essas avaliações têm peso em seus posicionamentos de *self*. Paula afirmou que os outros, na escola, percebem-na como criativa.

Sumário 1331 a 1340: Paula explica seu jeito diferente de fazer contas.

1341. P: E agora, “de menos”. Por que de menos?! Não é po... Ó, você pensa que “de menos” é o que?
 1342. M: Não sei.
 1343. P: Coisa ruim, né?! (faz careta) De menos, o menos...! Sabe o que? Se eu for de menos... Eu fiz errado naquela ficha ali, coloquei “demais”.
 1344. M: Hum.
 1345. P: Porque... Ó, tudo que é demais, sobra! E tudo que é sobra, é resto; e tudo que é resto, é lixo; e tudo que é lixo não presta!
 (...)
 1350. M: E quem que acha... Você colocou: os outros me acham uma pessoa... É... Quem te acha criativa?
 1351. P: Minha mãe, meu pai, minha irmã, minha prima, minha prima, minha prima, meu primo, minha prima, minha prima, meu primo; é que eu tenho muito primo.

Análise: Ela inventou um tipo de rima, ou ditado para justificar sua opção por se denominar “de menos”, diferentemente das outras pessoas que geralmente usam o adjetivo “demais” para se valorizar. Ela demonstra que tentou tornar positivo o que, a princípio, seria negativo, assim como o olhar dos outros quando permeado pelo preconceito étnico-racial, que a princípio coloca a idéia de que ser negro é negativo. Paula afirmou sucessivas vezes durante a entrevista que tem muitos amigos, principalmente na escola. Entretanto, no momento de citar nomes de quem realmente elogia suas qualidades Paula sempre se refere aos familiares, como um lugar seguro para a ancoragem de concepções positivas de si.

Sumário 1352 a 1372: Paula conta empolgada como ela e seus amigos inventaram a expressão “Eu sou de menos” com um sentido positivo.

1373. P: E interessante.
 1374. M: É, por quê que os outros te acham uma pessoa interessante?
 1375. P: Porque tem gente que nunca me conheceu, aí fica bem assim: será que essa menina vai falar comigo? Ela parece interessante. Entendeu?
 1376. M: Hum. Você já ouviu isso?
 1377. P: Já!
 1378. M: Aonde?
 1379. P: Não tem a Aline, lá da nossa sala? Ela já me falou isso.
 1380. M: Que você é uma pessoa interessante?
 1381. P: Hum, hum.
 1382. M: E o que é que você achou?
 1383. P: Legal! (inclina-se para trás e abre os braços) Interessante é legal, porque a pessoa chega mais perto pra ver o que você tem, né? Se você é legal, chique, nãñã! Só isso.

Análise: Paula afirmou que os outros a consideram uma pessoa interessante, e deixa claro que é necessário que as pessoas se aprofundem na essência para conhecê-la. Provavelmente porque tem consciência de que, a partir das características de negritude que compõem sua aparência, existe uma tendência de que as pessoas façam um julgamento negativo permeado pelo racismo. Aparece novamente no discurso a dicotomia ‘Beleza interior *versus* Aparência’, onde o interior tem que ser mais valorizado que a aparência, porque senão as meninas negras ficam em uma desvantagem social insuportável.

(...)

1394. P: Não. ‘Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim, seria...’ (olha para M. pensativa). Seria... Deixa eu pensar... Seria... (põe as mãos no queixo) Ai, não sei! Seria... Seria o que?

1395. M: Pensa aí em alguma coisa.

1396. P: Seria, seria, seria... Minha... Qual é o nome? Anciosidade! (escreve) An-ci-o-si-da-de. Minha anciosidade! (larga o lápis) Fala.

(...)

1403. M: E assim, na sua aparência, tem alguma coisa que se você pudesse mudar você mudaria?

1404. P. faz que não com a cabeça e diz: Não, porque o povo fala assim: sua orelha é pequenininha! **Pequeninha!** Pequeni... Eu não gosto.

1405. M: Hum. E o que é que você acha disso?

1406. P. balança a cabeça negativamente, pensa um pouco e diz: Huum... Eu gosto de minha orelha ser pequenininha. Eu gosto que o povo fica falando, sim! Por quê que eu mudaria...?

Análise: Paula afirmou que o que mais gostaria de modificar em si mesma é a ansiedade, destacando então uma característica psicológica. Isto poderia nos levar a entender que Paula gosta de tudo em sua aparência como vinha afirmando durante a entrevista. Mas os diversos momentos de contradição e oscilação no discurso ainda nos fazem duvidar disto. Quando indagada sobre a possibilidade de modificar alguma coisa em sua aparência, ela disse que as pessoas comentam sobre sua orelha, muito pequena. Paula fez questão de demonstrar que não valoriza tanto a opinião dos outros e que é autônoma em sua forma de pensar sobre seu próprio corpo, insinuando que não mudaria nada nele.

Sumário 1407 a 1433: Paula afirma que se acha ansiosa porque fica roendo as unhas quando deseja que algo aconteça logo.

1434. P: Quando eu faço alguma coisa errada eu me sinto culpada e com medo. De alguém descobrir, claro! E ficar brigando. (sorri, pega o lápis para complementar) Pronto! (cantarola algo)

1435. M: E... Por que que você se sente culpada?

1436. P: Porque que eu fiz aquela coisa, aí fica falando, colocando a culpa em outro?! Aí dá vontade de falar: Se eu falar... Se eu falar, a pessoa vai brigar comigo! Comiiiiigo! Aí eu fico... (passa a mão na boca, em gesto de silêncio) Fico calada.

1437. M: Huum... Se você disser a verdade.

1438. P: Não, é porque é assim, se eu... Eu falo assim: mãe, se eu disser a verdade, a senhora vai me bater?
1439. M: Hum.
1440. P: Vai brigar comigo? Se falar: depende; aí eu já: Nada não. Já: Nããão! Não.
(...)
1445. M: E aqui na escola?
1446. P: Hum.
1447. M: Como é que você se sente...
1448. P: Não. Nunca fiz uma coisa errada. (sorrindo)
1449. M: Quando faz uma coisa errada? Nunca fez uma coisa errada aqui na escola?!
1450. P: Não.
1451. M: Quanto tempo você estuda aqui?
1452. P: Quatro anos.
1453. M: Você nunca fez nenhuma coisa errada nesses quatro anos?
1454. P: Não, já... Já briguei. Já briguei de porrada, na primeira série. Já briguei de porrada.

Análise: A voz de sua mãe significa a autoridade em seu sistema de *self*. Na frase em que completa sobre como se sente quando faz alguma coisa errada, diz sentir culpa e medo da punição que, na maior parte das vezes, vem de sua mãe. Paula disse de forma explícita que deixa de contar a verdade sobre algo que fez para não ser punida pela mãe. Quando questionada sobre uma situação em que fez algo errado no contexto escolar, volta a utilizar um pronome muito amplo, afirmando que “nunca” fez algo errado na escola. Posteriormente, se contradiz e revela que já brigou fisicamente com uma colega de escola, admitindo algo muito errado que fez neste contexto.

Sumário 1455 a 1522: Paula conta porque brigou na escola em uma situação. Paula sinaliza novamente o desejo de encerrar a conversa, evitando dar respostas satisfatórias durante toda a entrevista. Paula disse que quando sua mãe briga porque ela fez algo errado, ora ela se sente certa, ora culpada. A entrevista é finalizada, mas Paula evitou fornecer informações importantes.

ENTREVISTA 2: Roteiro de Perguntas (Paula)

Sumário 1 a 133: Pesquisadora explica o procedimento, salientando que não se trata de nenhum tipo de avaliação. Paula afirma que só tem um amigo no bairro onde mora, e que brinca mais de jogos no computador. Diz que sua brincadeira preferida na escola é “Menino pega menina”.

134. M: Tá. E com quem você não se dá muito bem?
135. P: Com a Tainá.
(...)
138. M: Por quê?
139. P: Porque não. (faz que não com a cabeça de forma enfática e sorri no final)
140. M: Hum. Por que não? O que é que acontece que vocês não se dão bem?
141. P: Porque é desde o... Do primeiro jardim! (fazendo que não com a cabeça)
(...)
146. M: E o que é que acontecia?

147. P: Porque ela implicava comigo, eu implicava com ela! Aí, de repente, a gente brigava. Aí... É... Aí ela me xingava, eu xingava ela! Aí não sei o que! Aí não sei o que! Aí nunca a gente... (balançando a cabeça negativamente). A gente nunca se deu bem.
148. M: E por que vocês implicavam uma com a outra?
149. P: Porque, assim, a Tainá tem o grupinho dela. E eu tenho o meu, é claro!
150. M: E quem é o grupinho da Tainá?
151. P: Aí tem a Sara, a Aline, a Mirna... A Mirna já saiu, já. Aí a Aline, eu acho que não é amiga delas. Aí, agorinha vai ser, entendeu?! (fazendo cara de falsidade) Aí as meninas queriam que a gente fosse... A gente joga contra na queimada, né, claaaaaaaro! Aí eu jo... Sem querer, eu ba... Meti, sem querer... Era pra ela agarrar a bola, aí foi lá e... Sem querer, foi na... Na cara da 'bicha'... Da bichinha, coitadinha! (tom mais baixo)
(...)
164. M: Ahh, entendi.
165. P: Aí eu pedi desculpa, e ela não aceitou não! Foi, saiu, com raiva!
(...)
175. P: Eu falei assim: Não! Que ela tem... Porque lá na escola-parque tem o grupinho das 106 (da escola que fica na quadra número 106).
(...)
181. P: E elas são grandonas! E ainda são da quarta série. Aí as meninas ficaram... Aí, as meninas são amiga delas, e só faz isso pra ela: tentar brigar, não sei o que... Ficar batendo... Aí eu fiquei com medo delas me bater. Aí eu fui lá, e elas não me bateram. Eu falei assim, pras meninas: 'se ela bater, eu também... Eu também vou bater. Não sou burra, né?! Ficar lá agachada, enquanto elas: tic, tic, tic! (faz gesto de cascudo nas costas) Também vou bater! (fazendo que não com a cabeça)
(...)
187. P: Ô, tia! A gente sempre deu choque. (balançando a cabeça negativamente) A gente... Nunca deu certo.
188. M: Mas é só com você?
189. P: faz que não com a cabeça e diz: Tem outras pessoas que também não dá certo com a Tainá!

Análise: Como muitas crianças da escola, Paula não tem um bom relacionamento com Tainá, salientando que não se dá bem com ela desde o jardim de infância. Paula destacou o episódio em que jogou a bola, sem querer, no rosto de Tainá durante o jogo de queimada, e que Tainá não aceitou desculpas. Afirmou que sentiu medo da vingança de Tainá, que geralmente se utiliza das colegas maiores para bater em seus desafetos. Isto nos mostra uma atmosfera de gangue que se forma desde cedo nas escolas públicas do DF, mesmo entre meninas.

Sumário 190 a 212: Paula conta mais sobre seu relacionamento difícil com Tainá e passamos para a pergunta seguinte.

213. P: aponta para mim e diz: Depois você vai responder! Eu gostaria de ser... Unicórnio. Só que não existe. Há, há! (sorrindo)
(...)
216. M: Mas por que você queria ser um unicórnio?
217. P: Porque eu ia realizar os... Os outros desejos!
(...)
222. M: Hum. Porque você queria realizar os desejos das pessoas. E por que você queria realizar os desejos delas?
223. P: Não! Se fosse mal, eu não realizaria não!

224. M: Hum. Então que tipo de desejo você ia realizar?

225. P: Assim: 'Eu queria que o mundo entrasse em paz.' Aí eu realizaria; claro!

Análise: Na pergunta sobre que animal Paula seria na turma da escola, primeiramente ela fez questão de salientar sua agencialidade, retirando o peso do contexto (turma), e trazendo para a sua escolha (“*Que animal que eu gostaria de ser?!?*”). Em seguida, Paula respondeu que gostaria de ser um animal que só existe na fantasia, um unicórnio, com a justificativa de que poderia realizar os desejos dos outros. Isto é interessante, pois Paula pareceu levar às últimas consequências a necessidade de ser bem vista pelas pessoas, realizando os desejos dos outros para ser valorizada. Isto nos parece uma forma de compensação do sentimento de desvalorização que experimenta. Paula não conseguiu justificar sua vontade de realizar os desejos dos outros, desviando o discurso para uma forma de auto-valorização moral que seria a realização exclusiva de desejos bons.

Sumário 226 a 240: Paula afirma que, dos animais que existem, ela queria ser um preá porque não faz mal a ninguém e não dorme. Paula fala que na casa de sua avó tem um preá.

241. P: A minha avó não faz nada, assim, não trabalha... A minha avó é chique!

242. M: Hum.

243. P: A pele dela é bem lisinha! Muito... Não tem espinha nenhuma! (sorrindo, passando as mãos no rosto)

(...)

246. M: Da sua avó? É a sua avó mãe da sua mãe, ou mãe do seu pai?

247. P: Materna.

(...)

252. M: E como é que ela é?

253. P: Minha avó tem os olhos bonitos!

254. M: É? De que cor?

255. P: Tem. Os olhos... Verdes! Bem, aquele clarinho, aaaaaaai! Os olhos bonitos! E... Eu podia... Todo mundo fala que...

256. M: E a pele dela é lisinha?

257. P: É, branquinha! (tom de admiração) É boniti... Aaaa! É tão bonitinho! Aí...

Análise: Aqui deixou claro seu desejo de ser branca, admirando, quase que de forma idealizada, a suposta branquitude de sua avó materna (“*Os olhos... Verdes! Bem, aquele clarinho, aaaaaaai! Os olhos bonitos!; É, branquinha!* [em tom de admiração] *É boniti... Aaaa! É tão bonitinho!*”). Ela destacou a pele branca e os olhos verdes da avó, demonstrando a internalização dos padrões de beleza que supervalorizam características brancas, e desvalorizam as características as próprias características negras.

Sumário 258 a 273: Paula continua falando da beleza de sua avó.

274. M: Tá. E a Lívია? Que animal a Lívია seria?
275. P: Que eu queria que a Lívია... Ahh, falta a sua pergunta. Que animal você queria ser?
276. M: Não. Primeiro responde você.
277. P: Depois eu volto. Tá bom! Vamo lá! A Lívია seria... Uma gatinha!
(...)
280. M: Por quê?
281. P: Porque todos os meninos gostam dela! (sorrindo e balançando a cabeça enfaticamente)
(...)
291. P: O Júnior já chamou ela pra namorar. O César já chamou ela pra namorar. Só falta o Roberto! E o Roberto... O Roberto já... O Roberto, ele não assume! Ele... Ele desgostou dela. Fala que desgostou dela. Da terceira série, ele fala que desgostou dela. Na terceira série, ele gostava muito! Mas agora, ele gosta da Helen, da menina, da binãã, nããã, nããã!
292. M: Ahhh...
293. P: Ela já falou que não. Claro que não!
294. M: Claro que não?
295. P: É!
296. M: Por quê?
297. P: Não. Se fosse eu, eu não namorava não. (sorrindo) Porque eu ainda... Ainda não tô na idade de namorar. Minha mãe não deixa, também, não!

Análise: Paula afirmou que sua melhor amiga seria uma gatinha, pois todos os meninos demonstram interesse afetivo por ela. Isto, indiretamente, traz valorização para Paula, porque ela está ao lado de alguém que chama a atenção dos garotos. Paula tentou novamente inverter as posições de poder, fazendo as mesmas perguntas para a pesquisadora, demonstrando toda a sua competitividade e necessidade de agência na situação de entrevista. Paula afirmou que muitos meninos já pediram para namorar sua amiga, mas ela não aceitou. Neste momento, fez a transferência da situação para ela mesma, mostrando todo o desejo de ser valorizada e bem vista, principalmente pelos garotos (“*Se fosse eu, eu não namorava não* [sorrindo] *Porque eu ainda... Ainda não tô na idade de namorar. Minha mãe não deixa, também, não!*”).

Sumário 298 a 353: Paula cogita, mas evita associar Tainá com um animal muito negativo como o jacaré. Ela afirma que Tainá seria um pássaro porque muitas vezes pensa que é maior que os outros (vôo).

354. M: E se na quarta ‘A’ tivesse um concurso para eleger a menina mais bonita, quem você acha que ia ganhar?
355. P. inclina a cabeça para trás, sorrindo e diz: Além de mim?
356. M: De todas né, incluindo você. Quem você acha que ia ganhar?
357. P: Eu ficaria... A Lívია... Em primeiro lugar, a Lívία. Em segundo lugar, a Sara Cybeli, a Cybeli Sara... Não, é Sara Cybeli. E em terceiro lugar, eu! (enumera nos dedos) Linda e bela! Ui! Ui! Sou linda! (jogando os cabelos alisados com as mãos)
358. M: Por que a... A Lívία, ia ganhar?
(...)
361. P: É... Todos os meninos falavam que a Lívία era a mais bonita. Aí eu fiquei encucada da cabeça, entendeu?
(...)
364. M: E você acha que ela é a mais bonita?

365. P: Não. Na verdade, não acho não. Eu acho assim... Eu ia... Eu ia...
(...)
370. M: Ué, mas você falou que ela ia ganhar...
371. P: Mudei! Mudei. Mudei.
372. M: Ahh, mude vá.
373. P: Óh, o primeiro lugar, eu ia ganhar! Claro! Claro! Claro! (a voz foi aumentando a intensidade)
(...)
375. P: Em segundo... Peraí! Eu! Em primeiro lugar sou eu. Em segundo lugar, a **Lívia**. E em terceiro lugar, Sara Cybeli.
(...)
378. M: E por que você acha que ia ganhar?
379. P: Porque... Quem é a mais bonita... Não, porque, assim, eu acho que não... Esses concursos não vê só a beleza, vê como a pessoa é, a educação, entendeu?
(...)
382. M: Hum. E se fosse um concurso de beleza?
383. P: Acharia que eu ia ganhar também.
384. M: É? Por quê?
385. P: Porque, assim, um concurso de beleza, você vai lá, assim, um modelo. Você vai lá, não é só a beleza né?! Tem que saber andar! Aí, tem uma menina, bonitona lá, que anda bem assim... (faz gesto de mãos caídas) Aí, vai lá e cai. De repente, você fala: ‘Desculpa’, com a voz mais... Cínica do mundo! Aí depois, cai de novo! E não vai saber. Não vai saber, entendeu?
(...)
388. M: E você disse que esses concursos, assim, não vê só a beleza. E vê mais o que?
389. P: A educação. A... O jeito da pessoa ser.
390. M: E você acha que isso é bonito em você?
391. P: Claro! (sorrindo e com voz aguda)
392. M: A sua educação?
393. P: Hum, hum.
394. M: E assim, no seu jeito de ser, o que é mais bonito, que você acha?
395. P: O meu jeito de ser... A... Qualidade de... Fazer amigos. Também, a qualidade de... Ai, meu Deus! A qualidade de... De fazer amigos, de... Huum... Repete a pergunta aí!

Análise: Sobre o suposto concurso de beleza, Paula demonstra bastante ambigüidade, oscilando na forma de perceber sua própria beleza e a das outras meninas. Ela modificou diversas vezes a ordem das vencedoras do suposto concurso, inicialmente colocando sua melhor amiga em primeiro lugar apenas por conta da opinião dos meninos (“*É... Todos os meninos falavam que a Lívia era a mais bonita. Aí eu fiquei encucada da cabeça, entendeu?*”). Em seguida, demonstrou certo empoderamento na configuração de *self* e teve condições de discordar da opinião dos meninos e se colocar na primeira colocação como a mais bonita da turma (“*Ó, o primeiro lugar, eu ia ganhar! Claro! Claro! Claro!*” [a voz foi aumentando a intensidade]). Na justificativa para se considerar a vencedora do concurso de beleza, Paula não destacou nenhuma característica física, onde deveriam surgir características de negritude. Ela utilizou apenas características que denominamos de “beleza interior”, como a “boa educação” e a “qualidade de fazer amigos”. Outra característica destacada por Paula

para sair vencedora do concurso, foi a habilidade de saber andar em uma passarela, o que também não tem relação direta com características físicas de beleza, pois provavelmente ela não consegue perceber beleza em sua negritude.

(...)

402. M: Huum. E, assim, na beleza, na aparência, você se acha bonita?

403. P: Claro!

404. M: Por quê?

405. P: Porque sou eu! Sou eu, eu, eu! Aqui de dentro... Eu! Eu! Linda! (passa a mão no rosto) Demais! Bonitinha. Entendeu?

406. M: O que é que você acha bonito na sua aparência?

407. P: Assim, de tudo? Corpo, tudo?

408. M: Hum, hum.

409. P: olha para cima, pensa um pouco e diz: O meu rosto. O formato do meu rosto.

410. M: É?

411. P: E também, a minha covinha, que eu tenho. (sorrindo e mostrando as covinhas)

Análise: Ela não conseguiu especificar características físicas em sua aparência para se considerar bonita, e terminou falando sobre o rosto. Em seu discurso, Paula deu a entender que seria quase uma exigência lógica que uma pessoa se considere bonita. Isto faz sentido na medida em que para construir uma configuração de *self* saudável é importante concepções de si positivas também em termos de aparência física. Entretanto, para a população negra isto é mais difícil de ser construído por conta do racismo.

(...)

420. M: E... E inteligente, você se acha inteligente?

421. P: Claro!

422. M: Por quê?

423. P: Porque eu tenho um jeito diferente de fazer as coisas... Todo mundo se acha inteligente!

(...)

429. P: Porque eu consigo resolver as coisas de um modo diferente dos outros. Porque... já pensou se fosse igual? Não teria muitos modos diferentes... Não seria legal! Não seria legal!

(...)

439. M: Na forma de resolver. Resolver o que?

440. P: Contas. Resolver... Problemas! Situação-problemas! (olha para mim sorrindo)

(...)

441. P: Eu fiz um texto. Aí colocaram... Colo... Todos foram iguais, assim, sem... Sem... Sem frufu. Aí, o meu, eu coloquei um frufu, verde ainda (sorrindo) pra chamar atenção, há, há, há!

(...)

452. M: E qual foi o destaque que você ganhou?

453. P: Em tudo! No meu texto todinho! (sorrindo)

454. M: É? E aí, aconteceu o que com seu texto?

455. P: Porque, assim, ta... Colocou no mural. Aí todos tavam sem nenhum destaque, sem nenhuma coisa. Aí a professora colocou um negócio assim, verde (mostra formato com os dedos no ar) em volta do texto e... (voz aguda) Só! (sorrindo)

Análise: Considera-se uma pessoa inteligente, primeiramente baseada na lógica pessoal onde crê que todas as pessoas valorizam a si mesmas. Paula utilizou também a justificativa de que ela possui habilidades escolares diferenciadas dos demais na matemática, e contou também um episódio em que a professora destacou seu texto no mural da escola. Paula se sentiu muito recompensada e reconhecida quando a professora escolheu seu texto para colocar no centro do mural, salientando novamente o fato de ter se diferenciado dos outros como algo positivo. Paula mais uma vez utilizou o método de comparação com os outros para se valorizar.

Sumário 456 a 498: Paula afirma que em sua turma só há um apelido maldoso colocado por Júnior em Jean. Ela inicia uma crítica aos meninos porque só querem saber das “meninas bonitas”.

499. P: Não, porque não chama mais! Esqueceram disso. Agora só querem saber das mulheres bonitinhas, das mais bonitinhas da sala!
500. M: É? Como assim?
(...)
503. P: Das menininhas... Não, das meninas, assim... A Sara (voz provocativa), porque ela é a mais bonita, porque ela dança, porque ela se amostra; assim!
504. M: Porque ela dança...
505. P: Porque ela dança.
506. M: Ou porque ela se amostra?
507. P: Assim, se amostrar pra mim é assim. Ui! Tá lá na escola; escola é pra aprender, não é?
508. M: Hum.
509. P: Não é pra dançar!
(...)
518. M: Não. Eu quero saber o que é que os meninos fazem pra você achar que eles só ficam olhando pra Sara.
519. P: Achar?! (voz de indignação) Não! Eles não ficam só olhando pra Sara.
520. M: Hum.
521. P: Só que... (faz que não com a cabeça, como se não soubesse explicar)
522. M: O que é que eles fazem, é isso que eu quero saber.
523. P: O que eles fazem? Nada demais! (pegando em seu cabelo longo e solto, após a escova progressiva)
524. M: Sim. E o que é ‘nada demais’?
525. P: Uma coisa que...
526. M: Eles ficam olhando, eles ficam conversando, eles fazem o que?
527. P: Fica fofocando... Ãããããã! (grita)
528. M: Os meninos ficam fofocando?
529. P: Claro! As meninas fofocam menos do que eles. Mentira, fofoca mais. Toda menina fofoca mais do que o menino!
(...)
534. M: E o que é que eles ficam fofocando da Sara?
535. P: Não. Eles não ficam fofocando **mal** da Sara! (necessidade de proteger sempre a pessoa e nunca falar mal dela, mesmo que seja verdade)
536. M: Sim, eu quero saber qual é a fofoca **boa** da Sara?
537. P: Fica dizendo que ela é bonita, que ela é não sei o que... Mas eu sou mais... Eu sou... Eu sou eu! (com as mãos no peito) Depois de eu, sou de novo! Tipo assim, os colombianos!

Análise: Paula demonstrou todo o seu despeito por Sara, colega de turma que é admirada pelos meninos no que se refere à beleza (“A Sara [voz provocante] *porque ela é a mais bonita, porque ela dança, porque ela se amostra; assim!*”). Paula parece condenar Sara em seu discurso, insinuando que ela faz coisas impróprias para o ambiente da escola, como dançar e se “mostrar”. Entretanto quando indagada diretamente sobre a conduta dos meninos com relação a Sara, Paula protege os meninos afirmando que eles não fazem nada demais ao paquerar Sara e que eles não falam mal dela. Ao ver tantos meninos admirando a beleza de Sara, Paula sentiu necessidade de condenar a atitude de ‘insinuação’ da colega e, simultaneamente, de afirmar seu valor, para si mesma, no que se refere à beleza. Não é coincidência que Sara seja uma menina branca de cabelos alourados, e que por isso é valorizada pelos meninos; e que Paula se sinta ameaçada em sua auto-estima devido a suas características de negritude.

Sumário 538 a 584: Paula continua falando que não há apelidos em sua turma e, no resto da escola, só viu um apelido maldoso que chamaram sua colega de “baleia”. Passamos para a pergunta seguinte.

585. P: Uhhh... O que eu quero ser quando crescer... Eu quero... Ai! (grita) Eu tenho monte de... De coisa que eu quero ser.

(...)

589. P: Sim, eu quero ser... Executiva.

590. M: Executiva. Por quê?

591. P: Porque eu acho uma profissão boa! (muda o tom de voz, como se não quisesse responder isso)

592. M: Como assim? O que é que você acha que é ser executiva?

593. P: Executar! (sorrindo) Executar!

(...)

611. P: Vamo lá. Outra! Eu também quero ser juíza (estica o corpo e levanta o olhar para mim). Estudar **Direito**, pra ser juíza.

612. M: Por que juíza?

613. P: Porque ela determina, culpado, falso! Tic, tic! (fazendo gesto de bater o martelo) O martelinho, tic, tic! (sorrindo) A gente chega com aquele martelinho: tic! Tic!

(...)

636. M: Pra encerrar o que você queria ser.

637. P: Eu queria ser... Professora e doutora!

638. M: Professora e doutora?

639. P: Eu queria fazer o doutorado, pra ver o quê que é, ahhhhhhh! (grita)

(...)

657. P: Não, professora porque... Eu queria... Eu queria brigar muito com o povo. E queria elogiar muito, também!

658. M: Brigar e elogiar?

659. P: Claro! (sorrindo e se balançando na cadeira) Quando o povo falar... Pra falar bem assim ó: ‘Você tá fazendo coisa errada. Direção agora!’ A pessoa teimar: Direção! Não vai?! Reunião amanhã com seus pais. Esperou cinco meses, o pai não chegou: Onde que é sua casa? Tic! Tic! Tic! (imita gesto de anotar) Telefone? Tic! Tic! Tic! (gesto de anotar) Segunda-feira eu vou lá na sua casa. Se prepara! Faz um café bem reforçado pra mim! Já pensou?! Há, há, há! (sorrindo)

Análise: Segundo Paula, as profissões que desejaria ser na fase adulta seriam: executiva, juíza e professora doutora. Paula escolheu profissões, mesmo sem saber direito o que significam na realidade, apenas pela idéia de que estas seriam profissões de poder. Ela mostrou que não entendia muito bem o que faz uma executiva (“*Porque eu acho uma profissão boa!*” [muda o tom de voz, como se não quisesse responder isso] M: Como assim? O que é que você acha que é ser executiva? P: “*Executar!* [sorrindo] *Executar!*”). Assumiu também que não sabe direito o que faz uma professora doutora (“*Eu queria fazer o doutorado, pra ver o quê que é, ahhhhhhhh!*”). Mesmo assim escolheu essas profissões por conta do *status*, da posição de poder ocupada pelas executivas nas obras e pela professora doutora durante todo o processo de pesquisa na escola. Paula destacou que gostaria de ser juíza para ter o poder de definir o destino das pessoas, principalmente um destino punitivo para os criminosos (“*Porque ela determina, culpado, falso! Tic, tic!* [fazendo gesto de bater o martelo] *O martelinho, tic, tic!*” [sorrindo]). Ela salientou ainda o poder da profissão de professora para definir o destino de seus alunos, na maioria das vezes no sentido de punição às travessuras cometidas (“*Não, professora porque... Eu queria... Eu queria brigar muito com o povo.*”). Paula demonstrou com essas escolhas sua extrema necessidade de se ver em uma posição de poder social, como uma compensação pela desvalorização que vivencia.

Sumário 660 a 692: Paula se recusa a responder se alguém na turma já implicou com ela, protegendo seus possíveis agressores em sala de aula.

693. P: Na quarta ‘A’, quem já implicou comigo... (olha para cima e pensa) Quem já implicou comigo... (pensando) Foi... (pula na cadeira, lembrando de algo) Não, não implicou, disse só uma verdade.
694. M: Como é que foi, me conta!
695. P: Uma verdade dela. A Sara, ela tava lá na... No... No lugar, no canto lá. Aí ela disse: ‘Nossa, seu cabelo é melhor... Melhor do jeito que tava. Assim ficou **estranho!**’ (faz careta ao imitar a fala da outra quando disse “estranho”) Aí eu: Que legal! Você acha? Problema seu! (tom irônico) Não, não falei ‘problema seu’ não, não sou doida não!
(...)
704. M: Huum, e por que você acha que ela falou isso?
705. P: Por uma verdade dela. (balançando a cabeça negativamente)
706. M: Como assim?
707. P: Uma verdade dela que ela... Acha isso. (balançando a cabeça negativamente)
708. M: Hum. E você se sentiu... Você sentiu o que quando ela falou isso?
709. P: Nem dei auto-estima! (em tom de indiferença e fazendo que não com a cabeça)
710. M: Hã?
711. P: Nem dei auto-estima! (em tom de indiferença e fazendo que não com a cabeça)
712. M: Nem deu auto-estima?
713. P: Não! Não dei nada.
714. M: Por quê?
715. P: Porque, assim, se eu acabar dando, aí a pessoa: Ai, o seu cabelo é melhor assim! Aí eu coloco de novo. Aí depois, seu cabelo era mais lindo! Então, pra quê dar importância pro que

- os outros acham de mim? Eu tenho que achar o que o... O que eu acho de mim! (colocando as mãos no peito, por dentro do casaco) Entendeu? Não o que os outros.
716. M: Ah... E você acha o que do seu cabelo?
717. P: Que como tá lindo! Tá com inveja! Como tá lindo! Que é grandão! Ô, que coisa boa! (jogando a cabeça enfaticamente de um lado para o outro)
718. M: Huum. E como é que er... E antes, o que é que você achava dele antes?
719. P: Que era bom também! Mas não tão bom, igual tá agora.
720. M: E por que tá melhor agora?
721. P: Porque eu posso pentear! Porque... Eu posso deixar solto! (sorrindo)

Análise: Na pergunta a respeito de alguém que implicou com ela em sala de aula, Paula escolheu citar um exemplo justamente relacionado a Sara e uma crítica ao seu cabelo alisado com escova progressiva. Sara criticou o cabelo de Paula após o alisamento, afirmando que seu cabelo estava “estranho”. Sara, com a autoridade de seus cabelos alourados, sentiu-se à vontade para afirmar que, mesmo com a dissimulação de seu pertencimento étnico-racial (cabelos alisados), o cabelo de Paula continuara sendo ‘estranho’, quase num tom de ridículo. Isto indicou que Paula não conseguiu encontrar uma forma de percepção do seu cabelo de maneira positiva, nem na cultura coletiva, nem na cultura pessoal. A desvalorização das próprias características, no âmbito da cultura pessoal, são vistas como ambigüidades no âmbito da cultura coletiva, ou seja, o negro seria quase que obrigado a valorizar suas características étnicas/físicas, mesmo se constituindo como pessoa em um contexto geral de crenças e valores racistas. Como seria possível isto? Ambas as meninas estavam verdadeiramente expressando formas de preconceito étnico-racial, com a desvalorização do cabelo crespo de qualquer jeito. Mais interessante foi a reação de Paula a esta situação, afirmando: “*Nem dei auto-estima!*” [em tom de indiferença e fazendo que não com a cabeça]. Esta afirmação de sentido não muito bem organizado do ponto de vista gramatical, nos leva diretamente ao cerne da problemática, ou seja, o prejuízo causado pelo racismo à organização de *self* das crianças, as brancas tendendo a formar identidades a partir de características supervalorizadas, e as negras a formar identidades marcadas por desvalorização pessoal. Paula afirmou, ao final, sua necessidade de acreditar que sua opinião sobre si mesma é o que define suas atitudes, e não a opinião negativa dos outros. Entretanto, ela continuou a reforçar o preconceito afirmando que seu cabelo está melhor agora, ou seja, após o alisamento, após a aproximação do pólo branco de beleza.

Sumário 722 a 787: Paula continua negando que Sara ou qualquer outra pessoa da turma já tenha implicado com ela. Paula admite, com muita relutância, que já implicou com Tainá. Paula se recusa a

continuar falando sobre as pessoas que já implicaram com ela, e finaliza afirmando que não fala porque não se lembra dos fatos.

788. M: Então vamos continuar! E... Como é que é a professora com você? Como é que ela trata você?

789. P: Legal! Legal. Legal! Legal!

790. M: Como é que ela te trata?

791. P: Como assim?

792. M: Como é que ela trata você?

793. P: Bom, bom! Ela me trata... Normal.

(...)

800. M: O que é que ela faz que você tá dizendo que ela gosta muito de você?

801. P: Porque, assim, às vezes, ela grita... Às vezes, ela grita... Às vezes, ela grita **muiito!** Às vezes, é um **pouquiiiiinho...** (voz aguda) Mas ela grita.

Análise: Paula novamente demonstra sua tendência a encobrir os defeitos dos outros, talvez porque ela queira que as pessoas sempre encubram sua negritude nas interações sociais. Então ela iniciou seu discurso sobre o relacionamento com a professora, mais uma vez, com respostas vagas como é ‘bom’ e ‘normal’. Mas no momento em que deu exemplos concretos do cotidiano em sala de aula, ela admitiu que a professora gritava bastante com os alunos/as.

Sumário 802 a 851: Paula afirma que seus colegas a tratam bem, mas que sua melhor amiga, às vezes, trata-lhe mal por ciúmes de outra colega. Passamos para a pergunta seguinte.

852. M: E com quem você se parece na sua casa?

853. P: Com o meu pai! He, He! (voz empolgada e sorrindo)

854. M: É? Com o seu pai!

855. P: É.

856. M: Por quê?

857. P: Eu nasci careca! Meu pai... E o rostinho do meu pai, é todinho, todinho, todinho! Até o biquinho! (sorrindo)

(...)

870. M: Hum. Como é que é o cabelo dele?

871. P. sorri e diz: Lisinho! (voz aguda) Igual o meu... Menos liso. Um pouco grosso, é um pouco grosso.

(...)

888. M: Entendi. E você gosta de se parecer com ele nessas coisas?

889. P: Gosto! (sorrindo) Mas também, eu gosto... Eu gostaria de se parecer com a minha mãe, também! (mudando a expressão para careta)

Análise: Paula afirmou que se parece com seu pai, e sua resposta foi claramente relacionada ao aspecto físico, das características de aparência, algo que ela tinha evitado falar durante toda a entrevista. Mostrou-se ambígua ao falar sobre o tipo de cabelo de seu pai, afirmando que o cabelo dele é “lisinho” como o dela, e logo em seguida voltando atrás, e admitindo que o cabelo de seu pai não é tão liso assim. Isto indica que Paula admitiu que seu próprio cabelo também não é tão liso assim, pelo contrário, seu cabelo se tornou liso artificialmente por meio

de “escova progressiva”. O que nos parece é que o cabelo de ambos, pai e filha, é crespo, típico da população negra, mas Paula faz questão de dissimular ao máximo seu pertencimento étnico-racial. Diz que gosta de se parecer com o pai fisicamente, mas que gostaria de também se parecer com a mãe, provavelmente para se aproximar do pólo mais branco do espectro.

Sumário 890 a 917: Paula afirma que gostaria de se parecer com a mãe na paciência que ela tem e na cintura. Passamos para a pergunta seguinte.

918. M: Hum, entendi. E, Paula, pra você o que é preconceito?

919. P: Uma pessoa não... Assim, tem uma pessoa preta. Preta, preta! Preta, assim, que eu digo negra. Aí... Uma pessoa...

920. M: Como é uma pessoa negra?

921. P: Escura. (dá um sorriso amarelo no final)

922. M: Hum.

923. P: Assim... Igual o Tiago; é negro! Aí tem uma branquinha, branquinha! Mas só que não tem na nossa classe... Na nossa sala, uma tão branca. Aí fala assim: ‘Não gosto de você por causa da sua cor!’ Isso é... Preconceito. (abaixa o tom de voz)

924. M: Huum, não gostar...

925. P: Não, isso é racista! (levanta o indicador com a lembrança) Preconcei... Preconceito também é isso!

926. M: Hum.

927. P: É... Se... Você gostar de uma pessoa branca; e só não gostar de uma preta, por causa da cor dela.

(...)

930. M: E o que é que você acha disso?

931. P: Que é coisa... Uma coisa muito ruim. (fazendo que não com a cabeça) Um rancor.

(...)

934. M: Um rancor, por quê?

935. P: Porque uma pessoa... Uma coisa ruim, que você guarda dentro de si mesmo! (balançando a cabeça negativamente, em tom de reprovação)

Análise: Aqui falou sobre o que entende por preconceito, dando o exemplo de uma pessoa “preta” como algo que não diz respeito a ela em nada, que está relacionado a outro distante do que ela é. Paula vai se aproximando gradualmente, aumentando com cuidado a intensidade da cor “preta”, até chegar a afirmar que a pessoa é negra, como se assunto fosse tabu (“*Assim, tem uma pessoa preta. Preta, preta! Preta, assim, que eu digo negra.*”). Parece que denominar alguém de negro é algo muito negativo, pejorativo, que deve ser falado com cuidado, como uma doença grave; ou ser mantido em segredo, se possível. Paula utiliza três palavras diferentes para indicar o pertencimento étnico-racial que não é dela: ‘preta’, negra e ‘escura’, o que indica a variedade terminológica para abordar esse assunto considerado delicado. Paula utilizou Tiago, colega que tem a cor de pele mais escura em sua turma, como único exemplo de pessoa negra, mostrando que não entende que outras pessoas com a cor de pele pouco mais clara que Tiago sejam, também, negras. Paula também afirmou que não

existe em sua sala uma pessoa tão branca assim, como se justificasse o fato de que evita definir o pertencimento étnico-racial de seus colegas por conta da teoria de que apenas pessoas de cor de pele ‘pura’ é que devem ter seu pertencimento visto por todos. Paula afirmou que preconceito, assim como racismo, é quando alguém gosta de uma pessoa branca, mas não gosta de outra porque é ‘preta’. Paula percebe o preconceito como algo moralmente reprovável e como um forte sentimento de ‘rancor’ que uma pessoa carrega dentro de si.

(...)

944. M: E aqui na escola, as crianças implicam com quê?

945. P: faz que não com a cabeça e diz: Aqui, nunca vi isso... Essa situação não, de...

946. M: Essa que você falou, não gostar do outro porque o outro é bem preto?

947. P: Não. Nunca vi. Nunca vi! Não, nunca vi aqui na escola!

948. M: Hum.

949. P: Na minha família tem! Na família da minha tia. Da tia Luciana.

950. M: Como é que foi, me conta!

951. P: Porque ela é branca. Aí ela não gosta do povo preto, aí fica puxando: ‘Ôh, pretinha!’ Não sei o que, não sei o que... Eu não gosto disso! (com a boca cerrada)

952. M: Ela fica chamando quem?

953. P: A gente.

954. M: Vocês?

955. P: De pretinha, de moreninha... Por causa que ela é branquinha!

(...)

967. P: Hum, hum. Ela fica... Racista.

968. M: Ela fica chamando o que?

969. P: O povo de pretinha. ‘Ô, pretinha! Não sei o quê, moreninha! Não sei o quê...’ (imita voz irritante)

970. M: Com quem? Com você?

971. P: Com nós! Da minha família.

972. M: Com você...

973. P: Com as minhas primas.

974. M: Com as suas primas... E aí, o que é que vocês acham dela ficar chamando vocês de pretinha, de moreninha?

975. P: A gente não gosta! Não gosta. Porque às vezes... Se você é racista, pra quê você ficar falando? Você fala: Ah, pretinha. (tom normal) Você falar assim: Ô, você! (tom enfático, gesticulando com os braços) Você vai perceber que a pessoa é racista, entendeu?!

(...)

986. M: O que vocês sentem quando ela chama vocês assim?

987. P: Senteee... (faz careta) Sentimos uma coisa... Vo... Um pesso... Você sente que a pessoa não gosta de você! (continua fazendo careta) De jeito nenhum! Nem a pessoa obrigando, então! Assim.`

Análise: Paula afirmou veementemente que nunca presenciou situação de discriminação racial no contexto escolar, mas fez questão de afirmar que em sua família já foi vítima desse tipo de discriminação. Paula incomodou-se quando uma mulher, parente da família por consideração, referiu-se a ela e suas primas como “pretinhas” e “moreninhas”. Paula afirmou que o motivo para esta mulher agir dessa forma é que ela é “branquinha”, como se ela tivesse

vantagem sobre os demais não brancos. Paula excluiu da justificativa o fato de que ela e suas primas sejam negras, demonstrando que evita a todo custo assumir seu pertencimento étnico-racial. Isto não isenta a mulher da responsabilidade pela discriminação étnico-racial perpetrada contra Paula e suas primas, pois Paula percebeu pelo tom de voz o tratamento preconceituoso (“*Se você é racista, pra quê você ficar falando? Você fala: Ah, pretinha. [diz em tom normal] Você falar assim: Ô, **voce!** [em tom enfático, gesticulando com os braços] Você vai perceber que a pessoa é racista, entendeu?!*”). Destacamos o quanto o aspecto metacomunicativo - tom de voz - é marcante para definir uma manifestação de preconceito étnico-racial. O discurso de Paula também deixou transparecer que o problema não está no fato da pessoa ser racista, mas sim no fato de deixar aparente seu preconceito (“*Você sente que a pessoa não gosta de você! [continua fazendo careta] De jeito nenhum! Nem a pessoa obrigando, então!*”).

Sumário 988 a 1019: Paula confirma que nunca presenciou situações de discriminação racial na escola.

1020. M: Se alguém já te chamou de alguma coisa, que você não gostou?

1021. P: Só da Luciana... Da mãe da Luciana.

1022. M: Só a mãe da Luciana, que te chamou de...?

1023. P: Preta. Pre-ti-nha!

1024. M: Pretinha. E você não gosta.?

1025. P: Não, se fosse de um jeito carinhoso, até que... Até que ia, né?! Mas é um jeito, assim... De um jeito rancoroso, rancoroso! Um jeito que não dá!

1026. M: Ah, entendi. E como seria o jeito carinhoso?

1027. P: Assim: Ôôô, bonitinha! Ô, moreninha! Vem cá, minha lindinha! (com sorriso) De um jeito... A gente percebe o jeito.

1028. M: Hum. O jeito?

1029. P: É.

1030. M: E como é o jeito dela de chamar?

1031. P: olha para baixo e diz: A gente chama ela?

1032. M: Não. Ela chama você.

1033. P: Pretinha! (voz triste e mais baixa) Assim: Ô... Não sei o quê, **pretinha!** Com aquela cara, assim: **Pretinha!** (faz careta de raiva)

(...)

1036. M: E aí, você se sente como?

1037. P: Huum...

1038. M: Como é que você fica?

1039. P: Numa caça! E ela é o caçador, tentando me capturar.

(...)

1042. M: E você faz o que?

1043. P: Nada! Finge que isso não aconteceu. (olhando para baixo, com voz impotente)

Análise: Paula demonstra claramente que o aspecto metacomunicativo é essencial para definir quando se manifesta a discriminação racial, mostrando as sutilezas que estão envolvidas na

expressão do racismo brasileiro, mas que se percebe desde a infância (“*Não, se fosse de um jeito carinhoso, até que... Até que ia, né?! Mas é um jeito, assim... De um jeito rancoroso, rancoroso! Um jeito que não dá!*”). Paula falou várias vezes no “jeito” de chamar alguém de “pretinha” ou de “moreninha” que diferencia o tratamento carinhoso do tratamento que ela chamou “rancoroso”. Paula utilizou uma alegoria interessante em seu discurso para explicar como se sente quando é vítima de discriminação étnico-racial. Ela afirmou que se sente acuada, sendo caçada pelo discriminador (“*Numa caça! E ela é o caçador, tentando me capturar.*”). Isto nos mostra como é forte o impacto do racismo na vida das crianças negras, que desde cedo se sentem inferiorizadas e acudadas exclusivamente pela cor de sua pele. Paula afirmou que não esboça nenhum tipo de reação diante da discriminação sofrida, o que demonstra um sentimento de impotência ou de conformismo diante do racismo que é tão comum em nossa sociedade (“*Nada! Finge que isso não aconteceu*” [olhando para baixo, com voz impotente]). Ela afirmou ainda que sua reação diante da discriminação é fingir que nada aconteceu, como se isto fosse algo corriqueiro, ou como se fosse possível evitar as marcas dessa discriminação sofrida.

Sumário 1044 a 1071: Paula afirma que comenta com suas primas que não gosta do jeito como a tia as chama. Paula afirma ainda que nunca viu discriminação racial em sua turma.

1072. M: Hum. E o seu cabelo como ele era antes, alguém já falou alguma coisa, assim: Ah, o seu cabelo é isso!

1073. P: Não. Não. Só falava assim: Ai, esse penteado de novo! Só. Eu nem ligo! (balança a cabeça negativamente)

(...)

1076. M: Como?

1077. P: Tipo assim: ‘Ai, esse penteado de novo! Ela só vem com trança! (tom de reprovação dos outros) Só isso. Eu nem ligo, nem ligo! (pegando mexa do novo cabelo) Nem ligo, nem ligo, nem ligo, nem ligo mesmo!

(...)

1080. M: Mas você achava o que das pessoas dizerem isso?

1081. P: boceja e se espreguiça na cadeira, e diz: Uma pessoa com... Com... Preconceituosa.

1082. M: É? Por quê?

1083. P: Porque eu acho que preconceito é isso!

1084. M: O que?

1085. P: Falar de uma... Assim... Ah, eu acho que aquela pessoa que não gostava como eu era!

Análise: Neste trecho, Paula demonstrou que deu início ao reconhecimento de algumas manifestações de preconceito contra seu cabelo crespo, antes de fazer a escova progressiva. Ela afirmou que as pessoas a criticavam por usar sempre o mesmo penteado, mas fez questão de dizer que não dava importância a isto (“*Tipo assim: ‘Ai, esse penteado de novo! Ela só vem com trança!* [tom de reprovação] *Só isso. Eu nem ligo, nem ligo!*”). Mesmo com seus cabelos

crespos presos em tranças, ou seja, devidamente disciplinados e dissimulados, Paula ainda era vítima de críticas provavelmente permeadas pelo preconceito étnico-racial. Paula mais uma vez deu a entender em seu discurso que a partir do momento em que alisou seus cabelos, conseguiu ascender a uma categoria mais clara, ou seja, melhor no espectro étnico-racial (“Ah, eu acho que aquela pessoa que não gostava como eu era!”). Isto nos mostra que o desejo pela branquidão, ou seja, pela valorização social é algo engendrado pelo racismo na configuração de *self* de crianças negras desde cedo.

(...)

1090. M: Chamar de cabelo assim, cabelo assado?!

1091. P: ‘Cabelo de fuá!’ Há, há, há! (aponta o polegar para mim, numa lembrança repentina)

(...)

1097. P: Ah, lá na... Na minha casa, assim, a gente fica brincando, assim.

1098. M: É? Quem chama quem?

1099. P: A gente fica brincando assim: Ah, o seu cabelo é de Bombril, né?! Há, há! E fica rindo de tudo. Nem leva... Nem leva a sério!

(...)

1102. M: Como é a brincadeira? Quem te chama?

1103. P: Não, é só... A gente fica falando assim, aí passa um negócio de... Um negócio de Bombril, não sei o quê... Passa aqueles... É... Propaganda. Aí a gente fica chamando, ‘Cabelo de Bombril!’ Não sei o quê!

1104. M: Hum. Você chama quem?

1105. P: A gente fica chamando... É só nós quatro, a minha família, do meu pai, da minha mãe, da minha irmã... E só! Só a gente mesmo!

(...)

1124. M: ‘Cabelo de Fuá’...

1125. P: Ah, isso não é um preconceito, assim, quando a gente tá brincando!

1126. M: Ah, sim. É... Essas brincadeiras, né, na sua casa?

1127. P: É, claro! A gente... Só porque a gente leva na brincadeira, mas se a gente não levasse, assim, a sério, aí seria um preconceito!

Análise: Paula relatou que acontecem “brincadeiras” utilizando rótulos racistas dentro do contexto de sua família nuclear. Ela, o pai, a mãe e a irmã ficam se chamando de “cabelo de fuá” ou “cabelo de Bombril”, o que nos mostra que é possível para esta família assumir apenas em sua intimidade e na forma de brincadeira uma identidade negra. Paula negou veementemente que esse tipo de manifestação em sua casa fosse preconceituosa, justificando que ninguém leva isto a sério. A justificativa real bem que poderia ser o fato de que são todos negros, e que por isso poderiam falar esse tipo de coisa entre si.

Sumário 1128 a 1138: Paula afirma que nunca ouviu histórias relacionadas a preconceito em sua família.

1139. M: E na sua família tem alguém negro?

1140. P: Tem... (olha para o lado e pensa um pouco) Lá do Rio de Janeiro! Eu não lembro o nome dele. ‘Negão’, parece... É, ‘Negão’!
1141. M: O que?
1142. P: ‘Negão’ meu primo. O apelido dele é ‘Negão’. Só que não é de mau gosto não.
(...)
1145. M: E ele é seu primo por parte de pai ou de mãe?
1146. P: De mãe.
(...)
1149. M: Só ele?
1150. P: Não... Tem mais gente, só que eu não lembro o nome.
1151. M: Tem mais gente? Quem?
1152. P: O... A minha prima é muito morena! Muito negra! Muito negra! (voz sorrateira, de intensidade) A Rita, né?! (olha para cima e tenta lembrar) É. Rita.
(...)
1155. M: Ah, entendi. E o que é que você acha do seu primo ser negro...
1156. P: Legal! Porque a gente tem uma... Uma... Uma... Uma pessoa, assim diferente; a cor diferente.

Análise: Paula demonstra uma forte contradição em sua forma de encarar seu pertencimento étnico-racial. O fato de ser possível que em sua casa as pessoas se chamem de “cabelo de fuá” e “cabelo de Bombril” não a leva a se encaixar na categoria de negro. Entretanto, em sua família mais distante existem pessoas negras como o primo “Negão” e sua prima Rita, mas não em sua família nuclear. Paula afirmou que acha legal haver pessoas negras em sua família porque elas são diferentes, ou seja, diferentes dela mesma e dos seus que não se percebem como negros. Isto mostra como o racismo internalizado evita, a todo custo, gerar o reconhecimento da própria negritude. A ausência do posicionamento de *self* desta criança como negra pode ocasionar consequências negativas no *self*, como se uma parte real de si fosse amputada.

1157. M: Hum. E pra você, qual é a cor da sua pele?
1158. P: olha para o braço e diz: Morena. Morena, morena.
1159. M: Morena?
1160. P: Hum, hum. Assim, **morena!**
1161. M: E você gosta dessa cor?
1162. P: Gosto.
1163. M: Por quê?
1164. P: Porque é minha cor. Rãm! Rãm! (pigarro) Porque é a minha cor... De mim... Bonita! Demais! (olhando diretamente para mim)
1165. M: Mais alguma coisa que você gosta?
1166. P: Em mim?
1167. M: Nessa cor?
1168. P: Não... Porque aqui sempre é mais claro (sorrindo e mostrando a parte interna do braço); e aqui mais escuro (parte externa do braço)... É chique! Diferente! (fica virando o braço)
1169. M: Ah, porque aqui é mais claro, e aqui mais escuro...
1170. P: É café com leite! Só que o café, beeeem... (voz enfraquecendo) Aqui é o café bem clarinho! (parte externa do braço) E aqui é o leite! (parte interna do braço)

Análise: Aqui afirmou que a cor de sua pele é “morena”, que em sua forma de entender é bem diferente de negra. Ela disse que gosta de sua cor unicamente pelo fato de ser dela, mas em seguida admite a miscigenação que a originou (“*Porque aqui sempre é mais claro.* [sorrindo e mostrando a parte interna do braço] *E aqui mais escuro.* [parte externa do braço] *É chique! Diferente!*” [fica virando o braço]). Ao final, Paula assume que atribui um valor mais positivo a sua parte clara do que a sua parte escura, mostrando como o racismo já está internalizado e banalizado em sua forma de se perceber (“*É café com leite! Só que o café, beeeem...* [voz enfraquecendo] *Aqui é o café bem clarinho!* [parte externa do braço] *E aqui é o leite!*” [parte interna do braço]).

(...)

1173. M: Dos dois? Huum. E o seu cabelo, você gosta do seu cabelo?
 1174. P: Adoro!
 1175. M: O que é que você acha dele?
 1176. P: Bonito. Elegante. Chique.
 1177. M: Huum. E antes da escova progressiva?
 1178. P: Também! Bonito, elegante e chique!
 1179. M: Hum. E qual você prefere?
 1180. P. pensa um pouco e diz: Esse! Porque eu posso pentear, posso fazer um monte de coisa.

Análise: Paula assumiu que prefere usar seu cabelo alisado, mesmo que artificialmente, porque visualiza mais vantagens nele.

(...)

1183. M: E a professora, Paula, ela já comentou alguma vez com vocês sobre esse assunto de preconceito?
 1184. P. olha para cima, tentando lembrar: Eu acho que já. Já. Já.
 1184. M: Como é que foi, me conta!
 1185. P: Assim, a gente ficou numa rodinha, formou uma rodinha, no pátio. Aí, tinha acontecido... Um negócio com o Tiago, parece! Eu nem... Por isso que eu não lembro! Eu não lembro! (fazendo que não com a cabeça)
 (...)

 1194. P: Aconteceu uma festa na escola. Só que... As meninas que fizeram. Aí convidou só algumas pessoas. Aí foi lá e ele... Como que era amigo dele, ele queria entrar. Aí foi lá, ele bateu na porta, aí falou assim: ‘Não, não sei o que... É só... Entra só quem é convidado.’ Aí fechou. Aí foi lá, e ele tava batendo, batendo. Bateu três vezes. Aí foi lá, e ele... A Helen não deixou ele entrar porque era só... Pouca coisa. O bolo nem deu pra todo mundo. Aí foi lá, e ele se sentiu discriminado. Aí ele foi lá, e falou pro pai dele e pra mãe dele que ele foi discriminado.
 1195. M: Huum...
 1196. P: Na verdade, foi um acidente!
 (...)

 1201. M: Hum. E você acha que ele tinha razão?
 1202. P: Não!
 1203. M: Não, por quê?

1204. P: Porque ele tava... Tava batendo; aí abria. Aí falava. Aí ele batia de novo, aí abria e falava; quem não cansa?!

Análise: Paula relatou uma situação em que Tiago, o aluno com a cor de pele mais escura de sua turma, sentiu-se discriminado pelo fato de ser negro. Helen, menina branca, filha da diretora da escola, havia planejado uma festinha para poucos convidados em comemoração ao aniversário do colega na outra turma. Tiago queria entrar na festa, mas Helen não permitiu por conta da pouca quantidade de lanche. Tiago se sentiu discriminado e contou a situação a seus pais, que foram reclamar com a equipe pedagógica da escola. Paula afirmou que, na verdade, não houve discriminação, mas apenas um mal entendido. A professora da turma ‘A’ também confirmou em sua entrevista que não houve discriminação contra Tiago. Isto mostra como o assunto das relações étnico-raciais no Brasil é delicado e provoca sofrimento para a população negra, com claras repercussões dentro do contexto escolar.

Sumário 1205 a 1228: Paula conta que gostou de saber sobre o episódio com Tiago porque seria uma informação que só a professora teria acesso. Relata que as professoras e diretora sempre comentam e orientam sobre o preconceito.

1229. M: Como é que foi, me conta como elas comentaram!

(...)

1234. P: Que... Que é uma coisa muito ruim que a gente guarda. Que... Que se você acha aquela pessoa feia por causa que ela é negra, você tem que tirar isso do seu coração, assim!

1235. M: Hum. E você acha que tem gente que pensa assim?

1236. P: Hum, hum.

1237. M: Por quê?

1238. P: Ah, porque eu acho!

(...)

1242. P: É... Raciocínio, ó! É... O que é que você falou? Racismo! Um negócio assim. Uma coisa ruim. E você já diz que não gosta da pessoa na frente dela! (tom de reprovação) Aí não... Não tem graça. Não é bom. (balançando a cabeça negativamente)

1243. M: E se não for na frente dela?

1244. P: Também é ruim, porque você tá falando de costas.

1245. M: Hum. E se a pessoa só pensar?

1246. P: Aí fica melhor! Porque você não tá falando, você não tá falando assim, a coisa. Você tá disfarçando, entendeu?

1247. M: Huum, aí disfarçado pode?

1248. P: É, claro!

1249. M: Hum.

1250. P: Não, mas, não é. É bom mesmo sempre tirar, pra ser assim... Aquela pessoa, assim, é boa (tom de condescendência). Por causa da cor dela? Não! Porque ela é boa, assim, dentro de si!

1251. M: Hum. E você acha que consegue tirar?

1252. P: Sim! (fazendo que não com a cabeça)

1253. M: Como?

1254. P: Você pensando que aquela... Que não importa a cor dela. Importa o que ela é!

(...)

1269. M: E o que é que você acha delas falarem sobre isso?

1270. P: Que bom! Que alerta! A pessoa que não sabe... Não sabe o quê que é, aí você fica falando, falando, falando; a pessoa não sabe que tá fazendo mal pra pessoa, aí... Que bom.

Análise: Paula afirmou que diferentes professoras da equipe pedagógica da escola já comentaram, em diferentes ocasiões, sobre o assunto do preconceito. Ela disse que o discurso da escola sempre caminha no sentido do combate e erradicação do preconceito na escola, principalmente no que se refere ao estereótipo que afeta a população negra e à discriminação como algo moralmente reprovável. Paula firmou sua opinião de que existem muitas pessoas racistas, sugerindo a idéia de que é permitido ser racista, mas não mostrar o racismo (*“Aí fica melhor! Porque você não tá falando, você não tá falando assim, a coisa. Você tá disfarçando, entendeu?”*). Esta idéia é um dos pilares do sistema brasileiro de racismo velado, onde as expressões de discriminação são escorregadias, e facilmente negadas ocasionando a fuga das devidas punições legais e morais por parte dos discriminadores. Paula afirmou ainda que acredita na erradicação do preconceito étnico-racial e que considera positivo o aspecto informativo das conversas sobre racismo que já existiram em sua escola.

Sumário 1271 a 1288: Paula afirma que não deseja comentar mais nada sobre o assunto do preconceito e tenta iniciar a mesma entrevista com a pesquisadora. A pesquisadora finaliza a entrevista.

VI – DISCUSSÃO

Após avaliação criteriosa dos indicadores que surgiram a partir da análise das entrevistas com as quatro meninas negras, vamos nesta seção discutir os tópicos que consideramos centrais para analisar o impacto das relações étnico-raciais brasileiras na construção e na vivência das trajetórias de desenvolvimento das crianças participantes desta pesquisa.

1- O “cabelo” como categoria definidora de si

Dentre as características de aparência, a que mais teve destaque nas entrevistas dessas meninas negras foi o cabelo. Na entrevista 1, em que a proposta foi a confecção de desenhos de si mesmas e o completamento de frases, também sobre si mesmas, a questão do cabelo apareceu no discurso das meninas diversas vezes como uma referência incontestável para a classificação racial na categoria negro, classificação esta que elas buscaram evitar a qualquer custo. Bianca demonstrou acentuada ambigüidade ao destacar o cabelo, apresentando-o, ao mesmo tempo, como uma das coisas que mais gostava em si mesma, e como uma das coisas que menos gostava em si mesma. No que menos gostava, referiu-se, especificamente, ao volume natural de seu cabelo. Rafaela fez questão de destacar a diferença entre os cabelos dela mesma nos dois desenhos, onde o primeiro estava preso em tranças como ela usava cotidianamente, e o segundo estava solto e desajeitado. Leila não se referiu ao cabelo durante os desenhos, mas em compensação descreveu os horrores de ser obrigada pela mãe a alisar os cabelos com produtos químicos, e seu desgosto posterior com a nova textura artificial de seu cabelo. Paula precisou refazer o cabelo cinco vezes no mesmo desenho para considerá-lo aceitável em sua avaliação. Todas declararam sem pudores o desejo de ter um cabelo liso, demonstrando total internalização dos padrões dominantes de beleza que colocam os brancos e suas características físicas no pólo positivo, em contraste com as características tipicamente negras, como o cabelo crespo, no pólo negativo, ou seja, socialmente avaliado como “ruim”. Várias foram as justificativas para o desejo de ter um cabelo liso. Rafaela trouxe a idéia de que havia mais possibilidades de penteados para o cabelo liso, idéia esta que ela mesma foi desconstruindo ao longo da entrevista, quando percebeu que neste tipo de cabelo os penteados ficavam se desmanchando o tempo todo. Bianca apresentou como principal justificativa o fato de que com o cabelo liso, mesmo adquirido artificial e provisoriamente por meio da “escovinha”, ela teria mais chances de escapar da discriminação dentro e fora do contexto

escolar, já que, em sua narrativa, havia a experiência de ter sido xingada de “cabelo de Bombril” dentro da escola. Leila afirmou que o cabelo liso seria mais bonito e mais adequado para festas. Paula, já durante a realização das últimas sessões lúdicas em grupo, havia conseguido o cabelo liso que tanto queria, por meio de um procedimento estético chamado “escova progressiva”. A utilização e freqüente menção a este tipo de alisamento químico, não isento de perigos para a saúde, remetem à idéia racista de que outro tipo de cabelo, principalmente o crespo, deveria ‘progredir’ até o tipo liso que é colocado como ideal para todas as mulheres e meninas.

Paula, por exemplo, começou a pesquisa com cabelo crespo, sempre disciplinado e disfarçado no uso de tranças, e terminou orgulhosa de seus cabelos soltos e totalmente lisos. Mas o que nos chamou atenção foi o incômodo demonstrado por Paula em não ter autonomia para pentear seus próprios cabelos quando eram naturalmente crespos, pois sua mãe não permitia e sempre penteava seus cabelos. Paula também relatou que seus colegas zombavam dela por usar sempre o mesmo penteado com tranças, o que, em nossa interpretação, consiste em uma forma de discriminação, pois mesmo com o cabelo crespo preso e disfarçado, os colegas ainda criaram uma forma de manter o cabelo tipicamente negro no pólo estético negativo, rotulando a “mesmice” do penteado.

Isto evidencia o quanto é forte e extensiva a idéia de polarização em que o cabelo crespo é o cabelo ruim, “tuim”, “duro” ou “Bombril”; e o cabelo liso é o cabelo “bom” e “bonito”, que deve ser idealizado por todos/as desde a infância. O campo da estética corporal é uma área muito sensível para as mulheres devido aos estereótipos de gênero. A mulher para ser valorizada pela sociedade precisa ser vista como bonita e atraente. Isto se transfere para o campo do *self*, na medida em que as mulheres também precisam se sentir bonitas para se valorizarem, e a condição para esta valorização pessoal é colocada, em grande parte, pelos padrões estéticos socioculturais. Mulheres brancas, magras, loiras de cabelos lisos são colocadas em um pólo supervalorizado da beleza, mesmo que algumas vezes isto não esteja diretamente ligado à erotização, pois todo mundo percebe que as “mulatas brasileiras” são associadas diretamente ao erótico, o que não quer dizer, necessariamente, valorização social da beleza negra. Por esses motivos, o cabelo, que algumas pessoas chamam de ‘moldura para o rosto’, tem tanta importância na estética da feminilidade. Vale recordar ainda que, em viagem da orientadora do presente trabalho à Pequim, a mesma observou que todos os manequins expostos nas vitrines do centro da capital chinesa eram manequins altas, loiras, magras e de olhos azuis. Em outras palavras, a globalização parece também exportar o

modelo nórdico, anglo-saxão, historicamente bem colocado nos padrões socioculturais, para todos os povos do planeta (Branco & Freire, 2009).

O racismo dos padrões estéticos que desvalorizam as características típicas da população negra, como o cabelo crespo, o nariz largo, os lábios grossos e a cor da pele escura, permeia a vivência das crianças de todos os pertencimentos étnico-raciais. Para as crianças negras, vimos que as meninas lidam com as idéias racistas de forma já naturalizada, desvalorizando de forma explícita suas próprias características negras e desejando, às vezes de forma mais declarada, às vezes carregada de ambigüidade, ter cabelos lisos e pele bem clara. Entretanto, pode-se imaginar que, mesmo naturalizada, as crenças e valores racistas internalizados causem sofrimento à criança negra, como Leila, por exemplo, ao ser forçada pela própria mãe a passar um produto químico que violentou sua vontade e seu corpo, provocando dor concreta (ardência) e dor simbólica (não gostar do próprio cabelo).

Todas as meninas se classificaram como ‘morenas’, em oposição à condição de negras. No Brasil, as classificações raciais na linha entre os pólos branco e negro do espectro de cor, são categorias indefinidas e escorregadias. Logo, um indivíduo classificado, ou que se classifica como moreno pode facilmente ser deslocado para a categoria branco. De acordo com Munanga (1999), o ‘mulato’ é um tipo socialmente aceito no Brasil, diferentemente dos EUA onde este tipo é automaticamente classificado na categoria inferiorizada (negro). No Brasil, os mestiços com traços negróides disfarçáveis, principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza, dentre outros) podem ser incorporados ao grupo branco. Grande parte da população afro-brasileira vive nessa zona vaga e flutuante, sonhando em realizar um dia esta “travessia do arco-íris” (Munanga, 1999). O cabelo crespo funciona para estas meninas como traço negróide indisfarçável, o que as colocaria na classificação inferior das relações étnico-raciais hierarquizadas. Portanto, este seria o motivo principal para a negação ostensiva dessas meninas em relação aos seus cabelos crespos, principalmente no que se refere ao volume natural que o denuncia como tipicamente negro.

Muitas crianças com cabelos crespos, principalmente as meninas, se submetem voluntariamente a “tratamentos” que alisam os cabelos, como se os cabelos fossem doentes por serem crespos. Não queremos com isso culpabilizar as pessoas negras que alisam seus cabelos, pelo contrário, todos têm o direito de usar seus cabelos como quiserem e isso inclui, obviamente, a população negra brasileira. Estas pessoas, afinal, vivem numa sociedade veladamente racista e têm o direito de tentar formas de se proteger das discriminações e

prejuízos que o racismo acarreta. Entretanto, a população negra tem o direito de conhecer os motivos verdadeiros pelos quais isso acontece, isto é, que os padrões de beleza dominantes resultam de todo um trajeto sócio-histórico-cultural que persiste em conservar e promover os marcadores da classe dominante. Sobretudo as crianças negras têm esse direito, seja no contexto familiar ou escolar, é necessário que essas questões sejam com elas discutidas e esclarecidas, no sentido da construção do significado pessoal e social do que é ser negro na sociedade brasileira.

Vimos que a ambigüidade, característica central do racismo brasileiro no âmbito macro, adquire expressão no âmbito micro das relações interpessoais e, também, em nível intrapessoal, entre os posicionamentos do *self* dialógico dessas meninas. Existe uma tensão no sistema de *self* dessas crianças entre os posicionamentos contraditórios ‘Eu adoro meu cabelo’, quando este último representa um símbolo de feminilidade incontestável, e ‘Eu odeio meu cabelo’, quando ele representa um símbolo de negritude. Assim, mesmo quando elas conseguem artificialmente o cabelo liso que queriam ter, este continua sendo ‘estranho’ ao olhar dos outros, ou seja, nunca serão igualmente “bons” como os lisos de verdade. Resumindo, as meninas continuam sofrendo desvalorização porque são classificadas pelo olhar do outro na categoria de negras.

2- A valorização inquestionável do branqueamento à brasileira

Todas as meninas apresentaram de alguma forma a idéia da mestiçagem como ícone das relações étnico-raciais brasileiras, que não são aparentemente hostis, mas implicam na violência da discriminação. A idéia de que somos todos ‘morenos’ é colocada pelas meninas em oposição à de que elas são negras. De acordo com Munanga (1999), o sonho de ser reclassificado como branco enfraquece nos mestiços, como no caso dessas meninas, o sentimento de solidariedade ou mesmo relativa identificação, como seria de se esperar caso não houvesse preconceitos, com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, são levados a interiorizar os preconceitos negativos contra eles forjados e a projetar sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Tanto os mulatos, quanto os chamados negros ‘puros’ caíram na armadilha de um branqueamento ao qual nem todos terão acesso, abrindo mão da formação de sua identidade como excluídos (Munanga, 1999).

De fato, estas meninas evitam se reconhecer como negras, o que nos mostra que elas já receberam, aos 10 anos de idade, muitas pistas negativas de que realmente o são. Elas classificam a si mesmas e, muitas vezes, às pessoas de sua família nuclear como ‘morenas’

para fugir deliberadamente da negatividade percebida em ser negro. Rafaela, por exemplo, afirmou que gostava do fato de ser fruto de uma mistura racial entre seu pai e sua mãe, mas, para se salvar da ‘negatividade’ da origem do pai negro, ela fez questão de salientar que a família de sua mãe era toda branca. Logo em seguida, Rafaela voltou atrás e assumiu que a família de sua mãe tinha, na verdade, a cor “morena”, mostrando como é fácil reclassificar “moreno” na categoria branco, mas nunca na categoria negro. Leila fez questão de afirmar que não existia nenhum negro em sua família, embora ela mesma já tivesse discriminado o próprio irmão chamando-o de “preto” numa atitude completamente pejorativa com relação aos negros. Leila salientou que em sua família só existiam “morenos”, mas não negros. Com isso, percebemos que a idéia da mestiçagem atua, desde a infância, como mecanismo de negação da negritude e multiplicador da ideologia do branqueamento, reforçando a tese apresentada pelos autores do livro *Psicologia Social do Racismo* (Carone & Bento, 2002) acerca de estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.

d’Adesky (2005) observou que a classificação ‘moreno’ se constitui em oposição à categoria negro. Ela gira em torno desta última pela tonalidade da pele, mas se afasta para se aproximar e se assemelhar à categoria branco pela textura do cabelo. O deslizamento do pólo negro para o pólo branco realiza-se, em parte, pela valorização das características do fenótipo branco que lhe são atribuídos. Na fronteira, o indivíduo é percebido como quase branco. E ele mesmo pode se fingir de branco, como, por exemplo, na brincadeira que muitas meninas negro-mestiças fazem de colocar uma fralda no cabelo para fingi-lo liso. Nesse estágio-limite, não é mais o mulato que faz a ponte entre as categorias branco e negro da classificação racial, mas sim o moreno.

A classificação racial no Brasil é cromática, ou seja, baseada na marca da cor da pele, e não na origem ou no sangue. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branco”. A ambigüidade é a principal característica do racismo brasileiro, e o mestiço simboliza plenamente essa ambigüidade e indefinição. Ele é “um e outro”, “o mesmo e o diferente”, “nem um nem outro”, “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer”. Essa indefinição conjugada ao ideário do branqueamento dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção por uma identidade negra. A sua opção fica adiada, pois espera, um dia, ainda ser branco pela miscigenação e/ou ascensão social (Munanga, 1999).

A negação das características de negritude por parte das meninas também encontrou um forte respaldo na crença de que negro é sempre o outro, mesmo que seja muito próximo

como o pai, mas não o “eu”. Elas tentaram evitar que a negritude penetrasse em seu sistema de *self*, como algo que iria trazer muitos prejuízos, no sentido da desvalorização, para as concepções de si. Assim como na configuração da identidade nacional brasileira, talvez a negritude sempre apareça no sistema de *self* dessas meninas como uma ameaça, como oposição ao posicionamento “sou morena, perto de branca”, que foi criado para se defender do sentimento de inferioridade inculcado pelo racismo. O ideal do branqueamento é fator decisivo na auto-classificação. De acordo com d’Adesky (2005), a caracterização cromática expressa desejos e valores, além da cor propriamente dita. Desejo de ser branco, desejo de não ser negro, desejos de aparentar branco. E, na medida em que esses desejos representam valores como poder e beleza, eles manifestam uma relação hierarquizada entre um elemento (branco) do conjunto étnico-racial e as outras categorias (negro, jambo, sarará, etc.) desse mesmo conjunto. E do ponto de vista do dominado (negro), essa multiplicidade de categorias cromáticas lhe permite estrategicamente, e “mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco”, como argumenta Kabengele Munanga (1999).

Todas as meninas negras também afirmaram que gostariam de ter a pele mais clara, na tentativa de se aproximar cada vez mais do pólo branco. Bianca, por exemplo, disse que gostaria de ficar menos tempo exposta ao sol para que sua pele pudesse ser mais clara, e colocou seu ideal no desenho, quando assumiu que coloriu sua pele numa tonalidade mais clara que a real. Leila e Paula destacaram a diferença percebida entre as tonalidades da parte interna e da parte externa do braço, talvez ainda para atribuir à ação do sol sua cor de pele escura. Isto nos mostra mais uma tentativa de se aproximar do pólo branco de classificação racial com vistas à valorização social.

d’Adesky (2005) aponta o negro como vítima de uma dupla negação. A primeira é alicerçada na desvalorização social, que o considera fora dos padrões estéticos dominantes. Sendo assim, o negro é negado em sua aparência externa, rejeitado por não se enquadrar, parcial ou totalmente, no ideal estético dominante. Nesse sentido, o negro pode ser tanto o mulato, o sarará, o tição, quanto o jambo, o moreno, todos, em grau variado, vítimas desse tipo de discriminação. A segunda forma de negação é baseada na desvalorização da história do negro e na negação de reconhecimento da igualdade de valor intrínseco entre as culturas africana e ocidental. A população negra é induzida, por falta de meios e informações, a rejeitar, em parte ou no todo, a especificidade de suas origens culturais e históricas. Os negros são vítimas de um reconhecimento inadequado da identidade de grupo. Essa negação de

identidade que lhes reflete uma imagem depreciada constitui um dano real. De tal sorte, que alguns chegam a interiorizar essa imagem desprezível deles mesmos, tornando-se uma das armas mais eficazes da própria opressão. Na verdade, o que o autor conclui como dupla negação são dois aspectos de uma mesma realidade histórico-cultural, sem a compreensão da qual dificilmente será possível mobilizar processos de desconstrução de preconceitos e reconstrução de significados em torno das relações étnico-raciais brasileiras.

Utilizando mecanismos de negação da própria negritude desde cedo, essas meninas têm sua vida atravessada pela crença de que o racismo existe enquanto fenômeno relacionado ao outro que é negro, mas não as afeta porque elas se consideram apenas “morenas”. Esta ambigüidade discursiva não as isenta do sofrimento decorrente do preconceito, porque todas mencionaram envolvimento em situações em que foram vítimas (ou até perpetradora, no caso de Leila) de discriminação étnico-racial, o que mostra o quanto o racismo afeta diretamente suas vidas.

Todas essas meninas utilizaram, ainda, para minimizar o sentimento de inferioridade causado pelo preconceito e pela discriminação, a estratégia de supervalorizar o que chamamos de “beleza interior”. Ou seja, ser uma menina educada, bem comportada e inteligente tem mais valor do que uma boa aparência, porque para ter uma boa aparência elas teriam que ser brancas, e elas não o são. Na pergunta sobre quem venceria um concurso de beleza imaginário em sala de aula, todas as meninas se referiram em seu discurso inicial aos aspectos da branquitude da vencedora do concurso. Entretanto, acabavam por destacar, em seguida, alguma habilidade ou qualidade psicológica da colega, ou seja, uma valorização de uma “beleza interior” em detrimento da aparência para determinar a vencedora do concurso. Com isto, parece que se davam conta de que, caso utilizassem apenas a aparência física como critério de beleza, elas ficariam em terrível desvantagem diante das colegas brancas. Estratégias deste tipo atuam como “redentoras da imagem de si” (“*Saving face strategies*”), e têm sido observadas em estudos que buscam descrever e analisar o autoconceito e categorias afins (e.g. Freire, 2008). Sua função principal é minimizar, para si e para os demais, avaliações negativas referentes a si próprio (a).

No geral, as meninas demonstraram muitas críticas a suas características de negritude. Principalmente Rafaela, que tem mais características de negritude associadas, como a cor da pele escura, o nariz largo, os lábios grossos e o cabelo crespo, apresentou duras críticas a cada uma destas características.

3- A questão do Preconceito

Outro ponto que destacamos nas narrativas das meninas é que as situações de discriminação mencionadas só foram definidas como racismo, especificamente, quando estavam relacionadas ao outro que é negro. Nesse sentido, dentro do contexto escolar, todas as meninas narraram situações de preconceito étnico-racial que envolvia Tiago e/ou Kaio, que são os meninos com a tonalidade de pele mais escura em cada turma pesquisada. Ou seja, Tiago e Kaio são os “outros” que são negros, e por isso sofrem as desvantagens dessa classificação. Nas situações mencionadas em que a discriminação foi direcionada a elas, mesmo que fossem claramente fruto do racismo, como o xingamento de “boca grande” recebido por Rafaela e o de “cabelo de Bombril” recebido por Bianca, as meninas evitaram definir a natureza da discriminação, isto é, evitaram classificar a experiência como exemplo de racismo. Isto também nos parece causa e consequência da falta de elementos para a construção de uma identidade negra positiva.

Essas meninas parecem ter caído em duas armadilhas criadas pela ideologia do branqueamento. A primeira que separa a população afro-brasileira em negros e morenos, fazendo-os se digladiar para ver quem se aproxima mais do pólo claro do espectro de cor; e a segunda, mais perversa, que culpabiliza o próprio negro pela discriminação étnico-racial que sofre. Esta última fortalece a idéia de que o racismo brasileiro existe por culpa do próprio negro que não se valoriza e tem inveja dos brancos, evitando focalizar todos os privilégios subjetivos e materiais que a escravidão viabilizou, no Brasil, para a população branca (Bento, 2002). Negando esta realidade histórica, que serviu para perpetuar os privilégios dos brancos durante tantos anos, a exigência de que o negro se valorize, mesmo nascendo e se constituindo numa sociedade racista, é certamente cruel e irracional.

Com base na opinião das meninas sobre o papel da escola no combate ao preconceito, vimos que a ação fica localizada no âmbito informativo sobre a questão. O assunto, porém, não parece sensibilizar de fato as crianças e, muito menos seus pais, para a gravidade do problema. Sem atingir, ou se trabalhar o nível afetivo-emocional que se encontra na raiz do preconceito racial, presente no cotidiano das interações sociais destas meninas em vários contextos, o combate ao racismo continuará sendo muito restrito e impotente para construir uma verdadeira equidade entre todos os brasileiros. Isto porque a origem histórico-cultural da questão gera valores e crenças afetivas extremamente profundas e enraizadas nas concepções de si de pessoas e grupos, ou seja, desde o nascimento as pessoas são percebidas pelos outros (e se percebem), são avaliadas (e se avaliam) em contextos de significações que

promovem uma hierarquia social baseada na classificação racial. Desde cedo, crianças negras e não-negras vão internalizando e desenvolvendo posicionamentos de *self* (*self-positioning*; Hermans, 2001) impregnados de valores positivos (branquitude) e negativos (negritude), aos quais se associam, respectivamente, adjetivos como “bom” e “belo”, ou como “mau” e “feio”.

Foi notável no discurso de todas as meninas o quanto o aspecto metacomunicativo, como por exemplo, o tom de voz e as expressões faciais da pessoa preconceituosa, são marcantes para definir uma manifestação de preconceito racial. Bianca, por exemplo, descreveu uma situação em que foi discriminada por uma garota na igreja, com ênfase em aspectos da ação metacomunicativa: *“Sempre tinha um lugar que eu gostava de sentar! Aí toda vez que era pra me encher o saco, ela ia e sentava nesse lugar... Também quando eu ia falar com a pro... Com a tia, ela vai lá e falava... É... Falava de... É, outra coisa! Já... Já me implicando! (...) A maioria das coisas as peessoas ficam implicando, é... Com preconceito e também quando não gosta!”*. Rafaela descreveu uma situação em foi discriminada pela mãe de uma colega de bairro de forma basicamente metacomunicativa. Disse Rafaela: *“Eu sempre passava por aque... por aquela mulher, e eu falava: Ah, oi! Tudo bem?! Ela nunca falava comigo! (...) Não queria mais que ela brincasse comigo; ô (corrige-se), não deixou mais ela brincar comigo! Não falava mais comigo! E nada mais! A mãe dela olhava pra mim, e ia embora! (faz expressão de virar o rosto) Acho que isso é preconceito porque... É... Eu não fazia nada com a filha dela! Eu só brincava com ela... Aí quando a filha dela perdeu um negócio, eu fui lá na casa dela, ela só falou: Ah... hum... Brigada, tchau! Bateu a porta na minha cara, e aí eu fui embora!”*.

Paula, por sua vez, afirmou com clareza que o aspecto metacomunicativo é fundamental para definir quando uma pessoa está discriminando outra com base na cor da pele, dizendo: *“Não, se fosse de um jeito carinhoso, até que... Até que ia, né?! Mas é um jeito, assim... De um jeito rancoroso, rancoroso! Um jeito que não dá! (...) Assim: Ôôô, bonitinha! Ô, moreninha! Vem cá, minha lindinha! (com sorriso) De um jeito... A gente percebe o jeito. (...) Assim: Ô... Não sei o quê, pretinha! Com aquela cara, assim: **Pretinha!** (faz careta de raiva)”*.

Outro aspecto fundamental da expressão do racismo no Brasil, que teve ressonância no discurso das meninas foi o preconceito racial disfarçado. Esta idéia é um dos pilares do sistema de racismo velado, onde as expressões de discriminação são escorregadias, e facilmente negadas ocasionando a fuga por parte dos discriminadores das devidas punições legais e morais. No discurso de Paula, por exemplo, ela afirmou sobre o preconceito: *“Aí fica*

melhor! Porque você não tá falando, você não tá falando assim, a coisa. Você tá disfarçando, entendeu?'. Em seu discurso, Paula parece até admitir a existência do preconceito, desde que este não fique explícito. Isto transparece a idéia, muito comum entre a população brasileira, que o problema não está no fato da pessoa ser racista, mas sim no fato de deixar aparente seu preconceito. Como se as pessoas pudessem ter o direito ou a liberdade de discriminar o outro, como se isto não contrariasse os direitos humanos e o fundamento da justiça no contexto de uma sociedade democrática. Esta “liberdade” de discriminar, desde que de forma velada, parece ser a pedra angular do racismo brasileiro, onde a sociedade desvaloriza e discrimina a população negra, mas nenhum indivíduo reconhece o próprio racismo que carrega e que expressa de forma sutil.

Todas as meninas forneceram indicadores de que o assunto das relações étnico-raciais é algo muito difícil e sofrido para ser falado abertamente, pois as crenças e valores racistas reprimem as expressões de negritude e propiciam expressões de discriminação. Paula, por exemplo, descreveu de maneira interessante o preconceito como um “rancor” quando, no entendimento geral, uma pessoa só guarda rancor de outra que lhe fez mal. Entretanto, vale perguntar que mal os negros fizeram à população brasileira? Por que, ao invés de um reconhecimento pelo seu trabalho e contribuição cultural, os negros devem ser objeto de rancor? Aqui parece que estamos diante do que na psicologia social se denomina como dissonância cognitiva, e na psicologia clínica se chama de projeção: se eu odeio alguém, este alguém de alguma forma deve merecer este ódio pelo fato de haver cometido algum erro ou crime que justifique este ódio socialmente cultivado. No caso dos negros nas Américas, este “ódio” racial, apesar de ser alimentado afetivamente desde a infância, tem seguramente sido, em última instância, uma forma eficaz da manutenção dos antigos privilégios da classe dominante. O preconceito, na prática, dificulta o acesso democrático e a inclusão social efetiva dos negros, pois transforma as diferenças em desigualdades. Esta justa inclusão, apesar de garantida na constituição federal, que assegura a todos os cidadãos iguais direitos e deveres, somente poderá se tornar realidade concreta quando no contexto das interações humanas houver aceitação da diversidade, justiça, e o sentimento efetivo de que todos são iguais enquanto seres humanos, e merecedores de consideração e respeito a despeito de qualquer tipo de diversidade de gênero, étnica, cultural ou religiosa.

4 - Relações familiares e a prevalência das ambigüidades

A família, nuclear e extensa, destacou-se neste estudo como referência muito forte para a construção de posicionamentos de *self*, de valorização pessoal, inclusive de características físicas, por parte das meninas. Mesmo que em casa não se reproduza o modelo de relações hierarquizadas entre os membros de diferentes pertencimentos étnico-raciais, verificou-se que seria importante que a família valorizasse, de forma consistente, as características da beleza negra para que as crianças pudessem perceber aspectos positivos em reconhecerem sua própria negritude. No entanto, sabemos que o universo familiar também tende a produzir e reproduzir as mensagens sociais da cultura coletiva (Valsiner, 2007). Sem dúvida, as crianças não podem ser isoladas numa bolha pelos pais, mães e educadores; em algum momento de suas vidas, as crianças vão ter contato com as crenças e valores racistas que circulam no meio sociocultural que as constituem. No caso das crianças negras, é provável que se deparem com essas crenças por meio da discriminação, e precisam ser adequadamente orientadas e protegidas para não recorrerem a mecanismos como o ideal do branqueamento, que só reproduzem o racismo. Entretanto, as relações étnico-raciais conflituosas que relegam o negro a um lugar social de excluído não são assim apresentadas e discutidas com as crianças nem pela família, nem pela escola. Os grupos familiares parecem não ter informações suficientes para perceber como as desigualdade raciais afetam suas vidas. Mas, além disso, parece também existir uma barreira emocional que torna este assunto uma espécie de tabu dentro das famílias, onde pais e mães em casamentos miscigenados, ou mesmo com os dois parceiros negros, não conversam sobre este assunto entre si e, muito menos, com suas crianças.

Com a falta de informação e motivação ambígua por parte dos familiares, e a crença implícita no mito da democracia racial brasileira que diz que “todos os brasileiros são morenos, logo, as relações étnico-raciais são harmoniosas”, as crianças acabam por internalizar estas crenças e não desenvolvem novos valores e habilidades sociais para contribuir de forma ativa na desconstrução do racismo. Vimos no discurso das meninas que, diante de discriminações (raciais) sofridas, as duas alternativas de reação que utilizaram foram responder na mesma moeda, ou seja, xingar, discriminar em resposta, ou então se calar. O discurso de direito à igualdade, de valorização da diversidade e dos mecanismos legais de combate ao racismo ainda são pouco internalizados entre as crianças. As formas de lidar com a questão de maneira eficaz e afirmativa ainda têm um alcance muito tímido diante do impacto devastador do racismo na constituição de *self* das crianças, principalmente das negras.

5 - Desenvolvimento e constituição do sistema de *self* em meninas negras

Vimos no discurso das meninas que o cabelo crespo precisa ser dissimulado, modificado para ser aceito, principalmente no que se refere a seu volume natural. As denominações diversas utilizadas, como cabelo “enroladinho” e “cacheado”, nos remetem ao uso de eufemismos para não reconhecer o cabelo como crespo como diferente do padrão tradicional, e legítimo por afirmar as características de um grupo específico. Todas as meninas trouxeram exemplos mostrando que seus cabelos tinham que ser alisados, escovados, chapados, ou bem presos para serem aceitos, principalmente, quando expostos em público. Isto nos remete a um novo/velho tipo de escravidão aos padrões de beleza onde as características brancas estão no pólo positivo, e as negras no negativo.

Rafaela foi a única que descreveu claramente o movimento pelo qual crenças e valores racistas são internalizados pela criança negra. Ela afirmou que ouvira tantas pessoas xingando sua boca de feia e grande, que terminou acreditando nessa idéia, demonstrando com a linguagem corporal de contrair os braços e baixar do tom de voz, o quanto sofre com a discriminação baseada em suas características de negritude. Bianca também referiu algo muito parecido quando admitiu que gostava de escovar os cabelos para evitar a discriminação racial, como, por exemplo, ser xingada de “cabelo de Bombril”. Paula também assumiu que o alisamento que fez em seu cabelo por meio de uma “escova progressiva” serviria para que as pessoas parassem de criticá-la por usar sempre o mesmo penteado. Isto demonstra os efeitos perversos do racismo e da internalização de uma menos valia pessoal desde a socialização infantil, onde as crianças estão se constituindo subjetivamente a partir das interações sociais, do olhar do outro. O olhar negativo destes outros sociais para as crianças negras parece ter um efeito devastador.

Todas as meninas demonstraram um posicionamento de *self* quase que automático quando que se referiam ao relacionamento mais amplo com os colegas. Em algum momento de suas narrativas, essas meninas sempre se definiam como solitárias, sem muitos amigos de verdade e/ou com muitos inimigos. Bianca afirmou que tinham meninos e meninas que a tratavam mal em sala de aula; Rafaela disse que existiam muitas pessoas na escola que não gostavam dela; Leila afirmou que, na verdade, não tinha muitos amigos na escola; e Paula destacou apenas duas meninas que eram suas amigas na turma, embora afirmasse que tinha um “grupinho”. Apenas após este movimento de se verem sem amigos, e a partir do momento em que falavam sobre exemplos das interações cotidianas na escola, é que as meninas se referiam a brincadeiras com os colegas, como por exemplo, “menino pega menina”, da qual

todas participavam e que incluía quase todos os alunos das duas turmas de quarta série. Somente depois, na própria entrevista, é que “descobriam” (ver o caso de Rafaela) que sim, tinham alguns amigos! Então se coloca a questão: qual o posicionamento do sistema de *self* que levou essas meninas a pensar, quase automaticamente, que a maioria dos colegas as tratava mal, ou que já era de se esperar que elas fossem rejeitadas pelos colegas? Talvez este posicionamento reiterativo de *self* tenha sido construído com base nos momentos em que sofreram discriminação, ou seja, nos momentos em que foram rejeitadas ou maltratadas por conta de suas características de negritude.

A co-construção das interações dialógicas entre pesquisadora negra e as meninas durante as entrevistas parece ter criado uma zona de desenvolvimento proximal em torno da negritude. Rafaela, por exemplo, demonstrou que a qualquer momento durante a entrevista, poderia construir um posicionamento de *self* em que se identifica como negra, embora não o tenha feito devido à canalização cultural, que caminha no sentido oposto a esta identificação. Foram percebidos movimentos interessantes na configuração de *self* de Rafaela. O primeiro foi em relação ao seu cabelo, que começou preso e disciplinado no primeiro desenho; passou para solto e muito cacheado que ela não gostava no segundo desenho; em seguida tornou-se um cabelo difícil, que precisava passar por um longo processo de “passar creme, desembaraçar e fazer o penteado”; foi desvalorizado em relação ao cabelo liso desejado por ela; atingiu um certo grau de equidade em comparação ao cabelo liso quando Rafaela percebeu os pontos difíceis do cabelo liso (o penteado desmancha o tempo todo); e, finalmente, na entrevista, Rafaela acabou por construir um novo significado pessoal para seu cabelo como “bonitinho e cacheadinho”.

O segundo momento interessante de configuração de *self* de Rafaela foi relativo ao significado atribuído por ela mesma às relações de amizade com os colegas de escola. Rafaela começou sua narrativa calcada no déficit, afirmando que quase ninguém brincava com ela e que muita gente não gostava dela na escola. Depois, sua narrativa revelou a descoberta de que ela, para ter um bom relacionamento interpessoal, não dependia da vontade de sua melhor amiga, já que outras pessoas estavam disponíveis para brincar com ela. Finalmente, na entrevista, chegou à conclusão que a maioria dos colegas a tratava bem e que ela era bem vista pelos colegas, como uma menina alegre e engraçada.

Outro aspecto importante foi o fato de que as meninas tendem a atribuir ao “outro” a condição de negro, nunca a si mesmas. Leila, por exemplo, é a menina que se mostrou mais distante de se reconhecer como negra, e, portanto, pode continuar discriminando a população

negra na qual não se inclui. Negro é sempre o outro, e para ser negro o sujeito não pode ter qualquer característica que lhe permita reivindicar a condição de ‘moreno’. Afinal, é aceitável ser moreno, enquanto negro, este é um termo perigoso, pois pode ser interpretado de forma pejorativa.

Na situação em que Tiago xingou Leila de “gorda”, e Leila xingou Tiago de “preto”, ambos foram vítimas de discriminação e foram, simultaneamente, perpetradores do preconceito (“*L: Porque ele ficou triste! Eu também.*”). Este exemplo deixou claro que é necessário construir, principalmente no contexto escolar, alternativas saudáveis de combate ao preconceito. Este sentimento de baixa estima pessoal não pode ser interpretado como “inveja” inerente aos negros ou aos gordinhos, pois é gerado pelo reconhecimento de que algumas pessoas têm privilégios em detrimento de outras, apenas por serem brancas e magras.

Percebemos, pelo discurso das meninas, que o pólo claro das características físicas é supervalorizado em um processo de idealização de algo que elas nunca poderão ser. Um exemplo disto seria a descrição de Paula sobre sua avó materna, em que ela disse entusiasmada: “*Os olhos... Verdes! Bem, aquele clarinho, aaaaaai! Os olhos bonitos! É branquinha!*” (em tom de admiração) “*É boniti... Aaaai! É tão bonitinho!*” Outro exemplo foi o de Leila, que mostrou toda a sua admiração pelo cabelo loiro, durante uma das sessões lúdicas em grupo, que apesar de não terem sido transcritas e analisadas neste estudo, permitiram corroborar as conclusões deste trabalho. Nesta sessão, a pesquisadora lhe perguntou “*Por que você queria essa boneca que você ficou?*”, e Leila respondeu, “*Porque ela tem cabelo loiro. (...) É porque eu vou pintar o meu cabelo de loiro!*”. Isto nos mostra que o desejo pela brancura, ou seja, pela valorização social da branquitude desempenha um forte papel na configuração de *self* de crianças negras desde cedo. A lente que faz com que as pessoas sempre vejam infinitas vantagens em ter características caucasóides, é a lente racista que resulta de intensa e consistente canalização cultural, e que ocasiona um contexto de desenvolvimento desfavorável para as crianças negras, onde não é permitido que as mesmas percebam sua negritude de forma positiva. Para serem valorizadas, precisam contradizer, negar suas próprias características físicas, e o dano psicológico desta negação acaba por gerar posicionamentos de frustração, revolta, ou conformismo no sistema de *self*.

Estas crianças podem ser acusadas de racistas, por expressar, sem pudores, que desejam “ser” brancas? Como poderiam ser diferentes, se desde a infância são levadas a internalizar este desejo, que vem com a promessa de valorização social?

A questão do poder também mereceu especial destaque, no que diz respeito tanto a questões de ordem política como de ordem subjetiva, do âmbito do desenvolvimento do sistema de *self* das crianças. Nas narrativas das meninas, Paula foi a que mais chamou nossa atenção para a centralidade do poder nas questões que envolvem a negritude. Afirmou, por exemplo, que gostaria de ser juíza no futuro, “*Porque ela determina, culpado, falso! Tic, tic! (...) O martelinho, tic, tic!*”, disse ela, sorrindo. Ela salientou ainda o poder da profissão de professora, em sua percepção a partir do posicionamento de estudante, para definir o destino de seus alunos, na maioria das vezes no sentido de punição às travessuras cometidas, “*Não, professora porque... Eu queria... Eu queria brigar muito com o povo!*”. Paula demonstrou com essas escolhas a necessidade de se ver em uma posição social de poder, talvez como uma compensação pela desvalorização que vivencia no momento atual. Outro exemplo do valor atribuído pelas meninas às posições de poder, socialmente reconhecidas, foi a admiração mostrada por Leila de forma não-verbal, ao descrever como os policiais usam as armas na cintura, “*Eu gosto quando eles põem aqui, assim né?!*”, mostrando com as mãos uma “arma” em cada lado da cintura, sorrindo. Leila indicou que gostaria de ser policial por conta da sensação de poder. Perceber-se em uma posição de poder parece importante para estas meninas porque, tudo indica, elas não o experimentam em seu cotidiano por conta dos mecanismos de exclusão. Isto passa a ser visto, então, como uma forma de se sentirem valorizadas socialmente, pelo menos em uma projeção para o futuro.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno das relações étnico-raciais está diretamente relacionado à questão do poder. No Brasil, a opressão branca sobre as populações negra e indígena está na base da fundação da identidade nacional e, apenas modificou seus modos e mecanismos de acordo com a transformação dos momentos histórico-culturais. Por exemplo, deixar de tratar o racismo como uma “questão do negro”, e passar a tratá-la como uma questão das relações étnico-raciais foi um passo importante para o reconhecimento das relações de poder desiguais, porque mostrou o legado de privilégios existentes para a população branca devido à dominação e exploração sobre outros grupos étnicos.

A idéia expressa por todas as meninas negras deste estudo de que é sempre o “outro” que é o negro, em todo o sentido pejorativo que o termo pode sugerir, nos leva a pensar no quanto a população brasileira reluta em se reconhecer como negra, e como isto canaliza as concepções de si desde a infância. Outra idéia comum, a de que negra é apenas a pessoa com tom de pele “puro”, o mais escuro que houver, e que foi aqui corroborada no caso das meninas, foi engendrada pela ideologia do branqueamento (Carone & Bento, 2002) para continuar desvalorizando as características de negritude por meio da negação, dividindo assim a população negra e enfraquecendo sua luta por direitos. Como observado neste estudo, estas crenças e valores racistas começam a atuar de forma eficiente muito cedo na vida das crianças.

Neste trabalho, após a análise dos resultados, podemos concluir que, no caso de todas as meninas estudadas o olhar e as interações com o “outro” tiveram um papel decisivo e fundamental na co-construção de posicionamentos de *self*, caracterizados por maior (menos observada) ou menor (mais observada) valorização positiva de si. Por exemplo, na frase completada “Os outros me acham uma pessoa...”, Paula admitiu que, propositalmente, só colocou as características positivas que os outros atribuem a ela, em uma tentativa declarada de eliminar e/ou esconder o impacto de opiniões negativas sobre sua configuração de *self*. Com base nas narrativas dessas meninas, que apontam para o fato de que todas já foram vítimas de discriminação, é possível concluir que essas opiniões e manifestações negativas, freqüentemente ocasionadas pelo preconceito racial, tendem a sustentar auto-percepções negativas. Entretanto, se outras mensagens sociais, se outras interações, diálogos e discussões pudessem levar à co-construção de posicionamentos alternativos de valorização da diversidade e de não aceitação do preconceito, as crianças teriam oportunidades concretas de

atuar no sentido de imediatamente rechaçar manifestações de racismo e, ao atuar nesta direção, ir construindo posicionamentos de si mais positivos, não somente em termos de beleza ou aparência física, mas principalmente em termos de confiança e valorização pessoal.

Destacamos, portanto, que o preconceito racial, principalmente no contexto brasileiro, tem raízes socioculturais e afetivas que se materializam em crenças e valores racistas. Isto é, os significados sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo tendem a ser construídos seguindo os “scripts” culturais que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas, o que para as crianças negras significa construir posicionamentos de inferiorização, ambigüidade e insegurança que podem persistir até a vida adulta, já que são tão parecidos com as representações sociais dominantes.

Poderíamos afirmar que as diversas formas de expressão do posicionamento preconceituoso que grande parte dos outros sociais carrega em seu sistema de *self*, desde a infância, constitui e, posteriormente, elicia nas crianças negras durante as interações sociais posicionamentos de *self* de valência negativa, ou seja, de desvalorização pessoal. Como, por exemplo, observamos nas meninas um posicionamento de *self* reiterativo, quase automático, em que as meninas se percebiam solitárias e isoladas antes de pensar de maneira mais racional no relacionamento real que tinham com os colegas. Acreditamos que este posicionamento de *self*, essencialmente afetivo, pode ter sido construído nos momentos de interação social em que as meninas foram vítimas de discriminação. Podemos também afirmar que a existência do posicionamento de *self* ‘sou morena’ em contraposição à negritude, também constituído essencialmente na unidade cognição-afeto para escapar do sofrimento da discriminação, impede a emergência da identidade negra calcada em aspectos positivos como, por exemplo, o aspecto da resistência à opressão.

Em termos de perspectivas para o futuro, cremos que a análise de natureza microgenética de dados de pesquisas que utilizem sessões lúdicas semi-estruturadas será de grande valia para o estudo do impacto do preconceito e da discriminação raciais nas interações criança-criança. O aspecto propriamente relacional da questão étnico-racial brasileira na infância poderá ser contemplado mais satisfatoriamente e o combate à desvalorização da negritude, que é predominante nos contextos socioculturais, deverá começar na socialização infantil. Outra possibilidade interessante seria o estudo do desenvolvimento do *self* de professores no que diz respeito às relações étnico-raciais, isto é, que experiências pessoais e concepções de si os professores narram sobre seu próprio pertencimento étnico-racial.

Queremos, por fim, chamar atenção para o fato de que todos os indícios do presente estudo mostram o profundo enraizamento afetivo do preconceito racial. O preconceito e a discriminação étnico-raciais colocam um nível/tipo de tensão diferenciado no diálogo entre os posicionamentos de *self* das crianças negras, isto é, aumenta as possibilidades de concepções negativas de si assumirem a dominância do sistema de *self* dinâmico. Portanto, além do conhecimento informativo sobre mecanismos de discriminação e legislação anti-racista, é necessário trabalhar a questão das relações étnico-raciais, principalmente no contexto escolar, de forma a atingir a unidade cognição-afeto que compõe o preconceito, sensibilizando crianças, pais e professores para o sofrimento causado pela desvalorização da negritude.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. Em I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-57). Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. & Luckman, T. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Branco, A.U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K.J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17, 139-155.
- Branco, A. U., Branco, A. L. & Madureira, A. F. (2009). Self-development and the emergence of of new I-positions: Emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica (Bratislava)*, 8, 23-40.
- Branco, A. U. & Freire, S. (2009, novembro). *Self Dialógico em Desenvolvimento: Concepção Dinâmica, Cultural e Sistêmica*. Comunicação oral apresentada no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Rio de Janeiro, RJ.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication child development. Em: A. Uchoa Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, 35-64.

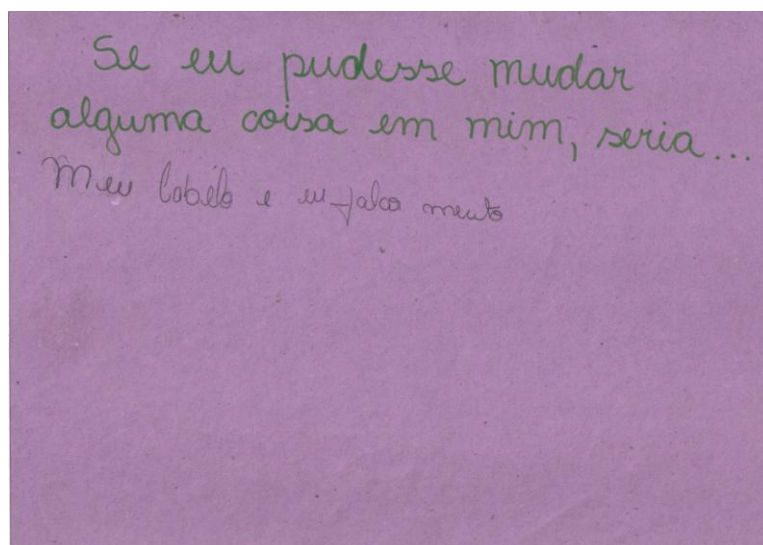
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). Communication and metacomunication in human development. Em: J. Brokmeier & D. Carbaugh (Orgs.). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 39-58). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). (2002). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Castells, M. (1999). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura – Vol. II - O Poder da Identidade*. 5ª ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra.
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- Cavalleiro, E. (Org.) (2001). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus.
- Chaves, E. S. (2003). O racismo contra o negro e a aprendizagem cultural. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13, 1-11.
- Ciampa, A. C. (1994). *A estória do Severino e a história da Severina - Um ensaio de psicologia social*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- d'Adesky, J. (2005). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins communication, self e culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Fogel, A., Koeyer, I., Bellagamba, F. & Bell, H. (2002). The dialogical *self* in the first two years of life: Embarking on a journey of Discovery. *Theory and Psychology*, 12 (2), 191-205.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Galinkin, A. L. (2007). Velhas e novas violências contra a mulher. Em: 2º Congresso Internacional sobre a mulher, gênero e relações de trabalho, 2007, Goiânia. Anais do 2º Congresso Internacional sobre a Mulher, Gênero e Relações de Trabalho. Goiânia, Goiás. Cir Gráfica e Editora. v. 1. p. 12-29.
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em: W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretative approaches to children socialization (New Directions for Child Development, no. 58)* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gomes, N. L. (2004). Educação e Identidade Negra. Em: A. M. B. B. Brito; M. M. Santana & R. L. L. S. Correia (Orgs.), *Kulé Kulé – Educação e Identidade Negra* (pp. 08-17). Maceió: EDUFAL.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical *self*: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. & Josephs I. E. (2003). The dialogical *self* between mechanism and innovation. Em: Ingrid E. Josephs. *Dialogicality in development* (pp. 111-126). Greenwood Publishing Group.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Acessível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pnad2007>.
- Kelman, C. A. (2005). “*Aqui tudo é importante!*” *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Lima, M. E. O. & Pereira, M. E. (Orgs.) (2004). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA.
- Lopes, J.R. (2002). Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 14 (1), 122-137.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior, (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. A. (2007). Identidades sexuais não hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 81-90.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society*. Chicago. IL: University of Hicago Press. (Originalmente publicado em 1934).
- Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19, 95-106.
- Munanga, K. (1996) (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - Estação Ciência.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.

- Oliveira, I. M. (1994). *Preconceito e autoconceito: Identidade e interação em sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosseti-Ferreira, M., Amorim, K. & Silva, A.P. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: ArtMed.
- Santos, R. M. R. (2002). De café e de leite... Em I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 121-129). Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (1999). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Szwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Silva Júnior, G. A. & Vasconcelos, S. B. M. (2004). Auto-estima em afrodescendentes: a partir de estudos comparativos. Em A. M. Brito, M. M. Santana & R. L. Correia (Orgs.), *Kulé-Kulé: educação e identidade negra* (pp. 88-99). Maceió: EDUFAL.
- Silva, M. H. P. D. (2009). Identidade racial e sistema de cotas: um estudo psicossocial com alunos negros na Universidade Federal de Alagoas. Em: *Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP. (Org.). Coletânea de trabalhos vencedores do Prêmio Silvia Lane ABEP: 1ª Edição – 2007 e 2ª Edição - 2008*. Brasília: ABEP, v. 01, p. 15-43.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre: ArtMed.

- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. *Handbook of developmental psychology*. London: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of environment. Em: R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.

ANEXO III - Exemplos de frase completada sobre si e desenhos de si de Rafaela

Penúltima frase a ser completada



Desenho de si colocando as
coisas que mais gosta em si
mesma



Desenho de si colocando as
coisas que menos gosta em si
mesma