

## **PROMOVENDO A IDENTIDADE RACIAL E AS ATITUDES INTERGRUPAIS POSITIVAS: INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Dalila Xavier de França  
Khalil da Costa Silva  
Yasmim Nascimento de Oliveira  
Ueliton Santos Moreira-Primo*

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, Brasil

### **RESUMO**

O presente estudo é resultado de um projeto interventivo realizado em uma escola pública de ensino fundamental, na cidade de Aracaju (Sergipe, Brasil), com a finalidade de promover ações de combate ao racismo entre os alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de valorização da identidade racial das crianças e adolescentes negros. Essa iniciativa foi amparada no projeto de trabalho de extensão da Universidade Federal de Sergipe. Trabalhamos com aproximadamente 80 alunos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a maioria negra. Foram realizadas atividades planejadas para intervir nos seguintes eixos: Autoaceitação: valorização positiva da identidade social; Reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade; Desenvolvimento de atitudes positivas para diferentes grupos. Os resultados evidenciaram mudanças na identidade racial das crianças, pelo aumento da autoestima individual e grupal, orgulho racial e atitudes intergrupais positivas.

**Palavras-chave:** Escola; Identidade racial; Combate ao racismo; Intervenção.

### **PROMOTING RACIAL IDENTITY AND POSITIVE INTERGROUP ATTITUDES: INTERVENTION IN ELEMENTARY EDUCATION**

#### **ABSTRACT**

This paper is the result of an intervention project carried out in a public elementary school in the city of Aracaju (Sergipe, Brazil), to promote actions of coping with racism among students and, at the same time, develop strategies to value the ethnic-racial identity of black children and teenagers. This initiative was supported by the extension work project of the Federal University of Sergipe. We worked with approximately 80 students, from the 1st to the 5th year of elementary school, the majority being black. Interventional activities were carried out in the following axes: Self-acceptance: positive appreciation of social identity; Recognition of differences and respect for diversity; Development of positive attitudes towards different groups. The results evidenced changes in the children's racial identity, through the increase of individual and group self-esteem, racial pride and positive intergroup attitudes.

**Keywords:** School; Racial identity; Fighting racism; Intervention.

## **PROMOVIENDO LA IDENTIDAD RACIAL Y LAS ACTITUDES INTERGRUPALES POSITIVAS: INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **RESUMEN**

Este artículo es el resultado de un proyecto de intervención llevado a cabo en una escuela primaria pública de la ciudad de Aracaju (Sergipe, Brasil), con el propósito de promover acciones para combatir el racismo y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias para valorar la identidad racial de los niños y adolescentes negros. Esta iniciativa fue amparado por el proyecto de extensión universitaria de la Universidad Federal de Sergipe (Brasil). Trabajamos con aproximadamente 80 alumnos, de 1° a 5° año de primaria, en su mayoría negros. Se realizaron actividades planeadas para intervenir en las siguientes áreas: Autoaceptación: valoración positiva de la identidad social; Reconocimiento de las diferencias y respeto a la diversidad; Desarrollo de actitudes positivas hacia los diferentes grupos. Los resultados señalaran cambios en la identidad racial de los niños, por el aumento de su autoestima individual y grupal, del orgullo racial y de las actitudes intergrupales positivas.

**Palabras clave:** Escuela; Identidad racial; Lucha contra el racismo; Intervención.

O racismo é um grave problema social, que impacta negativamente a vida da população negra; é presente em diversos contextos sociais, com destaque para a escola, na qual é verificado um tratamento desigual dedicado a essa população. Pesquisas realizadas na escola evidenciam que, raramente, crianças negras são representadas de forma positiva, sendo recorrentemente invisibilizadas, subalternizadas e inferiorizadas, fatos que ocorrem, por exemplo, por meio de materiais didáticos: ilustrações, nos murais escolares; histórias e narrativas, que são contadas com a presença de estereótipos que depreciam e desvalorizam os negros (Carvalho & França, 2019; Costa et al., 2020; Jesus, 2018; Matos, 2020).

Outras pesquisas mostram que, no contexto escolar, crianças negras vivenciam suas primeiras experiências com a discriminação racial, cuja vivência tem potencial de gerar impactos psicológicos e emocionais e prejudicar o desempenho escolar (França, 2017; Jesus, 2018; Moreira-Primo & França, 2020). Esses e outros efeitos do racismo têm se apresentado desde muito cedo na vida de pessoas negras, que ficam expostas à desvalorização de seu grupo de pertencimento, podendo internalizar uma imagem negativa de si mesmas, de seus traços fenotípicos, assim como de suas características culturais, trazendo consequências perniciosas à sua identidade de grupo (Trinidad, 2016).

O racismo pode ser definido como um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social, que é definida como diferente, com base em alguma marca física externa, real ou imaginada (Lima, 2020), sendo um fenômeno cuja evidência, a partir de certa idade, passa a atravessar o desenvolvimento humano. Desde muito novas, as crianças mostram-se capazes de identificar diferentes grupos étnico-raciais e de expressar atitudes favoráveis ou hostis direcionadas a esses grupos (França & Monteiro 2013; Marcelo & Yates, 2019; Setoh et al., 2019). Apesar do conhecimento da existência do racismo na sociedade e de sua expressão na infância (Camino et al., 2001; França & Monteiro, 2013), pouco tem sido feito para mitigar a desigualdade motivada pela cor da pele.

Observa-se ainda que os poucos estudos interventivos existentes sobre identidade racial e racismo na escola, raramente se aportam em teorias rigorosas testadas empiricamente (Aboud et al., 2012; França et al., 2019). Contudo, a psicologia social tem história na produção teórica sobre a compreensão do racismo e sobre o combate ao racismo (Allport, 1954; Turner, 2020), com estudos interventivos em diversas instituições, sobretudo, na escola (Berger et al., 2016; Brown et al., 2018; Grapin et al., 2019; Johnson & Aboud, 2017; Pettigrew & Tropp, 2008; Simonovits et al., 2018).

Dentre as teorias da psicologia social para o combate ao racismo e ao preconceito, salientam-se aquelas que atuam sobre a identidade de grupos estigmatizados, como o dos negros; são exemplos as teorias baseadas nos processos de categorização. Foram úteis, também, nesse campo, aquelas baseadas no multiculturalismo. Neste estudo compreendemos que o preconceito envolve “ideologias, atitudes e crenças que contribuem para a manutenção e legitimação de hierarquias e explorações nas relações grupais.” (Sibley & Barlow, 2018, p. 1).

Apesar de vivermos em um país no qual houve um forte processo de miscigenação, que mascarou diferenças que se podem dizer culturais, como as praticadas pelo grupo dos negros, é notório que aspectos culturais de alguns grupos foram mais valorizados do que o de outros grupos no processo histórico, o que resultou na desvalorização de comportamentos e características, vistos negativamente e associados a determinados grupos que são estigmatizados, enquanto outros são mais valorizados e associados a comportamentos e características positivas. Por exemplo, ver uma pessoa bem-vestida e branca e dizer que é a “cara da riqueza”, talvez não desperte a mesma ideia se a pessoa bem-vestida for negra. Um homem branco, que corre na rua, pode ser associado à prática de *cooper*, já esse mesmo comportamento praticado por um homem negro pode ser interpretado como prática de delinquência. Essas ideias, transmitidas durante o processo de socialização, são absorvidas num período precoce de nossa existência, quando não estamos preparados para criticá-las (França & Silva, 2021), e marcam maneiras diferentes de interpretarmos comportamentos associados aos dois principais grupos que compõe a sociedade brasileira e podem ser compreendidas pela abordagem do multiculturalismo.

Já as intervenções baseadas na categorização enfatizam a identidade e o pertencimento grupal e concebem que a redução do racismo pode ocorrer pela modificação das representações cognitivas dos grupos, em contexto intergrupar (Rebelo, 2006). Por exemplo, o modelo da Descategorização propõe que as representações dos grupos têm que se distanciar daquelas da categorização social ou imagem dos grupos construída pela sociedade, ao longo do processo histórico (Brewer & Miller, 1984). Ou seja, as interações entre os grupos devem ser personalizadas, de modo que os membros sejam vistos como indivíduos e não meramente como representantes de uma categoria. Assim, o fornecimento de informações personalizadas e relevantes pode contribuir para a formação de impressões mais individualizantes, focadas nas características da pessoa e não no seu grupo de pertencimento ou categoria social (Rebelo, 2006).

As duas teorias são complementares: o multiculturalismo promovendo a valorização cultural, por um lado, e, por outro, a visão da categorização enfatizando os aspectos da personalidade, que distancia a imagem pessoal do constructo socialmente estereotipado. Ambas contribuem para a reconstrução das diferenças, entre os grupos, mais pautadas na realidade de cada grupo e não em estereótipos; e do indivíduo, em direção à identidade racial mais segura.

Neste estudo será relatada uma intervenção realizada em uma escola de ensino fundamental, que teve o objetivo de atuar junto aos estudantes, na promoção da identidade racial e atitudes intergrupais positivas, pela aplicação de estratégias de combate ao racismo. A proposta de intervenção do plano de extensão, do qual este artigo é originário, justifica-se pela necessidade de discutir o racismo com as crianças desde muito cedo, em virtude de sua vulnerabilidade aos efeitos nefastos do racismo, assim como, aproveita-se da característica de flexibilidade cognitiva destas e capacidade de adaptação e mudança de atitudes a fim de orientá-las ao antirracismo (Hamill-Keays & Bengtsson, 2017; Phinney, 1996). O projeto de extensão foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, sob o título “Discutindo o racismo: ações com professores, alunos e pais”, Edital PROEX-PIAEX/UFS N°23/2018/ PJ 128-2019.

Considera-se que o racismo possui uma série de efeitos negativos, sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças; está associado ao baixo desempenho acadêmico; a problemas externalizantes de comportamento (ex: agressividade) e quadros de ansiedade e depressão (Heard-Garris et al., 2018; Rutland & Killen, 2015). Ademais, verifica-se que as intervenções para o combate ao racismo na infância não só favorecem à saúde e bem-estar das crianças negras, mas também auxiliam a prevenir expressões de preconceito e discriminação, na fase adulta, período em que atitudes racistas estão mais consolidadas e resistentes à modificação (Devine et al., 2012; Williams & Mohammed, 2013). Assim, o desenvolvimento das atitudes étnico-raciais não se limita ao comportamento infantil, mas abrange o processo de socialização, no qual a criança torna-se integrante da sociedade e aprende habilidades típicas, específicas de uma cultura (Ruck et al., 2021).

Espera-se, com a intervenção, fomentar a valorização da própria identidade racial; a conscientização sobre o valor individual e grupal, com base nas diferenças e na diversidade racial; estimular a autoestima positiva e autoaceitação, bases para o fortalecimento da identidade racial, e promover o respeito e a solidariedade entre os diferentes grupos que constituem a sociedade, por meio das ações de combate ao racismo dirigidas às crianças.

#### TEORIAS QUE FUNDAMENTARAM A INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi fundamentado na teoria da identidade social, que concebe a identidade social como aspecto central nas interações dos indivíduos com outros; na teoria do racismo, particularmente no que tange a seu combate, ao analisar os processos subjacentes às interações entre indivíduos de grupos diferentes e aos fatores que contribuem para o aumento e redução dos conflitos intergrupais, e a teoria da socialização étnica, que se preocupa com o papel das instituições de socialização, como a escola, na transmissão das atitudes para os diferentes grupos presentes no espaço social. Discorreremos brevemente sobre essas teorias a seguir.

#### RACISMO NAS CRIANÇAS E IDENTIDADE RACIAL

As investigações têm acumulado evidências de que o racismo se faz presente nas interações sociais das crianças; entretanto, o simples reconhecimento de sua expressão não é suficiente para combater processos de desigualdade motivados em função da pertença racial. Para tanto, faz-se necessário a formulação de estratégias de intervenção,

capazes de combater o racismo entre crianças, as quais estão fundamentadas em teorias que visam compreender o preconceito e a discriminação racial.

O preconceito e a discriminação racial são fenômenos grupais (Lima, 2020), logo sua compreensão em crianças implica a investigação de como as crianças reconhecem os diferentes grupos sociais (ex: raça, gênero, nacionalidade); identificam-se como parte desses grupos, reconhecendo as diferenças de status entre eles, e que a pertença a um desses grupos produz impacto sobre as relações sociais. Essas cognições são observadas, desde muito cedo, nas crianças (França & Monteiro 2013; Marcelo & Yates, 2019; Setoh et al., 2019). As investigações da Psicologia Social, particularmente a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979), têm sido fundamentais para a elucidação dos processos intergrupais, implicados no racismo.

A Teoria da Identidade Social concebe que o pertencimento a grupos sociais são elementos importantes para a elaboração do *autoconceito*, o qual consiste na maneira como o indivíduo percebe a si mesmo dentro do mundo social. Entretanto, para que o pertencimento a um grupo atue positivamente sobre o autoconceito é importante que o grupo seja percebido como valorizado socialmente. Assim, os indivíduos que pertencem a grupos valorizados ou de alto status social (grupo dominante) são motivados a manter uma *distintividade positiva* de seu grupo, em comparação aos grupos desvalorizados ou de baixo status social (grupos minoritários). O autoconceito somado à motivação para a distintividade positiva estão associados a dois importantes fenômenos intergrupais: o favoritismo endogrupal e a hostilidade contra o exogrupo. O primeiro é caracterizado pela tendência a beneficiar o próprio grupo (endogrupo) em detrimento dos demais; o segundo envolve a expressão de comportamentos negativos ou hostis contra os membros dos outros grupos (exogrupo).

Tais pressupostos da Teoria da Identidade Social têm recebido suporte empírico numa ampla gama de contextos sociais (Brewer, 2016; Dovidio et al., 2010). Essa teoria, não obstante, mostra-se insuficiente para o estudo do racismo na infância, uma vez que a criança possui estruturas de pensamento distintas dos adultos, como elucidam as investigações desenvolvidas a partir da perspectiva cognitiva do desenvolvimento infantil (Piaget, 1932/1977).

Uma das abordagens que concilia a identidade social com o desenvolvimento infantil é a Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social (Nesdale, 2017). Para Nesdale (2017), o preconceito e a discriminação racial em crianças possuem um percurso desenvolvimental que pode ser organizado em quatro estágios. Inicialmente, o estágio denominado de *indiferenciado* (período anterior aos 3 anos de idade); consiste numa fase em que a criança ainda não é capaz de reconhecer os diferentes grupos étnico-raciais. A partir dos 3 anos de idade, a criança inicia a etapa denominada de *consciência étnica*, na qual ela se torna consciente acerca das categorias étnico-raciais utilizadas, em seu mundo social, bem como inicia o processo de reconhecimento de si mesma como membro de uma dada categoria étnico-racial.

Consonante com a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979), Nesdale (2017) propõe que, por volta dos 4-5 anos de idade, a criança entra na fase de *preferência étnica*, na qual passa a manifestar preferência pelos membros do grupo dominante, avaliando-os de forma mais positiva em comparação aos demais grupos. A expressão de atitudes negativas, contra grupos minoritários, seria mais evidente a partir dos 7 anos de idade, na fase denominada de *preconceito étnico*. A Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social pondera, entretanto, que a manifestação de atitudes negativas e condutas discriminatórias, contra grupos étnicos minoritários,

depende de três fatores, a saber: a) o grau de identificação da criança com o grupo dominante; b) o grau de conflito ou percepção de ameaça existente entre os grupos e, por fim c) a percepção da criança sobre as normas sociais, que regulam as relações inter-raciais.

Desdobramentos posteriores de Teoria da Identidade Social têm revelado como as normas sociais são relevantes para a análise e intervenção dos fenômenos intergrupais na infância. A partir dos 7 anos de idade, as crianças desenvolvem uma habilidade cognitiva denominada *teoria da mente social*, que consiste na capacidade de reconhecer e antecipar as emoções e julgamentos das pessoas frente a diferentes tipos de conduta social (Lizcano-Cortés et al., 2021). Mais precisamente, as crianças tornam-se hábeis em reconhecer que determinados tipos de comportamento, frente aos grupos étnico-raciais, são aprovados; outros, não o são.

A aquisição da teoria da mente social, somada à crescente participação da criança em grupos de pares e no desenvolvimento de laços sociais fora do círculo familiar, a exemplo do contexto escolar, faz com que as normas sociais adquiram um peso cada vez maior sobre as crenças, atitudes e comportamentos das crianças (Killen & Rutland, 2011). A partir dos 7 anos de idade, as crianças tendem a ajustar sua conduta e atitude diante dos diferentes grupos raciais a depender das normas que percebem como predominantes em seu contexto social (Abrams et al., 2009; FitzRoy & Rutland, 2010; França & Monteiro, 2013).

Assim, ressaltam-se dois aspectos do conjunto dessas investigações, na formulação de intervenções de combate ao racismo, em crianças. Primeiramente, a idade em torno dos 7 anos revela-se um período propício para a realização de intervenções de combate ao racismo, posto que, a partir desse período, as atitudes intergrupais das crianças já apresentam, de modo bem definido, os aspectos que caracterizam as relações interraciais observadas nos adultos, a saber: o favoritismo endogrupal e a hostilidade contra o exogrupo (Nesdale, 2017; Yazdi et al., 2020). O segundo elemento a ser destacado é o fato de as crianças, nesse estágio, serem sensíveis às normas que regem as relações raciais e, ao mesmo tempo, encontram-se motivadas a adequar sua conduta às normas que percebem como predominantes entre os membros de seu grupo social (Abrams et al., 2009; FitzRoy & Rutland, 2010; França & Monteiro, 2013).

Evidências empíricas dão suporte a essa perspectiva, as quais salientam que as crianças, em idade escolar (6-11 anos); as relações de amizade, entre o grupo dominante e o grupo minoritário, apoiadas por seus pares, tendem a gerar avaliações mais positivas dos membros do grupo minoritário (Johnson & Aboud, 2017; Feddes et al., 2009). Perceber as relações de amizade entre diferentes grupos étnico-raciais, como a norma social dominante entre seus pares, levam as crianças não só a avaliarem, de forma mais positiva, o grupo minoritário, mas também a modificar suas atitudes intergrupais em nível implícito (Aboud & Steele, 2017; Turner, 2020).

#### SOCIALIZAÇÃO PARA O ANTIRRACISMO: ENFRENTANDO O RACISMO NA ESCOLA

A necessidade de intervenções de combate ao racismo é perceptível no dia a dia das escolas que convivem diariamente com conflitos, de natureza racial e de exclusão de crianças negras, motivados pelo racismo (França, 2017; Jesus, 2018; Liou & Rojas, 2018, Moreira-Primo & França, 2020; Trinidad, 2016). Situações que podem ser originadas pela desinformação a respeito de estratégias mais adequadas para lidar com a

diversidade, racismo e preconceito, que se junta à preexistência de crenças naturalizadoras e legitimadoras, sobre os grupos, para dificultar a visualização de uma situação como racista (Carvalho & França, 2019).

Todavia, a preocupação com o combate ao racismo tem se intensificado não só entre promotores de políticas públicas, como entre teóricos e educadores. Romper o silêncio, sobre o racismo e os preconceitos, está entre as propostas desses atores e as teorias da psicologia social têm proposto intervenções fundamentadas, a fim de atuar nesse processo (França et al., 2019). As estratégias são diversas e dependem dos objetivos que se pretendem alcançar. Aqui, abordaremos aquelas que atuam sobre a identidade e pertencimento grupal e valorização da cultura e tradições dos grupos, e a mudança da imagem social do grupo. Destacaremos as intervenções baseadas na Categorização, no Multiculturalismo, as quais serão descritas, a seguir, relacionando-as às situações escolares.

As intervenções baseadas na categorização enfatizam a identidade e o pertencimento grupal. Destaca-se o modelo da Descategorização, que propõe a reconstrução das representações dos membros de grupos, de modo mais personalizador e individualizante, a fim de se distanciar da representação sócio-histórica construída. Nas interações entre os grupos, deve-se dar prioridade ao fornecimento de informações relevantes focadas nas características da pessoa do que à categoria social de pertencimento (Rebelo, 2006).

A técnica de Descategorização foi a utilizada por Jones e Foley (2003) em um estudo que tinha como objetivo ensinar crianças a perceberem semelhanças mais do que diferenças, ao interagirem com pessoas de outros grupos. As autoras utilizaram conhecimentos de ciências para ensinar a Descategorização. Em quatro sessões, que traziam conteúdos mais profundos sobre o homem, desde sua ancestralidade, analisando a propagação humana pelo mundo, a adaptação dos corpos ao ambiente, a variação dos níveis de melanina e as diferenças em tons de pele. Salientando que as diferenças fisiológicas não refletem diferenças internas. Discutindo os contextos migratórios, que fazem pessoas mudarem de lugares para escapar de adversidades naturais, sociais, políticas ou econômicas. A eficácia da técnica foi testada pelas autoras em diferentes grupos. Ressaltou-se a importância de discutir que as pessoas possuem mais similaridades do que diferenças e que muitas das diferenças são produzidas socialmente.

Diferente das propostas baseadas na categorização, o multiculturalismo enaltece a positividade das diferenças existentes entre os grupos, propondo que a adoção da diversidade cultural leva os indivíduos a níveis mais elevados de identificação com grupos étnico-raciais diferentes do seu próprio (Velasco Gonzales et al., 2008). É fundamentada na política de liberdade da afirmação da própria identidade do indivíduo, que concebe que, quando as pessoas estão seguras da sua própria identidade, tendem a acolher mais facilmente as diferenças entre as pessoas, pois o preconceito e a discriminação se verificam em contexto de ameaça das identidades. Assim, um dos principais objetivos da hipótese do multiculturalismo é valorizar a diversidade de relações interculturais no local onde os grupos e os indivíduos se encontram (Berry et al., 1977). De modo que, ações como a demonstração das especificidades dos diferentes grupos, suas características sociais e culturais traduzem essa perspectiva.

No estudo de Algarve (2005), proporcionou-se um espaço de exposição de diversos materiais culturais africanos ou afro-brasileiros, como livros, CDs, instrumentos musicais, roupas e receitas de culinárias típicas, biografias de personalidades negras mundiais das diferentes áreas do conhecimento e seus inventos e

contribuições, denominado de “cantinho das africanidades”. Propostas como essa podem estender-se para outros grupos, a exemplo de indígena e grupos religiosos, de modo a estimular o interesse pela diversidade; compreender que os diferentes modos de vida dos grupos derivam de especificidades culturais, históricas e ambientais; desconstruindo estereótipos e promovendo a percepção positiva dos diferentes grupos, mostrando a diversidade de maneira dinâmica.

Embora distintos, os modelos da Descategorização e do Multiculturalismo podem ser implementados de modo complementar. Por um lado, a Descategorização permite que os membros do grupo minoritário sejam percebidos de modo distinto da imagem estereotípica com que são comumente associados. Por outro, a educação multicultural contribui para a construção de uma identidade racial positiva, para a valorização da cultura e das contribuições históricas dos diferentes grupos étnico-raciais, ao mesmo tempo em que promove atitudes positivas face à diferença.

Convém destacar que a efetividade das estratégias depende da consideração a alguns aspectos, como: preparação das atividades; clareza nos objetivos; ser amparada pela comunidade escolar; e considerar as características do público-alvo, especificamente as habilidades cognitivas. A respeito desse último, Bigler (1999) afirma que as crianças não absorvem passivamente as mensagens expostas nas intervenções, podendo distorcer informações. Por isso, é importante a clareza das explicações, a prioridade dos aspectos concretos e compatíveis com nível de desenvolvimento delas, assim como o uso de sondagens das conclusões por elas alcançadas para afastar possíveis incompreensões.

A seguir, descreveremos uma ação de combate ao racismo e valorização da identidade, realizada em uma escola de Aracaju, no estado de Sergipe, proposta no projeto de Extensão (Edital PROEX-PIAEX/UFS N°23/2018/ PJ 128-2019). No presente estudo, focalizamos em estratégias voltadas para a modificações de impressões negativas sobre os grupos, identidade e valorização cultural. As estratégias foram diferentes das apresentadas nesta revisão, mas baseadas e adaptadas de estudos e teorias da psicologia social.

## MÉTODOS

### PARTICIPANTES

Participaram dessa intervenção aproximadamente 80 estudantes do ensino fundamental com idades entre cinco e 15 anos, regularmente matriculados em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Aracaju (Sergipe, Brasil), distribuídos em oito turmas: uma do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano, duas do 4º ano e uma do 5º ano. A distribuição dos alunos quanto ao sexo era equilibrada em cada uma dessas turmas.

### PROCEDIMENTOS DE CHEGADA À ESCOLA E CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO

A escolha da escola se deu a partir de um dos integrantes do nosso grupo de pesquisas, à época mestrando, que conhecia o diretor, com quem entrou em contato e informou sobre o projeto de extensão em vias de ser realizado; perguntou-lhe se havia interesse de ter a escola como campo de intervenção, numa proposta de trabalharmos

questões raciais tanto com os alunos quanto com o corpo docente. O diretor aceitou prontamente, alegando que “é bem-vindo tudo que vier para melhorar”. A partir disso, confeccionamos o documento de autorização, assinado pelo diretor, para formalizar nosso vínculo de extensão com a escola.

A instituição era uma escola da rede municipal de Aracaju, localizada em bairro periférico da cidade, de ensino infantil até o ensino médio. A estrutura física da escola era simples: oito salas de aula, a sala da coordenação, a sala da diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de informática, um pátio e uma cantina que oferecia a merenda. Não tinha quadra (as crianças praticavam as aulas de educação física no pátio), nem laboratório, nem um espaço amplo de recreação a céu aberto, nem parquinho ou qualquer espaço destinado a brincadeiras lúdicas. Era também no pátio que as crianças brincavam e faziam suas refeições.

Nas salas de aula, as lousas estavam um tanto danificadas, tinham um ou dois ventiladores, projetores que, na maioria das vezes, não funcionavam e, em algumas salas, as carteiras eram muito antigas. As paredes de algumas salas eram rabiscadas. Os banheiros estavam com alguns danos e faltavam itens de higiene, como papel higiênico e sabonete para lavar as mãos. A sala de informática tinha mesas antigas e computadores também antigos e quebrados. A biblioteca, contudo, tinha sido recém-reformada e estava em bom estado, com mesas e cadeiras novas, com um espaço para contar histórias (com fantoches, fantasias e até um cenário de floresta), com lápis de cor e livros organizados e em boa quantidade e qualidade.

Apesar de ter uma biblioteca equipada, foi percebido que as crianças não a frequentavam e as professoras também não tinham o hábito de utilizar os livros do acervo. E, apesar de haver uma sala da informática, as crianças não tinham aulas de informática. Além disso, eram poucas as salas que tinham desenhos e atividades dos alunos ou qualquer imagem colada nas paredes. O estímulo visual era pobre nesse ambiente de aprendizagem. Levando isso em consideração, obviamente não havia nas paredes nada que suscitasse a questão racial.

O corpo técnico, por sua vez, era composto por diretor, coordenadora, secretária, oito professoras, uma professora auxiliar (que dava suporte às professoras das turmas dos 2º anos), uma cuidadora (para acompanhar apenas um aluno), duas cozinheiras/merendeiras, uma profissional de serviços gerais e uma porteira.

#### PLANEJAMENTO DAS INTERVENÇÕES

As atividades com as crianças envolveram três temáticas previamente definidas: 1) Autoaceitação: valorização positiva da identidade social; 2) Tolerância racial e religiosa: reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade; 3) Desenvolvimento de atitudes positivas para diferentes grupos. Além desses temas, outras temáticas relacionadas foram pautas das práticas realizadas e algumas trazidas espontaneamente pelos próprios alunos, tais como respeito ao próximo, empatia, igualdade de raça, classe e gênero – apesar de ser um tema polêmico, tratamo-lo numa perspectiva de destaque à igualdade de direitos para todos.

As ações com as crianças foram realizadas nas rodas de conversa, apresentação e discussão de filmes, histórias da literatura infantil, desenhos, dramatizações, músicas, sobre os temas propostos pelos pesquisadores e pelas crianças; discussão de vivências e experiências de racismo, discriminação, valorização de identidades e o que envolvesse a

nossa temática. As atividades foram desenvolvidas em horário de aula, previamente combinado com professores e o diretor.

Com relação à frequência das atividades e das visitas, os pesquisadores fizeram 2 (e até 3) visitas semanais à escola, durante 5 meses, e cada turma tinha, em média, uma ou duas intervenções por mês, devido ao grande número de turmas com que trabalhamos. Toda a extensão interventiva se deu no período matutino, que era o turno de aula das crianças; as intervenções tinham duração um tempo médio de 1 hora e 30 minutos para cada turma, sendo realizadas duas intervenções por dia.

O atendimento às turmas seguia a ordem de série, do 1º ao 5º ano, ao longo do mês. Em alguns dias, somente conseguíamos atender a uma turma, por diversas razões. Às vezes, as crianças estavam em época de avaliações, ou era dia de algum evento na escola, ou as crianças tinham outro compromisso com outras instituições ou simplesmente as crianças (e nós também) se envolviam tanto na intervenção que passávamos do horário estipulado. Esse tempo foi definido em função de alguns aspectos observados na fase de observação que durou 30 dias: consideramos o tempo de organização dos interventores e acolhimento; o tempo para fazer as explicações dos objetivos para as crianças e envolvê-las na atividade; observar a compreensão da atividade e internalização da proposta da intervenção do dia e o tempo para a realização da intervenção propriamente dita.

Os recursos utilizados para as atividades com as crianças foram folhas A4, lápis grafite, lápis de cor, canetinhas hidrocor, livros, notebook, televisão, pen drive e caixa de som. Alguns destes foram disponibilizados pela própria escola e, outros, pelos próprios pesquisadores.

#### REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Durante o mês de maio, visitamos a escola com o intuito de fazer observações da estrutura física, das interações sociais entre alunos, entre professores e entre professor e aluno. Então, a primeira atividade com as crianças foi desenvolvida no mês de junho. A segunda atividade foi realizada nos meses de junho e julho. A terceira foi realizada nos meses de julho e agosto.

##### *Primeira atividade: categorização dos grupos raciais*

Descrição: Essa atividade consistiu em avaliar como as crianças se identificavam e se autodeclaravam com relação à sua cor/raça. Foi realizado com todas as crianças, entretanto, individualmente: cada criança foi convidada a ir até a pesquisadora, que estava fora da sala, onde foi montado um cenário com mesa e materiais necessários para proceder a atividade. Perguntas sobre identidade e pertencimento grupal foram feitas conforme Tabela 1. Assim, mostrava-se à criança duas fotografias de crianças uma branca e outra preta. Para as meninas, apresentaram-se fotografias de meninas. Para os meninos, fotografias de meninos. Os materiais e instrumento foram pré-testados por França e Monteiro (2002). Em todas as turmas, seguimos o mesmo roteiro. Uma criança por vez era chamada para responder às perguntas e depois de ter respondido, retornava à sala. Isso se deu sucessivamente, até todas as crianças da turma terem participado da atividade. As demais crianças continuavam na sala, tendo aula com a professora. Essa atividade tinha uma duração média de 3 minutos por criança entrevistada.

**Tabela 1**

*Ficha de respostas às perguntas sobre identidade e pertencimento grupal*

	Perguntas	Respostas
	Qual a cor dessa criança?	
Idade:	Criança 1 (negra)	( ) Negra ( ) Branca ( ) Não sei
	Criança 2 (branca)	( ) Negra ( ) Branca ( ) Não sei
	Com quem você mais se parece?	( ) Negra ( ) Branca ( ) Não sei

Objetivo: Essa atividade teve o propósito de verificar se as crianças conheciam os grupos raciais e aferir as características que elas atribuíam a esses grupos. Como referido, as crianças desde muito cedo reconhecem diferenças entre os grupos raciais; autores como Johnson e Aboud (2017) e Nesdale (2017) referem que o conhecimento sobre o gênero e raça, em sociedades multirraciais, já é perceptível aos 3 anos de idade e, aos 5 anos, a maioria das crianças apresenta reconhecimento superiores a 90% das vezes.

Materiais: 1 fotografia de uma menina negra, 1 fotografia de uma menina branca, 1 fotografia de um menino negro e 1 fotografia de um menino branco, impressões em folhas A4.

Resultado dessa atividade: A pesquisadora, além de registrar as respostas das crianças quando perguntadas, observou a cor da pele delas, a maioria de pardas e pretas, com o fim de estabelecer comparações posteriormente. Foi observado que as crianças brancas se autodeclararam brancas, enquanto as negras apresentaram respostas diversas. A maioria das crianças de pele negra (pretas e pardas) se autodeclararam morenas ou pardas, poucas afirmaram-se negras. A maioria das crianças demonstrou conhecer os grupos raciais.

*Segunda atividade: Valorização da beleza e da cor negra (qualidades + desenho)*

Descrição: Por conta das diferentes idades das crianças, a atividade foi levemente modificada de acordo com a série. Com o 1º e 2º anos, procedemos a uma roda de conversa sobre o que são qualidades. Perguntou-se se eles sabiam que conceito era esse e a todos começamos a falar alguns exemplos de qualidades, pedindo a ajuda deles e interagindo com a turma todo momento. Em seguida, foi mostrado para eles as fotografias apresentadas na semana anterior. Foi mostrada uma criança por vez e foi contada uma historinha sobre ela, exaltando suas qualidades (p.ex. bonita, inteligentes, boa etc.). Feito isso, solicitamos que as crianças desenhassem a si mesmas na folha A4 e falassem um pouco sobre suas próprias qualidades.

Para as crianças do 3º ano em diante, não foram mostradas as fotografias das crianças, mas sim celebridades negras e brancas, apontando-se e identificando quando eram negras ou brancas e mostrando também quais eram suas qualidades e habilidades. Todos reconheceram a maioria dos famosos, se identificaram e se reconheceram com eles. Feito isto, pedimos que as crianças se desenhassem e se pintassem, além de, no final, todos falarem brevemente sobre suas qualidades.

Objetivo: Objetivou-se mostrar para as crianças que, diferentemente do que muitas delas pensavam e defendiam, não é só belo, inteligente e bom quem é branco, mas que os negros também o são. Tivemos o intuito de elevar a autoestima das crianças negras.

**Materiais:** Folhas A4, lápis de cor, borracha e lápis grafite, pen drive.

**Resultado dessa atividade:** Foi observado que as crianças se desenharam mais como negras do que tinham se declarado anteriormente. Isto é, a maioria das crianças negras pintavam a cor da pele delas em tons de marrom, mas alguns usavam o termo “moreno(a)” ou “pardo(a)” para definirem a cor da pele, enquanto outras usavam o termo “preto(a)” ou “negro(a)”. Ou seja, há a percepção da pele negra, mas os termos usados para nomeá-la diferem. Esse dado fica perceptível quando se observa que as crianças podem não se declararem negras, mas desenharam-se negras.

*Terceira atividade: Valorização da cultura africana e afro-brasileira*

**Descrição:** Nessa atividade, tentamos apresentar para as crianças a origem da negritude no Brasil, estimulando-as a se orgulharem dos seus antepassados e da nossa história. A atividade foi moldada de acordo com a faixa etária/série das crianças. Utilizamos a história “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011), nas séries iniciais, e, para as mais avançadas, o vídeo: “Os Africanos – Raízes do Brasil #3” (disponível no site YouTube, em <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s> em todas as séries). O livro conta a história de um coelho branco que tentava descobrir por que a menina bonita do laço de fita era negra.

No 1º e 2º anos, lemos juntos o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”. Em seguida, foram feitas perguntas exploratórias sobre personagens e compreensão da história: Quem eram os personagens? O que o coelho queria saber? Quais foram as respostas dadas pela menina e o que o coelho descobriu no final? Depois, utilizou-se o enredo final da história para falar sobre as origens africanas da população brasileira e as grandiosidades da África. Foram apresentados para as crianças a savana africana e os animais, falando-se um pouco sobre cada animal; as comidas e as religiões. A partir disso, foi conversado sobre a vinda dos africanos para o Brasil.

Do 3º ano em diante, a intervenção se iniciou com uma explicação dos pesquisadores sobre a vinda dos africanos para o Brasil e, depois, apresentado um vídeo em formato de animação, explicando detalhadamente o assunto. Terminado o vídeo, foram mostradas imagens do continente africano; imagens representando manifestações de religiões de matriz africana, de comidas de origem africana, de animais da savana africana e outras coisas que mostrassem para as crianças um pouco da cultura da África, do que foi trazido pelos africanos e que compõe a cultura brasileira. No final, discutimos juntos o que foi apresentado e aprendido. As crianças disseram o que lhes chamou a atenção e contribuíram também com informações que elas traziam advindas da própria experiência delas.

**Objetivo:** O objetivo foi trazer informações sobre a rica herança deixada pelos negros africanos no Brasil. Focamos, também, em discutir com os alunos sobre a importância dos negros africanos no Brasil e como podemos nos orgulhar de sermos descendentes de africanos.

**Material:** Notebook, televisão, caixa de som.

**Resultado dessa atividade:** As crianças falaram sobre experiências e conhecimentos que tinham sobre o Candomblé e a Umbanda, religiões das famílias de alguns deles; também acrescentavam informações que tinham aprendido nas aulas de História, sobre o período colonial e a escravidão no Brasil; muitas crianças praticavam capoeira e relacionaram suas atividades diárias, como a participação na capoeira, com a prática da cultura africana e o processo de resistência africana no Brasil. Trouxeram

ainda para a discussão exemplos de comidas tradicionais da cultura brasileira que são herança vinda dos africanos. Observou-se que as atividades contribuíram para a percepção das crianças do Brasil como multicultural e a cultura africana como uma parte desse universo cultural que compõem o Brasil.

#### AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Convidamos as crianças para uma sessão final. Explicamos que essa tarefa seria simples e que só iríamos fazer algumas perguntas. Os alunos poderiam optar se gostariam de contribuir com essa atividade. A maioria das crianças pediu para contribuir e, na turma do 5º ano, todos pediram para participar. Como eram muitas crianças, fizemos o possível para colher o depoimento da maior quantidade de crianças que nosso tempo nos permitiu e pedimos sinceras desculpas às crianças que não puderam participar. A partir daí, em cada turma, chamamos grupos de 4 alunos por vez para responder às nossas perguntas e os levamos a uma sala de aula da escola que estava vazia. Dentro dessa sala, a pesquisadora se sentou com o grupo de 4 crianças e pediu a eles que falassem pelo menos uma coisa que tinham aprendido com os pesquisadores, durante o tempo que tinham passado na escola junto a eles. Ela também pedia que as crianças falassem um pouco sobre qual foi a atividade que eles mais gostaram, qual foi a que mais chamou sua atenção e quais eram suas percepções e sentimentos sobre os assuntos abordados nas rodas de conversa. Essa tarefa demandou uma média de 10 minutos por grupo.

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o conteúdo central de alguns depoimentos se repetiam, selecionamos e dividimos, em três categorias, que representam o que foi dito por mais de uma pessoa (os nomes das crianças são fictícios). As categorias foram nomeadas de: (a) orgulho cultural; (b) autoestima e (c) atitudes pró-negros. Os depoimentos que expressam esses conteúdos podem ser observados a seguir:

##### *Orgulho cultural*

*“Aprendi que a capoeira é de origem africana. E eu luto capoeira.”* (Roberto, 10 anos, 4º ano).

*“Eu aprendi que nós, brasileiros, somos descendentes de negros africanos.”* (Ana, 11 anos, 5º ano).

##### *Autoestima*

*“Eu aprendi a respeitar os outros e também tudo que a senhora ensinou me fez eu me sentir bem, entendeu tia? Você me fez entender a me sentir bem comigo mesma. Antes eu não gostava muito da minha aparência, aí quando a senhora entrou pra falar sobre os negros, aí, então, tipo, eu fiquei mais confiante, entendeu? Aí eu tô me sentindo bem comigo mesma agora, eu me sinto mais bonita.”* (Iara, 13 anos, 5º ano).

*“Vamos supor. Eu sou negra e tem gente que não suporta. Tem outros que sim. Falam que ser negra é feio e não é. Sendo branca, sendo negra, eu sou bonita.”* (Priscila, 11 anos, 4º ano).

*“Eu sou pretinha e eu sou bonita.”* (Bianca, 6 anos, 1º ano).

### *Atitudes pró-negros*

*“Eu aprendi com aquele vídeo que a senhora passou, aquele filme, a estudar pra prova. Eu também tinha duas amigas que as duas não se batiam por causa do racismo, e hoje elas são melhores amigas de lá da rua. Eu disse pra elas que cada um tem que aceitar o outro do jeito que é. Elas disseram até que queriam conhecer a senhora, mas eu disse ‘você não estuda lá... Não vai conhecer’. Ai agora eu vou agradecer a senhora, porque a senhora ajudou muito a gente.”* (Fernanda, 11 anos, 5º ano)

*“Eu aprendi com a senhora que não pode ter racismo com os outros. E a senhora reuniu eu e minhas colegas, a gente brigava muito e a senhora ajudou muito a gente a não brigar mais. A senhora reunia a gente, fazia brincadeiras, lição pra gente desenhar...”* (Vitória, 11 anos, 5º ano).

*“Eu aprendi que quem tem beleza não é só branco, mas também os negros.”* (Rebeca, 10 anos, 4º ano)

*“Aprendi que não tem cabelo bom nem tem cabelo ruim.”* (Cristina, 9 anos, 3º ano)

*“Aprendi a respeitar os negros.”* (Gustavo, 11 anos, 4º ano)

Foi percebido que as atividades realizadas pelos pesquisadores tiveram bons resultados, tendo em vista que as crianças apreenderam bem a proposta do projeto: valorizar sua própria cor e demonstraram autoconceito positivo em suas falas. Aprenderam sobre a cultura africana e desenvolveram atitudes favoráveis aos negros. No conjunto, esses resultados atestam os efeitos positivos proporcionados pela intervenção. As crianças negras passaram a se sentir mais valorizadas, o que contribuiu para maior identificação com o seu grupo racial e, conseqüentemente, para uma maior elevação da sua autoestima. Tais elementos são fundamentais para a construção de uma identidade racial positiva.

Verificam-se, ainda, efeitos favoráveis nas atitudes intergrupais das crianças e dos adolescentes. Nesse aspecto, a intervenção contribuiu para o desenvolvimento de atitudes positivas, nos diferentes grupos raciais, ao promover um maior reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade.

Os professores manifestaram suas impressões sobre as atividades, elogiaram as temáticas abordadas, pediram sugestões de atividades classe e extraclasse sobre a questão do racismo, tiraram suas dúvidas sobre como trabalhar isso com as crianças e sobre socialização intergrupala. Como eles estiveram presentes nas intervenções, presenciaram e se admiraram com situações complexas que surgiram dos alunos, tais como as crianças que depreciavam sua cor e cabelo, assim como a baixa autoestima deles. Os professores, de maneira geral, disseram ter aproveitado os conteúdos das intervenções para acrescentá-los à sua bagagem profissional e ao seu conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do presente estudo foi realizar uma intervenção de combate ao racismo junto aos estudantes do ensino fundamental, com vistas a promover identidade racial e atitudes intergrupais positivas neles. Essa proposta de intervenção foi baseada no projeto de extensão promovido pela Universidade Federal de Sergipe. Utilizou-se

dos pressupostos teóricos da psicologia social, particularmente, os conteúdos das teorias da identidade social e dos estudos sobre socialização étnica.

Observamos que as crianças, a partir dos cinco anos, possuíam conhecimento sobre os grupos e demonstraram maior pertencimento dentro do próprio grupo em atividades gráficas do que verbalmente. Esse grupo de crianças apresentou ainda autoconceito empobrecido pela percepção depreciativa do próprio grupo, particularmente no que concerne à cor da pele e ao cabelo.

A teoria da identidade social afirma que, para ter uma identidade positiva, o indivíduo necessita perceber seu grupo de pertencimento de forma positiva. As intervenções realizadas tiveram o objetivo de romper com percepções estereotipadas e, ao mesmo tempo, estimular a valorização dos negros numa sociedade que, desconsiderando a miscigenação racial ocorrida e a pluralidade cultural existente, o negro ainda é percebido de forma negativa (Camino et al., 2001; França & Monteiro, 2013; Lima, 2020). Nesse sentido, além de dinâmicas fundamentadas na teoria da identidade social, foram utilizados recursos baseados na teoria do multiculturalismo, pela apresentação dos aspectos culturais positivos do grupo negro, sobre a África e suas riquezas e personalidades.

No discurso das crianças e dos professores, observamos que as intervenções foram frutíferas por fortalecer a identidade das crianças negras, a valorização de suas características e a redução de conflitos produzidos pela intolerância à diversidade. Os objetivos das intervenções foram alcançados no que concerne à valorização positiva do próprio autoconceito e identidade das crianças negras e mudanças de atitudes para o próprio grupo, pelo maior conhecimento dos aspectos culturais do grupo.

A intervenção realizada trouxe várias contribuições; mostrou a importância de se produzir intervenções fundamentadas em teorias, que podem ser mais efetivas na consecução de objetivos bem definidos. Demonstrou que falar sobre o racismo na escola pode ser relevante para a solução de problemas de autoestima, nas crianças negras, e favorecer mudanças no desempenho acadêmico. Ofereceu às crianças a capacidade de enfrentamento, por mostrá-las a grandiosidade das suas origens; conscientizá-las acerca da desigualdade de classes/raças, que permeia nosso país, desde tempos remotos; além de incentivá-las a valorizar suas características físicas e entender que uma das formas do racismo se expressar é pela imposição de padrões de beleza, que são propagados pela mídia e pela sociedade, os quais excluem determinados grupos. Consequentemente, as crianças passaram a perceber suas características como belas e dignas de apreciação, além de serem fruto da história de vida e de família de cada um e de todos.

Este estudo interventivo contribuiu ainda por construir teoria pela prática realizada. Isso pode ser notado de várias formas, nos resultados que fortalecem os pressupostos das teorias estudadas, ou seja: o da identidade social, os do combate ao racismo e os da socialização racial. Fornece apoio a outros estudos, que afirmam que falar sobre racismo, ou seja, romper o silêncio sobre as relações étnico-raciais, por exemplo, traz benefícios importantes para as crianças e que essa comunicação deve ser atenta a desconstruções de concepções arraigadas sobre os grupos, visando à integridade, à diversidade de potencialidades e à identidade dos seus componentes. Outra contribuição teórica, promovida pelos resultados do estudo realizado, é relativa à identidade racial de crianças mais novas, que conheciam os grupos, e se representavam mais graficamente em conformidade com seu pertencimento e menos verbalmente. Esse é um achado que tanto chama atenção a especificidades da identidade racial de crianças

brasileiras, como se soma, sendo contributo teórico dos condicionantes dessa identidade, demandando mais estudos investigativos.

Outra maneira que a prática realizada pode se traduzir em teoria é pela sua contribuição para o aumento do quantitativo de estudos interventivos no Brasil que, em comparação a outros países, ocorrem em menor número, especialmente sobre preconceito e racismo (Santos, 2021). Ademais, em se tratando de estratégias de enfrentamento ao racismo, em crianças e na educação infantil, o número de estudos é menor, a despeito de a maioria dos estudos se concentrarem na área da Educação (Carvalho & França, 2019; Santos, 2021). Este aspecto aponta para a necessidade de os estudiosos do racismo se interessarem pela pesquisa interventiva, considerando os aspectos do desenvolvimento associados, como aqueles relativos às possíveis mudanças no ciclo vital, seja pela ampliação da compreensão dos processos intergrupais envolvidos no aumento ou redução de conflito intergrupos.

Ainda se pode referir que a presente investigação pode ser traduzida em teoria pela possibilidade de inspirar outros estudiosos e interessados em intervir no tema do racismo, pelo fornecimento de um modelo de prática interventiva na descrição metodológica realizada, que pode ser adaptada e ajustada para outros contextos escolares brasileiros. Um modelo que é baseado em teoria e que cumpre alguns dos critérios que garantem a eficácia de intervenções: possuir objetivos claros; ser amparadas em teorias apropriadas; utilizar linguagem adequada à maturidade cognitiva e emocional dos destinatários e avaliar os resultados alcançados (Santos, 2021).

Concebemos em conformidade com estudos que mostram que intervenções sobre identidade racial, mesmo quando direcionadas às crianças negras, produzem efeitos benéficos para todas elas, sejam brancas, pardas ou negras. Por exemplo, em um estudo quase experimental, Doria et al. (2021) contaram histórias infantis sobre heróis negros e brancos para crianças negras e brancas. Os autores observaram que, em comparação ao pré-teste, no pós-teste, a identidade das crianças negras, que ouviram a história com heróis negros, se tornou mais positiva do que a daquelas que ouviram a história com heróis brancos. Já as crianças brancas, que no pré-teste demonstraram unanimemente possuir identidade racial positiva, mantiveram suas identidades positivas a despeito de ouvir a história com herói negro ou branco. Mariosa e Reis (2011) defendem que intervenções de valorização da identidade favorecem, nas crianças brancas, a convivência com a diversidade. A exposição a informações sobre os outros grupos em intervenções ensina às crianças múltiplas formas de ver os grupos e sensibiliza quanto à inquietação dos outros frente à discriminação (Johnson & Aboud, 2017). Apesar dessas evidências, salientamos a importância de mais estudos que aprofundem a compreensão do papel que intervenções, sobre a valorização da identidade racial de diferentes grupos minoritários, exercem na identidade racial de crianças brancas.

Entretanto, algumas limitações que foram observadas podem melhorar o trabalho, em estudos futuros. Citamos o grande número de turmas que foram trabalhadas, o que impediu a execução de mais atividades e a atuação em outros aspectos do fenômeno do racismo, para além da identidade. Uma questão, que subjaz a essa prática, é a respeito da duração de seus efeitos sobre as crianças, de modo que o retorno ao local, para a realização de estudos, a fim de reavaliar as crianças, é necessário. Além disso, a atuação com outros membros da comunidade escolar, seria importante para fortalecer a durabilidade dos efeitos do trabalho.

Assim, para intervenções futuras, sugere-se maior correspondência entre o número de turmas e o número de participantes da equipe, para que cada turma tenha um número maior de intervenções e que cada participante da equipe fique responsável pelo menor número possível de turmas, com o intuito de que o trabalho seja mais intenso e profundo. Sugere-se, também, que as intervenções possam ser coordenadas com o cronograma de atividades da escola.

## REFERÊNCIAS

- Aboud, F. E., & Steele, J. R. (2017). Theoretical perspectives on the development of implicit and explicit prejudice. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. S. Brown (Eds.), *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents*, 165-183. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch8>
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>
- Abrams, D., Rutland, A., Pelletier, J., & Ferrell, J. M. (2009). Children's group nous: Understanding and applying peer exclusion within and between groups. *Child Development*, 80(1), 224-243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01256.x>
- Algarve, V. A. (2005). *Cultura Negra na sala de aula: Pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. (3ª ed.). AddisonWesley.
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.003>
- Berry, J. W., Kalin, R., & Taylor, D. M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Minister of Supply and Services Canada.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687-705. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00142>
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller, & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). Academic Press.
- Brown, C. S., Tam, M., & Aboud, F. (2018). Ethnic prejudice in young children in Indonesia: Intervention attempts using multicultural friendship stories. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 67-84. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0214-z>
- Camino, L., Silva, P. D., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. *Revista de Psicologia Política*, 1(1), 13-36.
- Carvalho, D. M. S., & França, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Educação e Formação*, 4(12), 148-168. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.974>

- Costa, A. P., Martins, C. H. S., & Silva, H. C. (2020). Necroeducação: Reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250043. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. L. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>
- Doria, A. S., França, D. X., & Lima, M. E. O. (2021). Afirmação da identidade étnico-racial em crianças quilombolas e não quilombolas. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(8). <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/14603>
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, & P. Glick. *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-28). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446200919.n1>
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80(2), 377-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x>
- FitzRoy, S., & Rutland, A. (2010). Learning to control ethnic intergroup bias in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 679-693. <https://doi.org/10.1002/ejsp.746>
- França, D. X. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Revista Interações*, 13(45). <https://doi.org/10.25755/int.9476>
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferências e em crianças brasileiras de cinco e dez anos. *Psicologia*, 16(2), 293-323. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v16i2.482>
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of racism aversive in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 43, 263-271. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1965>
- França, D. X., Santos, R. A. O., & Sousa, K. O. (2019). Estratégias de combate ao preconceito. *REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 4(7), 18-39. <https://doi.org/10.29327/211303.4.7-2>
- França, D. X., & Silva, K. C. (2021). *A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo*. Blucher.
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hamill-Keays, C., & Bengtsson, S. (2017). *Understanding the Role of Ethnic Identity in a Diverse Team* [Tese]. Jönköping University.
- Heard-Garris, N. J., Cale, M., Camaj, L., Hamati, M. C., & Dominguez, T. P. (2018). Transmitting trauma: A systematic review of vicarious racism and child health. *Social Science & Medicine*, 199, 230-240. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.04.018>
- Jesus, R. E. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros. *Educação em Revista*, 34, e167901. <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>

- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.003>
- Jones, L. M., & Foley, L. A. (2003). Educating children to decategorize racial groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 554-564. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01912.x>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. (pp. 258-260). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. Blucher Open Access.
- Liou, D. D., & Rojas, L. (2020). The significance of the racial contract in teachers' college expectancies for students of color. *Race Ethnicity and Education*, 23(5), 712-731. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511529>
- Lizcano-Cortés, F., Rasgado-Toledo, J., Giudicessi, A., & Giordano, M. (2021). Theory of mind and its elusive structural substrate. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 618630. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.618630>
- Machado, A. M. (2011). *Menina bonita do laço de fita*. Ática.
- Marcelo, A. K., & Yates, T. M. (2019). Young children's ethnic-racial identity moderates the impact of early discrimination experiences on child behavior problems. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 253-265. <https://doi.org/10.1037/cdp0000220>
- Mariosa, G. S., & Reis, M. G. (2011). A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Estação Literária*, 8, 42-53. <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>
- Matos, P. M. (2020). *Socialização étnico-racial para a redução do racismo no contexto escolar* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Sergipe.
- Moreira-Primo, U. S., & Franca, D. X. (2020). Experiências de racismo em crianças: O que acontece no cotidiano escolar? *Revista UNIABEU*, 13(33), 24-44. <https://doi.org/10.46375/uniabeu.v13n33.3980>
- Nesdale, D. (2017). Children and social groups: A social identity approach. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. Spears Brown (Eds.), *The Wiley handbook of group processes* (pp. 1-22). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123>
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Piaget, J. (1932/ 1977). *O julgamento moral na criança*. Editora Mestre Jou.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143-152. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764296040002005>
- Rebelo, M. (2006). *Estudos em branco e negro: Modelos de redução do preconceito inter-étnico na infância* [Tese de Doutorado]. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Lisboa.
- Ruck, M. D., Hughes, D. L., & Niwa, E. Y. (2021). Through the looking glass: Ethnic racial socialization among children and adolescents. *Journal of Social Issues*, 77(4), 943-963. <https://doi.org/10.1111/josi.12495>

- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Santos, J. (2021). *Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Sergipe.
- Setoh, P., Lee, K. J., Zhang, L., Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., & Lee, K. (2019). Racial categorization predicts implicit racial bias in preschool children. *Child Development*, 90(1), 162-179. <https://doi.org/10.1111/cdev.12851>
- Sibley, C. G., & Barlow, F. K. (2018). What is prejudice? An introduction. In F. K. Barlow, & C. G. Sibley (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice: Concise Student Edition* (pp. 1-14). Cambridge University Press.
- Simonovits, G., Kezdi, G., & Kardos, P. (2018). Seeing the world through the other's eye: An online intervention reducing ethnic prejudice. *American Political Science Review*, 112(1), 186-19. <https://doi.org/10.1017/S0003055417000478>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Trinidad, C. T. (2016). *Construção da identidade étnico-racial: O que as crianças pré-escolares têm a dizer?* Anais VIII FIPED, 1. Editora Realize.
- Turner, R. (2020). Reducing prejudice and discrimination. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.313>
- Velasco González, K., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in The Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 667. <https://doi.org/10.1348/014466608X284443>
- Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2013). Racism and health II: A needed research agenda for effective interventions. *American Behavioral Scientist*, 57(8), 1200-1226. <https://doi.org/10.1177%2F0002764213487341>
- Yazdi, H., Barner, D., & Heyman, G. D. (2020). Children's intergroup attitudes: Insights from Iran. *Child Development*, 91(5), 1733-1744. <https://doi.org/10.1111/cdev.13363>

*Recebido: 20/10/2021*  
*Revisado: 30/03/2022*  
*Aprovado: 10/04/2022*

### **Sobre os autores:**

**Dalila Xavier de França** é professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

**Khalil da Costa Silva** é Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba.

**Yasmim Nascimento de Oliveira** é psicóloga pela Universidade Federal de Sergipe.

**Ueliton Santos Moreira-Primo** é doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe.

**Correspondência:** dalila@academico.ufs.br

### **Agradecimentos**

Este estudo foi desenvolvido por meio de financiamento a um projeto pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Sergipe (Edital PROEX-PIAEX/UFS N°23/2018/ PJ 128-2019), idealizado pelo Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergupais e Racismo (GPSAIR- PPGPSI/UFS-<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/279745>). Agradecemos também aos membros do grupo de pesquisa pelas ideias para elaboração das atividades.