

# CAPÍTULO 11

## A SOCIALIZAÇÃO

Dalila Xavier de França

### INTRODUÇÃO

As crianças mudam em decorrência das interações estabelecidas, desde os anos iniciais de suas vidas, nos diferentes contextos sociais nos quais se inserem; inicialmente, na sua família e, por conseguinte, em outros lugares, como na escola, nas relações com pares e sob a influência das mídias e redes sociais, entre outras. Nessas circunstâncias, elas aprendem hábitos e maneiras de convivência, paulatinamente, pelo contato direto ou indireto com as outras pessoas ou informações. Essas inserções e influências resultam na assimilação de um conjunto de valores específicos da sociedade, adquiridos por meio de uma variedade de pressões, a fim de conformá-las às normas dominantes em seu grupo social e torná-las um membro legítimo (Schaffer, 1984) (para uma revisão sobre influência social, veja o Capítulo 7 deste Manual). Esse percurso é denominado de processo de socialização e é de grande importância na realidade social, uma vez que abarca, em um mesmo conceito, o desenvolvimento humano, as tentativas mútuas de ajustamento comportamental das pessoas aos contextos e às formas de manutenção da ordem social.

A socialização é um fenômeno essencialmente humano, que não se resume apenas à apreensão de valores e normas sociais; o complexo de atividades humanas deriva desse processo, quando vemos, por exemplo, um adulto indo às compras ou ao traba-

lho; tomando um banho ou preparando um alimento; conversando com um vizinho ou fechando um negócio. O percurso por ele percorrido para finalmente agir e se comportar em cada cenário, desde a aprendizagem básica de cada comportamento, até a valorização e à percepção da necessidade de praticar cada um deles, incluindo o modo como são performados, são adquiridas pelo processo de socialização. A socialização ocorre durante toda a vida da pessoa. Vários dos seus conteúdos já estão predefinidos mesmo antes do nascimento do indivíduo, uma vez que cada sociedade tem um modelo ideal do tipo de indivíduo que quer formar.

No processo de socialização, as pessoas aprendem não só o que fazer em determinadas situações, mas também como fazer, como são vistas pelo seu grupo cultural; ser socializado não é apenas uma questão de aprender capacidades, mas também de aprender significados (Milner, 1983). Os contextos nos quais ocorrem o processo de socialização são denominados de agências de socialização, como: família, escola, grupos de pares, vizinhança, organizações comunitárias, igrejas, mídias e redes sociais. Assim como os atores, que introduzirão o novato no grupo social, facilitando a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias para sua inserção social, são os agentes de socialização.

O objetivo deste capítulo é fornecer pressupostos teóricos para a compreensão do fenômeno da socialização, dando enfoque à socialização das atitudes dirigidas a outros grupos sociais, particularmente como tais processos ocorrem na infância. Inicialmente, apresentaremos uma análise conceitual desse fenômeno. Em seguida, apresentaremos alguns aspectos históricos que subsidiaram a origem de modelos de socialização. Dissertaremos sobre a socialização no contexto da família, na escola, nas relações com pares e nas mídias sociais; finalizaremos examinando uma forma de socialização específica, que consiste na influência dos valores, das crenças e das práticas educativas na formação de preconceitos e do racismo nas crianças.

## 11.1 ANÁLISE CONCEITUAL DO CONSTRUTO SOCIALIZAÇÃO

Muitas são as definições de socialização. A maioria delas pouco diferem na forma de pensar os elementos envolvidos no processo de socialização. É importante salientar que o termo socialização foi desenvolvido no âmbito da psicologia e sociologia (Saraswathi, 1999). Segundo L. Camino (2006), na perspectiva psicológica, esse termo explica como as pessoas se desenvolvem em conformidade com os outros membros de seu grupo, mantendo suas individualidades e diferenciando-se dos membros dos outros grupos. Na perspectiva sociológica, o vocábulo pretende explicar como um grande número de seres humanos são capazes de ajustar mutuamente seu comportamento para manter uma ordem social. O processo de socialização explica não apenas a igualdade, mas, também, a diferença entre as pessoas em um nível individual e grupal.

Outwaite e Bottomore (1996), em uma perspectiva sociológica, definem a socialização como os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social. Nessa mesma perspectiva, para Giddens (1993, p. 81), “a socialização é o processo através do

qual as crianças indefesas se tornam gradualmente auto-conscientes, pessoas com conhecimentos, treinadas nas formas da cultura em que nasceram”.

Na perspectiva da Psicologia, a socialização é definida como o processo pelo qual a criança se torna membro de uma sociedade, referindo-se à aprendizagem das regras, crenças, proibições, valores e modos de comportamento compartilhados por seu grupo social (Guimond, 2000), ou ainda, como o processo de deliberada modelagem, por treinamento consciente e ativo do indivíduo, a fim de adaptá-lo aos costumes, comportamentos, valores e expectativas da sociedade em que vive (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992). Podemos destacar em ambas as perspectivas os seguintes aspectos:

- A socialização é um processo, e por ser um processo, está implícita a ideia de continuidade.
- A socialização começa na infância e prossegue ao longo da vida, ou seja, tem caráter desenvolvimental.
- A socialização possibilita a reorganização e inovação do indivíduo, à medida que as situações passadas são pontos de referência para as novas situações. Isto é, em todos os momentos da vida, o indivíduo adquire novas aprendizagens e reformula as que já possui como forma de se ajustar à nova situação.
- A socialização é um processo adaptativo na vida do indivíduo, pois contribui na provisão de habilidades necessárias para que se torne um membro participativo da sociedade, e serve para inseri-lo no convívio com outros semelhantes.

Ambas as perspectivas de análise da socialização enfatizam a ideia de aprendizagem, ou seja, supõem a ideia de transmissão de informações de uma geração para outra. Assim, há alguém que ensina, seja de modo direto e explícito, como acontece na escola, ou de modo indireto e implícito, como ocorre na transmissão cultural que se dá nos relacionamentos com os outros membros, na família, na vizinhança, na mídia, nas brincadeiras, dentre outros. Entretanto, ao que parece, a perspectiva sociológica supõe uma socialização mais indireta, sem imposições expressas, demonstrada pelos termos referidos “são induzidos a adotar os padrões de comportamento” e “tornam gradualmente autoconscientes”; enquanto que, na perspectiva psicológica, a socialização parece ser mais explícita, como pode ser visto na expressão “é o processo de deliberada modelagem”.

Em ambas as perspectivas, há expectativa de resultado na socialização. O resultado é a organização e manutenção da estrutura social. Assim, o que é que se ensina nos processos de socialização? Ensinam-se as noções de realidade social que cada grupo possui (Berger & Luckmann, 1966/2005). Nessa definição, se inserem os papéis que serão assumidos durante toda a vida e todos os requisitos necessários para o cumprimento desses papéis, a exemplo dos papéis de gênero (para uma revisão sobre gênero, veja o Capítulo 13 deste Manual). O entendimento, pelo indivíduo, de seu papel no grupo social e a importância do grupo social são aspectos por demais importantes para serem deixados ao acaso. Nessa expectativa de resultado, isto é, um indivíduo

socializado, está implícito, ainda, que os papéis têm um tempo para se manifestarem, no curso da existência; ou seja, há uma época para ser criança, e as crianças têm determinadas atividades a cumprir. Depois dessa época, previamente determinada, não se esperam mais atos infantis. Há uma época para casar, trabalhar etc.; a pessoa e, principalmente, o grupo social, ao qual ela pertence, ficam bastante atentos a esse tempo.

Contudo, as definições apresentadas não deixam claro o aspecto dinâmico envolvido no processo de socialização, pois, sendo um processo de aprendizagem, está implícita na socialização a ideia de dinâmica: a pessoa que aprende também ensina. Os atores do processo se influenciam mutuamente. São as relações estabelecidas nos contextos que determinam quem será sujeito e quem será objeto da socialização. Em determinado momento, o agente pode ser o aprendiz. A dinâmica da socialização implica ainda a sucessão de papéis que o indivíduo vai desempenhar e que vários papéis podem ser desempenhados ao mesmo tempo, por exemplo, alguém pode ser filho, jovem, casado, trabalhador e pai. Em cada uma dessas situações, as condições de agente e aprendiz estarão se interpenetrando. Em uma concepção dinâmica da socialização, outro aspecto a destacar é que, assim como a socialização atua pela manutenção de uma ordem social, é também ela quem produz inovação e mudança social.

A socialização é um fenômeno prospectivo, voltado para o futuro. Há pouco tempo, os estudos sobre socialização enfatizavam apenas as crianças; atualmente, é unânime que a socialização não acontece apenas na infância. Ao longo da vida, novos papéis têm de ser aprendidos; antigos comportamentos serem esquecidos porque já não são adequados aos novos papéis assumidos (Musgrave, 1979). Para todas as situações, há um treino anterior: durante o período do noivado, os jovens ensaiam a vida de casados; as crianças ensaiam possíveis funções familiares ou empregatícias, quando brincam de faz de conta, utilizando estes temas como motivo da brincadeira. Esse aspecto do treino social é importante, pois, executado de modo adequado, facilita a transição para a aquisição de novos papéis (Musgrave, 1979).

Atualmente, diversos novos temas têm entrado na agenda dos estudiosos da socialização, a exemplo das condições específicas relativas ao desenvolvimento em diversos campos, como a puericultura, a escolaridade, a vida profissional, propaganda, a experiência da velhice e a morte; e, especificamente, em relação aos processos grupais, como a influência dos grupos e das relações de poder social, na identidade social e pessoal (para uma revisão sobre identidade social, veja o Capítulo 10 deste Manual); relações intergrupais e estratégias de mudança social, conflito e violência, associando as temáticas à sua compreensão em diversos grupos, sejam étnicos, raciais, de gênero, religiosos, de idade, profissionais; assim como, amparando-se em diferentes interpretações teóricas (Vala, Waldzus, & Calheiros, 2016; Rutland, Nesdale, & Brown, 2017). Desse modo, as agências de socialização também se ampliaram, visto que não só a família participa desse processo, mas também a escola, os grupos de pares, o ambiente do trabalho, as redes sociais, a exposição aos outros veículos de comunicação de massa, a participação na vida comunitária organizada e na vida política, dentre outros (Outwaite & Bottomore, 1996). Nesse leque, ainda podem ser referidas as agên-

cias que entram em cena, quando desajustamentos nos objetivos de socialização ocorrem e reabilitações são necessárias, como aquelas dedicadas à ressocialização, como hospitais psiquiátricos, prisões, alcoólicos anônimos etc. (ver Gecas, 2017 para uma revisão).

Embora a socialização seja um *continuum* na vida do indivíduo, do seu nascimento à morte, as crianças são vistas geralmente como centro deste processo, pelo seu caráter de noviço na realidade social e no mundo adulto. Essa concepção de que as crianças necessitam de um olhar diferenciado é quase contemporânea. Segundo alguns estudiosos, essa centralidade deriva de um longo processo de evolução do pensamento sobre a criança, que é atravessado por mudanças políticas sociais e econômicas, e é um importante marco da história da humanidade.

## 11.2 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SOBRE A CRIANÇA

A análise de como as crianças e a infância foram percebidas em diferentes momentos históricos e contextos geográficos foi interesse de muitos estudiosos (Ariès, 1981; Badinter, 1985; Del Priore, 2010; Guimarães, 2017; Kuhlmann, 1998). Esses estudiosos trouxeram luz à compreensão de como essas concepções sobre as crianças variaram nos períodos da história, os fatos sociais políticos e econômicos que as motivaram, e servem de apoio para compreensões atuais sobre o público infantil.

Como demonstra Ariès (1981), a visão que se tem hoje da criança, nas sociedades ocidentais, é bem diferente daquela que prevalecia na época medieval. As crianças medievais não eram cuidadas com a deferência, proteção e amparo observadas na atualidade. Eram retratadas vestidas como miniaturas dos adultos, trabalhando nos campos ou no comércio, e participando das festas e orgias. Badinter (1985) descreve que, devido à necessária dedicação ao trabalho, por parte dos membros adultos da família, as crianças eram deixadas aos cuidados de amas-de-leite, já desde as primeiras horas de nascidas. Tal situação data do século XIII e se prolongou até o século XVIII, sendo um costume aceito por todas as camadas da sociedade urbana.

Durante os séculos XVII e XVIII, houve uma mudança nas atitudes relacionadas à criança e à sua criação. Ideias de que as crianças eram inocentes e frágeis e que deveriam ser protegidas dos comportamentos descuidados dos adultos começaram a ser difundidas. Essa mudança, em parte, teve motivação política, econômica e ideológica. Nessa época, o tratamento dado às crianças resultava em altas taxas de mortalidade infantil. Na França dos séculos XVII e XVIII, a morte de crianças era coisa banal (Badinter, 1985). Embora os números não sejam precisos, a mortalidade infantil era maior entre as crianças submetidas a amas-de-leite do que aquelas amamentadas e cuidadas pelas próprias mães. No final do século XVIII, preocupações sociodemográficas começam a fazer mudar o tratamento propiciado às crianças, passando a serem valorizadas como seres humanos e vistas como a riqueza do Estado. O reduzido crescimento populacional compromete a riqueza e o poderio militar estatal. Em consequência, toda perda humana era um prejuízo para o Estado.

Entre os séculos XVIII e XIX ocorreu a Revolução Industrial e impactos foram observados, em decorrência desta transformação econômica mundial. Segundo Motkouri (2004), o trabalho infantil era comum, embora não tenha sido exclusividade dessa época, pois foi um fenômeno pré-capitalista e pré-industrial. Entretanto, nessa época, crianças foram submetidas à exploração e à superexploração por meio de castigos corporais. Mudanças associadas à economia e a relações de trabalho, sobretudo, eliminação do trabalho infantil, tiveram impacto na qualidade de vida das crianças. Quatro mudanças que conduziram a eliminação do trabalho infantil, na Europa, são referidas por Motkouri (2004): 1- Aumento da renda dos pais, de modo que não necessitavam da contribuição dos filhos para o sustento familiar; racionalmente, decidiram retirar filhos do trabalho; 2- Ação do Estado, pelas mudanças de leis trabalhistas e de escolarização; 3- Desenvolvimento do mercado de trabalho capitalista, pela presença de sindicatos e avanços tecnológicos; 4- Mudanças de valores culturais, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, somada à ideia de que a contribuição da criança era insignificante para a economia da família e nacional, sendo profícuo garantir seu completo processo de amadurecimento.

Sobre as mudanças na escolarização, ressalta-se o incremento de leis de educação de massa e a escolaridade obrigatória. Embora a escolaridade existisse antes da Revolução Industrial, poucos participavam dela. A escola, antes organizada pela Igreja, passa à tutela do Estado. O argumento da necessidade de educação foi fortalecido pela crença de que as pessoas educadas são mais fáceis de ser governadas, são cumpridoras da lei, dóceis e sóbrias (Motkouri, 2004). Por exemplo, Becker, Hornung e Woessmann (2009) observaram na Prússia, que regiões com altos níveis educacionais, responderam com mais sucesso às oportunidades criadas pelas mudanças tecnológicas da Revolução Industrial. O estudo analisou indicadores de educação e desenvolvimento, em 1816, antes do início da Revolução Industrial na Prússia (ocorrida em meados da década de 1830), com os de educação e de emprego no final da primeira fase da industrialização, em 1849, e durante a segunda fase, em 1882. O resultado evidenciou que o desenvolvimento industrial evoluiu de forma totalmente nova como consequência de trabalhadores mais educados. As mudanças não ocorreram em todos os setores da indústria, mas indicavam que o desenvolvimento econômico industrial dependia da disponibilidade de uma população educada, previamente consciente do potencial produtivo das novas tecnologias e mais capaz de se ajustar às mudanças do mercado. Para Motkouri (2009), as transformações ocorridas durante a Revolução Industrial, possibilitaram o reconhecimento da importância do conhecimento científico para um trabalhador industrial.

A ciência, a par das mudanças da época, investiu em produções sobre a criança. Filósofos, médicos e teólogos se esforçam por fazer mudar a visão sobre a criança, baseando seus discursos nos cuidados proporcionados a elas. As publicações recomendam, às mães, cuidar pessoalmente dos filhos e amamentá-los; ao Estado e à sua administração conservar vivas as crianças abandonadas e aperfeiçoarem sua higiene e aleitamento artificial, para que os futuros homens sobrevivam. Tal fato teve impacto ainda sobre a relação homem/mulher. O poder absoluto, antes atribuído ao homem, foi questionado. A proteção da mulher, representada pelo seu direito à igualdade po-

lítica, repercutiria sobre a preservação e o bem-estar da criança. “De um lado, o pai e a mãe têm o mesmo ‘direito de superioridade e de correção sobre seus filhos’, por outro lado, seus direitos são limitados pelas necessidades da criança” (Badinter, 1985, p. 162), pois, a criança é incapaz de zelar pela própria sobrevivência.

Começou-se a incentivar os pais a enviarem os filhos para a escola, onde era ensinada educação religiosa e moral, além da leitura e escrita, o que os transformava em bons servos e trabalhadores. Os pais também foram encorajados a tratarem os filhos com mais afeto (Ariès, 1981). Literatura sobre a infância passa a fazer parte da pauta do pensamento de filósofos sociais e influenciam os modos de tratamento adotados por pais e educadores.

A visão de Ariès foi considerada, por alguns autores, dentre eles, Rocha (2002) e Santos Júnior (2017), como a mais representativa da classe abastada europeia. Os autores afirmam que, em famílias rurais ou mesmo entre os menos abastados, as crianças eram tratadas com mais consideração e afeto do que referia Ariès. Independente da origem ou classe, em um momento da história, o mundo voltou-se para as crianças. E cabe analisar como se deu essa história na realidade das crianças do Brasil.

### 11.3 HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL

No Brasil, os estudos concentram-se nas pesquisas de Del Priore (2010). A autora mostra semelhanças e diferenças da história das crianças brasileiras daquelas referidas por Ariès, e destaca a dificuldade de registro desta história neste país.

Entre as comunalidades encontradas nos registros, destaca-se o tratamento dado às crianças. Aqui, há relatos de desumanidades dirigidas a elas, quando ainda trazidas da Europa no período da colonização. História de doenças, fome, maus tratos, trabalhos forçados, violência, abuso e separações, muitas vezes consequência de naufrágios. Para Guimarães (2017), do século XVI ao XVIII pouco foi feito em termos de atendimento e proteção jurídica à criança. Outra peculiaridade dessa história, no Brasil, foi a produzida pelo processo de composição populacional ocorrido nessa sociedade, que contou com a participação de povos europeus, de africanos e dos indígenas, primeiros habitantes desta terra. As histórias das crianças africanas foram marcadas pelo trabalho forçado e escravização; condições semelhantes à das crianças indígenas, dominadas pelo colonizador e destituída da cultura de seu povo, o que leva historiadores da infância afirmarem que, para um real quadro da história da criança no Brasil, é necessário considerar as especificidades étnicas (Azevedo & Sarat, 2015; Del Priore, 2010). Assim, os eventos descritos pelos historiadores mostram um quadro de tratamento semelhante ao encontrado por Ariès, entretanto, por motivos distintos: expansão e exploração econômica.

Em contraposição à visão expressa por Ariès, alguns relatos destacam a afetividade e a preocupação dirigida às crianças, por mães escravas ou não, exemplificadas pela recusa a ceder suas crianças para combater na guerra do Paraguai. Esse comportamento da parte dos cuidadores era visto com crítica, pois tornava as crianças

dependentes e mimadas (Del Priore, 2010). Outro aspecto que distingue a história da criança no Brasil, refere-se ao atraso da emergência da vida privada e comportamentos associados à civilidade (Azevedo & Sarat, 2015; Del Priore, 2010). Para Del Priore, essa demora deveu-se à predominância de lares monoparentais, à pobreza material e arquitetônica, que impediam a separação de crianças e adultos, e à instauração de um foro íntimo e privado.

Soma-se a isso, a tardia chegada e expansão da escolarização. Segundo Del Priore, o atraso do desenvolvimento econômico, na época predominantemente sustentado por sistema de produção agrária mais do que industrial, reverberou na baixa exigência de qualificações dos indivíduos e, conseqüentemente, na baixa implementação do sistema educacional nacional. Historicamente, um “ensaio” de educação pública ocorreu no século XVIII, com a pedagogia pombalina; entretanto, esta era privilégio da elite. Acrescente-se a isso o fato de que as escolas se limitavam aos grandes centros e, dela, eram excluídos os escravos, as mulheres, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas (Saviani, 2008). No século XIX, a alternativa possível para a transformação dos filhos dos pobres em cidadãos úteis e produtivos era o trabalho, e não a educação (Del Priore, 2010).

Assim, desde o século XIX, atravessando o século XX, como subproduto da falta de políticas adequadas de inclusão populacional, ocorre a formação de uma massa de crianças abandonados, de quem se previa raras chances de sucesso, sendo depositadas em instituições (Rodas de Expostos, FEBEM, FUNABEM, entre outras) (Del Priore, 2010; Guimarães, 2017). Porém, nesse século, em 1927, é promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, que contribuiu para o questionamento de algumas práticas de tratamento ministrados às crianças (Waquim, Coelho, & Godoy, 2018). Outras leis, pouco a pouco, elevaram a criança ao *status* de sujeito de direito, que tiveram sua culminância com a constituição de 1988, ocasião em que o direito à cidadania e à educação foi considerado fundamental para seu pleno desenvolvimento. Conseqüentemente, no final do século XX e adentrando ao XXI, iniciativas jurídicas e educacionais foram tomadas, visando à estruturação e ao desenvolvimento da educação e proteção da criança. As medidas, sobretudo de caráter educacional, visando à recuperação dos prejuízos herdados de outras épocas, tornaram-se pauta central de políticas voltadas à infância (ver Guimarães, 2017; Saviani, 2008; e Waquim et al., 2018 para uma revisão).

No estudo da socialização, observou-se que concepções filosóficas sobre a “natureza” do ser humano basearam a maneira como a infância foi percebida e manejada ao longo da história. É importante salientar que concepções foram influenciadas por questões de ordem econômica, política, cultural e social que determinaram os interesses nos diversos períodos históricos, produzindo diferentes modelos de socialização. Os modelos clássicos de socialização foram adotados por pais e, principalmente, pelas escolas.



## 11.4 MODELOS DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Os modelos de socialização foram baseados inicialmente em concepções de filósofos da educação, posteriormente em teorias do desenvolvimento infantil, e orientaram a educação das crianças. O pensamento de filósofos sociais, dentre os quais destacam-se Hobbes, Locke e Rousseau, fundamentaram alguns modelos de socialização, a exemplo do Processo de Modelagem, *Laissez-Faire*, e o do Conflito. Outros modelos foram desenvolvidos a partir de pressupostos de teorias de desenvolvimentistas.

O **Modelo do Processo de Modelagem** concebe a socialização em termos da modelagem da criança. É baseado nas concepções de John Locke (1632-1704), que afirmava que, no início, a mente de uma criança é uma tábula rasa, sendo as ideias originadas da experiência, e não trazidas ao nascimento. Ou seja, as crianças não são inerentemente boas ou más. Suas experiências sobre o mundo é que determinarão o que elas serão. Locke percebia a criança como passiva e propunha uma educação para a disciplina, a fim de assegurar a aquisição de bons hábitos. No modelo derivado de suas ideias, os agentes de socialização, representados pela mãe, pai, professores e outras figuras de autoridade, procedem à modelagem na forma desejada. A criança é entendida como passiva, sendo sua personalidade inteiramente explicada em termos de influências externas, como adultos, coetâneos, redes sociais etc. As concepções desse modelo são compartilhadas por behavioristas, como John B. Watson (1878-1958).

As principais limitações desse modelo referem-se à concepção da criança como ser passivo e às relações com os pais como unidirecionais. Tal visão desconsidera que, mesmo bebês, apresentam consideráveis graus de competência e organização psicológica. Como demonstra Piaget (1973), já nas primeiras semanas de vida as crianças têm estruturas cognitivas que as capacitam a interagir com o ambiente e influenciá-lo. Além disso, existem notáveis diferenças individuais entre as crianças, evidenciado o quanto suas características forçam o adulto a adotar respostas apropriadas em cada situação, de modo que o modelo do processo de modelagem é atualmente considerado como insatisfatório.

O **Modelo** de socialização infantil *Laissez-Faire* é fundamentado nas ideias de Jean-Jacques Rousseau. Para esse filósofo, o homem nasce bom e deve ser protegido dos males da civilização. Já ao nascer, a criança possui um senso intuitivo do que é certo e errado, devendo receber maior liberdade para desenvolver suas potencialidades inatas. Para ele, a criança participava ativamente na formação de seu intelecto e personalidade. Esse modelo defende que aspectos básicos da personalidade são inatos, de modo que a criança necessita apenas de acompanhamento do seu percurso de desenvolvimento (Schaffer, 1996), pois, as tendências exploratórias naturais da criança podem ser inibidas pela imposição de padrões ou orientações de pais, cuidadores e educadores (Karbowniczeck, 2017). O papel dos educadores consiste em proporcionar um ambiente o mais permissivo e desestruturado possível, a fim de possibilitar o crescimento do potencial da criança, pela livre expressão dos seus interesses e atividades. Investigações, nessa área, concentram-se mais no modo como as capacidades se manifestam na criança (Schaffer, 1996).

Embora o modelo seja reconhecido como livre de estresse, limitações, proibições, padrões e regras de ensino, requisitos mínimos são esperados (Karbowniczeck, 2017). Contudo, o que parece ser sua qualidade, é também sua limitação. Estudos em ambientes organizacionais afirmam que lideranças *Laissez-Faire* produzem, ao contrário do que se imagina, um ambiente estressante caracterizado por altos níveis de conflitos interpessoais como o *bullying*, resultando em altos níveis de sofrimento psíquico entre os envolvidos, sejam observadores ou vítimas. É ainda gerador de improdutividade (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, & Hetland, 2007).

Já o **Modelo do Conflito** afirma que a incompatibilidade de objetivos dos pais e das crianças é geradora de conflitos. As crianças têm desejos próprios, socialmente contraditórios, que as impelem a se comportar de determinada maneira. A criança, por seu lado, é determinada a dar vazão à sua natureza primitiva, agindo de forma egocêntrica, sem considerar as consequências das suas ações. Os pais, por outro lado, representantes da ordem social, agem no sentido de conter, inibir ou dirigir os impulsos da criança a canais socialmente mais aceitáveis. Esse modelo tem uma base filosófica inspirada em Thomas Hobbes (1588-1679), defensor da concepção da criança como inerentemente egoísta, que deve ser contida pela sociedade; e nas concepções de Freud (1856-1939), de que a criança traz impulsos internos, como o de realização de seus desejos corporais, que conflitam com as restrições impostas pela sociedade de satisfação dos mesmos. Por outro lado, ao contrário de Hobbes, Freud ressaltou a importância do conflito entre pais e filhos, na formação e desenvolvimento da personalidade, e nas esferas emocional, moral e cognitiva como catalisador desses desenvolvimentos (Goodman, Waters, & Thompson, 2011). Entretanto, para que o conflito, ou seja, a oposição entre os atores em interação, produza desenvolvimento, necessita ser compreendido e mediado de forma positiva (ver Chiaparini, Silva, & Leme, 2018).

A principal limitação desse modelo recai sobre o modo como o conflito é percebido e manejado por pais e educadores. Chiaparini, Silva e Leme (2018) enfatizam que educadores devem estar preparados para mediar situações conflituosas, analisando os contextos em que ocorrem e situações geradoras deles. Já Goodman et al., (2011) destacam os estilos parentais de disciplina. Se os pais adotam visões tradicionais da criança como passiva e influenciada de modo unilateral, ignoram o papel ativo da criança e as influências bidirecionais, nas interações conflituosas, negando, por exemplo, a possibilidade das crianças se expressarem ou discordarem; há risco aumentado delas serem vitimizadas pelos pares, por não desenvolverem modelos adequados e a prática da habilidade de gerenciamento de conflitos em um contexto seguro e de apoio.

Outro **modelo** de socialização é o da **Mutualidade**, que se baseia em uma visão da criança como participativa e ativa no seu crescimento; concebe-se que é a adaptação mútua que rege as interações pais-crianças. Nesse modelo, a criança nasce pré-adaptada para as interações sociais, os educadores permitem-lhe atuar na interação, frequentemente deixam-lhe determinar o que fazer, apresentando grande sensibilidade para as sugestões da criança (Schaffer, 1984, 1996). O modelo é inspirado em princípios da teoria da Ligação afetiva de Bowlby (1907-1990), que afirma que para que a criança desenvolva confiança, conforto efetivo, e entusiasmo para exploração do ambiente, é necessário que esteja envolvida em condições emocionais seguras, que levam

ao desenvolvimento de estratégias adaptativas de regulação emocional fisiológica e comportamental aplicáveis a diferentes situações. A falta de condições emocionais seguras compromete a adaptação social. Para dar uma perspectiva dinâmica ao modelo, no entanto, a teoria da influência social é chamada a contribuir. Afirma-se que desde o nascimento os seres humanos estão sujeitos a processos de influência social, isso pode ser evidenciado nas pesquisas sobre influência comunitária e parental, nas quais enfatizam-se a reciprocidade e a mutualidade dessas interações (Kim, Bolt, & Kochanska, 2015; Kochanska, Bolt, & Goffin, 2019). No processo interacional recíproco, as partes esperam responder às necessidades do outro, sendo sensíveis e preocupadas com o bem-estar (Kochanska, 1997).

Segundo esse modelo, para se obter uma interação bem-sucedida, não se pode arbitrariamente impor demandas à criança, mas deve-se levar em conta seus estados particulares e ajustar seu próprio comportamento (Schaffer, 1984, 1996). Uma das limitações do modelo da mutualidade refere-se à maximização da capacidade de iniciativa infantil, nas interações e minimização do papel dos pais, cuidadores ou educadores, que apenas adaptam-se aos desejos da criança (Schaffer, 1984). Outra limitação é que os dados das pesquisas são gerados com base em estudos experimentais e longitudinais, em que há excessiva mortalidade e redução das amostras, de modo que, é importante a cautela na generalização dos resultados relativos aos desenvolvimentos desencadeados, nas crianças, em consequência do relacionamento mútuo positivo e responsivo (Kim et al., 2015).

Todos os modelos de socialização infantil, citados anteriormente, põem em evidência a relação mãe-criança ou pai-criança como principal influência no processo de socialização, o que constitui uma limitação. Um outro modelo, mais sistêmico, que considera os diversos contextos de inserção da criança, surgiu mais recentemente, trata-se do **Modelo Bioecológico**. Baseando-se nos estudos de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sobre o desenvolvimento humano, salienta a importância de considerar, no desenvolvimento da criança, os múltiplos sistemas nos quais ela está envolvida, bem como as interações entre eles. Assim, são consideradas as combinações das características individuais da criança (temperamento, competência, sexo e idade), fatores sociocontextuais (família, grupo de pares, escola, babás e vizinhos) e processos de desenvolvimento (educação, práticas disciplinares etc.) como importantes influências na socialização (Bronfenbrenner, 1979). A influência dos pais é vista como condicional e não como absoluta, ou seja, não está necessariamente presente em todos os contextos (Carvalho-Barreto, 2016).

Observamos que os modelos de socialização variam em termos da concepção das crianças como ativa ou passiva, na determinação do seu desenvolvimento. Esse é um ponto crítico nas diferentes abordagens analisadas. Na presente discussão, não se defende que a criança é um epifenômeno do adulto, mas entende-se que a criança é inserida em uma estrutura social pré-formada, o que limita seu poder (França & Da Costa Silva, 2021). A estrutura social definida como “padrões estáveis de comportamentos e interações sociais entre pessoas e posições sociais”, que ocorrem no interior de grupos (House, 2017, p. 520), se concretiza nos diferentes contextos de socialização. Os contextos, representados por seus agentes, são impregnados de formas diferenciais de poder, assim como da reação a ele.

## 11.5 CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO

O contexto de socialização é o lugar no qual a socialização acontece. Toda socialização é contextual e os contextos de socialização são quase ilimitados (Gecas, 2017). Os contextos são configurados por instituições ou por grupos que compõem a sociedade, chamados ainda de agências de socialização. Neste capítulo, analisaremos quatro contextos de socialização, considerados por serem lugares nos quais as crianças atuam e pelo seu potencial de interferência no desenvolvimento psicossocial delas, são eles: a família, a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação de massa. As situações, nas quais os encontros socializadores ocorrem nesses contextos, podem ser duradouras ou transitórias, no que se refere à experiência (p.e., família – duradouro); quanto à organização podem ser mais ou menos formais (p.e., escola – mais formal; pares – menos formais). Os agentes são as pessoas que fazem o processo acontecer.

As mudanças que possibilitam a efetividade da socialização, como a apreensão ou reconstrução de valores, crenças, costumes culturais e identidades podem resultar de influências devidas ao pertencimento aos grupos ou agências com os quais os indivíduos interagem e mantêm relações organizadas. Processos identitários, como a ligação emocional do indivíduo ao grupo ou a membros dele, condicionarão a aceitação das normas e padrões do grupo (Gecas, 2017).

### 11.5.1 A FAMÍLIA

Como vimos, o processo de socialização ocorre no interior dos grupos. Um dos principais grupos de socialização das crianças é o familiar, por ser o primeiro grupo de inserção social e assumir características distintas dos demais, devido ao tipo de relação que nele se estabelece. Na família, a relação dos pais/cuidadores com os filhos é única, embora apresente características semelhantes a toda relação próxima, pois o grau de obrigação dos pais, em relação aos filhos, é máximo (Maccoby & Martin, 1983).

A socialização na família pode ser influenciada pela estrutura e tamanho das famílias. Na sociedade contemporânea, a estrutura das famílias tem se amplificado; antes, predominantemente tradicional, composta por pais e filhos; com o aumento de divórcios, gravidez solo, e casamentos intergênero tem crescido famílias com um dos pais e filhos, ou pais do mesmo gênero e filhos, e ainda famílias formadas por avós, entre outras estruturas familiares (Bozhkova, Shatunova, Shastina, 2020; O'Connell, Owen, Padley, Simon, Brannen, 2019). Nessas estruturas familiares, o número de crianças pode ser pequeno ou grande; essa característica tem impacto sobre o comportamento dos pais (p.e., o uso do poder e autoridade) e dos filhos (p.e., dependência ou independência ) (ver Gecas, 2017 para uma revisão).

As experiências das crianças, nas interações com os pais, ajudam a formar os traços de personalidade, competências e responsabilidades que permanecem em várias arenas da vida adulta. No curso da socialização, os pais exercem papel preponderante na interpretação e instrução das crianças. As crianças aprendem com eles/elas a ma-

neira de reagir e de ver os grupos sociais, étnicos e religiosos, entre outros. Essa maneira de reagir e de ver a sociedade está envolvida em crenças e valores que as crianças poderão manter como seus (Milner, 1983). Para Gecas (2017), a função dos pais é levar as crianças a tornarem-se adultos morais, competentes e independentes em seu pertencimento à família e à sociedade.

No grupo familiar, a relação pai-filho é assimétrica, uma vez que os pais e cuidadores estão supostamente em nível mais avançado de conhecimento sobre a realidade social e, portanto, de socialização. Já os filhos vão construir todo um corpo de características com base nos pais e no ambiente que é estabelecido (Maccoby & Martin, 1983). Os pais, assim como os irmãos mais velhos, detêm um poder, o poder que advém da posse das respostas para resolver as incertezas da criança (Milner, 1983). Os pais e familiares são, desse modo, importantes agentes de socialização, pois seus valores, atitudes e comportamentos transmitem informações fundamentais para a criança sobre seu próprio grupo (Hughes & Chen, 1999).

Entretanto, não apenas os pais causam efeitos sobre os filhos ou apenas os irmãos mais velhos influenciarão os mais novos. Cada filho não somente exercerá uma influência mútua e recíproca, como influenciará os pais, tornando a influência no sistema familiar um processo cíclico e recíproco; quanto mais membros tenham na família, mais complexas ficam as influências no ambiente familiar (Belsky, 1981).

Segundo Musgrave (1979), a família cumpre as funções sociais de satisfação das necessidades afetivas, econômicas e de socialização. Com relação à primeira função, a família garante ao indivíduo proteger-se do sentimento de isolamento causado pelos contatos impessoais das sociedades atuais, ao oferecer a segurança afetiva necessária para encorajar os contatos do indivíduo com o mundo exterior. Considerando-se a segunda função, uma vez que a criança e o jovem ainda não têm condições de se manter e estão se preparando, aprendendo as aptidões necessárias com vistas a uma futura inserção no mercado de trabalho, fica a cargo da família garantir e prover a sua segurança econômica. Por fim, na terceira função, Musgrave (1979) afirma que os pais não fornecem apenas o cuidado físico, mas ensinam aos filhos a própria interpretação da realidade social. Assim, os primeiros papéis que o indivíduo desempenhará e o conhecimento das hierarquias sociais são aprendidos no interior da família. A família funciona como o primeiro e mais importante contexto para o crescimento físico, psicológico e social da criança (Schaffer, 1996). Entretanto, na sociedade contemporânea, a natureza complexa e especializada dos papéis sociais exige um conjunto de conhecimentos que a família sozinha não é capaz de suprir (Musgrave, 1979), de modo que a escola vem cumprir a função de fornecer os conhecimentos necessários para o desempenho de tais papéis.

### 11.5.2 A ESCOLA

A escola tem características que a tornam uma instituição particularmente significativa. As crianças passam uma grande parte do tempo nela, desempenhando papéis diferentes daqueles desempenhados em casa. O sistema escolar é diferente do

familiar, é muito mais amplo, é organizado, é formal, e ambos têm fins específicos (Schaffer, 1996). Sua organização e formalidade são expressas no conjunto de regras observadas nos horários que devem ser seguidos; nos códigos de disciplina, que devem ser observados, e nos regulamentos de conduta e apresentação, a que se deve conhecer e obedecer (Müller, 2008).

A finalidade da escola é não só a de transmitir a instrução formal e capacidades cognitivas (p.e., conhecimentos acadêmicos, como ler, escrever, contar), mas também, normas sociais, o desenvolvimento de atitudes socioafetivas, como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade e a autonomia (Gegas, 2017; Rocha & Morais, 1999). Assim, as crianças vão para a escola a fim de adquirir os conhecimentos culturalmente aprovados e aprender capacidades que as habilitem a adquirir uma profissão no mundo dos adultos (Setton, 2002). Nesse contexto, as trocas se dão entre o professor e o aprendiz ou estudante. As relações que se estabelecem no ambiente escolar são definidas pelo papel de cada membro: um professor, que é o transmissor, e um estudante, aquele que vem para conhecer, que é integrado no processo de aprendizagem pelo professor (Müller, 2008).

A escola é responsável pela socialização do conhecimento. Para tanto, o ambiente de aprendizagem deve contemplar alguns aspectos: a) considerar, na relação professor-aluno, o desenvolvimento e bem-estar pessoal e social do aluno; b) estimular a participação ativa dos alunos na aprendizagem; c) estimular a independência, permitindo aos alunos tomarem decisões e controlarem seu próprio comportamento e aprendizagem; d) despertar e incentivar as habilidades de solução de problemas e o questionamento; e e) respeito à diferença, ou seja, o tratamento seletivo do aluno, segundo sua capacidade, estilo de aprendizagem, interesses e ritmo de trabalho (Gegas, 2017; Müller, 2008; Setton, 2002). Esse conjunto de características pode determinar um certo ambiente psicológico, responsável pelo modo como as crianças se comportam na escola (Schaffer, 1996).

A escola é o contexto em que ocorrem as primeiras experiências de avaliação de desempenho de modo formal e público. Os julgamentos sobre o comportamento, desempenho e capacidades das crianças são avaliados e conhecidos por outros na classe e também pelos pais. Nesse contexto, ressalta-se a conexão das duas dimensões de influências da escola na vida das crianças, a pedagógica e a sociopsicológica: a primeira se refere à necessidade de demonstrar produtividade acadêmica e a segunda consiste na oportunidade do estudante comparar o próprio desempenho e características com os de outros e os desdobramentos desse processo (Gegas, 2017; Zorzi, 2016).

Para Gegas (2017), o processo de comparação e a diferenciação social são inerentes à realidade escolar, sendo facilitados pela equidade de idades e de *status* dos estudantes. Por exemplo, as crianças comparam-se relativamente às habilidades e realizações e percebem seu lugar em relação aos outros colegas. Nesse sentido, a classe funciona como um grupo de referências para cada estudante, em relação aos outros. Tais aspectos influenciam a autoimagem da criança.

O desenvolvimento de uma autoimagem positiva é outro objetivo que toda escola deve perseguir. Principalmente na pré-escola, observa-se que a eficácia da educação está menos ligada aos conteúdos aprendidos e mais ao desenvolvimento de uma autoestima positiva nos estudantes, resultante do seu desempenho nas tarefas (Sylva, 1994). Crianças bem-sucedidas academicamente terão mais probabilidade de persistir em caso de fracasso, terão menor tendência à ociosidade, permanecerão mais tempo na escola e farão mais trabalhos por iniciativa própria fora da escola (Weiner, 1979). Já Corsaro e Fingerson (2006) afirmam que o uso de linguagem comparativa, na avaliação dos estudantes pelos professores, pode produzir a inibição da participação dos alunos.

Por outro lado, as comparações que produzem efeitos sobre a autoestima dos alunos não se limitam às associadas à dimensão pedagógica; as comparações relativas à dimensão psicossocial merecem atenção (Gecas, 2017). Nessa perspectiva, Rosenberg (1977) afirma que, quando as diferenças entre as características sociais do indivíduo e a dos outros, no ambiente em que estão inseridos são marcantes, por exemplo: pertencer a um grupo minoritário, seja relativo à classe social, à raça ou à capacidade, produz impactos negativos na autoestima das crianças. O autor explica que pela natureza da comparação no ambiente escolar, se dar por meio de interações diretas e face a face, a comparação resulta em consequências mais fortemente negativas do que quando a ampla sociedade é a estrutura de referência.

Entretanto, sabemos que a autoimagem não é resultado apenas da escola, mas também da família e dos outros agentes de socialização, uma vez que a variação na autoimagem está, em certa medida, associada a expectativas e convicções dos agentes em relação às conquistas e realizações das crianças (Schaffer, 1996). Nesse contexto, as interações com outros que vivenciam os mesmos processos e influências serão fundamentais na socialização infantil.

### 11.5.3 GRUPO DE PARES

Os pares, companheiros, colegas ou amigos são grupos formados por pessoas da mesma idade ou idades próximas (Giddens, 1993). Esses grupos tornam-se referências importantes para a socialização, à medida que as crianças crescem. Nas idades que compreendem o segundo e o décimo segundo anos de vida, as crianças passam mais tempo com seus companheiros do que com adultos (Gecas, 2017). Pesquisas mostram que a maioria dos jovens se considera pertencente a um desses grupos. Para Schaffer (1996), o grupo de pares é como uma sociedade em miniatura, caracterizada por possuir um conjunto de regras e organização social próprias, que cumpre a função de proporcionar aos membros aptidões de conformidade, lealdade e cooperação.

A cada etapa da vida, as interações dentro dos grupos de pares apresentam características específicas. Gecas (2017) destaca três principais características dos grupos de pares: a voluntariedade, a igualdade de *status* e a segregação por sexo. Assim, no grupo de pares, as relações são voluntárias, não estão tão submetidas a etiquetas sociais de deferência e tato; os elos são fluidos, as crianças têm a experiência de escolher

aqueles com quem se relacionar em nível de amizade e intimidade, possibilitando experiências de independência, de exploração de novas regras de condutas e de solução de problemas, as interações são mais abertas e espontâneas se comparadas àquelas estabelecidas com os pais ou na escola. Os grupos de pares podem ser compostos por dois, três e até um número médio de cinco membros. As relações são baseadas na norma da igualdade de *status*, produzindo uma hierarquia informal; os indivíduos passam a adquirir *status* por seus próprios meios. O fundamental no grupo, mais do que a hierarquia, são as relações dentro do grupo, os elos de amizade, baseados na igualdade, tolerância e interesse mútuo. O alto grau de tolerância nessas relações permite a liberdade de expressão, de comportamentos e autoconcepções sem receio de condenação. Na sua formação, o grupo de pares sofre influência das diferenças sexuais. Observa-se que, na infância e início da adolescência, os grupos de pares são predominantemente homogêneos; em meados da adolescência, os grupos começam a tornar-se cada vez mais mistos. A intensa associação com pares do mesmo sexo e envolvimento em atividades tipificadas sexualmente, produz aquisição de papel sexual e identificações (Gecas, 2017).

Corsaro e Fingerson (2006) salientam que o grupo de pares favorece o desenvolvimento do autocontrole e do compartilhamento do controle com outros. Já nos anos pré-escolares, o interesse pela participação social coloca a criança frente ao desafio da autoridade adulta. Na escola elementar, observa-se o crescimento da diferenciação social, marcada pela presença de negociação de conflitos e interesse em exercer controle sobre os pares. Gecas (2017) refere que o grupo de pares favorece o desenvolvimento do eu e autoapresentação. Por exemplo, nas interações produzidas com os pares ocorre a afirmação do eu – o aumento da competência na apresentação do eu, pela representação de papéis e do gerenciamento das impressões causadas. Para o autor, os grupos de pares colaboram preenchendo lacunas dos conhecimentos fornecidos pelos adultos de modo parcial.

Nos estudos sobre interação entre os pares, analisam-se, ainda, os tipos sociométricos, ou seja, o grau de aceitação dos membros. Encontram-se cinco tipos sociométricos claros: o tipo médio, aqueles que não se destacam quanto à apreciação dos outros membros; o tipo popular, aqueles que são socialmente aceitos e participativos; os rejeitados, aqueles que são preteridos por muitos pares; os ignorados, aqueles que parecem invisíveis dentro do grupo; e os controvertidos, aos quais são atribuídas qualidades tanto positivas quanto negativas pelos membros (Cillessen & Bukowski, 2018). Os estudos nessa área preocuparam-se com o que fundamenta a aceitação dos pares e com seus efeitos sobre vários aspectos da vida, particularmente com a personalidade. Por exemplo, Rubin e colaboradores (2013) observaram a associação significativa entre a rejeição dos pares e a exibição de características, que se desviam das normas do grupo, enquanto há a associação entre possuir características valorizadas pelos pares e sua aceitação pelos companheiros. Ilmarinen e colaboradores (2019) afirmam que o *status* sociométrico tem potencial para explicar o desenvolvimento da personalidade, devido à sua estabilidade, amplitude e possível impacto, em uma variedade de processos de personalidade (ver Rubin et al., 2013 e Ilmarinen et al., 2019 para uma revisão).



Com relação a como os membros se escolhem mutuamente, estudos observam que o motivo da escolha passa por uma evolução da infância para a adolescência, podendo se basear nas interações do momento, em características físicas, cognitivas e de temperamento, ou no compartilhamento de pontos de vista e interesses (Hartup, 1983; Selman, 1980). O grupo de pares oferece contribuições no desenvolvimento da identidade e, pela aprendizagem do papel de amigo, promove maior diferenciação do eu, além de favorecer a transição para a sociedade adulta (Schaffer, 1996; Gecas, 2017). Todavia, nas sociedades atuais, temos assistido ao progressivo contato dos indivíduos, crianças, adolescentes, jovens e adultos com aparelhos eletrônicos, demonstrando a importância crescente das mídias sociais como agentes de socialização.

## 11.6 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Outro contexto de socialização que tem demandado pesquisa são os meios de comunicação de massa. Esses recursos, que assumem qualidades informacionais, educacionais, interacionais e de entretenimento, têm se ampliado e invadido o dia a dia da população mundial, emergindo preocupações quanto às vantagens e riscos que podem acarretar ao desenvolvimento de crianças e jovens. Atualmente, apresentam grau de interatividade variável: rádio, televisão, cinema, jornais, revistas são menos interativos; com o advento da internet, tornaram-se cada vez mais interativos, ampliando as possibilidades de contato entre os usuários e seus produtores, assim como a criação de realidades novas, ou um mundo virtual, viabilizado pela difusão de computadores, celulares, jogos eletrônicos, redes sociais conectados à internet (Genner & Süss, 2017; Ibáñez-Cubillas et al., 2017; Milenkova et al., 2018).

Os meios de comunicação de massa são considerados um poderoso contexto de socialização (Genner & Süss, 2017). Desde a invenção da imprensa, a mídia influencia a vida das pessoas de diferentes idades. Com sua evolução e diferenciação, os veículos midiáticos se inseriram em todas as esferas do cotidiano: nos quartos das crianças, nas escolas, nas famílias e nos lares dos idosos. Oferecendo produtos diferenciados, em função das etapas evolutivas, mais meios de acesso e variedade de conteúdo dialogam, de maneiras diferentes, com as diversas gerações (Genner & Süss, 2017). Sua importância pode ser expressa ainda pelo potencial de ilustrar como os indivíduos percebem e sentem a si mesmos e os outros; por contribuir, juntamente com as interações e experiências estabelecidas na escola, na família e com os pares, na produção de informações, imagens e mensagens, que fundamentam as opiniões e julgamentos sobre os outros, seja com base na raça ou etnia, gênero, deficiências, orientação sexual, classe e idade; assim como por atingir crianças, em uma fase muito precoce (Luther, Lepre, & Clark, 2017).

Lee e Warner (2022) denominam de tempo de tela (*screen times*) o fenômeno de exposição das crianças a aparelhos eletrônicos digitais, conectados à rede de internet ou não, como televisores, telefones celulares, dispositivos de jogos portáteis, tablets, computadores, que têm aumentado e causado preocupação. Analisaremos brevemente duas dessas influências, uma mais passiva, a televisão; e outra mais ativa, jogos

eletrônicos e redes sociais. Os termos passivo e ativo estão sendo entendidos pelo grau de agência da criança nos eventos dos enredos apresentados, e de interatividade com outros participantes, em contatos *online* mediante esses dispositivos.

Desde os anos 1950, a televisão se inseriu nos lares por todo o mundo, em especial, na vida das crianças. Com o desenvolvimento de novos dispositivos, o acesso às telas tem se ampliado. Um estudo realizado nos EUA, por Kenney e Gortmarker (2017), verificou que adolescentes (13-18 anos) passam mais de 6 horas por dia expostos a algum dispositivos de tela (televisão, computador, videogame, smartphone ou tablet). Observa-se que o uso de smartphones supera o de outros dispositivos entre adolescentes, jovens e crianças mais novas; aos 3 anos de idade, metade delas possui seu próprio dispositivo. No Brasil, entre os anos de 2018 e 2019, cresceu o percentual de pessoas com posse de telefone celular para uso pessoal. Na população com idade de 10 anos ou mais, subiu de 79,3% para 81,0% (IBGE, 2020). Nesse país, entre os anos de 2004 e 2014, observou-se o aumento do tempo médio de exposição à televisão, nas crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, de 4 horas 43 minutos, em 2004, para 5 horas e 35 minutos, em 2014. Independente da classe social, houve um aumento de 52 minutos por dia (Feitosa & Zanella, 2022).

Questões como o impacto da televisão no comportamento e na visão de mundo de crianças e adolescentes foram notificadas na literatura da psicologia (Bandura, Ross, & Ross, 1961; Gerbner, 1972; Monteiro, 1999). Tais questões envolvem diferentes esferas, como a saúde física, sobretudo, o sobrepeso, a alimentação inadequada, os distúrbios do sono (Feitosa & Zanella, 2022; Milenkova et al., 2018; Silva, Oliveira et al., 2017); como a saúde psicológica, tendo em vista a precoce exposição que as torna vulneráveis a demandas e informações, para as quais têm pouca maturidade cognitiva para avaliar os riscos, como a violência, pornografia, drogas, padrões enviesados de beleza, alienação e extremismo políticos (Genner & Süss, 2017; Ibáñez-Cubillas et al., 2017).

Assim, as pesquisas iniciais sobre os impactos da televisão no desenvolvimento infantil, mantêm a relevância de seus achados na análise da influência de outros veículos midiáticos, na socialização de crianças e jovens na atualidade (Genner & Süss, 2017). Os estudos se iniciaram com as pesquisas sobre a televisão, que se preocuparam com seu conteúdo (Baber, Kelly Collings et al., 2017), principalmente, porque se observou a diminuição do interesse por programas educativos e um aumento do interesse pelos desenhos e comédias, em estudos, com crianças entre 3 e 7 anos; esse interesse é tanto maior quanto mais velha é a criança (Wright, Huston, Murphy et al., 2021). Observa-se, ainda, que os meninos assistem mais à televisão do que as meninas; crianças de minorias pobres são propensas a assistir mais à televisão do que as não minoritárias e de nível socioeconômico alto (Huston, Wright, Marquis, & Green, 1999; Wright, Huston, Murphy et al., 2021).

Além dos aspectos como conteúdo e tempo de exposição à televisão, há ainda aspectos concernentes às características desenvolvimentais das crianças. Por exemplo, observa-se que com menos de 7 anos as crianças não compreendem completamente a natureza fictícia da televisão, muitas vezes acreditando que o personagem mantém

seu papel na vida real. As intenções dos personagens só vão ser percebidas pelas crianças por volta dos 10 anos de idade. Por outro lado, as limitações cognitivas de uma criança de 6 anos podem fazê-la avaliar positivamente as atitudes negativas de uma personagem que finge ser boazinha, em virtude de seu enfoque sobre os comportamentos concretos mais do que sobre as intenções subjacentes (Van den Broek, 1997). Da perspectiva das interações, e considerando as mídias atuais, novos dispositivos, uso da internet, e acesso a redes sociais, Genner e Süß (2017) referem um fenômeno que emergiu da necessidade de interação social, a interação parassocial, que consiste no notório desenvolvimento de relacionamentos unilaterais de um indivíduo com personagens midiáticos, ao ponto de senti-los como sendo verdadeiros amigos. O efeito foi verificado em audiências relativas à televisão; não se sabe ainda se o efeito pode ser potencializado pela interação com celebridades espiadas nos bastidores permitidas pelas redes sociais.

Alguns estudos encontraram relação entre assistir à televisão e a manutenção de visões tradicionais, acerca dos papéis masculinos e femininos, em crianças expostas a mais tempo de audiência, do que entre aquelas que assistem por menos tempo (Huston & Wright, 1998; Salinas et al., 2021). Esses resultados chamaram a atenção para a possibilidade de influência da televisão sobre a formação de imagens estereotipadas dos grupos sociais (Luther, Lepre, & Clark, 2017). A esse respeito, Mok (1998), em seu estudo, afirma que a televisão não oferece uma imagem ou modelos de papéis positivos de grupos minoritários. Outros estudos corroboram esses achados e afirmam que frequentemente, na televisão, as personagens pertencentes a grupos minoritários são descritas de maneira desfavorável, como cômicas, pouco aptas e preguiçosas, ou como vilões ou vítimas (Luther, Lepre, & Clark, 2017; Salinas et al., 2021). Graves (1993) observa que a descrição desfavorável de personagens de grupos minoritários leva à adoção, por parte das crianças, de atitudes raciais negativas em direção a esses grupos, enquanto retratos positivos de minorias parecem reduzir estereótipos étnicos e raciais e aumentam a probabilidade do estabelecimento de amizades interétnicas entre as crianças.

A esse respeito pode-se citar o estudo realizado no Brasil, por Lima, França, Gouveia e Costa (2014) que analisaram o impacto da mídia nas atitudes intergrupais de crianças, especificamente, a contribuição da representação viesada do negro em desenhos e programas de televisão, na produção discursiva estereotipada do negro. O estudo foi realizado com crianças brancas pardas e pretas, de 7 a 10 anos, às quais assistiam ou a um episódio de vídeo de conteúdo estereotípico (*priming* racista) ou a outro com conteúdo pró-social (*priming* pró-social), e eram, em seguida, solicitadas a narrar uma história sobre dois personagens representados por crianças brancas e negras. Os resultados tratados por meio de Análise de Conteúdo evidenciaram a presença de seis categorias narrativas. A primeira foi a “Interação positiva”, cujo conteúdo central foi amizade, ajuda mútua, relação horizontal entre as crianças com final feliz, evidenciada com maior frequência entre os que assistiram ao vídeo pró-social. A segunda foi “Parentesco inter-racial” cujas narrativas referem que os personagens têm o mesmo pai ou mãe, também mais evidente nas participantes submetidas ao *priming* pró-social. A terceira foi denominada de “União por um Objetivo Comum” e se refe-

riu às narrativas com enredo sobre a união das personagens para resolverem um conflito produzido por um terceiro personagem, ou por uma condição, e esteve presente nas histórias de crianças submetidas a ambos os *primings*. A quarta categoria foi “Interação negativa”, cujas narrativas destacam temas, como brigas, conflitos entre as crianças ou de acontecimentos inesperados, que perturbam a harmonia, e algumas vezes apresentam fim trágico. Esses temas estiveram presentes nas histórias contadas pelos participantes que viram o *priming* pró-social. A quinta categoria foi denominada de “Características estereotipadas atribuídas ao negro” e versaram sobre narrativas em que o personagem negro age ou é descrito de modo estereotipado, nas quais emergem palavras, como malvado, reprovou, foi preso, e comportamentos, como travesso e desobediente, presentes com mais intensidade na história contada pelos participantes que assistiram ao *priming* racista. Por fim, a sexta e última categoria foi a “Rejeição do negro” que consistiu em narrativas que expressavam a rejeição, exclusão ou abandono do personagem negro, e estiveram presentes predominantemente na condição de *priming* racista. Resumindo, o *priming* pró-social gerou mais narrativas das categorias “interação positiva” e “interação negativa”; o *priming* racista gerou narrativas inseridas nas categorias “características estereotípicas atribuídas ao negro” e “rejeição do negro”. Ambos os *primings* geraram narrativas associadas às categorias “parentesco inter-racial” e “unidos por um objetivo comum”. Assim, os autores afirmam que crianças submetidas a vídeos racistas ou com a presença de estereótipos raciais podem reproduzir esses conteúdos em seus discursos e que os vídeos pró-sociais podem produzir narrativas positivas ou que expressam conflitos existentes nas relações pessoais. Os autores salientam que, embora as evidências corroborem estudos semelhantes sobre o tema, é necessário o desenvolvimento de mais análises, considerando o efeito da idade e etnia dos participantes e das normas sociais presentes nos contextos de resposta.

Outros meios de comunicação têm ganhado visibilidade e espaço na vida das pessoas em geral, especialmente, na das crianças. Esses novos meios são considerados socializadores, uma vez que têm ocupado um tempo considerável da vida de crianças e adolescentes, até por serem utilizados para esclarecer dúvidas sobre questões importantes, para comunicação, formação de amigos e lazer. Conhecidos como “as novas tecnologias”, referem-se ao computador, internet, videogames, entre outros que surgem em profusão diariamente. Desde a década de 1950, mais especificamente em 1947, os computadores entram no cenário mundial (Villaça & Steinbach, 2015), seguidos pela internet, que surgiu na década de 1960 e se popularizou na década de 1990 (Castells, 2003). Esses meios têm se tornado imprescindíveis nos lares por sua diversidade de uso e suas características de permitir a interatividade e o acesso à informação atualizada, em tempo real. As novas tecnologias podem interessar a crianças e a adultos. Por meio do computador e da internet, as pessoas podem se comunicar com outras que estão a distância, em um contato face a face, através de uma câmera.

O uso intenso da internet, dos novos dispositivos e meios de comunicação é um fenômeno global (Milenkova, Peicheva, & Marinov, 2018; PNAD, 2020). Consequentemente, surgem preocupações quanto aos efeitos do seu uso. Muitas das preocupações assemelham-se àquelas discutidas com relação à televisão. Entretanto,

as discussões quanto aos benefícios e malefícios do uso dessas ferramentas tecnológicas são controversas. Genner e Süss (2017) observam efeitos da conectividade na identidade, particularmente na comparação com pares e relação com pais, oferta de possibilidade de identificação e autorepresentação, e comportamento de consumo. Considerando a identidade como sentimento de pertencimento a grupos sociais, a conectividade *online*, por um lado, pode oferecer oportunidades de experimentar contato com colegas; por outro lado, pode trazer complicações. Por exemplo, a presença contínua dos pares pode tornar difícil escapar de demandas excessivas desse grupo, levando à alta impulsividade e ao distanciamento dos pais.

Genner e Süss (2017) observam ainda as oportunidades de identificação e diferenciação com personagens e personalidades da televisão, dos quadrinhos, dos videogames, dos livros, com as celebridades da vida real, retratadas na mídia, podendo levar utilizadores a descobrir preferências individuais e testar a própria autorrepresentação. Os autores referem que sites e redes sociais servem como plataformas para exploração de identidade, pela comparação social. Exemplificam, com achados relativos a sentimentos de inveja ou depressão, em relação às postagens de feeds do facebook, que podem estar associados a comparações desfavoráveis com pessoas que postam seus momentos felizes e não os infelizes. Por outro lado, o aumento da atividade de atualização do próprio *status* no site pode fazê-los sentir-se mais conectados a seus amigos e, portanto, reduzir sentimentos de solidão.

Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín e Pérez-Torregrosa (2017) referem que, no mundo virtual, as fronteiras entre realidade e fantasia, ou o real e o virtual são transpostas. Nesse meio, as crianças estabelecem identidades virtuais conforme os próprios desejos e expectativas; os recursos e a liberdade de escolher avatares permitem a modificação de identidade. Através dos jogos, no mundo *online*, o indivíduo desempenha papéis, realiza tarefas (cuidados com animais de estimação, conserto de carros etc.). Ou seja, no mundo virtual, ocorre a transmissão de informações sobre os papéis e valores sociais.

Outra consequência da conectividade é relativa ao comportamento de consumo. Crianças e jovens tornaram-se grupos-alvos de comerciais que promovem a ideia de que o consumo e gratificação instantâneas aumentam a felicidade individual. Nesse processo, as marcas de produtos tornaram-se expressão de identidade, por exemplo, por meio de estilo de roupas; criação de identidade digital, exigindo a atualização de perfis, *status* e publicações, em redes sociais; ou que possuam aparelhos mais modernos (Genner & Süss, 2017).

Com relação aos riscos, os autores referem ao envolvimento com conteúdos impróprios, como drogas, pornografia, padrões tendenciosos de beleza, extremismo e violência. Genner e Süss (2017) afirmam que a exposição, mesmo que por pouco tempo, a conteúdos violentos ao jogar videogames, causa um aumento na probabilidade de se comportar de forma agressiva imediatamente depois. A exposição habitual a cenas violentas aumenta a probabilidade de comportamento e personalidade agressivos. Outros riscos aos quais usuários estão submetidos são: *cyberbullying*, vício em jogos, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e as invasões de privacidade digital.

No entanto, resultados de pesquisas experimentais sugerem que o contato ativo nas mídias sociais reduz a solidão. O uso de mídias sociais (por exemplo, Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, Snapchat) demonstrou fortalecer laços sociais. A experiência de pressão para estar constantemente conectado é compartilhada por usuários. Psicólogos têm relatado o fenômeno denominado de “medo de perder”, que se refere à impressão de exclusão de experiências gratificantes vivenciadas por outros, em contexto de conectividade (Genner & Süß, 2017).

Kenney e Gortamaker (2017) realizaram um estudo entre crianças de 9 a 12 anos de idade, norte-americanas, com o objetivo de verificar correlações entre o uso excessivo de TV, smartphones, tablets, computadores e videogames e comportamentos promotores de obesidade. Assistir à TV foi associado à ingestão diária de bebidas açucaradas e obesidade entre meninos e meninas, e com inatividade física entre meninas. O uso de outros dispositivos de tela, incluindo computadores, videogames, smartphones e tablets foi significativamente associado a todos os fatores de risco de obesidade.

Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín e Pérez-Torregrosa (2017) destacam a importância de um ambiente de rede social protegido e seguro, que afaste das crianças e jovens o risco de aliciamento (ser intimidado, ameaçado ou abusado), *cyberbullying*, ou *sexting* (divulgação de informações sexuais). Um ambiente virtual protegido e seguro garante a aprendizagem dos comportamentos que se deseja sejam aprendidos.

Muitos estudos referem-se à importância da internet na educação. Para Milenkova, Peicheva e Marinov (2018), a socialização midiática é um processo proposital, que deve ocorrer em ambiente institucional de educação e ser implementado por tecnologias informacionais. As contribuições da mídia para as conquistas educacionais são percebidas pelos estudantes e podem ser facilitadas pelo acesso que indivíduos de todas as idades estão tendo a diversas mídias – computador, tablet, smartphone, internet, na família e na escola. As crianças percebem o ambiente digital por meio de seus pais e professores, que explicam o significado dos diferentes conteúdos da mídia. O letramento midiático é um pré-requisito para o pleno uso dos recursos digitais no processo educacional.

O letramento midiático se refere à capacidade de usar, analisar, avaliar e criar conteúdo de mídia *educacional e psicossocialmente responsáveis* (Genner & Süß, 2017, grifo nosso). Esse conceito abrange as estratégias de enfrentamento para distrações digitais, sobrecarga de informações, compartilhamento de dados, privacidade digital e habilidades psicossociais em contextos sociais mediados ou semimediados. Adquirir o letramento midiático envolve reconhecer e limitar os riscos potenciais de exposição na mídia e usá-la como recurso para aprender e se informar, reconhecendo conteúdos distorcidos, preconceituosos e os efeitos da rápida mudança dos recursos, ou seja, a sobrecarga de informações e as distrações digitais.

Nos contextos de socialização analisados, crianças e jovens têm oportunidade de encontros com as diferenças e a diversidade, por exemplo, ao entrarem em contato com valores, crenças e posicionamentos diversos sobre grupos sociais, visões estereotipadas, preconceitos ou racismo (para uma revisão sobre racismo, veja o Capítulo 12

deste Manual). Em países como o Brasil, que possuem composição etnográfica diversificada, é importante conhecer como estes valores, crenças e visões sobre grupos sociais são transmitidos às crianças. A seguir, analisaremos a socialização em meio às relações intergrupais; focalizaremos sobre a transmissão e gerenciamento desses processos nas famílias, considerando os grupos racializados (Cabecinhas, 2007).

## 11.7 SOCIALIZAÇÃO E RELAÇÕES INTERGRUPAIS

Os grupos sociais estão em constante interação. Na sociedade globalizada, aumentou o contato entre os grupos através de diversos meios, nem sempre de modo direto, mas de modo mediado por valores e crenças de grupos que dominam as informações transmitidas. Mesmo quando decorrente de interações diretas, o contato pode ser baseado no desconhecimento sobre os grupos ou em informações deturpadas, que produzem ruído e originam preconceitos. A formação de impressões sobre os grupos pode ser decorrente de processos históricos produzidos no cenário social e nas visões sobre eles. Por exemplo, no Brasil, a história da colonização e da opressão de negros e indígenas, associada à negação das consequências deste processo pelo Estado, em relação tanto ao racismo estrutural e cultural (Lima, 2020), quanto pelo preconceito de ter preconceito (Fernandes, 1966), condicionou as relações intergrupais neste país.

De um ponto de vista microscópico desse processo, na transmissão e apreensão de informações sobre os grupos e consequente formação de impressões sobre eles, a compreensão do papel das distintas crenças, valores e comportamentos que os agentes mantêm, ao socializarem as novas gerações, é um parâmetro significativo na compreensão sociopsicológica dos aspectos ligados ao comportamento e atitudes étnicas, numa determinada época. Os estudos a respeito da socialização associados às relações intergrupais, ao longo da história, evoluíram da análise do fenômeno, considerando a difusão de valores, crenças e práticas educativas dos agentes a respeito da educação de crianças, em especial no interior das famílias, para os conteúdos e a transmissão de mensagens relativas ao gerenciamento das interações, em encontros inter-raciais (socialização étnico-racial) (Hughes et al., 2006).

Falaremos sobre esses aspectos em seguida, destacando a importância da relação com os pais, uma vez que os achados se referem à importância desses agentes, na socialização intergrupar. Por exemplo, Horowitz e Horowitz (1938) afirmam que as atitudes das crianças para as pessoas negras são mais determinadas pelo contato com as ideias e atitudes dominantes em seu grupo social do que pelos seus contatos diretos com pessoas negras. Outros autores destacam que a visão dos pais sobre os diferentes grupos étnicos influencia as atitudes das crianças para esses grupos e a formação da identidade delas (ver Carlson & Iovini, 1985; Jeter, 1995; Lasker & Lasker, 1991). Robinson, Witenberg e Sanson (2001) afirmam que a demonstração de tolerância dos pais, para pessoas de outras raças ou etnias, afeta a preferência dos filhos em direção a pares de outras raças ou etnias. Já Nesdale (2001) afirma que as crianças são capazes de expressar racismo por volta dos 5 anos, e que os pais e os pares são a primeira influência dessas expressões. Outros estudos têm mostrado não existir relação entre as

atitudes étnicas dos filhos e aquelas de seus pais (Aboud & Doyle, 1996; Weigl, 1995). Esses achados remetem à importância de entender os processos subjacentes à transmissão de valores, crenças e práticas parentais na socialização de crianças. Iniciaremos, discutindo os valores e a educação dos filhos.

## 11.8 VALORES E EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Como referido, o processo de socialização de crianças consiste, entre outras coisas, na transmissão de valores aos filhos. Os valores são uma dimensão importante na definição de uma variedade de aspectos da vida das pessoas, incluindo comportamentos indesejáveis socialmente, como o preconceito e o racismo. Neste Manual, Álvaro e colaboradores apresentam as principais teorias e análises dos valores na psicologia. Nestes tópicos, centraremos o foco na implicação dos valores na socialização das crianças.

A pesquisa psicológica tem avançado na compreensão dos valores e mostrado que afetam uma variedade de aspectos da vida das pessoas, como as decisões dos indivíduos em direção a certos objetos, e como o comportamento de consumo, preconceito e o racismo (Bernart, Vescio, Theno, & Crandall, 1996; Vala & Lima, 2002). Ao longo dos estudos na psicologia social, os valores receberam várias definições, sendo a de Rokeach (1973) a mais clássica. Esse autor define os valores como crenças relativamente estáveis de que um determinado modo de conduta ou finalidade de existência é desejável socialmente (para uma revisão sobre valores, veja o Capítulo 6 deste Manual).

As pesquisas na área da relação mãe/pai-filho admitem uma forte relação entre os valores, atitudes e comportamentos, e enfatizam a influência parental na socialização de atitudes e valores particulares. Os pais são a primeira fonte de aquisição dos valores das crianças (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000; Rohan & Zanna, 1996), embora não sejam as únicas. Alguns estudiosos têm recorrido ao estudo dos valores dos pais para compreender o comportamento e atitudes dos filhos (Baer, Curtis, Grabb, & Johnston, 1996; Castro, 1997; Rohan & Zanna, 1996; Spencer, 1983).

Castro (1997) estudou a relação entre identidades maternas e os valores que as mães desejam para seus filhos, com o objetivo de verificar se as mães, que se identificam com valores da competência e realização (materna e profissional), desejavam esses valores para os seus filhos. A autora tipifica a identidade materna em identidade de “supermulher”, caracterizada pela associação simultânea e conjunta de pertença ao mundo familiar e do trabalho, e “identidade tradicional”, caracterizada pela adoção de ideias religiosas e tradicionais. Os valores requeridos para os filhos são os valores de autorregulação (independentes, curiosos e com ideias próprias) e valores conformistas (obedientes, bons pais/maridos/mães/esposas e respeitadores dos mais velhos).

Castro (1997) verificou que as mães querem que os filhos sejam simultaneamente obedientes e independentes. A valorização do conformismo não se relaciona à identidade ou à escolaridade da mãe, mas sim ao gênero da criança. As mães expressam



desejo por valores conformistas, quando consideram os filhos do sexo masculino. Para a autora, esse resultado, aparentemente contraditório, pode estar relacionado, por um lado, à oposição das mães à ideia generalizada de que rapazes seriam desobedientes e, por outro lado, a sua oposição ao estereótipo feminino tradicional, que vincula esse valor ao gênero feminino. Observou-se, ainda, que o valor da autorregulação está relacionado à identidade e à escolaridade materna. Mães mais escolarizadas, e aquelas que têm identidade de “supermulher”, são as que mais desejam o valor da autorregulação para os filhos.

Gonzales-Ramos, Zayas e Cohen (1998) realizaram um estudo para identificar os valores que orientam as crenças e práticas de educação dos filhos de mães porto-riquenhas, residentes nos EUA. As mães foram avaliadas quanto ao seu nível de aculturação (processo de adaptação a uma nova cultura), e avaliaram a importância de 13 valores para a criação dos filhos pré-escolares. Dez dos valores foram coletados a partir de estudo piloto com mães profissionais e não profissionais, e os três restantes foram coletados da literatura como relativos à cultura anglo-saxônica (e.g., assertividade, independência e criatividade). As mães consideraram a honestidade, respeito e responsabilidade como valores mais importantes na criação dos filhos e a lealdade para com a família, afeição e altruísmo como os próximos mais prioritários. Quanto menos aculturadas eram as mães, mais consideravam importantes os valores de humildade e respeito. As mães mais aculturadas valorizavam mais a independência e a criatividade. Esses resultados são corroborados por estudos mais recentes realizados por Calzada, Huang, Anicama et al. (2012).

No Brasil, Moraes e cols., (2007) analisaram as relações existentes entre a percepção das práticas parentais de socialização e os valores de adolescentes da cidade de João Pessoa, com idades entre 10 e 18 anos. A percepção dos jovens sobre as práticas parentais se organizou em três dimensões: coerção (privação, coerção física e coerção verbal); aceitação (afeto e diálogo) e displicência (displicência e indiferença). Quanto aos valores dos jovens, estruturaram-se em quatro sistemas: materialistas (reuniu valores, como: *status*, riqueza, lucro e autoridade); hedonista (reuniu valores, como: vida excitante, sensualidade, prazer e sexualidade); religiosos (temor a Deus, religiosidade e salvação da alma); e pós-materialistas (reuniu os valores ligados ao bem-estar profissional, como: realização profissional, responsabilidade, dedicação ao trabalho e competência; e valores ligados ao bem-estar individual: alegria, amor, autorrealização e conforto; e valores ligados ao bem-estar social: fraternidade, liberdade, igualdade e justiça social). Os autores observaram que os valores ‘pós-materialistas’ se correlacionaram positivamente com todas as dimensões das práticas. Já os ‘materialistas’ se correlacionam positivamente com as práticas ‘aceitação’ e ‘displicência’, e os ‘religiosos’ se correlacionam positivamente com a ‘aceitação’, e negativamente com a ‘displicência’. Os autores concluem que a socialização parental repercute na construção dos valores dos adolescentes, pois eles apresentaram valores semelhantes aos que acreditavam ser os defendidos por seus pais. Com relação ao valor hedonista, a ausência de correção com as práticas foi atribuída à crença de responsabilidade da escola e mídias sociais, na socialização destes valores.

Também Gomes (2015) investigou o desenvolvimento dos valores, em crianças de 8 a 12 anos de idade, e a transmissão destes pelas mães (26 a 56 anos de idade). Seu estudo foi realizado em escolas particulares e públicas da cidade de Recife. Os resultados indicaram que a estrutura dos valores das crianças distinguiu-se por rede de ensino, idade e gênero. Assim, crianças das escolas particulares, mais velhas e do sexo feminino mostraram adesão aos valores da dimensão da autotranscendência<sup>1</sup>/abertura a mudanças. Já as da escola particular, mais novas e do sexo masculino aderiram aos valores da dimensão da conservação/autopromoção. No que concerne à transmissão pelas mães, analisou-se a transmissão direta, ou seja, se a estrutura de valores das mães está relacionada aos valores das crianças. Verificou-se a correlação entre valores das mães e das crianças quanto aos valores da dimensão da abertura à mudança, particularmente, a ‘estimulação’ e ‘autodireção’. Segundo o autor, a transmissão direta da autodireção pode estar associada ao interesse das mães em educar suas crianças para a autotranscendência, enquanto a estimulação pode se dar por sua associação com a dimensão da autodireção. Já a transmissão indireta, ou seja, a percepção da criança de semelhança entre os próprios valores e aqueles de suas mães, mostrou correlações positivas para os valores: ‘hedonismo’, ‘estimulação’, ‘autodireção’, ‘conformidade’, ‘tradição’, ‘benevolência’ e ‘universalismo’; o valor ‘tradição’ teve a correlação mais alta. Os valores segurança, poder e realização apresentaram correlações negativas. Dessa forma, nota-se que a transmissão indireta foi mais intensa que a direta, o que quer dizer que, embora crianças e mães apresentem valores semelhantes, a percepção da criança sobre os valores da mãe prediz mais eficientemente seus próprios valores, do que é um preditor dos valores da própria mãe. Assim, o tipo de valor e a via de transmissão mereceram consideração quando se analisa o desenvolvimento dos valores nas crianças.

Esses estudos demonstram que a transmissão de valores parentais aos filhos pode variar conforme a cultura e os contextos de socialização, ou seja, são influenciados pelas diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem (Lordelo, Carvalho, & Koller, 2002). Estudos têm demonstrado o impacto dos valores nas atitudes intergrupais, como o preconceito.

## 11.9 VALORES E PRECONCEITO

Valores são usados como critério para selecionar, justificar ações e avaliar pessoas (Schwartz, 2012). São também importantes no aprendizado do preconceito. O papel dos valores no preconceito foi primeiramente demonstrado em pesquisas que analisam a relação entre a dissimilaridade percebida de valores e crenças entre os grupos e a desvalorização das minorias sociais (e.g., Rokeach, Smith, & Evans, 1960). Mais recentemente, os valores tornaram-se eixos centrais de importantes teorias sobre o ra-

1 “Autopromoção: formado por ‘poder’ e ‘realização’, significa a busca por interesses pessoais; Autotranscendência: inclui ‘benevolência’ e ‘universalismo’ e representa a consideração do bem-estar e dos interesses de outrem; Abertura a mudanças: compreende ‘estimulação’ e ‘autodireção’, significando independência de pensamento e ação e um interesse acentuado em novidades; Conservação: constitui-se de ‘segurança’, ‘conformidade’ e ‘tradição’, referindo-se a preservação do *status quo*, da ordem e de auto-restrições” (Gomes, 2015, p. 18).

cismo, como a do Racismo Moderno e Simbólico (McConahay & Hough, 1976; Sears & Kinder, 1971), do Racismo Aversivo (Gaertner, 1976; Kovel, 1970) e do Racismo Ambivalente (Katz & Hass, 1988). Algumas dessas teorias enfatizam um aspecto central da relação entre valores e preconceito: as atitudes negativas para outros grupos estão relacionadas à percepção de que valores estimados são ameaçados (Zanna, Haddock, & Esses, 1990). Cabe referir que os valores dos grupos são transmitidos entre gerações. Rohan e Zanna (1996), investigando estudantes universitários e seus pais, demonstraram que mães e pais têm perfis de valores muito similares, e que os filhos também têm perfis de valores similares aos de seus pais. A média de correlação de similaridade entre filhos e seus pais, dentro de cada família, foi muito alta.

De forma específica, a literatura, baseada na teoria dos valores de Shalom Schwartz, tem mostrado que uma maior aceitação dos valores da autopromoção (poder e realização) implica maior discriminação contra exogrupos minoritários (e.g., Biernat et al., 1996; Crandall, 1994; Lima & Vala, 2002; Schwartz, 2012). A esse respeito, Da Costa Silva e França (2016) analisaram os valores que as mães desejam para seus filhos e a relação entre esses valores e o preconceito racial em crianças. O estudo foi realizado com crianças brancas, pardas e pretas de 6 e 10 anos de idade do estado de Sergipe e suas respectivas mães. O preconceito das crianças foi avaliado numa escala de distância social, considerando-se a disposição para manter contato social com pessoas brancas em detrimento de pessoas pretas e pardas. Já as mães responderam a um questionário sobre valores humanos (Schwartz, 2012). Os resultados do estudo indicaram que os valores das mães foram agrupados em cinco domínios motivacionais: Realização (agrupou os valores: competente, criativo, honesto, respeitador das diferenças, responsável, trabalhador e respeitador da tradições); Poder (agrupou os valores rico e poder social); Universalismo (aglutinou os valores igualitário, independente, religioso e justo); Conformidade (reuniu os valores obediente, moderado, prestativo, respeitador, polido e inteligente); e Segurança (composta pelos valores bem-sucedido e bom esposo). Com relação ao perfil de valores que as mães desejam para os filhos, observou-se em maior grau o desejo do desenvolvimento dos valores da dimensão segurança e, em ordem decrescente de interesse, os valores da realização, conformidade, universalismo e poder. Com relação ao preconceito da criança, observou-se a aproximação de pessoas brancas em todas as situações de interação e distanciamento de pretos e pardos. Os autores analisaram a capacidade preditiva dos valores das mães sobre o preconceito das crianças, verificando que os valores de realização predizem o preconceito contra o negro, ou seja, quanto mais as mães querem os valores da dimensão “realização” para seus filhos, menos os filhos demonstraram disposição de aproximação com pessoas negras. Ao passo que valores de conformidade o inibem ao preconceito, pois o interesse no desenvolvimento desses valores nos filhos pelas mães, leva à aproximação de pessoas negras pelas crianças. Concluiu-se que os valores atuam como motivações subjacentes ao preconceito (Da Costa Silva & França, 2016).

Em outro estudo, França, Andrade e Da Costa Silva (2016) analisaram a influência dos valores pessoais das crianças sobre a discriminação racial delas. O estudo foi realizado com crianças brancas de 6 a 12 anos de idade. Para aferir os valores, se utilizou

a versão infantil da escala de valores (Picture-Based Value Survey for Children /PBVS-C; D'Oring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, & Bilsky, 2010); a discriminação colhida foi por meio da tarefa de distribuição de recompensas para crianças brancas e pretas, baseada nos estudos de França e Monteiro (2013). Os resultados indicaram que os valores das dimensões: a tradição, a benevolência, a conformidade e o Universalismo foram os mais adotados pelas crianças; os menos adotados foram os das dimensões do poder e da realização. Observou-se ainda a discriminação do alvo negro na distribuição de recompensas. Quanto aos efeitos dos valores sobre a discriminação, verificou-se que os valores do universalismo e da realização afetaram o preconceito racial das crianças: quanto maior adesão à realização, maior a discriminação do alvo negro, enquanto a maior adesão ao universalismo afeta o favorecimento do negro. Os autores discutem o resultado considerando as predições teóricas que afirmam que o valor da realização faz parte da dimensão da autopromoção, juntamente com o poder, sendo associado a outros que promovem a competição por recurso e domínio, levando à intolerância e à discriminação. Já o universalismo compõe a dimensão da auto-transcendência e se associa ao valor da benevolência, levando à promoção de relações mais harmoniosas com os outros indivíduos, à tolerância e à preservação do seu bem-estar.

Em outra perspectiva, Legault, Green-Demers, Grant e Chung (2007) identificaram uma taxonomia de motivos subjacentes ao desejo de regular o preconceito. Esses autores se fundamentam na teoria da autodeterminação, que explica o processo de internalização de objetivos e valores. Conforme essa teoria, quanto mais um objetivo ou valor for internalizado, mais o indivíduo age em conformidade com ele. Assim, seis níveis de motivação para regular o preconceito são propostos, dispostos ao longo de um *continuum* de autodeterminação, que varia conforme o grau de internalização. O primeiro nível, chamado motivação intrínseca, consiste no maior grau de autodeterminação: o indivíduo persegue livremente seu objetivo e sente prazer, satisfação e competência em fazê-lo. A motivação para não ser preconceituoso é mantida mesmo na ausência de incentivos externos, simplesmente por ser satisfatório para si mesmo, ou porque ser igualitário causa prazer. O segundo nível, denominado de motivação extrínseca, subdivide-se em cinco classes de motivação: a) “regulação interiorizada”: ocorre quando valores e objetivos que são defendidos se fundem ao eu e se tornam parte do autoconceito da pessoa, de forma que, valores e comportamentos são interpretados como extensões naturais da identidade; b) “regulação identificada”: refere-se à adoção de valores, porque são vistos como valorizados ou importantes, garantindo o engajamento pessoal na motivação para internalizar o não preconceito; c) “regulação introjetada”: nesta, a motivação do comportamento advém de pressões externas, os comportamentos são aceitos e realizados a fim de evitar culpa ou para melhorar a autoestima; d) “regulação externa”: nela, a obtenção de recompensas ou evitação de punições é que motiva o comportamento; e e) “baixa autodeterminação”: caracterizada pela falta de intenção de agir e de percepção de qualquer relação entre o próprio comportamento e um resultado posterior, o indivíduo pode se sentir impotente ou indiferente. Os autores demonstram que uma regulação interiorizada produz respostas igualitárias ou não preconceituosas (avaliadas por meio de um teste de preconceito implícito); ao passo que, uma regulação externa, aumenta o preconceito.

## 11.10 CRENÇAS PARENTAIS E PRECONCEITO

A literatura tem afirmado que a compreensão dos pais sobre socialização dos filhos é organizada em amplas categorias de crenças apoiadas mutuamente e relacionadas de maneira sistemática às suas ações (Harkness & Super, 1996). Tem havido grande interesse em compreender a influência das crenças dos pais sobre educação dos filhos (Castro & Monteiro, 1996; Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Goodnow, 2014). As crenças parentais podem ser definidas como conhecimentos, apoiados ou não em evidências, aos quais os pais conferem um valor de verdade (Sigel, 2014). Elas podem ser baseadas em convicções ou cognições estruturadas em sistemas, que adquirem o seu sentido e valor de verdade na relação com o sistema de valores dos indivíduos.

Essa definição de crenças parentais abrange sete aspectos: 1) as crenças surgem das experiências e definem a realidade psicológica dos indivíduos; 2) são organizadas em domínios (e.g., político, social e religioso); 3) os domínios têm fronteiras que variam em permeabilidade, cujo grau está relacionado à probabilidade de assimilação de novas informações e de reorganização das crenças; 4) as estruturas das crenças não são apenas organizadas com base na racionalidade, mas também com base nos afetos, de modo que, a intensidade dos afetos determina a prontidão para a mudança das crenças; 5) as crenças podem variar em tipos e em níveis hierárquicos, algumas podem estar mais ligadas à ação, outras podem ser mais concretas; 6) as crenças são orientadoras das práticas parentais e estão impregnadas de conteúdo situacional, ou seja, com base nas crenças, os indivíduos escolhem os eventos para os quais reagir; e 7) aparentes inconsistências nas crenças podem ser compreendidas quando se analisam elas situação/crenças (Sigel, 2014).

As crenças são, assim, distintas de outras cognições, como desejos e valores. Contudo, podem ser influenciadas pelos valores que os pais mantêm (Miller, Manhal, & Mee, 1991) e são dependentes do nível de instrução dos pais (McGillicuddy-DeLisi, 2014; Castro & Monteiro, 1996). As crenças dos pais sobre as crianças atuam para dar sentido às práticas de socialização por eles adotadas. Há um intenso debate sobre a origem das crenças; acredita-se que podem estar situadas nas experiências iniciais do sujeito ou nas suas inserções sociais, ou seja, em nível mais individual e/ou mais social. Outros argumentam que as crenças dos pais surgem nas suas interações diárias com os filhos, com o intuito de legitimar suas ações (Perozynski & Kramer, 1999).

Muitos estudos têm sido desenvolvidos com o interesse de explorar as implicações das crenças parentais com o comportamento e as cognições das crianças (Castro & Monteiro, 1996; Harkness & Super, 1996; Miller, Manhal, & Mee, 1991; Monteiro & Castro, 1997; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit, & Zelli, 2000; Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Goodnow, 2014). Por exemplo, estudos com mães e professoras relacionam estrutura e conteúdo das crenças com os valores parentais, analisam a articulação entre crenças e práticas parentais e identificam os fatores responsáveis pela variação nas crenças (Carvalho, 1997; Carvalho, Mouro, António, & Monteiro, 2002; Castro, 1997; Castro & Monteiro, 1996; Ventura & Monteiro, 1997). Tais estudos demonstram que conjuntos de crenças são consistentes ao longo dos estudos: 1) crenças “tradicionais” – é uma categoria que reflete visões tradicionais sobre educação e a aprendiza-

gem, por exemplo: as crianças aprendem e os professores ensinam; a escola é responsável pela educação; os pais não devem interferir, e as crianças têm de ser inteligentes para aprender; 2) crenças na “autorregulação” – crenças dessa categoria admitem as crianças como seres autônomos no seu processo de aprendizagem e todas diferentes entre si; 3) crenças inatistas – as mães que professam essas crenças concebem que todas as capacidades já nascem com a criança e que não mudam ao longo da vida; 4) crenças dos “bons-selvagens” – essa categoria de crenças reúne ideias de que as crianças são seres que nascem bons e todos semelhantes; e 5) crenças de que “educar é moldar” – refletem a necessidade de controle sobre as crianças para prevenir a livre expressão dos seus impulsos naturais, considerados prejudiciais à sociedade e a elas próprias.

Outros estudos analisam as crenças relativas a contextos educacionais integrados e segregados. Novas categorias de crenças educativas emergem, considerando-se o contexto escolar assim como as ideias de professores e mães: 1) crenças “altruístas”, que se referem à concepção de que o cenário integrado promove a aprendizagem da diversidade social; 2) crenças na “autonomia”, em que o cenário integrado associado à educação informal promove a aprendizagem da solidariedade; 3) crenças “elitistas”, que reúnem as concepções relativas às desvantagens do cenário integrado, como a falta de motivação das outras crianças e a diminuição do ritmo de ensino dos professores; 4) crenças “democráticas”, que integram ideias anti-inatistas com a ideia da escola como garantia de igualdade de oportunidades para todas as crianças (Carvalho et al., 2002; Ventura & Monteiro, 1997).

Nos estudos supracitados, os autores encontraram relações das crenças das mães com diversas variáveis. Assim, em Castro e Monteiro (1996), observa-se que as crenças das mães variam consoante o seu grau de escolaridade, sendo que as categorias de crenças com que as mães menos escolarizadas concordam são a “Tradicional”, “Educar é Moldar” e “Inatista”, e a categoria de crença com a qual as mães mais escolarizadas concordam é a de “Autorregulação”. Os indicadores de experiência materna não estão relacionados a diferenças nas crenças. Castro (1997), por sua vez, afirma que a variabilidade das crenças, como as associadas aos contextos de socialização, decorre destas serem construções sociais relacionadas aos valores e identidades. Carvalho (1997) observa que a variabilidade das crenças é uma função também da profissão das mães: mães que têm profissão na área das ciências concordam mais com a crença da “Autorregulação” e menos com a crença do “Bom Selvagem” do que as que têm profissão em áreas administrativa e comercial, ou que não trabalham.

Quando se considera a relação entre grupos sociais e as crenças dos educadores, observa-se que mães com filhos em escolas integradas concordam mais com crenças “Altruístas” e de “Autonomia” do que mães com filhos em escolas segregadas. Ambos os grupos de mães não aderiram às crenças “Tradicionais” e “Democráticas” (Ventura & Monteiro, 1997). Já no estudo de Carvalho, Mouro, António e Monteiro (2002), com mães e professores de escolas em que a maioria dos alunos era de cor de pele branca ou negra, foi observado que as crenças que mais caracterizam o pensamento dos educadores (pais e professores) eram de “Autorregulação”. Os educadores discordam das ideias refletidas nas crenças “Tradicionais” e “Educar é Moldar”, e não

apresentam diferenças quando consideram as ideias contidas nas crenças “Elitistas”. Considerando-se a raça das mães, apenas o conjunto de ideias contido na crença “Tradicional” foi fator diferenciador, sendo essas ideias menos aceitas pelas mães brancas do que pelas negras. As crenças das mães não se diferenciam em função dos filhos frequentarem escolas de maioria branca ou negra. Os professores, todavia, diferenciam-se em suas crenças consoante sua formação (se tinham formação multicultural ou não) e o contexto escolar (composição numérica da turma em termos raciais). Os professores com formação em educação multicultural aderem menos às crenças “Tradicional” e “Elitista” do que os professores sem essa formação. Quando se considera o contexto escolar, os professores de escolas de maioria negra aderem mais às ideias contidas na crença “Educar é Moldar” e “Elitista” do que os professores de escolas de maioria branca.

Um estudo de França (2006) investigou a influência da socialização, das atitudes e da identidade étnicas das mães sobre as atitudes étnicas de crianças brancas, pardas e pretas. Para tanto, foram entrevistadas mães de crianças de 5 a 10 anos e seus filhos, em Sergipe. Às mães perguntou-se sobre suas crenças e práticas educativas empregadas na educação dos filhos e os valores que querem que eles adotem quando crescerem. Às crianças, perguntou-se sobre suas preferências para o próprio e outro grupo. Os resultados mais relevantes encontrados apontam para a importância da escolaridade sobre as crenças das mães e os valores que elas querem para seus filhos, de modo que mães mais escolarizadas acreditam menos nas ideias “tradicionais”, como as de que a educação deve ser passada pelos pais, professores e pela escola às crianças e que estas aprendem passivamente o que lhes é transmitido. Observou-se, ainda, que as mães pardas e pretas, que têm mais anos de estudo, concordam menos com ideias “inatista” e “essencialistas”, acerca da natureza humana, como a de que a capacidade para os estudos nasce com as crianças. Sobre os valores, observou-se que mães brancas e pardas com mais tempo de estudo valorizam o universalismo-benevolência, ou seja, querem que os filhos sejam justos, honestos, igualitários, prestativos e responsáveis. Entretanto, as mães pardas com mais anos de estudo valorizam as dimensões do conformismo-tradição e da realização, ou seja, querem que os filhos sejam, ao mesmo tempo, religiosos, obedientes e inteligentes, bem-sucedidos, competentes e trabalhadores. Já as mães pretas, que têm mais rendimentos, querem que seus filhos apresentem valores da dimensão da realização. Entende-se que a maior adesão das mães, pertencentes a grupos minoritários, aos valores da dimensão da realização pode estar relacionada à necessidade de manutenção de um padrão social adquirido, o que pode poupar seus filhos da possibilidade de discriminação racial. Essa análise pode ser corroborada pelos achados de Lima e Vala (2004), que encontram que os adultos brasileiros percebem pessoas negras de alto *status* como mais brancas, e quando elas são branqueadas, são menos discriminadas do que pessoas negras de baixo *status*.

O interesse pelo estudo do pensamento, ideias ou crenças parentais, no campo das relações interétnicas, tem se intensificado, de modo que surgem investigações que analisam os conteúdos das comunicações de pais, de diversos grupos étnicos, com os filhos sobre discriminação e preconceito (Hugles & Chen, 1999). Outros analisam a relação das crenças com as estratégias de educação com pais de diferentes etnias. Nos

Estados Unidos, por exemplo, pais afro-americanos ensinam a seus filhos sobre a possibilidade de discriminação e sobre as maneiras de lidar com ela, bem como a história e as tradições de seu grupo, quando as famílias vivem em vizinhanças etnicamente misturadas (Hugles & Chen, 1997; Thornton, Chatters, Taylor, & Allen, 1990). Os estudos sobre as crenças e sua relação com a socialização étnica estenderam-se por muitos países de composição étnica diversa (França & Da Costa Silva, 2021), e se ampliou também o escopo dos estudos para as práticas educativas, como discutiremos a seguir.

### 11.11 PRÁTICAS PARENTAIS E PRECONCEITO

Existem grandes diferenças nas práticas de educação aplicadas pelos progenitores (Schaffer, 1996). As práticas estão vinculadas ao conteúdo das crenças dos pais e constituem estratégias educativas compatíveis com os objetivos individuais e sociais presentes em cada cultura (Monteiro & Castro, 1997). As práticas educativas parentais, portanto, não existem em um vácuo social. Os pais pensam, analisam, problematizam, sentem e tomam decisões sobre suas ações com os filhos (Monteiro & Castro, 1997). Seus pensamentos, sentimentos e decisões estão impregnados pelos valores concernentes ao que é apropriado para seus filhos e explicam uma parte substancial do seu comportamento no processo de socialização (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000; Maccoby & Martin, 1983).

Para compreender os aspectos importantes dos estilos parentais, diferentes níveis de análise são propostos consoante à sensibilidade, afeto, espírito diligente, calor humano, permissividade, atitude punitiva e capacidade de resposta dos pais (Schaffer, 1996). Desses aspectos, quatro emergiram de forma consistente, em diversos estudos, e foram organizados em duas dimensões ortogonais, considerando o afeto envolvido e o controle dispensado: calor humano/hostilidade e permissividade/severidade (Maccoby & Martin, 1983; Palácios & Moreno, 1999; Schaffer, 1996). A primeira dimensão se refere à quantidade de afeto que os pais manifestam na relação com os filhos. Pais calorosos são afetuosos, manifestam aprovação, elogiam e sentem prazer na relação com os filhos. A segunda dimensão refere-se ao controle dispensado, em um extremo: os pais dão total liberdade, não têm regras definidas que sejam impostas aos filhos; no outro, há excessivo controle, restrições e regras (Schaffer, 1996). Essas dimensões geraram um esquema de quatro categorias do comportamento dos pais em relação aos filhos, que foram descritas no trabalho clássico de Baumrind (1971) como estilo parental autoritário, autoritativo, permissivo indulgente e permissivo-negligente (ver Maccoby & Martin, 1983; Rohan & Zanna, 1996).

Cada estilo parental implica, por um lado, uma determinada postura dos pais em relação aos filhos; por outro, diferentes consequências em níveis cognitivo e social, além de uma reação específica dos filhos em relação aos pais. A reação das crianças, por seu lado, depende do seu nível intelectual, sua prontidão para usar informações externas, seu temperamento e humor, e, ainda, das mudanças de emoções e de suas interpretações das ações dos pais durante a interação (Grusec et al., 2000) (para



uma revisão sobre emoções, veja o Capítulo 5 deste Manual). As principais características de cada estilo parental são assim descritas por Baumrind (1971):

- Os pais autoritários são caracterizados como muito exigentes, por imporem seu poder e não aceitar as demandas dos filhos. Esses pais esperam que seus filhos vivam sob rígidos padrões, não os encorajando às trocas verbais. Raramente elogiam ou revelam prazer nas realizações dos filhos ou incentivam a independência e individualidade, tendendo a utilizar a ameaça e imposições para controlá-los. Considerando-se as dimensões ortogonais, esses pais são ao mesmo tempo hostis e severos.
- Os pais autoritativos são igualmente exigentes, têm padrões educativos firmes, mas diferentemente dos pais autoritários, incentivam as trocas verbais, respeitando a opinião dos filhos e explicando as razões subjacentes a seus pedidos. Exercem, sobretudo, controle não punitivo, têm mais clareza na expressão dos modos de conduta, incentivam a autonomia dos filhos, esperando e exigindo sua cooperação, no respeito às regras. Conseguem controle pelo diálogo e pela explicitação das consequências que as ações dos filhos terão para eles próprios e para os outros. Esses pais são ao mesmo tempo calorosos e exigentes.
- Os pais permissivos-indulgentes são caracterizados pela tolerância excessiva aos impulsos dos filhos. Exigem poucas realizações deles, evitam controlar, punir ou demonstrar sua autoridade. São geralmente frouxos quanto às normas de conduta, permitindo que os filhos regulem seu próprio comportamento e tomem suas próprias decisões em tudo que é possível. Esses pais não se consideram responsáveis ativos por mudanças no comportamento dos filhos. São ao mesmo tempo afetuosos e pouco controladores.
- Os pais permissivos-negligentes caracterizam-se por estarem próximos da indiferença em relação aos filhos e pelo não comprometimento com seu papel de pais. Estão envolvidos e preocupados com outras atividades e dispensam pouco tempo aos filhos. Geralmente, não são responsivos, interessados nem exigentes quanto às normas de conduta, além de prestar pouca atenção ou interagirem com os filhos. Podem rejeitar ou negar as próprias responsabilidades na educação. Esses pais são, ao mesmo tempo, hostis e pouco controladores.

Esses estilos educativos representam situações extremas da realidade do contexto familiar. Situações puras, envolvendo a adoção de um único modelo por parte dos pais, não são possíveis de se observar (Palácios & Moreno, 1999). Convém salientar, entretanto, que os pais nem sempre coincidem nos seus estilos educativos, ainda que o uso destes dependa de uma série de fatores contextuais, como o tamanho da família; posição de nascimento e sexo dos filhos; sexo, escolaridade e *status* socioeconômicos dos pais (Sigel, 2014). Estudos mostram que algumas práticas parentais podem ser mais utilizadas por pais de determinados níveis socioeconômicos e enfatizam que o tratamento dispensado à criança parece influenciar seus valores no futuro (Kasser, Koestner, & Lekes, 2002). Como afirmam Grusec et al. (2000), o modo como os pais abordam seus filhos muda em função das características da criança e da situação;

dependendo do caso, uma ação pode ser apropriada ou não. Por isso, a paternidade efetiva significa mais do que a oposição entre estilos educativos ou o uso de um estilo ou estratégias específicas o tempo todo.

Spencer (1983) analisou as relações entre estratégias educativas de mães afro-americanas e a identidade étnica dos seus filhos. As mães foram indagadas sobre educação dos filhos, disciplina, identidade étnica e socialização. Os resultados mostraram que elas acham as escolas para crianças brancas mais bem equipadas e que a educação em escola segregada “negra” proporciona um conjunto de experiências diferentes para seus filhos. Os pais de baixa renda ensinam mais frequentemente que ser rico é melhor do que ser pobre. As mães de classe média consideram a classe social sem importância. Apenas 32% das mães acham importante ensinar seus filhos sobre questões étnicas e preparação para a discriminação. Quarenta por cento valorizam instigar o orgulho étnico e a consciência cultural. Quando se perguntou a respeito do conhecimento dos filhos acerca da história dos negros, as mães dividiram-se: metade afirma que eles conhecem muito sobre essa questão, enquanto a outra metade não estava segura quanto a isto. De maneira geral, as análises indicam que a comunicação dos valores parentais relativos a questões étnicas prediz as atitudes étnicas e preferências dos filhos. A falta de discussão e de ensino dos valores culturais do próprio grupo resulta na aquisição de valores e crenças culturais, preferência e atitudes do grupo dominante. A aquisição de valores culturais do próprio grupo resulta principalmente da intervenção parental, pela transmissão direta, por via do ensino ou discussão.

No estudo de França (2006), que investigou a influência da socialização, das atitudes e identidade étnicas das mães sobre as atitudes étnicas de crianças brancas, pardas e pretas, outro resultado se destacou, no que concerne às práticas educativas das mães, à identidade da própria mãe e às atitudes raciais das crianças. Quanto ao primeiro aspecto, os resultados indicaram que mães pretas, que adotam mais a prática de autonomia, atribuem maior importância à cor da própria pele. Acredita-se que o uso de prática reflexiva pelas mães, somada à sua identidade positiva, pode ser ainda uma forma de levar seus filhos a terem também uma atitude positiva em relação à própria etnia. Já as análises das atitudes raciais indicaram que filhos de mães pardas, que adotam práticas de autonomia e de punição, preferiram o alvo branco. Quando as mães pardas utilizam a prática de autonomia, seus filhos preferem o alvo pardo. Esses resultados parecem corroborar os estudos que concluem que, quando os pais valorizam e defendem a própria etnia, seus filhos também apresentam elevados índices de valorização da própria etnia. Assim, parece que a maior adesão à prática de autonomia, por parte das mães de grupos minoritários, pode levar seus filhos a preferirem o próprio grupo, em detrimento do exogrupo.

O estudo das práticas educativas associadas à socialização étnica passou por um processo de evolução e se distanciou dos estudos iniciais, pautados nos tipos de práticas adotados pelos pais (Baumrind, 1971; Sigel et al., 2014), para uma abordagem da experiência do racismo pela criança e reação dos pais a estes eventos (Hughes & Chen, 1999). A exploração do conteúdo expresso pelos pais, em reação à circunstância de racismo enfrentado pelas crianças, tornou-se alvo de interesse. Os estudos, inicial-

mente concentrados na compreensão dos comportamentos dos pais negros, se estenderam para os pais brancos, professores, pares e para a mídia. Os estudos de Hughes e cols., (1999, 2006) sintetizam achados relativos aos pais e pode ser considerado um dos estudos que introduziu o conceito de socialização étnico-racial (França & Da Costa Silva, 2021).

### 11.12 SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

“A socialização étnico-racial é definida como processos e meios utilizados pelos agentes e agências de socialização a fim de produzir a conscientização sobre o pertencimento a um grupo étnico e racial, sobre o valor social dos grupos, bem como o fornecimento de estratégias proativas e protetivas às relações étnico-raciais face ao preconceito contra grupos estigmatizados” (França & Da Costa Silva, 2021, p. 59).

Hughes e Chen (1999) analisaram a influência da comunicação pai-filho sobre as atitudes étnicas, preconceito e discriminação. Para as autoras, os pais desempenham um papel muito importante na orientação das crianças quanto às questões étnicas (compreensão da hierarquia étnica, sistemas de estratificação étnica e processos associados, como o preconceito e a discriminação). Os pais realizam esse objetivo pelas mensagens transmitidas aos filhos, e estas apresentam características e conteúdos distintos. Quanto às características, as mensagens podem ser verbais e/ou não verbais, exemplo é a transmissão das tradições culturais, do falar em linguagem nativa em casa, ou da estruturação do ambiente da criança, disponibilizando objetos de artes tradicionais de sua cultura, e ainda da influência na escolha dos pares das crianças. As mensagens podem ainda ser transmitidas de modo intencional ou não. A primeira ocorre pelo ensino da história da herança dos antecedentes e da preparação para o viés étnico. Já a segunda ocorre quando os pais reagem a situações de depreciação étnica de modo sarcástico.

No tocante ao conteúdo, Hughes e Chen (1999) afirmam que as mensagens podem incluir várias dimensões, como: a) ênfase no orgulho étnico, tradições e história (chamados de socialização cultural); b) conscientização sobre a existência do preconceito e discriminação (chamada preparação para enfrentar o preconceito); c) emissão de avisos e advertências sobre outros grupos étnicos, ou sobre relações intergrupais (chamada inculcação da desconfiança); e d) ênfase na necessidade de valorizar todos os grupos étnicos (chamado igualitarismo).

Do estudo de Hughes e Chen (1999), tem emergido uma série de pesquisas sobre socialização étnica e racial. A socialização étnica e racial tem sido considerada como a principal prática utilizada por famílias e comunidades afro-americanas para ajudar as crianças a lidar com questões relacionadas à discriminação racial. Concebe-se que alguns dos efeitos negativos associados a se perceber vítima de discriminação racial podem ser minimizados se os indivíduos forem socializados para lidar com essas experiências (Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes, & Rowley, 2007).

Importantes resultados têm sido produzidos, a partir das pesquisas nessa área. Por exemplo, Hughes et al. (2006) têm demonstrado que os pais mencionam comumente a socialização cultural e igualitarismo como estratégias mais usadas por eles, quando falam sobre racismo e discriminação com seus filhos, como mensagens sobre orgulho étnico e diversidade. No entanto, os estudos que envolvem os pais de minorias reportam ainda a preparação para enfrentar o preconceito, especialmente os pais afro-americanos. Já a inculcação da desconfiança é menos incentivada pelos pais. Pais de origem asiática (japoneses e chineses) conversam menos sobre discriminação ou igualdade entre os grupos do que os pais afro-americanos.

As práticas de socialização étnico-raciais variam de acordo com as características das crianças e dos seus pais, assim como dos contextos; com relação às crianças, essas práticas vão variar conforme seu gênero e sua idade. As mensagens de socialização mudam de acordo com as capacidades cognitivas e experiências das crianças. Por exemplo, os pais de crianças pequenas discutem menos do que os pais de crianças mais velhas problemas relativos à socialização racial ou étnica, especialmente discriminação. Já na adolescência, os processos de busca de identidade, a maior capacidade para refletir sobre as próprias experiências e o aumento da probabilidade de exposição a situações que envolvem o preconceito racial podem levar os pais a iniciar discussões sobre esses temas.

Em decorrência disso, quando os pais empreendem discussões sobre preconceito e racismo com crianças pequenas, tendem a utilizar ou mensagens de socialização cultural ou igualitárias, enquanto com os mais velhos tendem a usar as mensagens de inculcação da desconfiança e preparação para enfrentar o preconceito. Com relação ao gênero dos filhos, observa-se que meninos são mais propensos a receber mensagens sobre preparação para enfrentar o preconceito, enquanto as meninas são mais propensas a receber mensagens sobre socialização cultural (Hughes et al., 2006).

Considerando as características dos pais, os pesquisadores observam que as experiências anteriores e visões de mundo dos pais moldam suas práticas de socialização e determinam o contexto proximal no qual a família e as crianças operam. Observa-se que os pais, que possuem maiores níveis de rendimento, são mais propensos a se envolverem em estratégias de socialização cultural e preparação para enfrentar o preconceito do que os de baixos rendimentos. Assim, em contextos de alta discriminação, como vizinhanças altamente discriminatórias, nas quais a raça se torna altamente saliente, os pais tendem mais a transmitir mensagens sobre a etnia e raça aos seus filhos, do que em contextos não discriminatórios e nos quais a raça não está saliente (Hughes et al., 2006).

Com relação às consequências das estratégias de socialização racial usada pelos pais, os autores referem que o uso da socialização cultural pelos pais está associado à identidade étnica positiva dos jovens e, também, à menor frequência de envolvimento em brigas, melhor gerenciamento da raiva (especialmente entre os meninos), maior autoestima com os colegas e melhores resultados cognitivos. Já são mais escassos os estudos analisando as estratégias de preparação para enfrentar o preconceito, de inculcação da desconfiança e do igualitarismo. Entretanto, alguns estudos demonstram

que a preparação para enfrentar o preconceito fornece aos jovens competências para compreender e lidar com a discriminação, enquanto os resultados relativos à inculcação da desconfiança são menos favoráveis, pois os jovens desenvolvem expectativas de discriminação e desconfiança dos outros grupos. Já o uso de estratégia igualitária está associado à baixa autoestima do jovem, e a não discussão do racismo e da discriminação está associada ao baixo rendimento acadêmico, além de deixar os jovens despreparados para enfrentar a realidade racial, que poderão encontrar (Hughes et al., 2006).

Harris-Britt et al. (2007) analisaram as estratégias usadas pelos pais para reduzir os efeitos negativos da percepção da discriminação racial e sua relação com a autoestima dos filhos. Os autores entrevistaram jovens de 13 anos, perguntando-lhes sobre as mensagens sobre orgulho racial (por exemplo, “diz para ter orgulho de ser negro”) e preparação para enfrentar o preconceito (por exemplo, “diz que as pessoas podem ser maltratadas devido à raça”), transmitido pelos seus pais (escala de socialização étnica e racial – Hughes & Chen (1997)). Os adolescentes também responderam a um Inventário de Autoestima (RSE; Rosenberg, 1965). Os resultados indicaram que apenas as mensagens de orgulho racial tiveram efeitos sobre a autoestima dos adolescentes. De modo que, aqueles que relataram maior exposição a mensagens de orgulho racial demonstraram estar menos negativamente afetados pela discriminação racial percebida, comparados aos que relataram exposição mínima a mensagens positivas sobre o seu grupo e cultura.

Seok et al. (2012) estudaram crianças e adolescentes da Malásia e seus pais, com o objetivo de analisar a contribuição das práticas de socialização étnica dos pais, no desenvolvimento da identidade étnica, autoestima e ajustamento psicológico dos filhos. A socialização étnica foi medida pela escala de socialização étnica e racial (Hughes & Chen, 1997). Os resultados indicaram que a socialização étnica contribui significativa e positivamente no desenvolvimento da identidade étnica das crianças; quanto mais os participantes perceberam que seus pais transmitiam socialização étnica, maior foi a identificação, preferência e sentimentos positivos para o próprio grupo étnico. As práticas de socialização étnica dos pais também contribuíram positivamente para a autoestima dos filhos, contudo não tiveram influência no ajustamento psicológico dos participantes.

Nesdale (2001) analisa o desenvolvimento das atitudes étnicas e dos estereótipos nas crianças pelo impacto da linguagem na criação e perpetuação das relações intergrupais. Os estudos que analisam as atitudes étnicas das crianças em sua resposta verbal a entrevistas estruturadas e não estruturadas têm mostrado que crianças de grupos dominantes têm revelado preferência endogrupal, já desde os 3 anos, e algumas expressam verbalmente afeto negativo em direção a exogrupos minoritários, já pelos 5 anos. Esses estudos mostram que, quando os rótulos étnicos eram mencionados pelo experimentador, as crianças aumentavam as afirmações negativas sobre as características exogrupal dos 5 aos 9 anos de idade. Foram verificados, também, comentários despersonalizadores e afetos negativos dirigidos ao exogrupo (e.g., as crianças diziam: “eles pensam” vs. “eu penso”) ou excesso de rótulos étnicos interrogatórios. Essas verbalizações apresentavam similaridade à linguagem expressa pelos

pais nas afirmações negativas dirigidas a grupos minoritários. Nesdale (2001) conclui afirmando que, embora as análises sugeriram que as habilidades cognitivas das crianças, para imitar as expressões dos adultos, não têm um impacto sobre a aquisição de atitudes étnicas, crianças de 5 anos podem já ter adquirido um léxico de linguagem racista para utilizarem quando decidirem depreciar exogrupos étnicos particulares.

No Brasil, estudiosos têm se interessado pela socialização étnico-racial. Estudos com famílias brasileiras, que têm analisado o gerenciamento das relações entre grupos, mostram diferenças intergeracionais nos comportamentos e atitudes para o próprio e para o outro grupo de famílias. Sansone (2004), em sua análise comparativa das condições de vida (renda, escolaridade), crenças e uso de terminologias raciais de pais e filhos, entrevistou pessoas abaixo de 25 anos e seus pais, da cidade satélite de Camaçari. Observou entre os jovens uma alta taxa de desemprego, embora seu nível de escolaridade fosse mais alto do que o de seus pais. O autor explica isso dizendo que, embora os filhos tenham um nível educacional mais elevado, ainda é insuficiente para as exigências do mercado de trabalho. Os jovens também estão mais insatisfeitos com seu padrão de vida, com as oportunidades disponíveis e, embora tenham aprendido a acreditar na mobilidade social, sentiam-se excluídos, tendiam a comparar-se em termos de sucesso mais com a classe média do que com seus pais. Os pais, entretanto, percebiam-se em situação melhor do que seus próprios pais. Contudo, os jovens pesquisados não se viam em melhores condições de vida, nem percebiam as mudanças no nível de emprego moderno como conquistas de seus pais. Mesmo com relação à crença religiosa, segundo o autor, válvula de escape às frustrações, não há grande adesão por parte dos jovens, como ocorreu na geração anterior. Com relação ao uso de terminologias raciais, observa-se que a palavra negro é geralmente utilizada por jovens com um grau de instrução mais elevado, e se refere a um termo bastante ofensivo, mas que nas últimas décadas mostrou-se como sinônimo de afirmação étnica. O termo mais tradicional é “preto” e se refere à cor negra real. Embora o termo “negro” esteja sendo usado ultimamente, tal fato ainda não indica uma afirmação direta da cor e do orgulho da própria raça. Os informantes demonstraram preferência somática pelo branco, o que foi mais evidente entre as pessoas acima de 40 anos, mas também entre jovens, mesmo aqueles que se identificam como negros.

Amaral (2001) analisou os discursos de mães e pais negros na transmissão de informações sobre preconceito e afirma que as crianças estão sendo socializadas para ignorar o preconceito, que deve ser silenciado, negado ou driblado. As mães e pais evitam falar do preconceito com os filhos. Segundo essa autora, isso ocorre por vários fatores que envolvem os diversos contextos de inserção da criança. Tomando a sociedade mais amplamente, temos a crença dos pais de que estamos num país onde há democracia racial. Por outro lado, na escola não se fala da história do povo negro, da contribuição do negro na sociedade, das personalidades negras marcantes na sociedade; conseqüentemente, só pais negros militantes do movimento negro e de alta escolaridade os conhecem. No contexto da família, a negação do preconceito faz com que os pais não tenham respostas para ajudar seus filhos nas situações de discriminação; os pais não sabem como agir e desconhecem um modo de reação nesses contextos; preferem ignorar, evitar falar ou problematizar mais quando um fato ocorre.

O estudo de França, Da Costa Silva, Santos e Batista (2019) analisou as estratégias de socialização étnico-racial dos pais e os efeitos produzidos na identidade dos filhos. O estudo foi realizado em Sergipe, com crianças brancas, pardas e pretas, de 5 a 13 anos de idade, e suas respectivas mães. Nas crianças se analisou identidade étnico-racial pela categorização racial, autocategorização racial e avaliação emocional da pertença, conforme França e Monteiro (2002). As mães referiram suas estratégias de socialização étnico-racial, respondendo a um conjunto de itens baseados nos estudos de Hughes e Chen (1999). Com relação à identidade das crianças, observou-se que elas reconheceram as categorias presentes no seu contexto e se perceberam em conformidade com seus grupos de pertencimento, obtendo elevados percentuais de autocategorização racial. Entretanto, crianças negras e pardas avaliaram sua pertença de modo desfavorável quando comparadas às brancas. Com relação à socialização étnico-racial das mães, se observou que ocorre em baixos níveis, pois elas tenderam a responder que apenas “às vezes” falam com os filhos sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação). Todavia, os níveis de socialização étnico-racial eram mais elevados em mães com alta escolaridade (ensino superior) comparativamente às mães com menos escolaridade (ensino médio e fundamental). Os impactos da socialização étnico-racial sobre a identidade foram observados, sobretudo, nas crianças pretas. Notou-se que, as que referiram gostar mais de seu próprio grupo, foram aquelas cujas mães mencionaram que falavam com elas sobre a história e cultura do grupo. Os resultados mostram a importância do diálogo sobre raça e racismo para o fortalecimento da identidade de crianças negras.

No estado do Espírito Santo, Cardoso (2018) tem investigado a socialização étnico-racial em ciganos da etnia Calon. Seu estudo analisou os processos identitários e o contexto de socialização étnica entre três gerações de ciganos: idosos, adultos e crianças. Observou-se que, para os idosos, primeira geração, a noção de ser cigano está fundamentada na história do grupo, na herança cultural dos antepassados e seus ensinamentos, assim como na memória de suas vivências. Para essa geração, os elementos importantes de ser cigano são traduzidos na herança cultural aprendida com a língua Caló: a lei cigana, as tradições, as vestimentas típicas e a moradia em barraca. Já para os adultos, a segunda geração pesquisada, ser cigano perpassa, sobretudo, pela transmissão cultural aos filhos das regras de vestimentas, do respeito ao grupo, do trabalho com a barganha, das leis e da língua. Entre as crianças, terceira geração, a socialização primária assume importância pela aprendizagem da língua Caló e a distinção entre ciganos e não ciganos. Esses ensinamentos são importantes para que, nas futuras interações, por exemplo na escola, as crianças ciganas possam lidar com os desafios e preconceitos, pelo fato de ser cigano no relacionamento com os não ciganos. Nesse processo, a autora destaca o papel dos pais no fortalecimento da autoconfiança, autoestima e identidade da criança a fim de promover, nelas, o orgulho de ser cigano.

Em outro estudo, Cardoso e Bonomo (2019) analisam o papel da socialização étnica, na construção da identidade da criança cigana. As autoras observaram que a socialização étnica se dá por meio da imersão cultural e apreensão da cultura. Os processos identitários ocorrem nas experiências coletivas das crianças e nas trocas intergeracionais. Assim, a transmissão da cultura enfatiza as tradições culturais, as

leis ciganas, o uso da língua, o fazer diário e as resistências às pressões da integração com o grupo externo. A identidade é definida pela herança cigana e pelo sentimento de ser cigano.

Considerando as pesquisas sobre socialização étnico-racial com professores, há uma vasta literatura, em nível internacional, que pode ser consultada, para o aprofundamento do tema, por pessoas interessadas. Por exemplo, Aldana e Byrd (2015), Bañales, Aldana, Richards-Schuster e cols. (2021), Mulvey, Gonulta, Irdam e cols. (2021), Husband (2012), Tjihjs (2017) e Ülger, Dette-Hagenmeyer, Reichle e Gaertner (2018). No Brasil, também temos estudos com essa população. É fato que, com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os estudos com professores, com o foco no ensino de conteúdos étnico-raciais aumentaram. Alguns desses estudos são da área da sociologia e educação, utilizam o conceito de socialização étnica ou racial, adotando literatura diversa. Referimos, a seguir, dois estudos na área da psicologia social.

Santos, França e Moreira-Primo (2020) investigaram o quanto os professores dos estados de Sergipe e Bahia socializam seus estudantes, considerando seus pertencimentos étnico-raciais. Esses professores sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Os professores responderam à escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999), adaptada para professores, e ainda a um conjunto de perguntas sobre a disposição para empreender estratégias de combate ao preconceito na classe, além de perguntas sobre a própria identidade racial. Os resultados mostram a indecisão entre os professores de idades intermediárias sobre perceberem a responsabilidade da escola, no combate ao preconceito, e sua preparação, em termos de conteúdo, para lidar com o tema. Os professores mais jovens e os mais velhos, aqueles que se autodefinem como brancos, e os negros, de identidade étnica positiva, percebem a responsabilidade da escola no ensino de conteúdos étnico-raciais e se sentem preparados para a tarefa. A indecisão sobre a percepção da própria preparação foi atribuída à formação limitada sobre relações entre grupos raciais, racismo e preconceito. Já a indecisão, sobre a responsabilidade em informar sobre o tema, foi relacionada à valorização da dimensão pedagógica do processo educacional, em detrimento do aspecto humano. Os resultados encontrados nos professores mais jovens e os mais velhos foram atribuídos ao aumento da oferta de cursos de capacitação sobre o tema, e a sua identidade racial fortalecida. Já os resultados relativos à socialização étnico-racial, ou seja, se de fato os professores transmitem informações sobre grupos étnicos e raciais, demonstraram que os educadores apenas “às vezes” o fazem, caracterizando-os como com baixos índices de socialização. Mais especificamente, os mais preocupados em falar sobre conteúdos étnico-raciais foram os professores negros, as professoras, os que têm mais tempo de profissão, e brancos que consideram a cor de pele importante. Os autores advertem, com base no estudo realizado e na literatura investigada, que o descaso com a transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola preocupa, pois pode afetar o desempenho escolar dos educandos, causar a negação da identidade negra, sofrimento psíquico em pessoas dos grupos minoritários e manter os privilégios do grupo majoritário.



Matos e França (2022) analisaram a percepção dos docentes sobre os efeitos negativos do racismo, na trajetória escolar dos discentes negros, e o impacto da identidade étnico-racial do professor, nas suas práticas de socialização étnico-racial. O estudo *online* foi realizado com professores da educação básica dos estados da Bahia e Sergipe. A socialização étnico-racial foi avaliada pela escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999); a identidade étnico-racial consistiu na satisfação e importância da própria cor da pele. Construiu-se um conjunto de itens para aferir os efeitos do racismo no desempenho escolar de alunos negros. Os resultados indicaram que a socialização étnico-racial foi predita pela percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros e não pela cor da pele do professor. Entretanto, a interação entre a cor da pele e a identidade positiva do professor explica a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros. O estudo aponta para a necessidade de adesão de medidas de fortalecimento das identidades dos professores, tendo em vista que ter identidade étnico-racial positiva torna o professor mais sensível em relação à percepção de situações de racismo na escola, bem como mais engajado na prática da socialização étnico-racial.

Estudos, analisando o papel dos pares entre si na socialização étnico-racial, são mais raros. Pesquisadores têm se dedicado à análise dos pais e professores e se ausentado da construção de um arcabouço teórico relativo à função dos pais e irmãos como agentes de socialização étnico-racial (Su-Russell & Finan, 2022; Wilson, 2019). Wilson (2019) analisou como mensagens de socialização de pais e pares contribuem para o uso de estratégias de enfrentamento ou evitação em situações de discriminação. Os participantes foram estudantes universitários (18 a 25 anos de idade) negros que completaram medidas de discriminação percebida, socialização racial e estratégias de enfrentamento, usadas em resposta a eventos discriminatórios específicos. Os resultados das análises de regressão revelaram que a socialização dos pares estava associada à busca de apoio social, enquanto a dos pais se associava à resolução de problemas. A socialização racial não se relacionou com a estratégia de evitação. O autor identificou quatro perfis de experiências de socialização racial, que foram categorizadas com base no nível de congruência ou incongruência das mensagens dos agentes. A congruência refere-se a semelhanças nas frequências das mensagens de cada agente. Os perfis “alta congruência” (elevada frequência de mensagens de pais/pares) e “baixa congruência” (baixa frequência de mensagens de pais/pares) envolveram os participantes que relataram frequências semelhantes de mensagens de socialização racial. Os perfis “baixa incongruência” de pares e dos pais se referiam ao contraste nas frequências de mensagens de pais e pares (frequência relativamente baixa de socialização de pares e frequência moderada de socialização dos pais). Os jovens com perfil “baixa congruência” eram mais propensos a usar a estratégia de evitação e menos propensos a buscar apoio social ou usar a solução de problemas para lidar com a discriminação, do que aqueles dos outros perfis. O autor conclui afirmando a importância de receber pelo menos uma frequência moderada de mensagens de socialização racial de qualquer agente de socialização, estando associada a formas mais adaptativas de enfrentamento da discriminação, sobretudo, de pais e pares.

Já Su-Russell e Finan (2022) notaram a ausência de estudos que analisem o papel dos irmãos como agentes de socialização étnico-racial. Os autores afirmam que os irmãos contribuem, mutuamente, no desenvolvimento de vários comportamentos, entre eles se destaca a preparação para a experiência de preconceito. Eles são mais inclinados a confiar um no outro, do que nos adultos, especialmente entre irmãos adolescentes. As conversas são facilitadas pela natureza mais igualitária do relacionamento, podendo envolver assuntos mais íntimos ou desafiadores (sexo, relacionamentos, escola, *bullying* e raça). Observa-se que a qualidade do relacionamento entre irmãos, as diferenças de gênero e a idade podem contribuir para a probabilidade, frequência, qualidade e profundidade das conversas relacionadas à raça. Considerando o desenvolvimento da identidade étnico-racial, afirmam que, a despeito do papel primordial dos pais, o desenvolvimento da identidade racial dos irmãos pode ser co-construído. Por exemplo, irmãos mais novos, podem observar ou trocar informações sobre as experiências de irmãos mais velhos, e desenvolver estratégias de construção da própria identidade racial. Os irmãos geralmente compartilham *status* racial, contextos (por exemplo, escola), estando presentes durante esses eventos significativos e, nesse processo, podem se desenvolver e se fortalecer.

Os estudos, apresentados a seguir, versam sobre como a socialização étnico-racial ocorre através dos meios de comunicação de massa. Reportam também um desenvolvimento no campo de estudo da socialização étnico-racial, que se refere à participação das pessoas brancas nesse processo, uma vez que os estudos têm se ampliado para entender como esse grupo contribui para o enfrentamento ao racismo e preconceitos ou para manutenção de privilégios associados a seu grupo, no contexto de relações intergrupais.

Em um estudo realizado nos Estados Unidos, Frey, Weiss, Ward e Cogburn (2022) analisam a socialização étnico-racial nas redes sociais. Particularmente, a socialização étnico-racial no grupo social branco. Inicialmente, os autores verificam que os estudos com esse grupo basearam sua metodologia naqueles iniciados com pais negros, ou seja, investigado o conteúdo de mensagens diretas e indiretas, e suas variações, considerando o contexto e estágio de desenvolvimento. Os autores referem que o processo de socialização, no grupo branco, se caracteriza pela ênfase na relação cor e poder. Com relação às mensagens transmitidas pelos pais brancos, encontraram-se dois padrões: aqueles que falam sobre raça com os filhos são mais inclinados a adotar uma abordagem evasiva da cor, do que uma abordagem consciente de cor. Por exemplo, eles falam para os filhos que raça não é um aspecto importante a se considerar quando se analisa uma pessoa, em vez de refletir sobre as desigualdades raciais e importância da diversidade racial. Outro padrão encontrado entre os pais mais proativos, é o incentivo ao contato intergrupais, como as amizades inter-raciais, em vez de questionar privilégios estruturais ou associados à valorização do branco como norma (branquitude). Com relação aos filhos, os estudos mostram que suas crenças sobre raça podem ser construídas independente dos pais discutirem essas questões com eles, e que estas podem estar relacionadas aos contextos raciais, nos quais estão inseridos, segregados ou integrados; nas identidades estabelecidas, se comprometidas ou não com a evasão da cor; ou nas ideologias defendidas de evitar o poder (hegemonia branca) ou normalizar o privilégio branco.

Os autores destacam que a Internet adquiriu importância na vida dos adolescentes como recurso de socialização, potencialmente, como transmissora de informação sobre raça, racismo e discriminação racial, na qual os adolescentes se atualizam e se informam. Por meio de interfaces digitais, os jovens podem conectar seu conteúdo a eventos, comunidades e tendências; buscar informações com relativa facilidade e praticar ações para além daquelas planejadas pelos produtores. Frey e colaboradores (2022) defendem que a branquitude assume um caráter de ideologia e prática direcionadas por ações, e que o meio digital contribui para a criação do que denominam de zona pedagógica racializada, que se refere ao ensino de ideologias e posicionamentos tendenciosos, acrílicos e arraigados, sobre raça e racismo, “incentivando esse aprendizado por meio do princípio do prazer nas plataformas de mídia social – curtidas, visualizações, seguidores, notificações e a possibilidade de maior exposição de impressões” (p. 9).<sup>2</sup> Esse ensino tem como consequência o aumento da segregação racial na sociedade. Os estudiosos explicam, com base na descoberta de um estudioso da inteligência artificial, Marc Faddoul, que as recomendações dos conteúdos do TikTok seguem alguns princípios de escolhas por semelhanças, entre eles a aparência e a raça são salientes. Assim, se alguém seguir uma pessoa branca no TikTok, o programa sugere outras pessoas brancas para seguir. O mesmo ocorre se alguém seguir uma pessoa negra, que recebe sugestões de outras pessoas negras para seguir. Essa prática pode levar os jovens a construir relacionamentos digitais pautados na segregação, solidificando a falta de consciência do racismo e da desigualdade, reificando a segregação offline. Frey e colaboradores (2022) afirmam ainda que a socialização de crianças brancas está apoiada na normalização da brancura e hegemonia branca, que leva os jovens à adoção de ideologias e práticas evasivas de cor e poder. O meio digital reforça práticas semelhantes de racismo e supremacia, incluindo complacência racial, apatia e cumplicidade na branquitude, reafirmando essa posição de poder. Concluindo, deve-se alertar para a necessidade de expansão teórica do tema da socialização étnico-racial de pessoas brancas; por meio de análises conceitualmente guiadas, mapear empiricamente as características das configurações nas mídias sociais e suas implicações para a compreensão dos modos de infiltração da branquitude, nas práticas cotidianas (Frey et al., 2022).

No Brasil, Fonseca, Marcelino, Machado e Melo (2017) analisam relações étnico-raciais nas redes sociais utilizando *posts* do Facebook sobre o tema, com o objetivo de debater a interculturalidade como suporte na educação. Para as autoras, as redes sociais são campo fértil para o debate sobre temas desafiadores: de um lado, publicizam as atitudes extremas que podem alienar e coisificar o homem e suas relações. Por outro, podem responder às atitudes dominantes demonstrando modos alternativos de participação crítica, científica e politicamente fundamentadas. As autoras concebem a interculturalidade como a busca de “se conectar às diversas identidades e compreender distintos contextos de identificação”, seja com base nas diferenças raciais, étnicas, de gênero, idade, físicas e ou mentais. Argumentam que o aumento da participação no

---

2 “Teaching entrenched ideologies of race and racism and incentivizing these learnings through the pleasure principles of social media platforms – likes, views, followers, notifications, and the possibility for increased exposure and impressions” (Frey, Weiss, Ward, & Cogburn, 2022, p. 9).

ciberespaço, a hiperconexão, permitida pela oferta variada de dispositivos móveis e a acessibilidade, repercutiram no aumento de publicações pouco refletidas, na polarização de opiniões e julgamentos superficiais. Entretanto, não se pode negar a potência das mídias sociais digitais como formadoras e difusoras de opiniões, nem cometer o equívoco de analisá-las de modo parcial, ignorando os aspectos positivos e negativos que o meio oferece. As autoras investigam *post* e afirmam que são espaços de visibilidade das diferenças e diversidade, que, se contextualizados pela perspectiva intercultural, podem contribuir para a desnaturalização dos preconceitos, para a análise da intolerância às diferenças entre grupos sociais, fundamentadas na compreensão dos processos históricos, sociais e políticos que as originaram, e que determinam, por consequência, a adoção de padrões ideológicos enviesados de comportamentos, beleza, ou modos de ser, que refletem visões reducionistas da realidade social. Contribuem ainda para denunciar a existência dos preconceitos (racismo, sexismo, homofobia etc.) por meio de eventos reais. Para as autoras, a escola pode gerenciar o enfrentamento de atitudes preconceituosas expressas nos meios midiáticos, por meio de ações planejadas, produzir o questionamento dos conteúdos e situações apresentadas nas redes sociais que tenham impacto sobre a formação de impressões sobre os grupos sociais.

Considerando os estudos apresentados, convém tecer algumas considerações sobre a mídia como agente de socialização e, especificamente, para a socialização étnico-racial. O conceito de socialização étnico-racial se sustenta no enfrentamento às situações de discriminação e intolerância, pressupõe a existência de interação com os agentes que fazem o processo acontecer. De maneira simplificada, os agentes são as pessoas que habitam esses contextos, p.e., na família, os pais, irmãos e irmãs, avós e parentes próximos; na escola, professores, diretores, coordenadores pedagógicos; no grupo de pares, os amigos e colegas. Todos esses agentes são personalizados e possuem papel e objetivos frente a cada indivíduo a ser socializado, ou colocado sob sua responsabilidade. É importante observar que, mesmo no grupo de pares, a afinidade e a amizade desenvolvidas criam um elo de responsabilidade entre as partes. No grupo de pares, cada um se preocupa com e se interessa pelo bem-estar de cada outro. Entretanto, na mídia, especificamente nas redes sociais, essa definição não é clara, de modo que, em circunstância de publicação de atos e conteúdos extremos, ou inconsequentes, como *posts* racistas ou preconceituosos, a responsabilização volta-se para o controle dos pais e professores, que devem gerenciar os caminhos das crianças e jovens, nas redes sociais; ou para as demais instâncias de socialização, entidades organizadas ou instituições jurídicas, que enfrentam os excessos das redes sociais, por meio de morosos processos de judicialização, por vezes seguidos pelo debate que, muitas vezes, evidenciam as divergências frente a opiniões extremas sobre o tema.

## SUMÁRIO E CONCLUSÕES

No presente capítulo, procurou-se fornecer pressupostos teóricos para a compreensão do fenômeno da socialização, no desenvolvimento de crianças e adolescentes; enfatizou-se a socialização dirigida às atitudes frente aos grupos sociais. Inicialmente,

analisou-se conceitualmente o construto socialização, considerando-a como um fenômeno essencialmente humano, inerente e produzido em meio às relações sociais dos indivíduos. Destacou-se o termo em sua concepção no âmbito da sociologia e psicologia. A primeira, explicando o ajustamento comportamental mútuo dos indivíduos, em benefício da manutenção de uma ordem social; a segunda, salientando os processos de conformidade, identidade e diferenciações pessoais e grupais, em meio à manutenção das individualidades. Assim, se define a socialização como o processo de se tornar membro de uma sociedade, referindo-se à aprendizagem das regras, crenças, proibições, valores e modos de comportamento compartilhados pelos grupos sociais.

Analisa-se como o processo de socialização é efetivado e, para isso, apresenta-se o desenvolvimento do pensamento sobre a criança, ou seja, a compreensão histórica sobre as concepções da infância em nível internacional e nacional. Assim, mostra-se o processo de mudança nas concepções da infância, da ausência de percepção de singularidade da criança e a sua valorização como agente social, e os motores desta transformação pautados no desenvolvimento social, político e econômico da sociedade. Nesse aspecto, discutem-se os modelos de socialização ou tendências de ação dos agentes para gerenciamento e manutenção de comportamentos infantis, que têm, por base, percepções sobre a natureza do seu comportamento, disposições da criança e do agente e propósitos da sociedade, em consonância com as teorias que os geraram. Os modelos possibilitam perceber a compreensão do desenvolvimento psicossocial que o agente tem da criança e sua interação com o desenvolvimento psicossocial do próprio agente, para extrair decisões de ação. Destacam-se os modelos: “processo de modelagem”, que vê a criança como passiva, e que os pais devem direcionar seu comportamento; “*laissez-faire*”, concebe que a criança traz tendências inatas, os agentes devem oferecer um ambiente desestruturado para facilitar a livre expressão dessas tendências; “conflito”, baseado no embate entre a necessidade de realização de desejos pela criança e o controle e direcionamento deles pelos agentes; “mutualidade”, diz que a criança nasce pré-adaptada para as interações sociais, os agentes possibilitam sua participação, sendo sensíveis às suas sugestões; “bioecológico”, diz que a criança vive num sistema complexo, em que cada elemento da interação sistêmica é um contexto, devendo ser observado suas especificidades e interações recíprocas, a fim de extrair decisões comportamentais.

Os contextos de socialização, ou seja, o lugar no qual as relações que possibilitam a socialização acontecem, foram discutidos com destaque para os contextos familiar, escolar, relações com pares e mídias sociais, cuja influência na vida das crianças é direta e imediata. Enfatizaram-se as características das relações em cada contexto e as possibilidades de desenvolvimento permitidas. Por exemplo, a família caracteriza-se pela proximidade e assimetria nas relações estabelecidas, alto grau de poder e responsabilização dos agentes no processo. Possibilita desenvolvimento da personalidade, responsabilidade social, competências cognitivas e afetivas, como oferta de proteção e segurança, suporte econômico, interpretação da realidade social, o conhecimento de papéis e hierarquias sociais. Já a escola se caracteriza pela formalidade, nas relações estabelecidas e papéis desempenhados, e na finalidade do processo que é a transmissão de conhecimentos culturalmente aprovados, capacidades cognitivas e habilidades

profissionais. A escola favorece ainda o desenvolvimento de normas sociais, de atitudes socioafetivas, responsabilidade, comparação e a diferenciação social. Os pares, por sua vez, caracterizam-se por aglutinar pessoas da mesma idade ou idades próximas, possuir regras próprias de organização social, relações baseadas na igualdade, tolerância mútua, interesses e preferências individuais. Possibilita, ainda, a aquisição da independência, da conformidade, lealdade e cooperação, liberdade de expressão, desenvolvimento do eu e autoapresentação. Analisa-se ainda o grau de aceitação entre os membros denominados de tipos sociométricos, considerando-se os meios de comunicação de massa, que se caracterizam pela utilidade, grau de interatividade, tempo de exposição, conteúdo e grau de realismo de seus produtos. Foram analisadas a televisão e as redes sociais, ambas ora consideradas vilões, ora mocinhos. O que determina uma ou outra qualidade, é o gerenciamento do conteúdo transmitido ou acessado, o tempo de exposição e o propósito de seu uso, que, quando monitorados em conformidade com as fases evolutivas e acompanhados seus efeitos, podem ser ferramentas úteis ao desenvolvimento dos usuários. Como possibilidades de desenvolvimento, destacam-se a formação de impressões sobre grupos sociais e da identidade, identificação, autorrepresentação e oportunidades de contato; como riscos ao desenvolvimento podem tornar os usuários vulneráveis a conteúdos impróprios, para a fase evolutiva em que se encontram.

Para melhor compreender a socialização, o conhecimento dos valores e das crenças, bem como, das práticas educativas, utilizadas pelos agentes nas interações com as crianças, é um pressuposto necessário. Esses são os conteúdos do processo que orientam atitudes e ações dos agentes na formação de vários comportamentos; aqui, são considerados os que dão origem aos preconceitos e ao racismo. Os valores foram definidos como crenças relativamente estáveis de que um determinado modo de conduta ou finalidade de existência é desejável socialmente. As pesquisas se voltaram para a compreensão dos valores desejados para os filhos pelos pais, a correspondência entre valores dos pais e filhos e a associação com as práticas educativas parentais. Discutem-se os condicionantes dos valores pais/crianças, considerando fatores como: idade e gênero da criança, objetivos de socialização, modo de transmissão direta ou indireta, escolaridade dos pais e aspectos culturais dos grupos investigados. Os valores afetam o preconceito e a discriminação racial pelo seu aumento, particularmente, em desejar os valores da dimensão da realização para os filhos, que reduz a disposição de interação com minorias raciais e aumenta a discriminação desses grupos. A maior adesão aos valores da dimensão do universalismo leva ao favorecimento do negro. Já as crenças parentais foram definidas como conhecimentos, apoiados ou não em evidências, aos quais os pais conferem um valor de verdade. Os estudos nessa área preocuparam-se por entender o sistema de crenças dos pais, demonstrando que é formado por amplas categorias de crenças. No que concerne às relações entre grupos, observa-se a associação entre crenças das mães e a escolaridade, cor da pele, e o tipo de escola do filho, se integrada ou segregada, composição étnica, se de maioria branca ou negra. Com relação às crenças dos professores, ter formação em educação multicultural ou não, afeta as crenças deles, em relação aos grupos sociais.

As práticas educativas são as ações empreendidas pelos pais no processo educativo com vista ao desenvolvimento e manutenção de comportamentos desejados. Elas estão vinculadas às crenças e aos valores parentais; organizam-se em diferentes tipologias, consoante o afeto envolvido e o controle dispensado, e produzem consequências comportamentais, cognitivas e sociais para a criança, condicionando as reações mútuas na interação pais/filhos. No campo intergrupual, as práticas são afetadas pela identidade e a cor da pele da mãe. O uso da prática de autonomia, pelas mães pardas e pretas, somada à sua identidade positiva, pode levar os filhos a expressarem atitudes positivas em relação ao próprio grupo de pertença. O estudo das práticas associados ao contexto intergrupual tem ampliado seu escopo, para a compreensão das ações específicas dos pais, em contextos de preconceito e discriminação.

Os estudos sobre socialização têm analisado as mensagens de pais negros e brancos, em relação a como lidam com questões raciais, ou atuam mediante a experiência da discriminação sofrida ou percebida pelos filhos, denominados de socialização étnico-racial. Os estudos caracterizam as mensagens de pais negros quanto à forma de transmissão se verbal ou não verbal, se intencional ou não. Quanto ao conteúdo, podem incluir: a) ênfase no orgulho étnico, tradições e história (socialização cultural); b) conscientização sobre a existência do preconceito e discriminação (preparação para o preconceito); c) emissão de avisos e advertências sobre outros grupos étnicos, ou sobre relações intergrupais (inculcação da desconfiança); e d) ênfase na necessidade de valorizar todos os grupos étnicos (igualitarismo). Estudos recentes têm incluído novas dimensões de socialização étnico-racial. Uma delas é a do silêncio, caracterizada pela ausência de menção dos agentes a assuntos relacionados à raça, racismo ou desigualdade social, em diálogos com a criança; e a da cegueira da cor (*color blind*), inspirada nos estudos de Bonila Silva, afirmam que a cor da pele não importa (Hughes, Harding, Niwa, Toro, & Way, 2017). Os estudos com pais brancos seguiram a metodologia semelhante à adotada nos estudos com pais negros; a socialização étnico-racial de pais brancos caracteriza-se pela ênfase na relação cor e poder. Dois padrões de mensagens práticas são comuns entre os pais brancos: o primeiro refere-se ao uso de mensagens evasivas (*color blind*) quando falam sobre cor, raça, e o segundo seria o incentivo ao contato intergrupual.

Os estudos com pais negros mostram efeitos diferenciais da socialização étnica nas crianças, condicionados pela idade, gênero, local de residência, experiência de racismo e escolaridade dos pais. O uso da socialização cultural promove o fortalecimento da identidade de crianças e jovens e modos mais adaptativos de reação ao racismo. No Brasil, os estudos têm se concentrado nos efeitos da socialização, na identidade com resultados semelhantes aos de outros países, no que concerne aos efeitos da socialização cultural. Os estudos sobre socialização étnico-racial têm se expandido e investigado outros agentes, como professores, pares e a mídia. Com relação aos professores, observa-se que a prática da socialização étnico-racial por eles fortalece a identidade das crianças e jovens; entretanto, ocorre em baixos níveis, sendo atribuídas a dificuldades na formação dos professores e à crença de que não é responsabilidade da escola lidar com aspectos raciais dos estudantes e, ainda, à valorização da dimensão pedagógica em detrimento da humana. Os professores que tendem a socializar

mais os estudantes são aqueles que consideram a cor da pele importante, ou seja, que têm identidade étnico-racial positiva. Já os pares são vistos como fonte de apoio social e as mensagens de socialização étnica dos pares estão associadas a formas adaptativas de lidar com a discriminação.

A socialização étnico-racial foi analisada pela influência da mídia virtual na socialização para o grupo dos brancos. Foi verificado que a mídia virtual reproduz a ideologia hegemônica branca, podendo produzir relacionamentos étnico-raciais segregados no meio digital, que são consubstanciados no meio offline. Por outro lado, os meios digitais fomentam a visibilidade de temas tabus, das diferenças e diversidades identitárias que, se analisados criticamente, podem denunciar e desnaturalizar preconceitos. Na análise da influência da televisão no comportamento intergrupar, assumiu-se sua importância na transmissão de estereótipos e formação de impressões enviesadas sobre os grupos, por exemplo, sobre padrões tendenciosos de beleza, ênfase no protagonismo branco, presente na representação dos brancos por personagens em posição valorizada e os pretos e pardos desempenhando papéis subalternos.

É possível perceber, na discussão travada no capítulo, que a socialização é um construto social importante na investigação da compreensão dos processos de inserção da criança na realidade social. Os estudos sobre socialização possibilitam a compreensão sobre a formação de atitudes e comportamentos na criança e a interação com agentes de socialização, no alcance de metas de socialização. Pesquisas sobre socialização étnico-racial contribuem para desvelar o impacto adverso da discriminação, além de fatores de risco e proteção associados a pertencer a minorias étnicas e raciais. A socialização étnico-racial está associada a uma ampla gama de aspectos de desenvolvimento, necessitando de mais estudos sobre seus impactos, nos diferentes estágios da vida, e a implicação dos diferentes agentes. Por exemplo, estudos têm tendido a se concentrar no papel dos pais, entretanto, abranger os professores, pares e a mídia, contribuirá para a compreensão da natureza cada vez mais diversa da estrutura e relacionamentos em contextos sociais mais alargados. Abordar essas lacunas na literatura contribui no esclarecimento das maneiras pelas quais populações diversificadas étnica e racialmente ajustam-se frente a experiências de discriminação.

## SUGESTÃO DE FILMES E LITERATURA SOBRE O TEMA:

Filmes:

- *Capitão fantástico* (2016) Direção: Matt Ross. (Conta a história de um pai que cria seus filhos num modo alternativo de educação, utilizando práticas nada tradicionais).
- *Separados, mas iguais* (1991) George Stevens Jr. (Conta um caso judicial de segregação de estudantes negros e brancos nas escolas públicas).
- *Alguém falou de racismo* (2002). Daniel Caetano. (Conta a história de um episódio de racismo ocorrido na escola que leva um professor a praticar socialização étnico-racial com os estudantes).



Literatura:

- *Contos Africanos: Histórias dos Povos de Língua Portuguesa* (David Santos, Zangu Cultural, 2016).
- *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)* (Luciano Mendes de Faria Filho, Autêntica, 2004).
- *Por que somos de cores diferentes?* (Carmen Gil, Girafinha; 1ª edição, 2006).

Sites:

<https://www.baoba.org.br>

<https://vladimirherzog.org/>