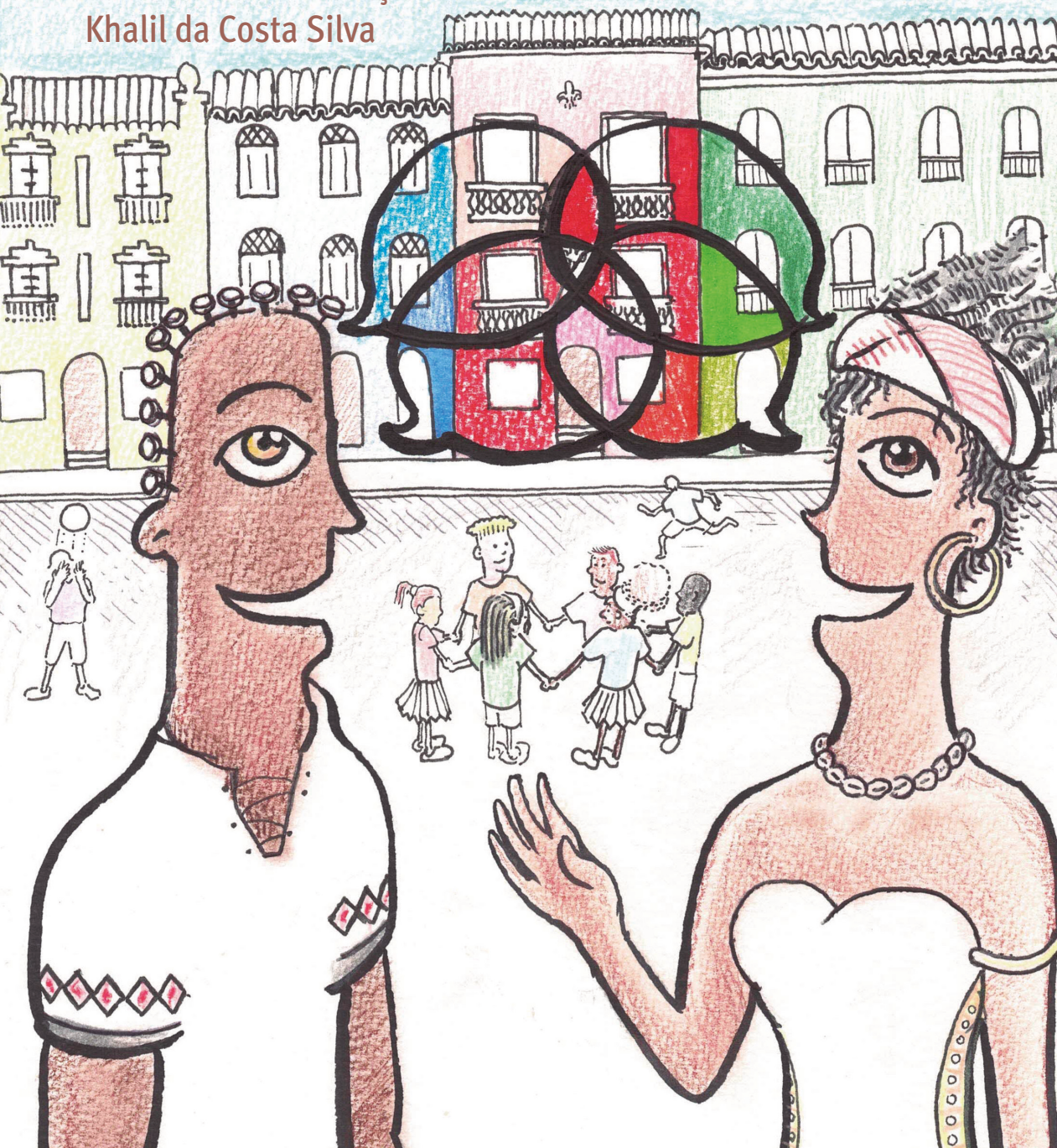


A PSICOLOGIA SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO NAS RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO

Dalila Xavier de França

Khalil da Costa Silva



A PSICOLOGIA SOCIAL DO
DESENVOLVIMENTO NAS
RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO

CONSELHO EDITORIAL

André Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon de Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luis Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogério Lerner

DALILA XAVIER DE FRANÇA
KHALIL DA COSTA SILVA
(autores)

A PSICOLOGIA SOCIAL DO
DESENVOLVIMENTO NAS
RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO

2021

A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo

© 2021 Dalila Xavier de França e Khalil da Costa Silva
Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Kedma Marques

Diagramação e capa Laércio Flenic

Revisão de texto Samira Panini

Imagem da capa Stephann Abreu

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

França, Dalila Xavier de
A psicologia social do desenvolvimento nas
relações raciais e racismo / Dalila Xavier de França, Khalil
da Costa Silva. - São Paulo : Blucher, 2021.
140 p.

Bibliografia
ISBN 978-65-5550-163-6 (impresso)
ISBN 978-65-5550-164-3 (eletrônico)

Open Access

1. Psicologia social 2. Racismo I. Título II. Silva, Khalil
da Costa

21-5319

CDD 301.15

Índices para catálogo sistemático:
1. Psicologia social

PREFÁCIO

A primeira metade do século XX foi marcada por guerras mundiais que, em conjunto, mostraram nosso poder de destruição. Além disso, trouxeram à luz a ideia de que ideologias que hierarquizam raças, etnias e religiões eram, realmente, um problema mundial e que deveria ser combatida com vigor. Nesse sentido, a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pode ser considerada a pedra fundamental da luta pelo respeito à diversidade dos grupos humanos. Chama atenção, contudo, que mais de 70 anos depois da sua publicação, parece que aprendemos muito pouco tanto com seu conteúdo concreto, presente nos seus 30 artigos originais, como com seu simbolismo. A ideia do respeito aos direitos humanos como essencial para a convivência entre as nações pode ser considerada como o embrião de uma nova maneira de conceber a política internacional que deveria ser adotada por todas as nações.

No entanto, desde sua publicação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos vem sendo sistematicamente desrespeitada: o século XX foi marcado por denúncias de violações dos direitos humanos pouco investigadas e raramente punidas. E a segunda década do século XXI já aponta que seguiremos na mesma trajetória.

Mas por que falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos neste prefácio? Porque, na minha opinião, este livro trata do seu futuro: aponta o caminho que deveria ser seguido em direção à construção de sociedades mais igualitárias ao tratar das pesquisas e intervenções no campo da socialização étnico-racial com crianças.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a psicologia social se debruçou sobre o tema do preconceito e da discriminação com base na raça, etnia ou religião. Como exemplos, temos os trabalhos de Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson e Sandford, (1950) e os de Gordon Allport (1954/1979), só para citar os mais importantes desse período. A necessidade de psicólogos sociais pesquisarem as origens da percepção das desigualdades dos grupos sociais na infância já se fazia presente desde a publicação de Clark e Clark (1947) sobre a identificação racial e a internalização do preconceito de raça em crianças. Muitos estudos foram realizados sobre esse tema, mas se compararmos com o número de pesquisas desenvolvidas tendo como participantes jovens e adultos, veremos que a infância realmente tem ficado em segundo plano. Isso é verdade em outros países, no geral, e no Brasil, em particular. Este livro contribui para sanar essa lacuna.

Desde o início dos anos 2000, a professora Dalila Xavier de França lidera o grupo de pesquisa “Socialização das atitudes intergrupais e racismo” da Universidade Federal de Sergipe e, junto aos demais membros e orientandos, pesquisa sobre o preconceito racial na infância. Em particular, chamo a atenção aos estudos apresentados neste livro que articulam duas áreas: a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento humano. Neste livro, a professora Dalila Xavier de França e o professor Khalil da Costa Silva deixam claro a necessidade de uma socialização infantil pautada no respeito e na igualdade entre as raças.

Esta obra está dividida em duas seções. A primeira, intitulada “Formação de atitudes intergrupais em crianças”, é dedicada à compreensão do racismo e seus efeitos sobre a identidade da criança. Destaca-se o papel do processo de categorização, sem o qual não seria possível reconhecer os diferentes grupos raciais e, tampouco, emitir preconceitos e estereótipos frente aos mesmos. As atitudes raciais na infância são compreendidas como resultado da participação ativa da criança sobre o seu meio social e, ao mesmo tempo, reflexo da estrutura de desigualdade estabelecida entre os grupos sociais a partir da categoria de raça. As similaridades e diferenças entre o preconceito racial expressado pelas crianças e aquele manifestado pelos adultos são analisadas a partir da teoria do desenvolvimento sociocognitivo, do modelo do desenvolvimento da identidade social e no modelo do desenvolvimento sionormativo. Essa seção também

analisa o desenvolvimento da identidade social de crianças em sociedades multiétnicas, identificando-se que, em diferentes contextos sociais, as crianças manifestam estereótipos, preconceitos e comportamentos discriminatórios contra os grupos minoritários, reproduzindo as diferenças de status presentes da sociedade mais ampla.

A segunda parte do livro, intitulada “Socialização étnica: aspectos teóricos e empíricos” dedica-se à compreensão da socialização étnico-racial e a amplitude desse fenômeno. 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. Nessa seção, é revisada a produção acadêmica sobre socialização étnico-racial desde a década de 1940 até os dias atuais. Verifica-se que o estudo da socialização estava inicialmente vinculado à identidade étnica dos negros, transitando para a análise desse aspecto em outros grupos, incluindo os brancos. Como também, passou da análise da socialização no âmbito familiar para contemplar outros contextos, como a escola. A revisão realizada indicou ainda que a maioria das escalas de socialização étnico-racial foi desenvolvida para estudos com adultos (os agentes de socialização como pais e professores) e com adolescentes, sendo adotado o método observacional para o estudo de crianças pequenas. A literatura levantada aponta que a socialização étnico-racial possui relações com uma série de aspectos do desenvolvimento infantil, tais como a autoestima, a autoeficácia, o rendimento escolar e a preparação para lidar com situações de preconceito e discriminação. Por fim, observo que os estudos sobre socialização racial e étnica no Brasil estão numa fase inicial, mas apresentam resultados importantes para o conhecimento de como os pais e agentes de socialização lidam com as diferenças raciais. Percebe-se que, de forma similar aos estudos realizados em outros países, faz-se necessária a realização de investigações que identifiquem como as crianças e adolescentes recebem as mensagens dos agentes de socialização tipicamente estudados (ex: pais e professores) e também as mensagens produzidas por mídias e redes sociais.

Finalmente, espero que, em conjunto, os conteúdos abordados neste livro nos tragam esperança no futuro.

Ana Raquel Rosas Torres
João Pessoa, julho de 2021.

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que se acreditava que as crianças não eram preconceituosas ou racistas (ABOUD, 2009). Ao longo dos anos, entretanto, a crença da criança ingênua tem sido contestada por diversos estudos (ABOUD, 1988; Brown, 1995; HIRSCHFELD, 2008; KILLEN et al., 2017). Esses mesmos estudos mostram que as crianças são sensíveis aos processos grupais (e.g., estereotipia, conflito e cooperação), além de evidenciar que os fenômenos do racismo e preconceito, não só se fazem presentes na infância como também apresentam algumas especificidades próprias desta fase da vida.

No livro “A Psicologia Social do Desenvolvimento nas Relações Raciais e Racismo” pretendemos analisar as especificidades relacionadas à experiência das relações intergrupais na criança, particularmente aquelas interações nas quais a dinâmica inter-racial é saliente, desvelando os impactos dos fatores desenvolvimentais nessa experiência. Concebemos que o desenvolvimento num contexto de diversidade étnico-racial impõe às crianças a formação de atitudes frente às diferenças entre pessoas e grupos.

Os estudos nas áreas da Psicologia Social e do Desenvolvimento elucidam os processos afetivos e cognitivos que são utilizados pelas crianças na medida em que estabelecem relações com os diferentes grupos étnico-raciais. Neste livro, as

contribuições da Psicologia Social para a compreensão do racismo entre crianças serão tomadas a partir da influência da presença real, implicada ou imaginada do outro sobre o comportamento (ALLPORT, 1954), incluindo os processos de afiliação grupal e de internalização de normas, valores e crenças difundidos na sociedade mais ampla.

Por se trabalhar primordialmente com o público infantil, a Psicologia do Desenvolvimento Humano é chamada a contribuir revelando especificidades das atitudes intergrupais das crianças. Dentre tais aspectos, destaca-se a suscetibilidade à mudança, dado que a infância é um período marcado pela contínua construção, desconstrução e reconstrução de categorias, conceitos e atitudes. Ao mesmo tempo, a investigação sobre os aspectos desenvolvimentais propicia apreender como, quando e por que noções enviesadas sobre as categorias ou grupos sociais são adquiridas e qual o impacto nos diferentes grupos. Assim, pretende-se analisar as contribuições das teorias do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Social para a compreensão do racismo na infância.

A fim de fundamentar a ideia do presente livro convém explicar a compreensão dos termos preconceito, raça e racismo. Conforme destacado por Lima (2020), definir o termo preconceito é um desafio, limitado pelo olhar do teórico que o define. As definições de preconceito apresentadas na Psicologia Social refletem as inserções contextuais dos diversos autores, de modo que podem ser explicações parciais, focadas em uma das características do fenômeno. Neste livro, adotaremos a definição de Allport (1954) que concebe o preconceito como “uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível que pode ser sentida ou expressa e que se dirige a um grupo ou a um indivíduo porque este faz parte do grupo”.

O conceito de raça é igualmente controvertido. Para o imaginário popular, está centrada na determinação biológica das características dos indivíduos pertencentes a certos grupos. Neste livro, o termo é compreendido como o subproduto de uma teoria leiga que faz uso de atributos biológicos (e.g., cor da pele, traços faciais, ancestralidade) para explicar as diferenças existentes entre grupos sociais. A raça remete a um conceito socialmente construído, através do qual se estabelecem processos de hierarquia e desigualdade social (CABECINHAS, 2010; QUINTANA et al., 2008). Esse conceito fundamenta-se ainda na infra-humanização de determinados grupos, através da exclusão de características tipicamente humanas, como os valores, a cultura, a linguagem, a inteligência e expressão de sentimentos (LIMA e VALA, 2004). Na mesma perspectiva, a noção de etnia diferencia os grupos através das características demográficas,

nacionais e culturais a exemplo do idioma, dos costumes ou da religião. Embora distintos, “raça” e “etnia” são categorias que implicam na hierarquização dos grupos sociais, na essencialização de suas diferenças e no consequente tratamento injusto e discriminatório contra membros de determinados grupos.

Os processos de racialização e de etnicização, por conseguinte, representam um projeto danoso, dadas suas consequências de amplificação das tensões intergrupais e distanciamento social, além de justificar a discriminação em relação aos grupos aos quais são dirigidas, levando a inação em coibir o racismo e preconceito. Entretanto, cabe ressaltar que as noções de raça e etnia têm suas origens em crenças compartilhadas culturalmente e, portanto, são suscetíveis à alteração através da criação de ambientes nos quais as tensões intergrupais e suas consequências possam ser reduzidas (QUINTANA et al., 2008).

As noções de raça e etnia fundamentam o conceito do racismo como “mais do que um processo de percepção das diferenças físicas ou de ‘características culturais’, é um processo de construção e naturalização das diferenças” entre os grupos (LIMA, 2002). A raça é uma categoria importante na vida das crianças, pois estabelece o modo como será percebida por outros. A criança é um ser racializado, que participa de um dos grupos racializados e, por conseguinte, ela sofre ou pratica racismo. Ela sofre por ser vítima, ou por ser expectadora e identificar-se com a vítima do seu próprio grupo (QUINTANA et al., 2008). As crianças estão em processo de construção de seus julgamentos sobre o próprio e os outros grupos. Esse caráter de aprendiz ativo confere a essa fase a importância de debruçar-se em entender os processos subjacentes ao surgimento e desenvolvimento do racismo e intervir na redução de ódios automatizados.

Por que um livro com essa proposta é necessário? Sabemos que o debate sobre racismo tem se tornado evidente na sociedade. Com o contraste marcante entre aqueles que afirmam a inexistência desse fenômeno no Brasil e as evidências diárias de expressões de racismo das mais sutis às mais flagrantes. Dentro desse cenário, as posições teóricas quase sempre são sufocadas pelas opiniões do senso comum. Nesse ínterim, compreender a origem e o desenvolvimento do preconceito e do racismo é muito importante, em especial, no nosso contexto, dado o pouco suporte teórico que temos para fundamentar a discussão daqueles que veiculam informações sobre o tema ou que estão ávidos de entendê-lo com mais profundidade. Este livro se propõe a reduzir essa lacuna aqui no Brasil.

O livro será composto por duas partes. A primeira, intitulada “Formação de atitudes intergrupais em crianças”, é dedicada à compreensão do racismo e seus efeitos sobre a identidade da criança. Nela, analisaremos o desenvolvimento

da concepção de raça, as teorias explicativas do racismo na infância e o desenvolvimento da identidade étnica em contextos multirraciais. A segunda parte intitulada “Socialização étnica: aspectos teóricos e empíricos”, dedica-se à compreensão da socialização étnico-racial e a amplitude desse fenômeno. Enfocaremos estudos que enfatizam a importância da comunicação parental sobre raça e etnia com as crianças, assim como os efeitos dos diferentes modos de comunicação de mensagens étnicas sobre o ajustamento psicossocial de crianças e jovens. Concluiremos essa sessão destacando algumas questões atuais no estudo da socialização étnico-racial.

Através das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, mais precisamente das teorias sobre a compreensão do mundo social pela criança, juntamente com os aportes da Psicologia Social sobre a dinâmica intergrupar, pretende-se elucidar como a criança, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e social, constrói significados acerca das relações estabelecidas entre os diferentes grupos étnico-raciais. Esperamos que este livro estimule o leitor na compreensão e produção de conhecimento sobre o racismo na infância e socialização étnica.

SUMÁRIO

PARTE I - FORMAÇÃO DE ATITUDES INTERGRUPAIS EM CRIANÇAS.....	15
1. DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE RAÇA.....	17
2. MARCOS TEÓRICOS NA INVESTIGAÇÃO DO RACISMO ENTRE CRIANÇAS ...	27
3. IDENTIDADE SOCIAL EM SOCIEDADES MULTIÉTNICAS.....	37
PARTE II - SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS	47
4. SOCIALIZAÇÃO NA PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO	49
5. A PESQUISA SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA NA PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO: REVISÃO DA LITERATURA	61
6. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO NA INVESTIGAÇÃO SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA	87
7. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL ...	93
8. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: ESTUDOS BRASILEIROS.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS - QUESTÕES ATUAIS ASSOCIADAS AO FENÔMENO DA SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXO	133

PARTE I

FORMAÇÃO DE ATITUDES INTERGRUPAIS EM CRIANÇAS

DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE RAÇA

Reconhecer-se como parte de um grupo social, manifestar atitudes distintas frente a pessoas e acontecimentos e desenvolver padrões de julgamento moral são aspectos fundamentais do desenvolvimento social da criança. Tais aspectos estão inseridos num processo mais amplo denominado de socialização, em que a criança torna-se parte de uma sociedade e assimila habilidades específicas de uma cultura (MACCOBY, 2008). Um dos elementos mais intrigantes do desenvolvimento infantil consiste no fato de que, por volta dos 3-4 anos de idade, as crianças já se mostram capazes de classificar as pessoas em função da raça e de manifestar tanto atitudes de favoritismo como de hostilidade frente a diferentes grupos raciais (ABOUD, 1988; DOYLE e ABOUD, 1995; FRANÇA, 2013).

Uma vez que o conceito de raça e atitudes preconceituosas se fazem presentes no desenvolvimento infantil, o presente capítulo abordará a seguinte questão: Como a criança desenvolve o conceito de raça? O estudo do desenvolvimento social da criança mostra-se relevante para responder a esse problema dado que investiga como a interação entre marcos cognitivos do desenvolvimento infantil e fatores sociais influencia no modo como a criança interpreta a realidade social. O estudo do desenvolvimento social, ademais, permite identificar as diferenças e similaridades existentes entre a conduta infantil e a da vida adulta.

Um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento social das crianças é sua capacidade de reconhecer categorias sociais. Desde suas primeiras experiências sociais, as crianças percebem que o mundo social pode ser dividido em categorias (BIGLER E LIBEN, 2007). Os estudos indicam que algumas categorias são estruturantes da percepção infantil, sendo reconhecidas ainda nos primeiros anos de vida, a exemplo do gênero (MARTIN E RUBLE, 2010) e da raça (ABOUD, 1988; KELLY et al., 2005). Por outro lado, categorias como a da nacionalidade, costumam influenciar os julgamentos e avaliações das crianças de modo significativo em etapas posteriores do desenvolvimento infantil, por volta dos 10 anos de idade (RUTLAND, 1999).

A importância do estudo dos processos de categorização social em crianças reside na centralidade que esse fenômeno possui para a expressão de comportamentos discriminatórios e de atitudes preconceituosas frente aos diferentes grupos que compõem a sociedade, como abordaremos a seguir.

CATEGORIZAÇÃO SOCIAL

A categorização pode ser definida como o processo de compreender algo pelo conhecimento de sua semelhança e de sua distinção com outras coisas (MCGARTY, 1999). A categorização possui grande valor funcional, por meio dela, a complexidade de informações presentes da realidade torna-se passível de compreensão, podendo ser agrupada e organizada de modo inteligível, otimizando tempo e esforço (HOGG e REID, 2006).

A categorização social é tão central ao preconceito ao ponto de que, sem a mesma, o preconceito não existiria (ALLPORT, 1954/1979; TAJFEL, 1978). Uma vez que o preconceito envolve a hostilidade contra um grupo de pessoas ou contra aqueles que representam esse grupo (BROWN, 2000) para que sua manifestação ocorra é necessário que as pessoas sejam identificadas como pertencentes a determinadas categorias sociais. Alguém não pode expressar preconceito racial sem antes categorizar as pessoas em função da raça. Logo, a consciência acerca das categorias sociais é um elemento de interesse central para os pesquisadores que investigam o preconceito em crianças.

Em qual idade as crianças se mostram capazes de reconhecer categorias sociais e utilizá-las em seus julgamentos? Como veremos adiante, responder a essa questão implica em reconhecer que as crianças interpretam ativamente o mundo e não apenas reproduzem ideias dos adultos. Cabe ressaltar, que a investigação sobre o uso de categorias sociais em crianças sofreu influência de uma

série de estudos anteriores, os quais acumularam evidências de que as crianças reconhecem e utilizam categorias desde períodos iniciais da infância.

Uma das pesquisas pioneiras dessa área é o experimento conduzido por Clark e Clark (1947). Esse estudo envolvia a apresentação de duas ou mais bonecas, sendo uma de cor branca e de cabelos loiros e outra de cor negra e cabelos morenos, para crianças norte-americanas entre 3 e 5 anos de idade. As crianças eram solicitadas a responder uma série de questões concernentes ao conhecimento das categorias raciais (e.g., ‘qual dessas bonecas parece uma criança branca/negra?’). Os resultados desse estudo foram surpreendentes, à época, ao indicarem que mais de 75% das crianças com apenas 3 anos de idade conseguiram identificar o grupo racial representado pela boneca e, aos 5 anos, mais de 90% das crianças mostrava-se capaz de fazê-lo.

Além de revelar que mesmo crianças em idade pré-escolar mostram-se capazes de identificar categorias raciais, o estudo de Clark e Clark também apresentou um dado importante a respeito do preconceito racial: a maioria das crianças que participou do estudo revelou preferência pela boneca branca. Esse resultado colocou em evidência o debate sobre a manifestação do preconceito racial na infância e serviu de base para a implementação de escolas multiétnicas nos Estados Unidos (KOHLI, 2014).

Embora o estudo de Clark e Clark tenha revelado que as crianças são capazes de diferenciar em função da raça e de manifestar preferências com base nesse critério, ele apresentava algumas limitações metodológicas. Uma dessas limitações é o procedimento de escolha forçada entre os grupos branco e negro. Tal procedimento não permite identificar os diferentes critérios que as crianças utilizam para classificar os grupos sociais. Ademais, a pesquisa fez uso de medidas de autorrelato, as quais não permitem verificar a categorização em crianças que ainda não desenvolveram a fala. Não obstante tais limitações, pesquisas posteriores vieram a corroborar o fato de que a raça é uma categoria relevante para a interpretação e os julgamentos que as crianças fazem da realidade social.

É o caso do estudo conduzido por Davey (1983), o qual procurou investigar em que medida as categorias de raça, sexo e classe social mostram-se relevantes para as classificações realizadas por crianças britânicas na faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade. Para tanto, solicitou-se que as crianças organizassem fotografias de pessoas que variavam em função do sexo, da raça (branco, negro, asiático) e do estilo de roupa, utilizado como forma de aferir o status socioeconômico. Cabe ressaltar que esse tipo de procedimento, por não envolver escolha forçada, permite identificar qual dessas categorias mostra maior relevância para as crianças. Os

resultados revelaram que a raça era espontaneamente adotada pelas crianças como principal critério para organizar as fotografias, seguida pelo sexo. A classe social, operacionalizada pelo estilo de vestimenta, foi raramente utilizada.

A primazia da raça sobre outras categorias na percepção das crianças também foi confirmada por estudos posteriores (KILLEN e RUTLAND, 2011). Há evidências de que as crianças são conscientes acerca das diferenças existentes entre os grupos sociais e que adotam a categoria racial como critério para julgar e tomar decisões em suas interações sociais (e.g. FRANÇA e MONTEIRO, 2013; KILLEN; KELLY; RICHADSON; CRYSTAL; RUCK, 2010). De modo geral, esses estudos demonstram que, ainda na primeira infância, as crianças estão em alerta quanto às divisões categóricas e as utilizam de modo recorrente, sistematizando e simplificando as informações do ambiente, de modo similar aos adultos. Cabe questionar, entretanto, o que faz com que a raça seja uma categoria socialmente relevante para as crianças?

As investigações convergem ao apontar que o desenvolvimento do conceito de raça nas crianças possui raízes de ordem sociocultural, identificando-se o papel dos pais, da escola e da mídia como alguns dos participantes nesse processo (ABOUD e DOYLE, 1996; FRANÇA, 2013; MCGLOTHIN e KILLEN, 2010). Aportar-se às origens socioculturais da categorização implica em reconhecer que a tomada de consciência das categorias raciais por parte das crianças é mais que um simples processo de discriminação perceptiva. Categorizar grupos raciais é um processo sociocognitivo, dado que envolve não só o processamento de informações, mas reflete a história política e as normas sociais que norteiam as relações entre os diferentes grupos (BAR-TAL, 1997; BENNETT et al., 2004).

Dentre os fatores sociocognitivos que contribuem para que as crianças categorizem em função da raça, destacamos a saliência da raça e o essencialismo. Embora esses fatores possam explicar a emergência do conceito e os processos de estereotipia e discriminação dele decorrentes (BIGLER e LIBEN, 2007; PAUKER; AMBADY; APFELBAUM, 2010), ressalta-se que o significado da raça imbuído nesses processos básicos depende de estímulos ambientais, tal como discutiremos a seguir.

SALIÊNCIA DA RAÇA E O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO EM CRIANÇAS

As investigações convergem ao apontar que a categorização, embora tenha sido verificada em crianças com idade pré-escolar, não consiste numa habilidade inata, mas sim num processo aprendido por meio da interação ativa da criança

em seu meio social (HIRSCHFELD, 2008). Conforme a Teoria do Desenvolvimento Intergrupal (BIGLER e LIBEN, 2007), a raça torna-se uma categoria psicologicamente saliente para as crianças quando sua importância é reforçada por elementos do meio social, a exemplo da rotulação explícita ou implícita dos grupos sociais em função da raça.

O processo de categorização dos diferentes grupos raciais por parte das crianças, por conseguinte, é influenciado pelas relações sociais estabelecidas em torno da criança desde seus primeiros anos de vida. Esse fenômeno pode ser constatado nos resultados do estudo conduzido por Kelly et al. (2005). Nessa investigação, adotou-se um procedimento de preferência de estímulo visual com crianças caucasianas que vivam num ambiente racialmente homogêneo, o qual oferecia pouca possibilidade de contato com membros de outros grupos raciais.

O estudo foi desenvolvido com crianças com idades que variavam entre poucos dias de vida a 3 meses de idade e teve por finalidade verificar se haveria variação no tempo em que as crianças permaneciam olhando para faces de um mesmo grupo étnico que para faces de um grupo distinto. Para tanto, a pesquisa utilizou imagens de rostos, igualmente atrativas, de caucasianos, asiáticos e africanos. Os bebês recém-nascidos olhavam para cada face durante o mesmo período de tempo. No entanto, à medida em que se aproximavam dos 3 meses de idade, as crianças passavam mais tempo olhando para faces caucasianas (endogrupo¹) que para faces de outros grupos.

Os resultados desse estudo são relevantes por dois motivos: primeiro, ao adotar uma técnica que não exige a verbalização, é possível investigar o processo de categorização social em crianças com menos de 3 anos de idade. Segundo, dado que recém-nascidos não revelam preferência categórica, sendo essa habilidade observada de modo mais consistente a partir dos 3 meses de idade, é possível concluir que a categorização e a preferência endogrupal são processos aprendidos por meio da contínua interação com pessoas de um mesmo grupo racial.

A influência do contexto social sobre o desenvolvimento da categorização social em crianças tem sido confirmada por outras investigações. Em sociedades multiétnicas, nas quais o discurso social das diferenças entre os grupos raciais possui maior relevância, a consciência sobre os diferentes grupos raciais tende a emergir mais cedo, entre os 3-4 anos de idade, ao passo que em sociedades mais homogêneas, as crianças passam a identificar a cor da pele como

¹ Grupo da própria pessoa, p.e., para pessoas brancas, o grupo das pessoas que são brancas é o endogrupo.

aspecto importante após os 5 anos de idade (CRAMER e ANDERSON, 2003; GUERRERO; ENESCO; LAM, 2011). Essas investigações demonstram que o desenvolvimento do conceito de raça na criança é um processo complexo no qual interagem as aquisições de seu desenvolvimento cognitivo com a história sociopolítica do país em que a criança está inserida.

CATEGORIZAÇÃO E ESSENCIALISMO EM CRIANÇAS

Ao desenvolver a habilidade de reconhecer e classificar as pessoas em diferentes grupos raciais, a criança não só organiza as informações provenientes de seu meio social; tal como jovens cientistas, as crianças criam teorias ingênuas que auxiliam na interpretação o mundo social. Uma dessas teorias é o pensamento essencialista. O essencialismo psicológico consiste numa hipótese acerca da estrutura e natureza dos conceitos sociais, segundo a qual, os diferentes tipos de entidades no mundo (e.g., gêneros, nacionalidades, raças) são distintos devido a essências não visíveis (GELMAN, 2003). Em outras palavras, o processo de categorização é acompanhado por crenças que implicam na percepção de que as diferenças entre as categorias, incluindo a raça, são profundas e imutáveis, o que favorece a manifestação de hostilidade contra diferentes grupos (HASLAM e WHELAN, 2008).

Embora muitos estudos tenham se voltado para o reconhecimento de categorias raciais por parte das crianças, há uma linha de investigação que busca compreender não só a capacidade da criança em observar as diferenças existentes entre as categorias, mas também nas explicações que as mesmas constroem para compreender as diferenças existentes entre as categorias. Um dos trabalhos seminais nessa área é a pesquisa de Hirschfeld (1995), a qual demonstrou que, por volta dos 4 anos de idade, as crianças possuem uma teoria racial de base biológica, isto é, elas compreendem que o aspecto racial é adquirido ao nascimento e não pode ser modificado.

Ao contrário da categorização, a qual já pode ser verificada desde os primeiros meses de vida (KELLY et al., 2005), o pensamento essencialista na criança demanda aquisições posteriores de seu desenvolvimento sociocognitivo. Uma dessas aquisições é a constância racial, a qual se caracteriza pela compreensão de que a raça é imutável. O desenvolvimento da constância racial ocorre entre os 3-4 anos de idade e consolida-se por volta dos 7 anos (RUBLE et al., 2004; RUTLAND; CAMERON; BENNETT; FERRELL, 2005). A constância racial é composta, basicamente, de três habilidades: a identificação das categorias raciais, a compreensão de que as categorias raciais são estáveis ao longo do tempo

e, por fim, a compreensão de que a pertença a uma categoria racial é consistente, mesmo que ocorram transformações superficiais (e.g., mudança da cor de cabelo) (RUBLE et al., 2004).

As crenças essencialistas podem ser observadas já na primeira infância por volta dos 4 anos de idade, mas com variações individuais e culturais. Em culturas nas quais a raça é uma categoria saliente como a norte-americana, essas crenças estão presentes entre os 4 e os 9 anos de idade. Alguns estudos mostram a associação entre crenças essencialistas sobre raça e o aumento do preconceito implícito e explícito em relação a negros, como o estudo de Mandalaywala e Rhodes (2016) com crianças norte-americanas brancas de 5 e 6 anos. Nesse estudo, as crenças essencialistas das crianças não variaram em função do desenvolvimento.

A importância de investigar o essencialismo decorre do fato desse fenômeno estar intimamente associado à formação dos estereótipos sobre os grupos sociais (BASTIAN e HASLAM, 2006). Os estereótipos podem ser definidos como crenças socialmente partilhadas sobre uma determinada categoria social. Por serem crenças, ignoram a variabilidade dos membros que compõem um grupo, consistindo em características descritivas, atribuídas às pessoas devido a sua pertença categorial (OAKES; HASLAM; TURNER, 1994).

A crença de que as categorias raciais possuem uma essência subjacente a elas favorece o processo de estereotipia, especialmente na associação dos grupos minoritários com estereótipos negativos, o que, por conseguinte auxilia a manter a desigualdade social (YZERBYT; CORNEILLE; ESTRADA, 2001). A imutabilidade, componente central do pensamento essencialista, é um fator importante na emergência dos estereótipos nas crianças. Num estudo com participantes entre 11 e 13 anos, Levy e Dweck (1999) demonstraram que as crianças que possuíam maior adesão à crença de que as características pessoais são fixas e imutáveis apresentavam julgamentos mais estereotipados dos grupos sociais, maximizando as diferenças intergrupais e minimizando as diferenças intragrupais.

A emergência do pensamento essencialista e da estereotipia no desenvolvimento infantil também apresentam variações contextuais. Em ambientes racialmente diversos, nos quais a criança tem a possibilidade de contato com diferentes grupos raciais, o pensamento essencialista e a estereotipia dos grupos raciais tendem a decrescer após os 7 anos de idade. Ao passo que ambientes mais homogêneos encorajam as crianças a perceberem as categorias raciais como mais distintas e rígidas, por conseguinte, o pensamento essencialista e a estereotipia dos grupos raciais tende a avançar com a idade (PAUKER; XU; WILLIAMS; BIDDLE, 2016).

Verifica-se, portanto, que a composição racial da sociedade em que a criança está inserida influencia no desenvolvimento da concepção das categorias raciais e na formação de estereótipos sobre as mesmas. Todavia, os estudos apresentam resultados divergentes. Por um lado, as investigações sobre categorização apontam que nas sociedades onde predomina a diversidade racial, a raça consiste numa categoria social relevante para a formação de impressões e julgamentos das pessoas. Tal relevância resultaria num reconhecimento precoce das categorias raciais por parte das crianças e na expressão de atitudes negativas contra grupos minoritários (ABOUD, 1988; CRAMER e ANDERSON, 2003; GUERRERO; UNESCO; LAM, 2011), a qual tende a crescer com o decorrer da idade, na medida em que as crianças adquirem conhecimento sobre os estereótipos associados aos grupos sociais (KILLEN; MCGLOTHLIN; HENNING, 2005).

Outro resultado da pesquisa sobre essencialismo sustenta que ambientes onde predomina a diversidade racial, o contato com diferentes grupos permitiria que as crianças relativizassem as diferenças existentes entre as categorias raciais, o que resultaria no desenvolvimento de avaliações menos estereotipadas e essencializadas com o decorrer da idade (PAUKER et al., 2010; PAUKER, et al., 2016). Como seria possível explicar tal divergência acerca da influência da composição racial da sociedade sobre os processos de categorização e estereotipia observados no desenvolvimento infantil?

É provável que o contato com diferentes grupos raciais não seja o fator suficiente para explicar os processos de categorização e a estereotipia em crianças. A investigação sobre esses fenômenos deve considerar não só aspecto da homogeneidade vs. diversidade racial, mas também o status relativo que os grupos ocupam na sociedade. No estudo de França (2011), por exemplo, foram analisados os estereótipos que crianças com idades entre 5 e 13 anos possuíam acerca do grupo dominante (branco) e dos grupos minoritários (negro, pardo e indígena). Ressalta-se que a pesquisa foi conduzida no contexto brasileiro, o qual combina a diversidade e miscigenação racial com diferenças de status profundas entre brancos e não brancos (FERNANDES 1972/2007; LIMA, 2011).

Os resultados apontaram que os brancos são avaliados de forma positiva, ao passo que negros, pardos e índios receberam estereótipos negativos por parte das crianças. A pesquisa, todavia, revelou um aspecto importante ao indicar que crianças pertencentes ao grupo minoritário, inseridas num programa de política de ações afirmativas, desenvolviam avaliações positivas acerca de seu próprio grupo. De tal maneira, a formação e consolidação de estereótipos em crianças

são influenciadas por aspectos políticos mais amplos, a exemplo da inserção em programas de ação afirmativa.

SUMÁRIO

Verificamos que o estudo sobre o desenvolvimento social da criança reúne um corpo substancial de investigações que explicam o desenvolvimento da concepção de raça nas crianças. Dentre os fatores que influenciam a formação do conceito de raça e a consequente expressão de preconceito e discriminação, destacamos o processo de categorização, sem o qual não seria possível reconhecer os diferentes grupos raciais e, tampouco, emitir preconceitos e estereótipos frente aos mesmos.

Os estudos sobre o desenvolvimento social convergem quanto à ideia de que o processo de categorização em crianças envolve aquisições de novas estruturas cognitivas, a exemplo da constância racial e que sofre influência do ambiente em que a criança é socializada. A depender da configuração de seu meio social, as crianças podem ser mais ou menos expostas ao convívio com diferentes grupos raciais. Ademais, a configuração social também irá influenciar a importância que a raça possui como critério de hierarquização e diferenciação social (BIGLER e LIBEN, 2007; FRANÇA, 2013; MCGLOTHIN e KILLEN, 2010). O conjunto dessas investigações, portanto, evidencia que o preconceito e a discriminação racial na infância são resultados da participação ativa da criança sobre o seu meio social, no qual ela compara e constrói esquemas avaliativos sobre os grupos sociais. Ao mesmo tempo, o preconceito e a discriminação manifestados pelas crianças refletem a estrutura de desigualdade estabelecida entre os grupos sociais a partir da categoria de raça.

Diante do exposto, questionamos como as teorias explicam a relação entre a discriminação e o preconceito observados nas crianças e aqueles que verificamos nos adultos? De modo geral, as teorias explicam as similaridades e diferenças entre atitudes e condutas intergrupais de crianças e adultos, considerando os seguintes fatores do desenvolvimento: o desenvolvimento sociocognitivo, a formação da identidade social e a influência das normas sociais. Tal como abordaremos a seguir, cada um desses fatores tem recebido maior ou menor ênfase pelas abordagens teóricas até então desenvolvidas.

MARCOS TEÓRICOS NA INVESTIGAÇÃO DO RACISMO ENTRE CRIANÇAS

A manifestação de atitudes preconceituosas é um fenômeno que persiste mesmo em sociedades democráticas em que a igualdade de direitos é valorizada, ao passo que comportamentos discriminatórios são moralmente condenados. Por definição, pode-se entender o preconceito racial como uma atitude formada num contexto intergrupal que comporta uma intenção derogatória de um grupo racial (BROWN, 2010). Conforme abordamos no capítulo anterior, há um longo percurso de investigação empírica que evidencia expressões do racismo em crianças desde as etapas iniciais do processo de socialização (e.g., ABOUD, 1988; FRANÇA, 2013). As pesquisas convergem quanto às consequências negativas da expressão do preconceito e de discriminação raciais, tanto nas populações adultas como nas populações jovens. Entre esses efeitos é possível mencionar a depressão, o insucesso escolar, comportamentos de risco, entre outros (HARRIS-BRITT; VALRIE; KURTZ-CORTES; ROWLEY, 2007).

De que maneira a Psicologia Social tem contribuído para a compreensão do racismo entre crianças? Em linhas gerais, as teorias acerca da expressão de atitudes raciais na infância foram desenvolvidas a partir da articulação entre o processo de desenvolvimento sociocognitivo das crianças e a estrutura social mais ampla, nelas incluídas as dinâmicas intergrupais e os processos normativos

que regulam as relações sociais. No presente capítulo, serão destacados três grandes referenciais teóricos que têm norteado as investigações sobre racismo em crianças, a saber: a) o modelo do desenvolvimento sociocognitivo; b) o modelo do desenvolvimento da identidade social; e c) o modelo do desenvolvimento sacionormativo.

MODELO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

O modelo do desenvolvimento sociocognitivo tem como referência os trabalhos realizados por Aboud (1988), os quais revisaram estudos realizados com crianças anglo-saxônicas entre as décadas de 1960 e 1980. Um dos elementos centrais na proposta de Aboud consiste na crítica às abordagens até então predominantes no estudo das atitudes raciais em crianças, a exemplo da abordagem do reflexo social de Allport (1954/1979) e a teoria da personalidade autoritária (ADORNO; FRENKEL-BRUNSWICK; LEVINSON; SANDFORD, 1950). Embora distintas, ambas compreendem que as atitudes raciais das crianças decorrem do estilo parental e das atitudes predominantes entre os adultos, havendo pouca ênfase sobre o papel que a criança desempenha sobre o desenvolvimento das atitudes intergrupais.

Compreendendo que a criança possui estruturas cognitivas qualitativamente distintas dos adultos, a autora recorre aos estudos de Piaget (1964/2011) com a finalidade de identificar como a expressão das atitudes raciais em crianças são influenciadas pelos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo. De tal maneira, a teoria de Aboud identificou o período entre os 5-7 anos de idade, correspondente no modelo piagetiano, a transição entre o estágio pré-operacional para o operacional concreto, como uma fase crítica na expressão de atitudes raciais. Antes dos 7 anos de idade, a criança carece da capacidade de reconhecer que um mesmo indivíduo pode pertencer, simultaneamente a múltiplas categorias sociais e, por conseguinte elaboram padrões de julgamento a partir de categorias perceptualmente mais salientes, a exemplo da raça. Dada essa característica cognitiva, Aboud ressalta que nessa fase da infância as crianças pertencentes ao grupo dominante tendem a expressar níveis mais elevados de favoritismo endogrupal, acompanhados por níveis mais elevados de hostilidade contra membros do exogrupo¹ (DOYLE e ABOUD, 1995).

A aquisição de habilidades características do período operacional concreto (7-10 anos), a exemplo da flexibilidade e da tomada de perspectiva, permitem

¹ Grupo das outras pessoas, p.e. para pessoas brancas, o grupo de pessoas negras é o exogrupo.

que a criança elabore julgamentos que priorizam a informação individual (não baseada em categorias sociais). Ao mesmo tempo, permitem que sejam capazes de reconciliar perspectivas raciais divergentes, isto é, compreender que tanto qualidades positivas como as negativas podem ser identificadas em diferentes grupos raciais (ABOUD, 1988; DOYLE e ABOUD, 1995). Por conseguinte, após a idade dos 7 anos seria verificado um declínio na manifestação de atitudes preconceituosas por parte das crianças pertencentes aos grupos dominantes, dado que elas adotariam uma percepção menos polarizada.

O modelo do desenvolvimento sociocognitivo, ao considerar o papel que as habilidades cognitivas desempenham sobre a manifestação das atitudes intergrupais, contribuiu para a compreensão do racismo entre crianças a partir de fatores presentes em seu curso de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que favoreceu à elaboração de instrumentos de investigação compatíveis com diferentes estágios do desenvolvimento infantil, a exemplo da *Multiresponse Racial Attitude Measure-MRA* (DOYLE e ABOUD, 1995). Esse modelo, entretanto, é insuficiente para explicar como crianças com mais de 7 anos de idade e adultos manifestam níveis elevados de preconceito racial. Dada essa limitação, o modelo do desenvolvimento da identidade social (NESDALE, 2004), foi desenvolvido com a finalidade de compreender como aspectos da dinâmica intergrupar presentes no contexto social das crianças exercem influência sobre suas atitudes raciais.

MODELO DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE SOCIAL

O modelo do desenvolvimento da identidade social (NESDALE, 2004) foi desenvolvido a partir da crítica à ênfase dada por Aboud aos estágios de desenvolvimento cognitivo sobre as expressões de atitudes raciais. Não desconsiderando a importância das habilidades cognitivas para o julgamento e a manifestação de atitudes frente aos diferentes grupos sociais, a teoria ressalta como atuam fatores de ordem sociomotivacional (e.g., identidade) e a estrutura social mais ampla sobre a manifestação da conduta intergrupar. Para tanto, baseou-se nas considerações da Teoria da Identidade Social (TAJFEL e TURNER, 1979).

Para a Teoria da Identidade Social, fenômenos como o preconceito e a discriminação frente a grupos minoritários podem ser compreendidos a partir da articulação entre a categorização social, a comparação social e o favoritismo endogrupal. Em linhas gerais, a teoria sustenta que os indivíduos são motivados a estabelecer uma distintividade social positiva do grupo social a que pertencem os indivíduos. Para tanto, procuram identificar-se com grupos que são,

comparativamente, mais valorados que outros. As investigações derivadas da Teoria da Identidade Social são recorrentes em evidenciar que os membros de um endogrupo com status privilegiado são percebidos como similares entre si e como detentores de qualidades positivas, ao passo que os membros do exogrupo são percebidos como essencialmente distintos, sendo alvo de preconceito e de discriminação (BREWER, 2016; HOGG, 2004; TAJFEL e TURNER, 1979).

Nesdale, todavia, compreende que a Teoria da Identidade Social, por si só, não fornece todas as bases para a compreensão das particularidades da expressão de atitudes intergrupais em crianças. Para tanto, o modelo do desenvolvimento da identidade social procura articular o favoritismo endogrupal e a discriminação contra o exogrupo com as etapas do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Nesdale (2007, 2008) considera que a ocorrência desses fenômenos na infância depende da capacidade da criança em perceber que a sociedade é composta por grupos e, ao mesmo tempo, identificar as diferenças de status entre os grupos sociais.

O modelo do desenvolvimento da identidade social analisa, de tal maneira, a aquisição das capacidades de categorização social e de comparação social, classificados como elementos centrais nas relações entre os grupos sociais (TAJFEL, 1982). Esse modelo considera que, entre os 4-5 anos de idade, as crianças são capazes de categorizar diferentes estímulos de seu meio social (BIGLER e LIBEN, 1993; PIAGET, 1977), sendo também verificado nesse período que as crianças realizam comparações sociais, percebendo as diferenças de status entre os grupos (NESDALE e FLESSER, 2001).

Ao contrário do modelo de desenvolvimento sociocognitivo, o modelo do desenvolvimento da identidade social compreende que os processos de favoritismo endogrupal e hostilidade contra o exogrupo tronam-se mais expressivos após os sete anos de idade. Nesse estágio, a criança encontra-se num nível mais avançado de internalização das atitudes difundidas pela sociedade mais ampla, em comparação às crianças mais novas, apresentando maior conhecimento sobre os estereótipos associados a cada um dos grupos sociais e sobre as diferenças de status existentes entre os mesmos. Essa premissa teórica tem recebido suporte empírico em uma série de investigações norteadas por essa teoria (NESDALE, 2011; OJALA e NESDALE, 2004; NESDALE; MASS; KIESNER; DURKIN; GRIFFITHS, 2003, 2007).

Em síntese, o modelo do desenvolvimento da identidade social concebe que o preconceito não resulta apenas das estruturas cognitivas presentes no desenvolvimento infantil, mas do gradativo processo de inserção da criança na

sociedade mais ampla, na qual os estereótipos e as diferenças de status entre os grupos encontram-se largamente difundidos (NESDALE, 2007; NESDALE e FLESSER, 2011). Pode-se considerar que uma das principais contribuições desse modelo para a investigação do racismo na infância reside, ao mesmo tempo, no reconhecimento de fatores sociais na formação de condutas discriminatórias e de atitudes preconceituosas e na ênfase sobre protagonismo exercido pela criança, dado que a mesma não é concebida como uma simples imitadora da realidade social, mas como um participante que, ativamente, percebe e avalia os diferentes grupos sociais.

O modelo do desenvolvimento da identidade social contribuiu ainda para o desdobramento de outra abordagem: o modelo do desenvolvimento sicionormativo. Investigações realizadas a partir do referencial teórico da Identidade Social (TAJFEL, 1982) verificaram que a hostilidade das crianças frente a determinados grupos étnico-raciais decorre não só do processo de identificação com o grupo dominante e da internalização de suas atitudes intergrupais, mas também da consciência acerca das normas sociais endossadas pelos membros de seu grupo (ABRAMS e RUTLAND, 2008; ABRAMS; RUTLAND; CAMERON; FERRELL, 2007). Passaremos agora, a discutir algumas contribuições realizadas a partir dessa perspectiva.

MODELO DO DESENVOLVIMENTO SICONORMATIVO

A ideia de que a expressão do racismo sofre a influência de normas sociais decorre das investigações realizadas com adultos. Esses estudos apontam que, desde a segunda metade do século XX, a expressão do preconceito e da discriminação racial tornou-se mais complexa e multifacetada, dado que os estereótipos e a hostilidade contra determinados grupos passaram a coexistir com normas de igualdade, as quais coíbem a expressão de hostilidade contra minorias. Por conseguinte, observou-se o desenvolvimento de diferentes formas de expressão de preconceito racial que, embora não violem a norma da igualdade, revelam-se danosas às minorias étnico-raciais (GAERTNER e DOVIDIO, 1986; MCCONAHAY e HOUGH, 1976; PETTIGREW e MEERTENS, 1995).

Os estudos sobre normas sociais em crianças mostram-se intimamente relacionados à investigação sobre desenvolvimento moral, remetendo aos trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1971). Em “O julgamento moral da criança”, Piaget apresenta investigações com crianças na faixa etária dos 3 aos 12 anos de idade, as quais eram questionadas acerca das regras do jogo de bola de gude e da importância que atribuíam a essas mesmas regras. A partir desses estudos,

o autor identificou três diferentes fases do desenvolvimento moral. A primeira fase corresponde ao período que vai dos 3 aos 6 anos de idade, denominada de *anomia* e caracterizada pela ausência de compreensão acerca da importância das normas para a regulação das relações sociais. A segunda fase, dos 7 aos 10 anos de idade, denominada de *heteronomia*, caracterizada pelo reconhecimento de que as normas possuem funcionalidade para as interações sociais e, por fim, após os 10 anos de idade, a fase de *autonomia*, caracterizada pela aquisição do conceito de justiça e pela capacidade de utilizá-lo como princípio norteador para a formulação de normas sociais.

Baseando-se na teoria de Piaget, Kohlberg (1971) apresentou um modelo de desenvolvimento do julgamento moral, também caracterizado pela presença de estágios de desenvolvimento. Nesse modelo, a moralidade não se resume à assimilação de regras e valores transmitidos pelos adultos, mas resulta de estruturas de raciocínio que seguem uma sequência de estágios que vão desde a infância até a fase adulta e permitem a utilização de formas de julgamento progressivamente mais complexas, as quais vão desde o simples reconhecimento de punições ou gratificações até noções mais complexas como justiça e igualdade.

Perspectivas mais recentes afirmam que a compreensão por parte da criança acerca das normas sociais não resulta apenas do desenvolvimento cognitivo, sendo observadas similares entre padrões de julgamento moral presentes entre adultos e crianças. Nesse âmbito, encontra-se o modelo do domínio social (TURIEL, 1998; SMETANA, 2006), o qual analisa como os padrões de julgamento da criança são influenciados pelos diferentes domínios ou contextos de interação social em que ela se encontra. Uma das principais contribuições dessa linha de investigação é o reconhecimento de que as crianças, tal como os adultos, compreendem que, em determinados contextos, faz-se necessário atuar a partir de noções de justiça e igualdade, ao passo que em outros, a exclusão é uma conduta necessária e legítima (KILLEN e RUTLAND, 2011).

As investigações sobre normas sociais na infância trouxeram novas e importantes contribuições para a compreensão do racismo na infância. Dado que as normas sociais são regras implícitas e explícitas que descrevem e prescrevem um padrão de comportamento desejável para um determinado grupo (SHERIF, 1966), infere-se que, ao manifestar atitudes frente aos diferentes grupos raciais, a criança precisa estar apta a reconhecer as regras que membros de seu grupo endossam quanto ao tratamento de outros grupos étnico-raciais. E também precisa ser capaz de analisar e antecipar as consequências envolvidas no ato de discriminar, tanto para quem pratica a discriminação como para aquele que a sofre.

Uma linha de investigação tem elucidado a forma como as normas sociais influenciam a expressão de atitudes raciais em crianças a partir da diferenciação entre atitudes implícitas e explícitas de preconceito (BARON e BANAJI, 2006; RUTLAND; CAMERON; MILNE; MCGEORGE, 2005). Rutland et al. (2005), por exemplo, solicitaram que crianças e adolescentes (6 aos 16 anos) fornecessem explicações e julgamentos para grupos distintos em função da raça (Estudo 1) e da nacionalidade (Estudo 2), adotando-se medidas explícitas (autorrelato) e implícitas (IAT) de preconceito. Os resultados obtidos a partir da medida de autorrelato (medida explícita) indicaram um declínio das atitudes preconceituosas frente à minoria racial. Contudo, não houve mudança a nível das medidas implícitas (IAT), tendo o preconceito permanecido, inclusive entre os adolescentes.

A influência da norma social sobre a expressão do racismo em crianças também foi verificada num estudo realizado por França e Monteiro (2013) com crianças brasileiras dos 5 aos 10 anos de idade. A pesquisa consistiu em dois estudos experimentais, nos quais as crianças eram solicitadas a alocar recursos para crianças dos grupos branco e negro, representadas por meio de fotografias. No primeiro estudo, os recursos deveriam ser alocados em função do desempenho dos alvos branco e negro na realização de uma tarefa, sendo que havia um contexto que justificava a discriminação (desempenho diferente dos alvos branco e negro) e outro que não justificava (desempenho igual). Num segundo estudo, esses recursos deveriam ser alocados num contexto de saliência da norma antipreconceito (presença de uma entrevistadora negra), e outro em que esta norma não era salientada (ausência da entrevistadora negra). Os resultados demonstraram que as crianças mais novas (5-7 anos de idade) manifestavam preferência endogrupal em todas as condições, porém, as crianças mais velhas (8-10 anos de idade), expressavam favoritismo ao endogrupo (brancos) somente no contexto normativo que permitiam tal manifestação, isto é, no contexto da discriminação justificada (desempenho desigual) e na condição de baixa saliência da norma antipreconceito (ausência da entrevistadora negra).

Em síntese, é possível verificar duas importantes contribuições teóricas às pesquisas desenvolvidas a partir do modelo de desenvolvimento socionormativo. Por um lado, verifica-se que a expressão do racismo em crianças é um fenómeno multifacetado, dado que atitudes negativas contra membros de minorias sociais resultam, simultaneamente, do estágio do desenvolvimento cognitivo e da saliência da norma antipreconceito, dado que as crianças são capazes de manifestar atitudes de preconceito e discriminação contra minorias étnico-raciais de forma velada ou indireta (FITZROY e RUTLAND, 2010; FRANÇA e MONTEIRO,

2013; MONTEIRO; FRANÇA; RODRIGUES, 2009). Por outro lado, é possível verificar uma importante mudança em termos de percurso desenvolvimental: antes dos 8 anos de idade, a criança orienta seu comportamento e suas avaliações raciais apenas em função da norma da lealdade endogrupal e, após esta idade, elas tendem a selecionar, a partir do referencial presente em sua sociedade, a norma mais adequada à situação em que se encontra, tal como fazem os adultos (RODRIGUES; MONTEIRO; RUTLAND, 2012).

As investigações desenvolvidas a partir do modelo sacionormativo representam um avanço teórico frente aos modelos do desenvolvimento socio-cognitivo e do desenvolvimento da identidade social. A ideia de que a criança diminui o preconceito racial a partir do período operacional concreto (após os 7 anos de idade) é corroborada apenas nas circunstâncias que envolvem a mensuração do preconceito racial a partir de medidas explícitas, nas quais os participantes podem controlar suas respostas e, por conseguinte, antecipar como as mesmas serão aprovadas ou rechaçadas pelos membros de seu grupo social. Ao mesmo tempo, esses estudos demonstram que os processos de categorização e comparação social não são suficientes para compreender as diferentes formas de manifestação do racismo em crianças, uma vez que essas manifestações também são influenciadas pelos contextos normativos que regulam as interações entre os grupos sociais.

Por fim, cabe destacar que a relação entre normas sociais e manifestações do racismo em crianças mostra-se mais complexa do que nos adultos. No estágio atual de investigação, a expressão do racismo nas crianças é compreendida tanto pela influência do desenvolvimento de estruturas cognitivas como pelas dinâmicas que regem as relações intergrupais (BROWN; ALI; STONE; JEWELL, 2017; FLAMION; MISSOTTEN; MARQUET; ADAM, 2017; FRANÇA e MONTEIRO, 2013). Avaliar a influência que as normas exercem sobre a expressão de atitudes e comportamentos discriminatórios nas crianças implica, por conseguinte, na constituição de uma perspectiva teórica capaz de articular os processos de desenvolvimento que habilitam a criança a perceber a existência dos grupos sociais e das diferenças de status entre os mesmos e, ao mesmo tempo, analisar os fatores normativos que regulam as relações entre grupos dominantes e grupos minoritários.

SUMÁRIO

Nessa seção foram sintetizadas as principais abordagens, a partir das quais a Psicologia Social tem analisado o racismo em crianças, a saber: a) o modelo do

desenvolvimento sociocognitivo; b) o modelo do desenvolvimento da identidade social; e c) o modelo do desenvolvimento socionormativo. Embora distintas, tais abordagens resultam do esforço em articular o processo de desenvolvimento sociocognitivo das crianças com a estrutura social mais ampla, na qual os processos de preconceito e discriminação contra minorias étnico-raciais são moldados.

Dentre as características comuns entre os modelos aqui apresentados, é possível verificar a ênfase sobre o protagonismo que a criança exerce nas relações sociais. Embora não ignorem que as atitudes raciais das crianças refletem, de certa forma, processos predominantes na sociedade mais ampla, esses modelos teóricos diferem de abordagens anteriores que compreendiam as atitudes raciais das crianças como resultado da simples internalização das atitudes dos adultos. Ao contrário, as investigações realizadas a partir desses referenciais teóricos buscaram identificar aspectos específicos do desenvolvimento infantil que tornam as atitudes e comportamentos das crianças distintos dos adultos.

A análise do racismo em crianças realizadas a partir do modelo sociocognitivo apresentou evidências empíricas de como as atitudes raciais das crianças estão associadas às habilidades cognitivas que a criança adquire durante seu percurso de desenvolvimento. Entretanto, ela se mostra insuficiente para explorar a persistência do preconceito na fase adulta e à diversidade de formas de expressão que o mesmo apresenta.

O modelo do desenvolvimento da identidade social (NESDALE, 2004), por sua vez, elucidou como as expressões de racismo em crianças são influenciadas pela pertença da criança a determinados grupos sociais, articulando as expressões das atitudes intergrupais em crianças com uma importante teoria para o estudo dos fenômenos de preconceito e discriminação: a Teoria da Identidade Social (TAJFEL, 1981). Ressalta-se que esse modelo não só corroborou a ideia de que a criança não é uma simples reprodutora das atitudes dos adultos, mas também avançou nas contribuições realizadas a partir dos estudos de Aboud (1988), dado que salientou como as atitudes das crianças são influenciadas pelas diferenças de status entre os grupos sociais e pelos processos identitários.

Essas abordagens, não obstante suas contribuições, não se mostram suficientes para explicar como as expressões de racismo entre crianças podem ser influenciadas por processos de ordem socionormativa, tal como tem sido verificado nas investigações desenvolvidas com adultos (GAERTNER e DOVIDIO, 1986; MCCONAHAY e HOUGH, 1976; PETTIGREW e MEERTENS, 1995). Tal lacuna tem sido preenchida por investigações que comparam as atitudes intergrupais de crianças em diferentes contextos de saliência da norma

antipreconceito (FITZROY e RUTLAND, 2010; FRANÇA e MONTEIRO, 2013; RODRIGUES et al., 2012). Observa-se que, tal como ocorre nos adultos, a expressão do racismo em crianças sofre influência das pressões normativas, de modo que as crianças expressam atitudes raciais tanto em função de seu estágio de desenvolvimento como em função das normas que regulam suas interações sociais.

Destaca-se que os estudos sobre o julgamento moral se revelam como um campo fértil para a construção de um modelo socionormativo do racismo em crianças. Observamos que as primeiras teorias elaboradas sobre o desenvolvimento moral, a exemplo dos trabalhos de Piaget e Kohlberg, indicam que a criança desenvolve de forma gradativa os conceitos de justiça e igualdade e, antes que tenham critérios de moralidade elaborados de forma consistente, avaliam as regras e convenções que permeiam suas relações com os demais. Não obstante, as teorias mais atuais (TURIEL, 1998; SMETANA, 2006) indicam que a moralidade não é exclusiva do mundo adulto, estando presente nas avaliações das crianças ainda que de forma rudimentar.

Há uma série de questões que ainda necessitam ser respondidas, em especial o paradoxo presente no processo de socialização de crianças na atualidade: o fato de as crianças serem capazes de internalizar a norma da igualdade como parâmetro das relações sociais e, ao mesmo tempo, excluírem pares que pertencem a minorias étnico-raciais, caso existam justificativas que tornem essa exclusão legítima (FRANÇA e MONTEIRO, 2013; HUGHES et al., 2015; RODRIGUES et al., 2016). Compreendemos que a investigação sobre o desenvolvimento moral e sua relação com o preconceito pode fornecer contribuições importantes acerca dos mecanismos subjacentes a esses fenômenos.

IDENTIDADE SOCIAL EM SOCIEDADES MULTIÉTNICAS

Nos capítulos anteriores, destacou-se que desde muito cedo as crianças mostram-se sensíveis às informações de seu contexto social, em especial ao fato de que a sociedade possui diversos grupos e que estes diferem entre si em função do status social e do valor a eles associado (ABOUD, 1988; BIGLER e LIBEN, 2006; FRANÇA, 2013). Essa habilidade perceptiva por parte das crianças desenvolve-se ao longo do processo de socialização, especialmente, por meio das mensagens transmitidas por pais (PRIEST et al., 2014), professores (DIAS, 2012; FARAGO; DAVIDSON; BYRD, 2019), e pela mídia (BRENICK et al., 2010; SANTOS; SOUZA; SANTOS; MALTA, 2015). A partir das interações estabelecidas entre as crianças e diferentes agentes socializadores, estereótipos são internalizados e são formadas atitudes frente aos diferentes grupos étnico-raciais.

Somando-se ao fato de reconhecer os grupos sociais e as diferenças de status entre eles, um dos aspectos mais relevantes do processo de socialização consiste na capacidade da criança reconhecer-se como parte de um grupo social. Ao mesmo tempo em que se identificar como membro de um grupo social, a criança atribuir valor emocional a essa pertença, fenômeno conhecido como Identidade Social (TAJFEL, 1981). O papel que a identidade social desempenha sobre os julgamentos e as condutas sociais das crianças tem sido amplamente documentado

na literatura (NESDALE, 2017), ressaltando-se, em especial, o papel exercido pelas categorias raça e gênero, as quais são mais prontamente reconhecidas durante o desenvolvimento infantil, exercendo influência sobre a conduta intergruppal ainda nos cinco primeiros anos de vida (KILLEN e RUTLAND, 2011).

Nas últimas décadas, entretanto, muitos estudos têm se voltado para a análise de processos intergrupais entre crianças com base em outras categorias, a exemplo da nacionalidade, da religião e das diferenças étnico-culturais (GALLAGHER e CAIRNS, 2011; NIWA et al., 2014). O interesse em ampliar o escopo das categorias no estudo sobre as relações intergrupais entre crianças deve-se a duas razões. Por um lado, as pesquisas realizadas com adultos indicam que mudanças sacionormativas levaram à condenação de formas flagrantes de racismo, observando-se processos indiretos de preconceito e discriminação que não recorrem necessariamente à categoria de raça, mas a categorias como a nacionalidade, cultura ou a etnia (PETTIGREW e MEERTENS, 1995). Por outro lado, o aumento do fluxo migratório de países em desenvolvimento para países desenvolvidos criou contextos em que as diferenças entre grupo dominante e grupos minoritários tornam-se altamente salientes para as crianças, permitindo a construção de identidades sociais a partir de múltiplos critérios que envolvem, ao mesmo tempo, raça, religião, cultura ou afiliação política.

Nesta seção, serão apresentadas questões associadas ao desenvolvimento da identidade social das crianças inseridas em sociedades multiétnicas. Para tanto, serão considerados três contextos distintos, caracterizados por diferentes formas de conflito intergruppal. Inicialmente, serão apresentados estudos realizados em contextos caracterizados por conflitos de longa duração entre os grupos étnicos, a exemplo do Oriente Médio e da Irlanda do Norte. Em seguida, serão discutidos resultados de investigações realizadas em países onde a convivência entre diferentes grupos étnicos tem sido fomentada pelo aumento do fluxo migratório de países em desenvolvimento para países desenvolvidos. Por fim, será discutido o contexto brasileiro, sociedade multiétnica em que as diferenças de status e de valor entre os grupos étnico-raciais têm sido historicamente pela negação da existência de conflitos e desigualdades de ordem étnico-racial (FERNANDES, 1972, 2007).

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE SOCIAL DAS CRIANÇAS EM MEIO A CONFLITOS INTERGRUPAIS DE LONGA DURAÇÃO

Muitas pesquisas realizadas em contextos onde as relações intergrupais são caracterizadas por conflitos de longa duração e pelo predomínio de expressões flagrantes de hostilidade têm apontado as consequências negativas desses conflitos sobre a saúde mental das crianças, destacando-se o desenvolvimento de ansiedade e depressão (MARIE; SAADAEEN; BATTAT, 2020). Não obstante, é possível abordar os efeitos dos conflitos de longa duração a partir de uma perspectiva intergrupai, investigando-se como tais conflitos influenciam na formação de estereótipos, no grau de identificação com o endogrupo e, por fim, nas manifestações de preconceito e discriminação.

A exemplo de contextos sociais caracterizados por conflitos intergrupais de longa duração, onde predominam expressões flagrantes de hostilidade entre os grupos sociais, pode-se mencionar o Oriente Médio e a Irlanda do Norte. A primeira região é historicamente marcada pelos conflitos políticos entre árabes e judeus. A Irlanda do Norte, por sua vez, possui conflitos de longa duração entre os grupos católico e protestante. No caso do Oriente Médio, as expressões de hostilidade intergrupai entre árabes e judeus abrangem, ao mesmo tempo, as categorias de raça, etnia, nacionalidade, religião e cultura. Na Irlanda do Norte, por sua vez, a relação entre católicos e protestantes não evoca a categoria de raça. Os conflitos entre esses dois grupos mesclam as categorias de nacionalidade, religião e orientação política.

Uma das consequências de se viver num contexto caracterizado por episódios recorrentes de violência e intolerância intergrupai é a internalização de estereótipos negativos contra membros do exogrupo. No estudo de Brenick et al. (2010), ao serem solicitadas a descrever árabes e judeus, crianças de origem árabe caracterizavam os judeus com adjetivos associados à violência (e.g., “assassino, destruidor”), concomitantemente crianças judias reportavam-se aos árabes utilizando adjetivos negativos (e.g., “sujo”, “pobre”). Tais estereótipos costumam ser acentuados em função da maneira como os meios de comunicação representam os membros do exogrupo (BAR-TAL e TEICHMAN, 2005) ou mesmo pela exposição frequente a situações que envolvem violência e conflito interétnico, sendo capazes de diminuir a predisposição das crianças para interagir e criar vínculos de amizade com pares pertencentes ao exogrupo (NIWA et al., 2014).

É interessante verificar que, apesar de ambos os grupos serem recíprocos quanto à atribuição mútua de estereótipos negativos, observam-se variações nas

justificativas que as crianças adotam ao apoiar ou rechaçar processos de exclusão contra o exogrupo. Nessa mesma pesquisa, Brenick et al. (2010) identificaram que as crianças palestinas (grupo de origem árabe) eram mais propensas a perceber como legítimo excluir outra criança em função de suas roupas contrariarem as tradições de seu grupo religioso. Variações como essa indicam que o julgamento social da criança é multifacetado. Ao avaliar situações de exclusão social, as crianças ponderam, simultaneamente, o status que seu grupo possui na estrutura social (dominante/minoritário) e a importância que tradições culturais e religiosas possuem no estabelecimento de diferenças entre endogrupo e exogrupo.

Não obstante à presença de tais estereótipos, algumas pesquisas indicam que, mesmo em contextos altamente conflitivos, é possível promover atitudes inclusivas e de respeito à diversidade entre crianças. Intervenções baseadas na teoria do contato intergrupal (ALLPORT, 1954; PETTIGREW, 1998), a exemplo do *Class Exchange Program*, programa caracterizado por criar classes etnicamente mistas (árabes e judeus) e, ao mesmo tempo, contemplar uma série de atividades curriculares direcionadas ao respeito e aceitação do “outro” (BERGER; ABU-RAIYA; GELKOPF, 2015). Esse tipo de intervenção tem sido capaz de reduzir tendências discriminatórias e estereótipos negativos contra o exogrupo e, ao mesmo tempo, promover sentimentos positivos e predisposição ao contato para com os membros do exogrupo entre árabes e judeus inseridos no ensino fundamental (BERGER; BENATOV; ABU-RAIYA; TADMOR, 2016).

No caso da Irlanda do Norte, o conflito intergrupal abrange ideologias religiosas, políticas e nacionalistas, frequentemente dicotomizadas entre aqueles que desejam que a Irlanda do Norte seja unificada à Irlanda e aqueles que desejam que ela permaneça parte do Reino Unido. Essas ideologias encontram-se representadas nas categorias “Protestante” e “Católico” (FERGUSON e MCKEOWN, 2016). A Irlanda do Norte vivenciou mais de 30 anos de conflito armado entre esses dois grupos. Embora o país encontre-se, nos dias atuais, numa fase pós-conflito, ele é caracterizado pelo nível elevado de segregação. A maioria da população ainda vive em comunidades que possuem uma única identidade (Protestante ou Católica) e a maioria das crianças também frequenta escolas específicas para esses dois grupos religiosos (NOLAN, 2017).

Num estudo realizado com crianças dos 7 aos 11 anos de idade, Gallagher e Cairns (2011) verificaram que a partir dos 7 anos de idade as crianças identificam-se com a nacionalidade comumente associada a seu grupo religioso, isto é, crianças católicas (grupo minoritário) reconheciam-se como irlandesas e crianças protestantes (grupo dominante) reconheciam-se como britânicas. Entretanto,

observaram-se variações nas atitudes intergrupais em função da idade e do grupo social da criança. Quanto ao grupo social, as crianças católicas apresentavam maior orgulho de sua identidade que as crianças protestantes. Ambos os grupos apresentam favoritismo endogrupal, atribuindo-se mais adjetivos positivos que negativos ao seu próprio grupo. No entanto, as crianças católicas avaliavam os protestantes de forma mais negativa. As crianças protestantes, por sua vez, não faziam avaliações negativas dos irlandeses. Quanto à idade, as crianças mais novas (7 anos) foram mais sensíveis sobre comentários negativos acerca de sua identidade nacional em comparação às crianças mais velhas (11 anos).

Ao contrário das pesquisas realizadas com grupos étnico-raciais, o estudo de Gallagher e Cairns não verificou diminuição das atitudes negativas para com o exogrupo em função da idade. Esses resultados revelam um aspecto importante acerca da relação entre desenvolvimento cognitivo e normas sociais. De acordo com a Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social (NESDALE, 2004, 2008), em cenários em que há a percepção de que o outro grupo representa uma ameaça, as atitudes negativas contra o grupo identificado como inimigo são comuns. Uma das consequências da percepção que o exogrupo representa uma ameaça é a manutenção de atitudes intergrupais negativas ao longo do desenvolvimento infantil (TEICHMAN e BAR-TAL, 2008). Em sociedades divididas como a Irlanda do Norte, o contexto conflitivo leva a uma maior consciência da identidade religiosa/nacional por parte das crianças. Por conseguinte, a aquisição de habilidades cognitivas que caracterizam o período operacional concreto não é, necessariamente, acompanhada pela redução do favoritismo endogrupal e a hostilidade conta o exogrupo.

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

O preconceito contra grupos nacionais ou étnicos, definido como xenofobia, é um fenômeno que, historicamente, tem estado presente nas relações intergrupais de diversos países (BRISKMAN, 2015). Nas últimas décadas, entretanto, mudanças sociais e normativas levaram as investigações sobre esse fenômeno a adquirirem maior relevância. Em face à coibição formal de práticas de preconceito e discriminação com base na categoria de “raça”, muitas expressões de favoritismo e hostilidade intergrupais têm se baseado nas categorias de cultura e de nacionalidade, embasadas na percepção de que grupos minoritários ameaçam valores centrais da cultura do grupo dominante ou que as diferenças culturais entre esses grupos são profundas e irreconciliáveis, (PEDERSEN e WALKER, 1997; PETTIGREW e MEERTENS, 1995).

Os países membros da União Europeia têm se tornado um centro de atração de imigrantes, em especial de populações provenientes regiões que vivenciam situações de pobreza ou de conflito político, tais como o Norte da África, o Oriente Médio e a América Latina (TARCHI et al., 2019). Na perspectiva das relações intergrupais, dois fenômenos são especialmente relevantes na relação entre imigrantes e comunidade autóctone: a ameaça real e a ameaça simbólica. A primeira consiste na percepção de que os imigrantes competem por emprego, moradia e políticas de bem-estar social (STEPHAN e STEPHAN, 2000). Ao passo que a ameaça simbólica envolve a crença de que os valores e práticas culturais dos imigrantes são incompatíveis com a sociedade que os acolhe (STEPHAN et al., 2002). Esses dois tipos de ameaça têm sido adotados na retórica de partidos de extrema-direita e fomentam a manifestação de condutas discriminatórias contra grupos minoritários (GREVEN, 2016).

O convívio entre comunidades autóctones e imigrantes é propício para que as identidades nacional e étnica se tornem salientes para as crianças, as quais, desde muito cedo, atribuem importância a essas categorias sociais e endossam estereótipos negativos contra grupos minoritários. A Espanha, por exemplo, é um país que, desde o final da década de 1980 tem experimentado um elevado fluxo migratório, em especial de imigrantes provenientes da América Latina e do Norte da África. A maioria das crianças espanholas com idade pré-escolar (3-6 anos) mostram-se conscientes das diferenças étnico-raciais, ao mesmo tempo em que manifestam favoritismo endogrupal (GUERRERO; ENESCO; LAM, 2011). Crianças espanholas possuem estereótipos negativos contra ciganos e latino-americanos grupos comumente estereotipados pelos adultos (ENESCO; NAVARRO; PARADELA; GUERRERO, 2005). No contexto espanhol, ressalta-se que, embora os ciganos tenham migrado para a Espanha há mais de 500 anos, eles representam uma comunidade étnica que ainda é alvo recorrente de preconceito, estereotipia e discriminação (CEA D'ANCONA e VALLES MARTINEZ, 2015).

Um dos grupos de imigrantes mais discriminado no cenário europeu são aqueles provenientes de países majoritariamente muçulmanos (PEROCO, 2018). De maneira geral, os imigrantes muçulmanos são frequentemente expostos pela mídia e pelos meios de comunicação de modo negativo, sendo associados a ameaças como o terrorismo motivado pelo fanatismo religioso, o desemprego, a criminalidade e a violência urbana (AHMED e MATTHES, 2017). Além de ameaças em termos da economia e da segurança, os muçulmanos são

identificados como ameaça a valores centrais da sociedade ocidental, tais como a liberdade individual e o secularismo de instituições públicas (BRUNO, 2016).

A exposição a tais conteúdos negativos e a situações de discriminação contra muçulmanos tem repercussão sobre as atitudes intergrupais das crianças, as quais, por volta dos 6 anos de idade, já manifestam atitudes negativas contra esse grupo e reportam estereótipos que abrangem, ao mesmo tempo, as categorias de raça, religião, linguagem e nacionalidade (DE BRUJIN et al., 2020; WELPLY, 2018). A exposição a esses elementos incide não só sobre a formação de atitudes negativas de crianças europeias contra esse grupo, mas também afeta a formação identitária de crianças muçulmanas, levando a pioras na autoestima e na saúde mental (YOUNUS e MIAN, 2019).

Também no contexto migratório, um dos grupos mais suscetíveis a processos de discriminação são os imigrantes que se encontram na categoria de refugiados, a qual abrange grupos que deixaram seu país de origem devido a situações de guerra, violência política e restrição a direitos e garantias fundamentais. Na Europa, os refugiados abrangem uma vasta gama de etnias e nacionalidades, havendo um predomínio de grupos provenientes de países do norte da África, do Oriente Médio e da América Latina (PEW RESEARCH CENTER, 2017). Na Inglaterra, país que historicamente têm recebido um grande fluxo de imigrantes, verificou-se que adolescentes não só avaliavam os refugiados de forma mais negativas que os demais grupos sociais (CAMERON e RUTLAND, 2008) como também defendiam que eles não deveriam ter direito de decidir onde morar, direito este assegurado a todos dos cidadãos (RUCK e TENENBAUM, 2014; TENENBAUM e RUCK, 2012).

De modo similar, Verkuyten e Steenhuis (2005) verificaram que a condição de imigrante refugiado levava pré-adolescentes holandeses a avaliar o exogrupo de forma mais negativa, mesmo em comparação a outros grupos comumente discriminados, a exemplo dos marroquinos. Esse estudo ainda revelou que a hostilidade era mais elevada entre os adolescentes que residiam nas proximidades dos centros de acolhimento aos refugiados, sugerindo que, quando o contato intergrupar não ocorre em condições adequadas (ALLPORT, 1954; PETTIGREW, 1998), ele favorece a hostilidade contra membros do exogrupo, ao invés de reduzi-la.

Embora esses resultados revelem um quadro hostil acerca das relações entre grupo imigrantes e comunidade autóctone, diversas intervenções a nível societal têm se revelado capazes de prevenir a formação de atitudes intergrupais negativas entre crianças e, ao mesmo tempo, favorecer a construção de identidade positiva

para as crianças e adolescentes pertencentes aos grupos minoritários. Além das intervenções baseadas na teoria do contato intergrupal, muitas práticas têm sido desenvolvidas com base na educação multicultural. Em linhas gerais, o multiculturalismo consiste na valoração positiva na diversidade cultural e identitária, com ênfase na integração e no contato entre diferentes grupos sociais (BERRY, 2011) e no reconhecimento de determinadas identidades são percebidas de modo negativo pelo grupo dominante (VERKUYTEN, 2008).

O desenvolvimento de currículos escolares voltados para a compreensão de diferenças culturais e da promoção de equidade para todos os grupos, bem como a composição de classes multiétnicas, tem apresentado resultados positivos sobre as atitudes intergrupais das crianças (VERKUYTEN e THIS, 2012). São currículos capazes de favorecer a interação entre grupo dominante e grupos minoritários e, ao mesmo tempo, promover identidade social positiva por parte das crianças pertencentes a grupos minoritários (VERKUYTEN e THIS, 2012).

CONTEXTO BRASILEIRO

A sociedade brasileira apresenta características particulares em comparação aos demais contextos mencionados. Embora o Brasil também apresente a configuração de uma sociedade multirracial, sua formação histórica foi acompanhada por um elevado grau de miscigenação e pela difusão da crença conhecida como “mito da democracia racial”, caracterizado pela representação da sociedade brasileira como desprovida de barreiras em função da raça, cultura ou da etnia e pela convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnico-raciais (FERNANDES, 2007). Não obstante o processo de miscigenação e a representação da sociedade racialmente democrática, as desigualdades raciais entre brancos e não brancos são profundas, repercutindo sobre os processos identitários e sobre a conduta intergrupal das crianças.

As investigações demonstram que desde muito cedo, as crianças brasileiras distinguem os grupos branco e negro em função da cor da pele (FRANÇA e MONTEIRO, 2002; FRANÇA; DA COSTA SILVA; LIMA; OLIVEIRA, 2020). Entretanto, observam-se diferenças no que diz respeito à autocategorização e à preferência intergrupal. Se por um lado as crianças brancas tendem a reconhecer-se como brancas e a manifestarem preferência pelo seu próprio grupo, as crianças negras apresentam maior ambivalência, dado que boa parte delas tende a se autocategorizar como brancas e ao mesmo tempo, costumam atribuir aos brancos, características socialmente favoráveis como beleza e comunicabilidade, ao passo que negros tendem a ser classificados como de modo

negativo (FRANÇA e MONTEIRO, 2002; MÁXIMO; CAMINO; LIMANUNES; LINS, 2012).

Embora a identificação com membros do exogrupo também seja verificada em outras sociedades multiétnicas (GAITHER et al., 2014), no Brasil ele resulta, em parte do processo caracterizado como branqueamento, o qual consiste na adoção do branco como um padrão de referência para o sucesso e status social, legitimando sua supremacia econômica, política e social (GUIMARÃES, 1999). O branqueamento não se restringe apenas ao aspecto sociocultural, mas também inclui elementos estéticos. O modelo branco de beleza possui repercussão sobre o desejo do negro de eliminar seus traços a fim de se aproximar ao branco no plano das aparências (nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, cutis clara) (CARONE, 2002). A cultura do branqueamento possui repercussões sobre a identidade étnico-racial das crianças negras, as quais tendem a manifestar descontentamento com a cor de sua pele e com demais traços fenotípicos, a exemplo do cabelo crespo, levando a insatisfação com sua autoimagem e à baixa autoestima (GAUDIO, 2015; TRINIDAD, 2015, 2016).

Diante de tal contexto, muitos estudos têm problematizado o papel que agentes socializadores, a exemplo da escola, possuem sobre a formação da identidade étnica de crianças negras. A atenção sobre o ambiente escolar deve-se à promulgação da Lei n. 10.639/2003, a qual inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e parte do reconhecimento de que, historicamente, a escola contribuiu para a cultura do branqueamento e apresenta potencialidades para contribuir com a promoção de identidade social positiva para as crianças negras e combater expressões de racismo.

Investigações mais recentes demonstram que as crianças negras tendem a ser sensíveis a estratégias de valoração da sua identidade étnico-racial, dado que tendem a se reconhecer como negras e a valorar positivamente seu próprio grupo, ao passarem por medidas interventivas voltadas ao combate da discriminação racial (DORIA, 2015; PONCE DE LEÓN; RAMÍREZ; HEES, 2018). Contudo, tal como destacado por Carvalho e França (2019), no Brasil ainda são poucas as investigações voltadas sobre estratégias de combate ao racismo entre crianças, dado que muitas pesquisas se voltam para a formação docente e para os efeitos da implementação da Lei 10.639/2003. Por conseguinte, ainda não é possível avaliar quais estratégias e recursos podem efetivamente contribuir para o enfrentamento do racismo na infância e para a promoção de identidade étnico-racial positiva entre crianças negras.

SUMÁRIO

Neste capítulo foram apresentadas questões associadas ao desenvolvimento da identidade social das crianças inseridas em sociedades multiétnicas. As investigações aqui mencionadas revelam processos generalizáveis e singulares que incidem sobre a dinâmica das relações intergrupais na infância. Quanto aos primeiros, verifica-se que, em diferentes contextos sociais, as crianças manifestam estereótipos, preconceitos e comportamentos discriminatórios contra membros dos grupos minoritários, reproduzindo diferenças status presentes na sociedade mais ampla. Quanto aos processos singulares, observa-se variação nas categorias envolvidas na diferenciação intergrupar, podendo abranger identidades étnico-raciais, a exemplo do Brasil, ou identidades que englobam categorias diversas como nacionalidade e religião, a exemplo do Oriente Médio e dos países europeus.

Apesar da singularidade presente nas relações intergrupais de cada país, ressalta-se que as pesquisas são consistentes em demonstrar como os processos de diferenciação trazem consequências negativas para as crianças pertencentes aos grupos minoritários. Face a esse problema, um dos próximos passos das investigações sobre atitudes intergrupais na infância consiste em analisar quais tipos de procedimentos seriam eficazes em combater processos de exclusão e discriminação entre crianças e, concomitantemente, promover atitudes de respeito e tolerância.

Os estudos aqui mencionados revelam que, apesar do preconceito e da discriminação serem recorrentes durante a infância, as crianças respondem de modo favorável a intervenções de combate à hostilidade intergrupar, tal como tem sido observado nas investigações realizadas a partir do contato intergrupar (BERGER et al., 2016) ou da educação multicultural (VERKUYTEN e THIS, 2012). Entretanto, a formulação e os resultados dessas intervenções devem ser analisadas levando-se em conta as particularidades do contexto social em que as diferenças intergrupais são produzidas. Outro desafio para pesquisas futuras é verificar a eficácia de tais intervenções sobre a manutenção de atitudes intergrupais positivas em fases posteriores do desenvolvimento.

PARTE II

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS

SOCIALIZAÇÃO NA PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO

Um desafio que se impõe nos nossos dias é entender a persistência do racismo e do preconceito na sociedade. Os estudos em Psicologia Social devem ajudar a responder as seguintes questões: O que faz o racismo se perpetuar e ser transmitido para as futuras gerações? O que pode ser feito para quebrar o ciclo de transmissão?

As respostas a essas questões, invariavelmente nos remete à análise da socialização, ou seja, ao processo através do qual a criança se torna membro de uma sociedade, por meio do aprendizado de normas, crenças, valores e modos de comportamento compartilhados por seu grupo social (GUIMOND, 2000). Na análise desse fenômeno, a Psicologia Social necessariamente deve somar seus conhecimentos aos da Psicologia do Desenvolvimento, a fim de compreender o interjogo entre interações sociais, processos de aprendizagem, identidade, normas, valores, e seus desdobramentos comportamentais.

Os aspectos supracitados contemplam a vida psicológica do indivíduo em vários níveis, desde um nível individual (e.g., atitudes, motivações, comportamentos) até o societal (e.g. ideologias, crenças, valores). O processo de socialização tem sido analisado de modo exaustivo por muitos estudiosos (ver GRUSEC

e HASTING, 2014; LYTTON e ROMNEY, 1991; MIKESKA, HARRISON; CARLSON, 2017; SAKS; UGGERSLEV; FASSINA, 2007 para uma revisão). No presente capítulo, pretendemos analisar um aspecto particular desse fenômeno: as relações intergrupais e étnicas. Tal aspecto tem sido investigado na área denominada de socialização étnica (HUGLES e CHEN, 2001; PHINNEY e ROTHERAM, 1987).

Este capítulo tem como objetivo analisar a socialização étnica, seus aspectos teóricos e empíricos. Para atingir esse objetivo, inicialmente analisaremos o fenômeno da socialização à luz da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento. São observadas as interações desses dois campos que ora analisam o homem no nível mais individual e interindividual, ora num nível mais social e cultural. Em seguida, analisaremos o conceito de socialização étnica/racial e seu advento. Inicialmente, serão consideradas as explicações fornecidas pela Psicologia Social para a origem do racismo e preconceito.

Posteriormente, será enfatizada a socialização étnica/racial a partir de estudos que investigam as relações entre crianças de diferentes etnias e as orientações que agentes socializadores, tais como pais e professores, oferecem às crianças quanto ao manejo das relações intergrupais numa sociedade em que o negro é visto negativamente. Nesse ínterim, serão revisados os primeiros estudos dedicados ao fenômeno da socialização de atitudes interétnicas, bem como as principais estratégias metodológicas de suas pesquisas. Os desenvolvimentos teóricos e empíricos da socialização étnica no Brasil serão destacados ao final do capítulo.

SOCIALIZAÇÃO E REALIDADE SOCIAL

A socialização é um processo amplo e dinâmico, tendo suas definições amparadas, simultaneamente, na Sociologia e Psicologia. Nesses dois campos, é possível visualizar sua importância em termos de impacto para as realidades individual, grupal e para a organização da estrutura social (FRANÇA, 2013). Como afirmam Pereira e Jesuino (1985), para além das explicações acerca de aquisições individuais e particulares, a socialização é responsável por estruturar conjuntos complexos de comportamentos com significado social, praticados pelas díades, grupos ou pela própria comunidade.

Outrossim, a socialização é influenciada por eventos históricos (PETROVIC-TRUFUNOVIC; BOJANIC; DRASKO, 2015). Consequentemente, ela respeita tanto o tempo do indivíduo, considerando seu desenvolvimento e reestruturações

mentais (PEREIRA e JESUINO, 1985), quanto o período histórico em que o indivíduo vive suas influências pretéritas e expectativas futuras, como pode ser percebido nas mudanças nos valores que são transmitidos entre as gerações e práticas de criação adotadas pelos pais em decorrência de características específicas de cada contexto sociocultural e histórico.

É nesse sentido que os campos da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento articulam-se no estudo sobre processo de socialização. A primeira, investiga a influência da presença real, implicada ou imaginada do outro sobre o comportamento (ALLPORT, 1954), incluindo os processos de afiliação grupal e de conformidade a normas, valores e crenças, difundidos na sociedade mais ampla. A segunda, por sua vez, elucida como, quando e por que as mudanças relativas à idade, sejam elas físicas, cognitivas ou sociais, interferem na aprendizagem de repertórios comportamentais. De modo mais preciso, a Psicologia do Desenvolvimento fornece explicações sobre como os diferentes estágios de maturidade cognitiva e social, observados ao longo da infância, influenciam na maneira como a criança se adapta a diferentes condições sociais e fornece sentido às mesmas (FRANÇA, 2016).

Mesmo antes do seu nascimento, o indivíduo é alvo de influências socialmente determinadas. Seu ambiente é socialmente construído e obedece a uma ordem cultural e social específica (BERGER e LUCKMAN, 1985). Nascemos dentro de uma gama de instituições e grupos sociais, a exemplo da família da nação e do grupo étnico. Cada pertencimento envolve características culturais específicas, com papéis e expectativas sociais historicamente moldados. De modo que, antes mesmo de ser capaz de construir suas próprias percepções sobre a realidade social, a criança já é projeto de outras pessoas e sua constituição gradativa como ser social ocorrerá a partir das relações estabelecidas com demais membros da sociedade.

A importância do outro sobre nossa constituição psíquica já foi demonstrada pela Psicologia Social através dos estudos sobre isolamento social. Bexton et al. (1954) analisaram o efeito do isolamento social em jovens estudantes universitários que ficaram confinados sob condições de variação sensorial muito reduzida. Os jovens foram colocados em cubículos à prova de som, ficavam deitados numa cama com travesseiros de espuma em volta dos ouvidos, usando óculos opacos, punhos de papelão e luvas pesadas, sem contato algum com outras pessoas. Após um período de três dias nessas condições, observou-se nos participantes efeitos comportamentais como inquietação, labilidade emocional e, ao sair do cubículo, distúrbio da percepção visual. Os efeitos nos processos

cognitivos foram medidos antes, durante e depois do isolamento através de teste de inteligência, e mostraram redução do desempenho durante o período de isolamento comparativamente à medição anterior e posterior, e verificou-se ainda, relatos de alucinações. Numa perspectiva semelhante, Schachter (1959) afirma que a tendência humana à afiliação se acentua em circunstância de alta ansiedade. Segundo esse autor, mediante situações ambíguas ou incapazes de serem compreendidas a partir de experiências anteriores, os indivíduos afiliam-se em grupos a fim de obterem parâmetros sociais com os quais possam melhor se adaptar à realidade.

Contribuições importantes também foram fornecidas pelos estudos de Muzafer Sherif sobre influência social. Para Sherif (1936), o indivíduo necessita de parâmetros para validar suas opiniões e para isso se vale da comparação e conformidade com a opinião de outros. Essa hipótese foi testada no experimento do efeito autocinético, que consiste na ilusão de movimento de um ponto de luz, quando refletido em um quarto escuro. Segundo a teoria, a ilusão é produzida naturalmente pelo o movimento do olho na ausência de um parâmetro físico de comparação. Entretanto, Sherif aproveitou-se desse evento natural para mostrar que, quando sozinhas, as pessoas estabelecem seu próprio quadro de referência para aferir a “distância percorrida” pelo ponto de luz, mas com dificuldades e inseguranças nas suas estimativas.

Quando estão em grupo, entretanto, usam as estimativas dos outros como parâmetro, modificando suas opiniões pessoais no sentido de buscar conformidade com a opinião do grupo. Esse estudo é também alusivo de como surgem as normas sociais. Após a experiência em grupo, as estimativas individuais dos participantes permanecem fortemente influenciadas pelo consenso produzido no grupo. As investigações de Sherif (1936), Bexton et al. (1954) e Schachter (1959), no seu conjunto, demonstram que o comportamento social, é moldado pela presença “do outro”, o qual responde às emoções pessoais e expectativas sociais.

Longe de exaurir a discussão sobre a afiliação social, influência social e comparação social, a presente discussão se limita a destacar a contribuição desses fenômenos para a elucidação da importância do outro no processo de socialização. Nesse ínterim, salientamos que os estudos anteriormente referidos enfocam circunstâncias de socialização já em curso, e é importante conhecermos como esses processos ocorrem na socialização que se desenrola durante os primeiros anos de vida, e como as mudanças se operam em função da presença real, implicada ou imaginada dos diferentes agentes de socialização.

Para a Psicologia do Desenvolvimento, a necessidade humana do outro antecede à necessidade de resolução de conflitos emocionais e os processos de comparação social. Ao que parece, a interação com o outro é a condição que possibilita o surgimento desses fenômenos na vida do indivíduo. Essa tese está amparada nos experimentos sobre isolamento conduzidos por Harlow e Harlow (1965), no âmbito da etologia, e que foram aproveitados por Bowlby (1969) no estudo sobre a ligação afetiva entre a criança e seu cuidador, denominada de apego. Esses autores colocaram em questão a visão, até então predominante, de que a formação e manutenção de vínculos sociais seriam decorrentes da satisfação de necessidades básicas como fome e sexo (Ramires, 2003).

Bowlby (1969) afirma que existe nos bebês uma propensão inata para o contato com outros seres humanos. Essa propensão é satisfeita com a figura principal de apego, que para Bowlby é a mãe (ver KELLER, 2013 e VICEDO 2011, para uma crítica à Teoria do Apego). Através da interação estabelecida desde o nascimento com as figuras de apego, a criança constrói modelos representacionais, isto é, crenças e expectativas de como funcionam as relações sociais. Por exemplo, para um bebê o mundo social pode estar restrito aos seus cuidadores. Na medida em que os cuidadores expressam afeição e satisfazem as suas necessidades de modo regular, podem traduzir a representação de segurança que o bebê expressará na presença deles (ver RAMIRES, 2003 para uma revisão).

Através dos modelos da segurança e conforto, produzidos nas relações de apego, cria-se uma organização psicológica que envolve a compreensão sobre si mesmo e sobre os outros. Tais modelos representacionais fornecem direcionamentos comportamentais, modos de interpretação das ações, sentimentos e pensamentos. Isso se dá quando, por exemplo, o cuidador ao observar o estado mental e emocional da criança, leva-a à compreensão daquele estado, anunciando algo como “você está feliz”, ou “você está triste”. Dito de outro modo, os modelos representacionais desenvolvidos nas relações iniciais de apego levam ao entendimento da mente dos cuidadores, ou seja, dizem sobre o que subjaz a seus atos e estados mentais (RAMIRES e SCHNEIDER, 2010). Uma vez estabelecidos, os modelos representacionais passam a atuar em nível inconsciente e repercutirão sobre o estabelecimento de relações sociais futuras.

A Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento, portanto, entrelaçam-se na explicação de como as interações que estabelecemos contribuem para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento. O estudo da socialização concretiza essa inter-relação por compreender que as interações sociais vão produzir características que tornam as experiências, ao mesmo tempo,

singulares e coletivas. Nas sociedades industrializadas, por exemplo, o início da escolarização formal é uma experiência coletiva, dado que a maioria das crianças passam por ela. Entretanto, a experiência escolar pode ser bem distinta para as crianças em função de sua pertença a determinadas categorias sociais específicas, a exemplo do nível socioeconômico e do grupo étnico-racial.

Uma vez consideradas algumas características fundamentais dos estudos de socialização, passaremos a discutir como a temática da socialização étnica passou a ser incluída nessas investigações. O desenvolvimento do campo de estudos denominado de socialização étnica decorre da necessidade de compreender e intervir sobre as expressões de racismo. Sabe-se que o racismo afeta diretamente os grupos alvo de preconceito e discriminação racial e, indiretamente, a todos, sendo um tema de relevância para toda sociedade. Portanto, é importante entender como indivíduos de grupos racializados podem se proteger e reagir contra o racismo de que são vítimas. Outrossim, é necessário analisar as implicações do racismo para o grupo que, por meio dele, desfruta de maior prestígio social. Atualmente, a resposta para essas questões tem sido buscada no âmbito dos estudos sobre a socialização étnica.

EXPLICAÇÕES DO RACISMO E AS IMPLICAÇÕES DA SOCIALIZAÇÃO

Antes de explorar os aspectos teóricos do racismo associado ao estudo da socialização étnica, convém ressaltar que essa análise será breve, objetivando, sobretudo, discutir particularidades relativas ao preconceito e ao racismo a fim de tecer considerações em termos de desenvolvimento e socialização. Para uma análise mais profunda do preconceito e do racismo ver Lima (2020).

No percurso histórico da Psicologia Social muito foi estudado sobre as origens e surgimento dos comportamentos racistas. As investigações de Duckitt (1992) versaram na análise da produção científica entre os anos de 1920 e 1980 e, posteriormente, dos anos 1990 a 2000 (DUCKITT, 2010), sobre como o percurso explicativo para o comportamento racista foi moldado por diferentes paradigmas que se fizeram relevantes em diferentes contextos sócio-históricos. O autor observa que até a década de 1920, acreditava-se numa superioridade natural do branco em relação ao negro, de maneira que o preconceito e o racismo não eram temas de interesse da investigação científica. Entre os anos de 1920 e 1930, inicia-se o movimento de questionamento da ideia de superioridade/inferioridade das raças, bem como dos estigmas que brancos impunham aos negros (CABECINHAS, 2007). Nesse período, o preconceito racial passou a ser percebido como injustificado, irracional e injusto.

Nas décadas de 1930 e 1940, a preocupação centrou-se na explicação dos aspectos subjacentes ao racismo e de sua ampla difusão na sociedade. Nesse momento, buscava-se respostas no interior do indivíduo. O racismo foi considerado como uma patologia, ou problema de personalidade e sua difusão foi explicada como um deslocamento do sentimento de frustração para “bodes expiatórios”, que seriam os grupos minoritários. Na década de 1950, essa perspectiva é modificada, graças à publicação do livro *“The nature of prejudice”* de Gordon Allport em 1954. A relevância da obra de Allport repercute sobre os dias atuais, dada a análise minuciosa do preconceito, abrangendo discussões sobre fatores psicológicos e socioculturais envolvidos na sua aquisição e expressão. Allport afirma que o preconceito é aprendido socialmente, e que agentes de socialização, como a família e a escola, são responsáveis por sua ampla difusão.

As análises de Allport (1954) são a vanguarda das mudanças nas concepções teóricas da década seguinte, que fortalecem as explicações do preconceito étnico-racial em termos da socialização. Duckitt (1992) refere que na década de 1960 as explicações aprofundam o foco na influência das normas sociais no racismo e preconceito. O preconceito seria uma norma embutida na sociedade e difundida através da transmissão sociocultural, por dois mecanismos, a socialização e a conformidade. As relações raciais foram concebidas como resultado de normas sociais que moldavam relações baseadas na segregação.

A partir da abordagem normativa, criou-se uma expectativa de que as atitudes raciais poderiam ser modificadas por meio de processos de desegregação institucional. Já na década de 1970, discute-se a persistência do racismo e discriminação. Acredita-se que o fenômeno está enraizado na sociedade e sua explicação vai além das concepções baseadas em padrões normativos socialmente compartilhados como tradições culturais e institucionais. A ênfase sociocultural permanece, entretanto, focalizada na dinâmica intergrupal, ou seja, nos conflitos de identidades, interesses e condições socioestruturais subjacentes a um sistema social racista e discriminatório.

Na década de 1980, os estudos indicaram que a manifestação de comportamentos discriminatórios não está necessariamente vinculada às atitudes preconceituosas. Se por um lado, observava-se uma redução das atitudes preconceituosas, por outro, a discriminação persistia. As pesquisas indicavam que o racismo não havia declinado, havia apenas mudado sua forma de expressão tornando-se mais sutil, complexo e talvez sob a forma de intolerância racial mais traiçoeira. Os estudos do grupo mínimo (TAJFEL; FLAMENT; BILLIG; BUNDY, 1971) contribuíram para evidenciar a força motivadora dos aspectos

cognitivos e motivacionais do racismo e preconceito, introduzindo conceitos como o de estereótipos, categorização social e identidade social na explicação do conflito intergrupal.

Em 2010, Duckitt publica uma nova revisão na qual analisa a evolução teórica sobre o preconceito, racismo, e discriminação entre os anos 1990 e 2000, refere à ênfase nos aspectos afetivos, motivacionais e da complexidade do preconceito. Os estudos focalizaram os diferentes tipos de preconceito e questionam se a abordagem cognitiva respondia adequadamente à intensa e apaixonada lealdade etnocêntrica e a hostilidade intergrupal extrema, que extrapolava o foro intergrupal ameaçando a ordem mundial.

A investigação do preconceito e racismo ampliou-se nas últimas décadas, incluindo áreas como a neurociência cognitiva e social do preconceito (AMODIO e CIKARA, 2021), e o estudo sobre o papel das emoções (COTTRELL e NEUBERG, 2005). A abordagem neurológica ampliou a compreensão dos processos automáticos e controlados envolvidos no preconceito, por exemplo, evidenciou-se que é possível controlar espontaneamente atitudes negativas e quais atividades neurais estão envolvidos nesse controle (ver AMODIO e SWENCIONIS, 2018 para uma revisão). A abordagem afetiva contribuiu com a descoberta de que o contato intergrupal opera eficientemente na redução do preconceito, desde que o contato envolve afeto positivo, como ocorre na amizade íntima (PAOLINI; HEWSTONE; CAIRNS, 2007). Já a abordagem motivacional (DUCKITT e SIBLEY, 2017), traz a ideia de que a ameaça percebida pelo endogrupo em relação ao grupo do “outro” (exogrupo), causa uma hostilidade em direção ao exogrupo, ativando motivos de domínio e controle, para redução da ameaça, incerteza ou insegurança.

A partir da revisão empreendida por Duckitt (1992, 2010), percebe-se que a socialização não foi enfatizada como um aspecto fundamental do preconceito e das relações raciais, seja no âmbito da análise da causa do preconceito e do racismo, ou no âmbito do desenvolvimento de medidas de intervenção contra a persistência desses fenômenos. Entretanto, tomando-se por base o trabalho de Allport (1954), numerosos estudos procuraram identificar a influência que as instituições possuem sobre a socialização de atitudes racistas e condutas discriminatórias. De modo mais preciso, analisou-se como as crianças são influenciadas por agentes socializadores presentes na família, na escola e na mídia (e.g. CROSS JR., 1981, 1995; LEWIS, 1975; ROTHERAM e PHINNEY, 1987).

Na seção seguinte, serão discutidos aspectos fundamentais dos estudos sobre socialização étnica. Inicialmente, esses estudos concebiam a socialização

de modo mais abrangente, como um processo de ensino e aprendizagem de atitudes discriminatórias. Com o passar do tempo, houve a necessidade de focalizar as mais diversas formas que a socialização étnica pode assumir, desenvolvendo-se medidas para investigar temas específicos tais como o aprendizado da história e da cultura dos diferentes grupos étnicos e a preparação para enfrentar situações de preconceito e discriminação (FRANÇA e MONTEIRO, 2013; MC-GLOTHLIN e KILLEN, 2010).

DA SOCIALIZAÇÃO A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DEFINIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TEORIA

A socialização étnica caracteriza-se como um ramo dos estudos do processo de socialização, que analisa a aquisição e a transmissão de atitudes de preconceito e de comportamentos discriminatórios contra os diferentes grupos étnico-raciais.

Os estudiosos dessa perspectiva procuram responder a questões tais como: Como as crianças respondem e lidam com as diferenças entre os grupos quando estão em interações face a face ou naquelas mais simbólicas em que lidam com valores e normas dos grupos? Como, quando e o quê as crianças entendem sobre o significado da pertença a grupos minoritários e a grupos dominantes? Como o pertencimento a uma determinada etnia minoritária ou majoritária modifica-se com o desenvolvimento? Como pais e professores comunicam informações sobre diferenças étnicas e raciais, racismo e preconceito?

Essas questões delineiam os principais pontos abordados pelos estudos sobre socialização étnica. Esses estudos têm um histórico recente que procuraremos abordar através da análise do referencial teórico de algumas obras clássicas amplamente citadas por autores da área (COARD e SELLERS, 2005; HUGLES e CHEN, 1999). Mas antes de explorar esse referencial teórico, analisaremos conceitualmente a socialização étnica.

Na análise do conceito socialização étnica é possível identificar duas ênfases: a) a tomada de consciência por parte da criança de seu pertencimento a um grupo étnico-racial; e b) o papel dos agentes de socialização (e.g., pais e professores) no manejo das relações de desigualdade existentes entre os grupos étnico-raciais. Quanto à primeira ênfase, destacamos a concepção de Rotheram e Phinney (1987), segundo a qual a socialização étnica se refere ao processo de desenvolvimento pelo qual as crianças adquirem os comportamentos, percepções,

valores e atitudes de um grupo étnico e passam a ver a si mesmas e aos outros como membros de tais grupos.

Dentro da perspectiva de socialização étnica que enfatiza o papel dos agentes de socialização, sobretudo, pais e professores no manejo das relações étnico-raciais, destaca-se a concepção de Hugles e Chen (2001), que enfatizam as estratégias adotadas por pais de crianças pertencentes a minorias étnicas para ensiná-las a lidar com as desigualdades existentes entre os grupos étnico-raciais. Esses autores lançam mão da definição de Thorthon, Chatters, Taylor e Allen (1990) que afirmam: a socialização racial inclui mensagens e práticas específicas que são relevantes e fornecem informações sobre a natureza do status racial no que se refere a: (1) identidade pessoal e de grupo; (2) relações intergrupais e interindividuais; e (3) posição dos grupos na hierarquia social.

Ainda dentro da abordagem que investiga a socialização étnica com ênfase nas relações de desigualdade existentes entre os grupos étnico-raciais, Peters (1985) destaca o embate nas relações interétnicas na estrutura sociopolítica, definindo-a como o processo no qual os pais empenham-se em fazer com que seus filhos negros tenham saúde física e emocional numa sociedade na qual ser negro é percebido negativamente (SUIZZO e ROBINSON, 2008). Também Hughes et al. (2006) apresentam outra definição associando as estratégias educativas dos pais e a preocupação com a visão do negro na sociedade: a socialização étnica é a combinação de estratégias proativas e protetivas adotadas por pais para orientar as interações de seus filhos em situações nas quais questões inter-raciais são salientes. Esses autores afirmam que os estudos sobre socialização étnica/racial refletem os esforços dos psicólogos em compreender como as famílias de grupos minoritários experienciam e discutem desigualdades e injustiças sociais e como ensinam seus filhos a manejá-las.

Analisando a multidimensionalidade do conceito, Brown e Krishnakumar (2007) separam as perspectivas étnica¹ da racial. Os autores concebem que socialização racial lida com as consequências dos significados sociais dados à raça² (ou seja, racismo, discriminação, relações raciais), enquanto a socialização étnica lida com as maneiras pelas quais os pais transmitem valores/crenças e heranças culturais às crianças.

¹ O termo étnico refere-se à ênfase dada aos aspectos culturais e não ao fenótipo na diferenciação dos grupos sociais (Cabecinhas, 2007).

² O termo raça engloba os grupos racializados. Refere-se ao subproduto sócio-histórico de hierarquização e essencialização de grupos minoritários em função da presença de características fenóticas específicas, como a cor da pele (Cabecinhas, 2007; Lima, 2002).

“Conceituamos a socialização racial como estratégias parentais de transmissão explícita (verbalizações) às crianças das mensagens sobre o protocolo e relacionamentos entre grupos. Em seu aspecto multidimensional inclui o ensinar sobre (a) consciência da barreira racial (presença de racismo e discriminação social), (b) como lidar com o racismo e discriminação racial (fornecer estratégias específicas para lidar com o racismo e a discriminação), e (c) a promoção de relações inter-raciais (incentivar relações com indivíduos de outras raças). A socialização étnica, por sua vez, é conceituada como as mensagens explícitas (vocalizações) e implícitas (modelagem, oportunidades e experiências interativas) que os pais transmitem às crianças sobre o protocolo e relacionamentos intragrupo e seus significados para um membro de um grupo étnico específico. Trata-se de um construto multidimensional que inclui a transmissão de: (a) valores culturais do próprio grupo (transmissão de mensagens relacionadas às visões de mundo e interações intraculturais), (b) inclusão cultural (exposição a obras literárias culturais, expressões artísticas e artefatos representativos da experiência do próprio grupo), (c) a história do grupo (conhecimento sobre as lutas e experiências históricas), (d) celebrar a herança grupal (promover atividades e oportunidades para comemorar a experiência do grupo); e (e) promoção de orgulho étnico³” (BROWN e KRISHNAKUMAR, 2007, pp. 1075).

Na presente análise da socialização racial/étnica, utilizaremos uma combinação entre as definições de Rotheram e Phinney (1987), que destacam os processos de tomada de consciência do pertencimento a grupos étnico-raciais, e aquela de Hugles e Chen (2006) que enfatiza o papel desempenhado pelos agentes de socialização na transmissão de informações sobre as relações inter-raciais. Essas definições foram combinadas com a finalidade de contemplar todos os grupos étnico-raciais. Compreendemos que todos os grupos comungam da responsabilidade social frente ao combate ao racismo e às desigualdades sociais produzidas por esse fenômeno. Assim, definimos socialização étnica e racial como os 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.

As discussões apresentadas a seguir foram formuladas com base nessa concepção de socialização racial e étnica. A princípio, será apresentada uma historicização do construto e o percurso da pesquisa na área desde os primeiros estudos dedicados ao fenômeno da socialização de atitudes interétnicas até seu estado atual de análise, que será conteúdo do próximo capítulo.

³ Tradução nossa.

A PESQUISA SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA NA PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO

REVISÃO DA LITERATURA

Para analisar a história da socialização étnica, optamos pela consulta das referências bibliográficas de algumas obras nesse campo, através do resgate das obras citadas nesses estudos. As obras foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: a) incluir no título as palavras *socialização étnica* ou *socialização racial*, combinadas com as palavras *pais* ou *mães*, *crianças* e *jovens*; b) por fácil acesso; e c) serem consideradas clássicas na área. Assim, escolhemos a obra de Phinney e Rotherham (1987), e mais três obras publicadas a cada dez anos, estendendo-se a análise até o ano de 2017, contemplando-se o intervalo de trinta anos de estudos sobre a socialização étnica. Outras obras incluídas na busca e consultadas foram: Hugles e Chen (1997), Harris-Britt (2007) e Hagerman (2017). Com base nos critérios acima mencionados, recuperaram-se os estudos citados em cada uma dessas áreas. Obras que não foram obtidas na íntegra foram analisadas através do resumo. Grande parte dos textos foi recuperada nos portais *Google Acadêmico* e *Periódicos CAPES*. O relato que se segue foi produto dessa revisão. Um aspecto importante é que todas as obras foram produzidas nos Estados Unidos e contemplam estudos de diversos grupos étnico-raciais e de diferentes populações de imigrantes presentes naquele país. A síntese das produções mais relevantes dessa revisão pode ser visualizada na Tabela 1 ao final deste livro.

PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADAS DE 1940 ATÉ 1960

Na obra de Phinney e Rotheram (1987), percebe-se um início de interesse no estudo da socialização étnica na década de 1940, através da obra “*Growing up in the black belt*” de Charles S. Johnson (1941). Trata-se de um vasto levantamento feito pela *American Youth Commission* sobre diversos aspectos da vida dos jovens negros provenientes de áreas rurais da região sul dos Estados Unidos. Os jovens e sua família foram estudados, analisando-se questões como a segurança emocional, identificação com o próprio grupo, relação com instituições como a escola e a Igreja, atividades recreativas e panorama ocupacional.

Nesse estudo, observou-se a associação entre desajuste social e instabilidade familiar e que as instituições sociais estavam despreparadas para contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos jovens negros. Verificou-se ainda baixos níveis de segurança emocional e de identificação com o grupo. O livro de Johnson (1941) coloca o jovem negro em primeiro plano, analisando seu processo de desenvolvimento a partir de suas interações com as instituições, no entanto, essas investigações ainda não relacionavam os resultados obtidos ao racismo sofrido pelos jovens.

Nas décadas de 1950 e 1960, os estudos passam a fazer mais referência à socialização, porém sem incluir questões pertinentes às relações interétnicas, tais como o preconceito e o racismo. São exemplos desses estudos, os trabalhos de Sears, McCoby e Levin (1957), Whiting (1963), Clausen (1968). Sears et al. (1957) adotam uma perspectiva psicanalítica para analisar as diferentes formas de criação de filhos, discutindo aspectos pontuais do cuidado com crianças, como o treinamento de toalete, o qual é analisado como uma demonstração de como a comunicação entre pais e filhos influencia no desenvolvimento infantil. Já Whiting (1963) discute como as diferenças culturais influenciam nos padrões de criação de filhos, levando a diferenças na personalidade adulta. O livro organizado por Clausen (1968) integra discussões sobre a inter-relação entre estrutura social, práticas de socialização e formação da personalidade numa perspectiva que é, ao mesmo tempo, psicológica e sociológica (ver Phinney & Rotheram, 1987).

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA ALÉM DA RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS: DÉCADA DE 1970

No ano de 1974, o antropólogo John U. Ogbu publicou o livro “*The next generation: An Ethnography of Education in an urban neighborhood*”. A obra representa um marco no estudo da socialização étnica, dado que foi a primeira a relacionar o rendimento escolar com a discriminação étnico-racial. O interesse

de Ogbu centrava-se em compreender por que alguns estudantes pertencentes a grupos minoritários são mais bem-sucedidos que outros no ambiente escolar (p.e., negros e latinos desempenhavam-se pior do que asiáticos). Para isso, desenvolveu um modelo de análise que considerava as influências dos contextos histórico, econômico, social e a linguagem de grupos minoritários sobre o processo de escolarização.

O autor atribui as diferenças no desempenho escolar dos jovens imigrantes às orientações culturais, status socioeconômico e às experiências de discriminação. Esses aspectos, em conjunto, levariam ao desenvolvimento de normas culturais e linguísticas distintas, com a finalidade de preservar a identidade de grupo e as tradições culturais na nova sociedade. Essa análise gerou importantes obras do mesmo autor, a exemplo de *“Socialization: Across cultural ecological approach”*, escrita em 1982.

Ainda na década de 1970, ocorre uma ampliação de estudos na perspectiva da socialização étnica, com destaque para os estudos de Lewis (1975) e Jacobs (1978). Em 1975, Lewis publicou o artigo *“The Black Family: Socialization and Sex Roles”*, no qual analisou a literatura de socialização associada aos papéis de gênero em famílias afro-americanas. A autora afirma que crianças afro-americanas estão sujeitas às práticas culturais específicas de seu grupo e às pressões da sociedade mais ampla. Tais fenômenos influenciam seu comportamento e suas expectativas como adultos. Assim, forças macroestruturais interferem nos modos de vida das famílias afro-americanas, sendo importante analisar a diversidade cultural entre as famílias e a pressão que o racismo exerce nessas práticas familiares.

Jacobs (1978), por sua vez, preocupou-se como o desenvolvimento da identidade étnico-racial de filhos de casais inter-raciais (afro e euro-americanos). O autor propõe dois estágios qualitativamente diferentes do desenvolvimento da identidade. No primeiro, as crianças usam a cor de forma exploratória e lúdica, sem classificar os grupos populacionais por raça. Os pais participam desse processo, ensinando as categorias para a criança. O segundo estágio, inicia-se por volta dos quatro anos e meio de idade, nele ocorre a internalização dos rótulos raciais, bem como a compreensão do conceito de constância de cor¹. De modo que, as crianças provenientes de casais inter-raciais identificam-se como “marrons” para distinguir-se dos grupos “negro” e “branco”. Embora, no segundo estágio ocorra algum grau de ambivalência na autodefinição, Jacobs (1978)

¹ Aboud (1988) define constância como a percepção da “raça” como uma característica imutável, a despeito das mudanças de contexto.

recomenda aos pais estimular a curiosidade dos filhos sobre diferentes culturas e apoiar o contato com diferentes grupos étnico-raciais, pois mais importante que ensinar a denominação da pertença étnico-racial é criar condições para a construção de uma identidade positiva.

EXPANSÃO DOS ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADAS DE 1980 E 1990

Na década de 1980, verifica-se um aumento no quantitativo de pesquisas na área de socialização. Numa revisão, Hugles e Chen (1999) destacam os seguintes trabalhos: Boykin e Toms (1985), Peters (1981, 1985), Richardson (1981), Phinney e Rotheram (1987). Noutra revisão, Phinney e Rotheram (1987) destacam os trabalhos de Cross (1981), Ogbu (1982), Ramsey (1987), Rosenthal (1984), Spencer (1983), Spiegel (1982), e Yamamoto e Kubota (1983). Esse aumento quantitativo também se evidenciou em estudos mais focalizados nas questões raciais/étnicas, culturais e geracionais, assim como, em análise sobre a influência da socialização racial/étnica em fenômenos específicos como identidade, autoestima, realização acadêmica, diferenças de gênero, saúde, ansiedade, stress, entre outras questões que vieram a ser exploradas nas décadas seguintes.

Dentre os estudos desse período, merece destaque o de Cross (1981), que relacionou a identidade pessoal e a orientação de grupo de referência com práticas de socialização adotadas na primeira infância. Nesse estudo, foi observado que famílias negras se demonstraram eficazes em socializar seus filhos para terem autoestima positiva. O autor refere resultados de um estudo longitudinal com 1000 crianças negras urbanas de baixa renda, com idades entre 3 e 8 anos, evidenciando que aquelas oriundas de grupos familiares apoiados por rede de parentesco, eram muito expressivas, comunicam-se verbalmente de forma eficaz tanto dentro da família quanto com pessoas de fora, sendo comparáveis nos indicadores mencionados a crianças de famílias brancas. Cross (1981) afirma que esses resultados contrariam estudos realizados em décadas anteriores que identificavam baixa autoestima entre crianças negras. Tais mudanças na autoestima de crianças negras são explicadas a partir de processos macroestruturais, a exemplo do movimento *Black Power*, o qual repercutiu sobre as práticas de socialização empreendidas por famílias negras.

Quanto às práticas de socialização empreendidas pelas famílias negras, são influenciadas pela orientação do grupo de referência². O autor identifica

² Refere-se as diferenças grupais relativamente aos valores, posições, identidade estilo de vida e visão de mundo, é a dimensão etnográfica do autoconceito.

dois tipos que diferem em termos ideológicos. Algumas famílias preocupam-se em construir na criança uma representação adequada da realidade cotidiana e, em função disso, preparam seus filhos para se relacionarem com membros de outros grupos étnico-raciais, antecipando possíveis situações de preconceito. Tal modelo de socialização é definido por Cross como orientação exogrupal. Outras famílias, sob influência do Movimento *Black Power*, priorizam construir na criança uma representação positiva de seu próprio grupo étnico-racial. Essa prática de socialização é qualificada por Cross como orientação endogrupal. É importante destacar que o autor propôs a teoria de dois fatores para explicar a identidade de minorias baseada nos construtos identidade pessoal e orientação de grupo de referência.

Já Richardson (1981), em sua dissertação “*Racism and child-rearing: A study of Black mothers*”, observou que as mães referiram experiências variadas e múltiplas com racismo que afetam sua socialização dos filhos. As mães apresentaram atitudes desfavoráveis em relação aos brancos e à sociedade mais ampla, pois percebem que o racismo cria problemas e limita as chances de vida dos negros. Elas buscavam estimular seus filhos para a realização no âmbito escolar, para o trabalho árduo, e para a incorporação de valores morais, dado que acreditavam que essas características seriam capazes de atenuar a opressão que seus filhos poderiam sofrer em função do racismo.

Peters (1981) já utiliza o termo “socialização”, associado à palavra “étnica”, demonstrando preocupação com os efeitos físicos e psicológicos de possuir pele negra para os afro-americanos. Para a autora, os pais negros devem se preocupar em criar filhos emocional e fisicamente saudáveis numa sociedade onde ser negro tem conotações negativas. Peters afirma que a maioria dos pais negros desejavam que seus filhos possuíssem autoestima elevada para lidar com os comportamentos hostis evidentes na ampla sociedade. Noutro estudo, Peters (1985) examinou a socialização de pré-escolares. Ele observou que na educação dos filhos, os pais enfatizavam a autoestima e os sentimentos positivos para a própria etnia. Quanto às práticas de socialização, referiram o tratamento muitas vezes injusto e discriminatório que recebiam por parte dos brancos. As mães entrevistadas demonstraram-se especialmente preocupadas por seus filhos crescerem num ambiente inseguro devido a sua etnia. Entretanto, os pais não pareciam implementar estratégias explícitas para combater o racismo e o preconceito por acreditar que a estratégia de enfrentamento primordial para crianças em sociedades racistas é uma boa educação.

Já Spencer (1983) foi um dos primeiros pesquisadores no mundo a avaliar quantitativamente as mensagens fornecidas por pais negros e brancos às crianças sobre o clima racial e a história dos negros (BENTLEY-EDWARDS et al., 2016). Perguntou aos pais norte-americanos se eles falavam aos filhos (de 3 a 9 anos) sobre racismo, direitos civis, cor da pele, preferências e atitudes pró-brancos e pró-negros. A pesquisa de Spencer foi desenvolvida num contexto social em que diversos agentes de socialização, tais como a televisão, a literatura infantil, brinquedos e materiais didáticos transmitiam valores que estavam associados à manifestação de preferência pró-brancos. Apesar desse cenário, a maioria dos estudos ignorava a influência das estratégias parentais sobre as atitudes e preferências das crianças. No seu estudo, Spencer verificou que práticas de socialização, baseadas na valoração do grupo étnico, no ensino sobre direitos civis, e no reconhecimento da existência de discriminação racial, estimulavam as crianças a desenvolverem uma orientação pró-negro, especialmente, a partir dos 7 anos, período que coincidia com a escolarização formal.

Bowman e Howard (1985) utilizaram o termo “socialização relativa à raça” e não “socialização étnica”, para analisar a socialização de jovens negros americanos de 14 a 24 anos, através de suas percepções sobre as mensagens transmitidas por seus pais. Perguntou-se aos jovens quais as coisas mais importantes ditas por seus pais ou pelas pessoas que os criaram sobre o significado de ser negro? As respostas foram divididas em cinco categorias: 1) Nenhuma mensagem racial; 2) Mensagens de *orgulho racial*, aquelas que enfatizam a unidade, os ensinamentos sobre patrimônio e estimulam sentimentos positivos em relação ao grupo; 3) Mensagens de *desenvolvimento pessoal*, que enfatizam o estímulo da excelência individual e aquisição de traços positivos de caráter; 4) Mensagens sobre as *barreiras raciais*, que enfatizam a conscientização das desigualdades raciais e as estratégias para seu enfrentamento; e, 5) Mensagens de *orientação igualitária*, que enfatizam a procura pela igualdade e a coexistência inter-racial pacífica.

Os autores observaram que as mensagens de conscientização quanto à existência de barreiras raciais e estratégias para seu enfrentamento motivam os jovens negros a adquirirem perspectivas de mobilidade social. A premissa básica é a de que orientações proativas para o enfrentamento de barreiras raciais promovem resiliência frente a um ambiente restritivo e permitem que jovens negros desenvolvam motivação e autoeficácia para ascenderem socialmente.

Boykin e Toms (1985) em seu capítulo “*Black child socialization: A conceptual framework*” analisam os processos de socialização da criança negra e

a complexidade na vida de famílias negras norte-americanas. Complexidade notável pela multiplicidade de demandas de socialização que os pais percebem como necessárias de serem negociadas simultaneamente nesse processo. Essas demandas foram organizadas em três categorias: 1) *Valores da sociedade dominante*, a qual envolve o ensino de metas e valores da cultura dominante como honestidade, confiança, ambição e respeito; 2) *Experiência minoritária*, refere-se à preparação para enfrentar situações de opressão que só os indivíduos que pertencem a grupos minoritários enfrentam, como o preconceito, a discriminação e o racismo; 3) *Experiência cultural*, refere-se aos costumes culturais, valores e tradições do próprio grupo, isso está ligado à expressão das tradições culturais através de recitar provérbios e contar histórias sobre o povo negro e eventos históricos.

Observa-se, nessas três demandas de socialização, a existência de uma orientação para a valoração da cultura negra e a necessidade, concomitante, de preparar a inserção da criança na sociedade mais ampla. Ao mesmo tempo, verifica-se a preocupação dos pais em utilizar formas pragmáticas e convenientes para enfrentar as circunstâncias de vida relativas aos aspectos racial e econômico da sociedade. Cada uma dessas formas de lidar com a opressão do racismo tem implicações distintas para o processo de socialização.

Um marco importante na pesquisa sobre socialização étnica foi o livro de Phinney e Rotheram (1987), que traz no seu título os termos e as concepções que o fenômeno da socialização racial/étnica vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento científico, como um fenômeno plural, marcado pela heterogeneidade cultural, e necessidade de consideração das normas, costumes, valores, linguagens dos distintos grupos. Assim, escreveram o livro “*Children’s Ethnic Socialization: Pluralism and Development*”, o qual analisa diversos aspectos da socialização étnica, concentrando-se, sobretudo, nos estudos com crianças e os efeitos cognitivos e afetivos da etnia em suas vidas. São diferentes capítulos, escritos por diferentes autores, que discutem questões como: a) de que modo as crianças lidam com as diferenças entre os grupos; b) se compreendem o significado de pertencer a um grupo étnico-racial; c) se a etnia influencia em outros aspectos do desenvolvimento infantil; e d) as várias perspectivas de ensino das questões étnicas às crianças. As autoras analisam ainda as questões metodológicas envolvidas no estudo da socialização racial/étnica.

Diferente dos autores anteriores que focalizaram o estudo sobre socialização étnica no contexto de famílias negras, outras investigações analisaram a socialização étnica a partir de variáveis institucionais e macrosociais. Ramsey (1987),

por exemplo, analisa a socialização étnica no contexto escolar. Seus estudos resultam no livro *“Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children”*, no qual analisa práticas de diferentes comunidades a fim de oferecer a professores estratégias para ensinar crianças pequenas sobre diferenças e semelhanças culturais entre povos, e refletir sobre temas como raça, etnia, desigualdades econômicas, imigração, orientação e identidade sexual e de gênero, habilidades e deficiências. Partindo do princípio que o mundo é diverso, a autora traz sugestões de como traduzir para crianças pequenas a complexidade dessa diversidade por meio da literatura infantil e de exemplos concretos.

Na década de 1980, alguns estudos analisaram a socialização numa perspectiva cultural e geracional. São exemplos os trabalhos desenvolvidos por Scourby (1980) com famílias de imigrantes Gregos nos EUA; Spiegel (1982) com famílias Hispânicas; Yamamoto, Kubota (1983) com famílias Japonesas; e Rosenthal (1984) com famílias Gregas, Italianas e Australianas. Nesses estudos, analisaram-se os conflitos culturais inter-relacionais entre adolescentes e pais imigrantes e não imigrantes, sendo identificado que os conflitos entre adolescentes e seus pais resultam de divergências nas normas culturais, que podem estar associadas a diferentes práticas de criação.

Baseado nos estudos citados por: Hagerman (2017), Harris- Britt (2007), Hugles e Chen (1997) encontramos os seguintes estudos na década de 1990: Thornton, Chatters, Taylor e Allen (1990); Stevenson (1994); Sanders Thompson (1991); Phinney e Chavira (1995); Hughes e Chen (1997, 1999); Stevenson, Reed, Bodison e Bishop (1997); Thomas, Speight (1999); e Hill (1999). Nessa época, intensifica-se a preocupação com a mensuração da socialização étnica, seus conteúdos e seus efeitos sobre o processo de desenvolvimento. Também se verifica a tentativa de contemplar a natureza multidimensional da socialização étnico-racial, incluindo a investigação da influência de variáveis psicológicas e sociais sobre esse fenômeno.

Thornton, Chatters, Taylor e Allen (1990) analisam o conteúdo e as práticas de socialização racial de pais negros, utilizando um estudo com amostra nacional dos EUA de 2.107 entrevistados com idades entre 18 e 25 anos. O estudo deu maior ênfase sobre as dimensões estruturais das práticas de socialização racial em detrimento da relação interpessoal entre pais e filhos. Assim, observou-se que o sexo, a idade, o estado civil e a composição racial da vizinhança predisseram a ocorrência de mensagens de socialização racial dos pais negros para seus filhos. Os resultados evidenciaram que a socialização racial envolve vários componentes à semelhança dos achados de Boykin e Toms (1985). Os

pais mencionaram objetivos de socialização relacionados a sua experiência como membros de grupos minoritários, como fornecimento de informações sobre as restrições sociais impostas pela raça, aceitação de seu próprio grupo racial, desenvolvimento de estratégias de enfrentamento psicológico adequadas as perspectivas sobre o status de minoria.

Preocupações com a mensuração do construto socialização nortearam o estudo de Stevenson (1994), que construiu e validou uma escala de socialização racial para uso em adolescentes, a *Scale of Racial Socialization for African American Adolescents-SORS-A*. Quatro fatores se destacaram numa análise fatorial desse instrumento: 1) *Enfrentamento espiritual e religioso* (EER), inclui mensagens de reconhecimento da espiritualidade como uma ferramenta frente a adversidades da vida social (ex: “A crença em Deus pode ajudar uma pessoa a lidar com as dificuldade da vida”; “Deve-se ensinar às crianças negras que Deus pode protegê-las do ódio racial”); 2) *Cuidado da família extensiva* (CFE), inclui itens que enfatizam a importância das interações familiares e sua função de cuidado (ex: “O racismo e a discriminação são as coisas mais difíceis que uma criança negra enfrenta”; “Familiares de crianças negras devem ensiná-las a ter orgulho de serem negras”); 3) *Reforço do orgulho cultural* (ROC), inclui itens que enfatizam a valorização do ensino da história da cultura afro-americana (ex: “Ensinar a história dos negros ajuda as crianças a sobreviver a um mundo hostil”; “Pais negros devem ensinar sobre suas raízes culturais africanas para seus filhos”); e 4) *Ensino da consciência do racismo* (ECR), enfatiza as mensagens e atitudes que promovem a prudência e preparação para a presença do racismo na sociedade e a necessidade de discussões abertas sobre o tema na família (ex: “Branco não têm mais oportunidades do que negro”; “Na minha família ensinou-se pouco sobre racismo”).

A escala SORS-A reflete a multidimensionalidade dos processos de socialização racial, incluindo as dimensões protetivas (reúne os fatores EER, CFE e ROC) e a proativa (incluiu o fator ECR). Essas dimensões operacionalizam a estrutura teórica da socialização étnica na autoproteção contra experiências socialmente opressivas, no empoderamento cultural, e no apoio ao desenvolvimento da identidade, da autoestima e integridade psicológica do grupo dos negros.

A relação entre socialização étnica e o ajustamento psicológico de adolescentes afro-americanos, definido pela expressão de raiva e depressão, foi analisada por Stevenson et al. (1997). A socialização foi avaliada através da SORS-A (STEVENSON, 1994) considerando os componentes proativo e protetivo. A raiva foi aferida através do inventário *State-Trait Anger Expression-STAXI*, ao passo

que a depressão foi mensurada com o *Multi-Score Depression Index-MDI*, que avalia a culpa, o humor deprimido, a irritabilidade, a baixa autoestima, o desamparo, a introversão e o pessimismo. Os resultados evidenciaram que, de maneira geral, a socialização se correlaciona com a depressão em suas características de humor deprimido, desamparo e baixa autoestima; mas não se relaciona com a experiência ou expressão de raiva.

Sanders Thompson (1991) aprofundou a compreensão da relação entre socialização racial e a identidade racial de jovens negros nos EUA. A autora solicitou aos pesquisados que relatassem a prevalência e conteúdo das discussões relacionadas à raça na família deles e o impacto dessas discussões nas suas crenças e atitudes raciais. Investigou ainda a identificação racial desses participantes considerando quatro parâmetros: 1) *Cultural* (atitudes para as questões culturais, sociais e econômicas); 2) *Físico* (aceitação e conforto com cor da pele e olhos, textura dos cabelos, e atributos físicos gerais dos negros); 3) *Sociopolítico* (conhecimento e compromisso com a solução de problemas econômicos, políticos e sociais da comunidade negra); e 4) *Psicológico* (comprometimento e preocupação geral com o grupo racial). Houve associação entre socialização racial e identidade nos quatro parâmetros. As mulheres receberam mais mensagens sobre questões relacionadas à raça do que os homens. Um efeito geracional foi observado, adultos negros com menos de 36 anos lembraram-se de terem recebido mais mensagens sobre raça, orgulho do grupo do que os adultos negros acima dessa idade. Esses já se lembraram de ter recebido mais mensagens sobre autodesenvolvimento (ou seja, orgulho individual a despeito da raça) e mais mensagens estimulando o igualitarismo. Para Sanders Thompson, essas diferenças geracionais são reflexos de mudanças do contexto político e das condições sociais dos negros.

Phinney e Chavira (1995) ampliaram o estudo da socialização racial/étnica para outros grupos minoritários além dos negros. As autoras investigaram pais e filhos adolescentes de diferentes grupos minoritários (nipo-americanos, afro-americanos e mexicano-americanos). O estudo contemplou a socialização étnica, a identidade étnica e as estratégias para lidar com estereótipos e discriminação. Os pais relataram seus esforços para estimular o orgulho cultural em seus filhos, assim como conversas sobre a temática da discriminação. As conversas dos pais incluíam ainda os temas da cultura, das realizações de seu grupo étnico e preconceito do qual seus membros são alvo. Houve diferenças significativas quanto aos temas de socialização étnica enfatizados por cada um desses grupos. Os pais afro-americanos relataram discutir sobre preconceito com seus filhos de modo mais frequente que os

nipo-americanos e mexicano-americanos. Os pais nipo-americanos e afro-americanos, por outro lado, enfatizaram mais a adaptação à sociedade do que os pais mexicano-americanos.

As estratégias de enfrentamento aos estereótipos e à discriminação utilizadas pelos adolescentes foram: a) *Discussão* (“...compartilho meu ponto de vista sobre o assunto”); b) *Autoafirmação* (“...eu sei que sou bom; e não me importo com o que as pessoas pensam.”); c) *Desaprovação* (...trabalho duro para mostrar que eles estão errados...”); d) *Retaliação verbal* (“...Se eles falam de modo rude, ... eu respondo da mesma maneira”); e e) *Ignorar* (“...penso que devemos esquecer e seguir com nossas vidas...”). As três primeiras estratégias (discussão, autoafirmação e desaprovação) foram denominadas de proativas, a *Desaprovação* foi qualificada de agressiva e a *Retaliação* de passiva. O uso de estratégias proativas pelos adolescentes foi associado a maior autoestima, e o uso da estratégia agressiva (retaliação verbal) foi relacionado a menor autoestima. As estratégias de enfrentamento não diferem em função do gênero ou do nível socioeconômico. Embora tenha sido verificada uma forte relação entre a socialização dos pais e a autoestima dos adolescentes, foi observado que a socialização étnica é um importante componente da educação infantil para crianças de diferentes grupos étnicos.

Importante destacar nesse ponto que os estudos começam a demonstrar as regularidades do fenômeno da socialização étnica, refletindo consensos e divergências nos resultados das diferentes pesquisas, evidenciando-se as preocupações com a metodologia de investigação adotada e, em especial, com a forma de mensuração do fenômeno. Entretanto, o interesse em especificar as regularidades da socialização étnica ainda era predominante, como pode ser identificado nos estudos a seguir.

Hughes e Chen (1997) analisaram a socialização étnica adotada por pais negros nos EUA que tinham filhos com idades entre os 4 e os 14 anos. Os objetivos do estudo foram: a) descrever a natureza da socialização étnica em termos de suas dimensões específicas; b) examinar se a socialização étnica é mais frequente entre pais de crianças em idade de maior compreensão e entre aqueles em que as questões raciais estiveram mais salientes ao longo da vida; c) examinar o quanto os processos de socialização étnica estão associados a variações na educação dos pais e experiências raciais anteriores. Três componentes da socialização étnica foram investigados: socialização cultural (ensino da cultura afro-americana), preparação para o viés (prevenção contra experiências de preconceito) e promoção da desconfiança (promover a desconfiança em relação ao exogrupo).

Os resultados indicaram que a socialização cultural foi mais frequente do que a preparação para o viés, que, por sua vez, foi mais frequente do que a promoção da desconfiança. As mensagens sobre promoção da desconfiança e preparação para o viés, mas não a socialização cultural, aumentaram com a idade das crianças. As dimensões da socialização racial também foram associadas aos relatos sobre a socialização recebidos pelos pais em suas famílias de origem. Considerando as experiências de viés racial externas, foi analisada a discriminação no local de trabalho, considerando áreas como contratação, salário e desemprego. Os pais que referiram sofrer discriminação racial (institucional) e estressores relacionados ao trabalho foram mais propensos a se envolver em práticas de socialização racial, transmitindo especificamente mensagens sobre a promoção da desconfiança e a preparação para o preconceito.

Em 1999, Hughes e Chen escreveram um capítulo de revisão da literatura sobre socialização étnica, e nele as autoras enfatizam as comunicações sobre raça e colocam os pais como agentes importantes na transmissão do conhecimento racial e dos valores culturais às crianças. Elas analisam diferentes aspectos do construto e da evolução científica do fenômeno. Inicialmente, discutem o conceito, apresentando a seguinte definição de socialização: “...mensagens e práticas específicas que são relevantes e proporcionam informações relativas a natureza do status racial” (p. 468). Sugerem formas de avaliação da socialização étnica, e descrevem as características das mensagens exemplificando com o discurso dos pais.

Segundo Hughes e Chen (1999), as mensagens possuem um caráter dinâmico, pois envolvem a troca de informações e interações entre os socializadores e recipientes, são bidirecionais e compartilhadas pelos pais e pelas crianças. Elas assumem um caráter verbal ou não verbal, explícito ou implícito. Podem ser proativas (fundadas nos valores preconcebidos, metas e agendas dos pais) ou protetivas (associadas a eventos particulares a vida dos pais e crianças). As mensagens podem ainda variar conforme o grau de recepção, embora iniciadas pelos pais, os filhos podem não compreender, interpretar mal ou ignorar as comunicações sobre raça. Com relação ao conteúdo, as mensagens podem preparar para o preconceito, sendo relativas a conscientização sobre a existência do racismo na sociedade; ou podem socializar para a desconfiança, desencorajando as interações com pessoas de grupos étnicos diferentes; ou ainda socializar para o igualitarismo ou para o silêncio sobre a raça. As autoras trazem estudos analisando essas características e seus impactos em diferentes aspectos da vida das crianças como a identidade racial e o desenvolvimento infantil de grupos minoritários.

O estudo de Thomas e Speight (1999) soma-se àqueles que aprofundam a relação entre atitudes para a identidade racial, gênero dos filhos e as mensagens de socialização racial de pais negros. A importância da socialização racial e as mensagens específicas de socialização racial foram aferidas através da subescala de consciência racial e social *Black Parental Attitudes* (BPA; JOHNSON, 1980). Essa escala investiga as mensagens parentais e crenças sobre ensino de questões raciais, sendo os escores altos indicativos de atitudes positivas frente ao ensino de mensagens pró-negro. As atitudes para a identidade racial dos pais foram avaliadas através da escala *Racial Identity Attitude Scale* (RIAS). Essa escala é baseada no modelo de negrescência de Cross (1995)³, o qual descreve cinco estágios de progressão da identidade racial nos negros: 1) *Pré-encontro*, que é caracterizado pela pouca saliência da raça e fortes sentimento antinegro e pró-branco; 2) *Encontro*, caracterizado pelo questionamento das crenças preestabelecidas e consequentes sentimentos de confusão, alarme e depressão, seguidos por culpa, raiva e ansiedade; 3) *Imersão*, caracterizado pela centralidade cultural africana, seguida de mergulho na cultura, valores, crenças e atividades do grupo, entretanto, com intensos sentimentos de raiva; 4) *Internalização*, caracterizado pela introjeção da identidade racial em seu autoconceito; e 5) *Internalização com Compromisso*, caracterizado pelo ativismo político e engajamento na luta contra a opressão.

No estudo, foram ainda avaliadas as atitudes raciais dos pais de modo qualitativo através de um questionário que reuniu informações específicas sobre mensagens de socialização racial dadas às crianças e informações demográficas. Os resultados indicaram que a socialização racial foi vista como importante por 96% dos pais ($N = 104$), que relatam uma grande variedade de mensagens de socialização. As atitudes de internalização da identidade contribuem para 19% da variação das atitudes de socialização racial, indicando que os pais com identidade racial internalizada têm maior probabilidade de ver a socialização racial como importante. Já indivíduos que estão na fase de Encontro não se envolvem em socialização racial.

Como previsto, as mensagens diferiram em função do gênero: meninos recebem mais mensagens de preparação para o preconceito, enquanto as meninas recebem mais mensagens sobre socialização cultural. Os temas discutidos com os meninos enfatizaram o conhecimento dos estereótipos negativos e

³ O modelo de negrescência foi idealizado por William Cross em 1971, nos Estados Unidos, e “descreve os estágios de desenvolvimento pelos quais os negros passam para obter uma identidade negra psicologicamente saudável” (para uma revisão, ver Cokley, 2002, p. 476).

estratégias para lidar com o racismo, enquanto para as meninas, enfatiza-se a realização, orgulho racial e enfrentamento do racismo e sexismo. Chama atenção nos resultados a importância que as atitudes positivas frente à própria identidade possuem na determinação da importância dada à socialização racial. De modo que as autoras sugerem que é fundamental que os pais trabalhem sua própria identidade racial, desenvolvendo o orgulho da própria cultura, valores e tradições do grupo racial, para que possam transmitir esse orgulho para seus filhos (THOMAS e SPEIGHT, 1999).

APRIMORAMENTO METODOLÓGICO DOS ESTUDOS DE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: DÉCADA DE 2000 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Entre os anos 2000 e 2017 continuam as análises sobre as regularidades da socialização étnica. Evidenciam-se, entretanto, preocupações metodológicas, acerca da comparabilidade dos resultados, com o desenvolvimento de medidas precisas e culturalmente embasadas, com as distintas fontes de informações de socialização, com as pesquisas em múltiplos grupos étnicos, sobretudo, com o grupo dos brancos, e com a aplicabilidade da teoria. Nesse período, merecem destaque os seguintes autores: Hughes e Johnson (2001); Constantine e Blackmon (2002); Coard, Wallace, Stevenson, Brotman (2004); Hughes, Rodriguez, Smith, Johnson, Stevenson, et al. (2006); Harris-Britt (2007); Suizzo, Robinson, Pahlke (2008); Rollins e Hunter (2013); Thomas e Blackmon (2015) e Hagerman (2014, 2017).

Hughes e Johnson (2001) examinaram se as experiências de discriminação étnico-racial anteriores dos pais e as experiências atuais de seus filhos predizem o tipo de mensagem de socialização étnica comunicada, e se as mensagens de socialização variam em função da percepção dos pais e dos filhos a respeito de tratamento injusto recebido de adultos e/ou colegas no processo de exploração da identidade pela criança. Assim como no estudo original de Hughes e Chen (1997), as mensagens de socialização analisadas foram: 1) *Socialização Cultural/Pluralismo*, que versam sobre o ensino da cultura, história e patrimônio de um grupo, e enfatiza-se a diversidade e a conscientização sobre os outros grupos; 2) *Preparação para o viés*, a qual consiste em advertências a respeito dos estereótipos e racismo existentes; e (3) *A Promoção de Desconfiança*, a qual contém itens que versam sobre as precauções na interação com membros de outros grupos étnicos.

A avaliação da experiência de racismo dos pais consistiu de um conjunto de itens relativos à exposição diária ao preconceito. A identidade étnica dos pais foi aferida através de questões sobre a identificação e proximidade de outras pessoas do próprio grupo étnico ou racial. A identidade étnica das crianças, por sua vez, foi avaliada através da estima ao seu grupo étnico e o significado a ele atribuído. Afim de identificar tratamento injusto sofrido em decorrência do grupo étnico, tanto as crianças como seus pais responderam ainda a três perguntas sobre se a criança foi mal ou injustamente tratada por professores, adultos da família ou colegas.

Os resultados indicaram que tanto a identidade étnica das crianças como a percepção de seus pais de que a etnia é um dos motivos que levam a tratamento injusto foram fatores associados à frequência com que os pais procuravam transmitir mensagens de *Preparação para o viés*. A percepção dos pais de que o filho sofreu tratamento injusto de adultos e colegas, e as percepções da própria criança de ter sofrido tratamento injusto estiveram associadas à *Promoção da Desconfiança intergrupala*. Já a exploração da identidade pela criança e a percepção de tratamento injusto sofrido não foram associados com a *Socialização Cultural/Pluralismo*. Os resultados ressaltaram que os fatores parentais como a identidade étnica dos pais e a percepção de discriminação sofridas estão mais implicados na emissão de mensagens de socialização étnica para as crianças, e em menor grau, estão associadas a percepções de discriminação e busca de informações sobre a história de seu grupo étnico por parte das crianças.

Constantine e Blackmond (2002) analisaram a relação entre a socialização racial parental e a autoestima de adolescentes afro-americanos de 11 a 14 anos de idade. A medida de socialização racial foi a *Teenager Experiences of Racial Socialization Scale* (TERS) (Stevenson et al., 2002), que avalia a socialização racial através de cinco fatores: 1) *Enfrentamento cultural com antagonismo* (mensagens associadas à importância de superar as hostilidades raciais e ao papel da espiritualidade e da religião no enfrentamento de tais dificuldades); 2) *Reforço ao orgulho cultural* (mensagens de inculcação do conhecimento sobre a cultura e sentimento de orgulho cultural); 3) *Apreciação do legado cultural* (reconhecimento, apreciação e a adoção da herança cultural africana); 4) *Alerta cultural para a discriminação* (mensagens relacionadas a consciência do racismo na sociedade com ênfase para os desafios da convivência saudável entre brancos e negros); 5) *Adoção da cultura dominante* (mensagens da importância relativa das instituições culturais majoritárias, isto é, brancas). Já a autoestima foi aferida através da *Hare General and Area-Specific Self-Esteem Scale* -HGASSES

(HARE, 1996) que considera a autoestima geral e a autoestima específica, compreendendo os contextos de casa, da escola e da relação com os pares.

Os resultados demonstraram que as mensagens enfatizando o orgulho e conhecimento sobre a cultura afro-americana correlacionaram-se positivamente com a autoestima dos adolescentes. Os autores consideram esse resultado sugestivo da repercussão e validação das mensagens ensinadas por pais e cuidadores dentro do grupo de pares. O reforço às mensagens de orgulho cultural pelo grupo de pares é crucial para o sucesso social de muitos jovens negros e fornece-lhes habilidades para desenvolverem autopercepções positivas e meios para lidar com a discriminação e com o preconceito racial. Além disso, observou-se que mensagens de socialização que destacam a importância relativa das instituições de cultura majoritária foram negativamente correlacionadas com a autoestima escolar dos adolescentes. Os autores sugerem que a socialização dispensada nas escolas com valores culturais predominantemente eurocêtricos prejudica a autoeficácia acadêmica de jovens negros e o desenvolvimento da identidade racial, por promoverem percepções inferiorizadoras dos negros.

Coard, Wallace, Stevenson e Brotman (2004) empreendem um estudo para construir os componentes de um programa de socialização racial baseado em evidências, com a finalidade de ser integrado a um programa de treinamento para pais. Para a consecução dessa proposta, os autores buscaram informações sobre os comportamentos, pontos de vista e valores relevantes de pais afro-americanos de baixa renda. Optou-se por pais de crianças de 5 e 6 anos de idade, pois nestas idades as crianças se deparam com preconceito e estereótipos recebidos de diversas origens, e conseqüentemente, os pais tendem a intervir para orientar problemas produzidos em função da interação com vários grupos culturais. Por conseguinte, os autores procuram explorar o predomínio e os motivos das estratégias de socialização racial; os conteúdos das informações transmitidas; e os métodos e modos de transmissão das estratégias.

Os resultados evidenciaram que todos os pais adotavam práticas de socialização racial com seus filhos. Essas práticas eram rotineiras e consideradas como algo que “os pais afro-americanos devem fazer”. Os motivos para adotar tais práticas incluíam experiências pessoais dos pais com o racismo e a crença de que pais negros têm papel mais desafiador na educação de seus filhos do que pais euro-americanos, dada a necessidade de educar crianças conscientes da presença do racismo na sociedade.

O conteúdo das informações transmitidas aos filhos compreendia quatro temas: 1) *Preparação para o racismo*, isto é, mensagens enfatizadas as

barreiras raciais e protocolos de defesa contra futuros encontros com a discriminação racial, ex.: “Você sabe que será apontado, então, não se sinta tão mal... você sempre será apontado por ser negro!”; 2) *Orgulho racial*, compreendendo mensagens de valorização do grupo, vistas como meio de amortecer imagens e estereótipos negativos do povo afro-americano. Ex: “...somos um povo poderoso e forte”; “Quero que eles saibam - você é negro, e o negro é lindo e não há nada de errado nisso.”; 3) *Igualdade racial*, mensagens que defendem a coexistência multiétnica pacífica e igualdade entre todas as raças/etnias. Ex: “Estou realmente tentando ensinar sobre as pessoas e sobre a bondade nas pessoas ... prefiro pessoas positivas do que negativas e não importa de que cor elas sejam”; e 4) *Realização racial*, refere-se a mensagens que enfatizam o desempenho individual e acadêmico, como a necessidade de se destacar. Ex: “Temos que ser melhores do que qualquer outra raça ... para ter sucesso... temos que ser muito melhores. Muito mais inteligente, muito isso e aquilo”.

Os métodos e modos de transmissão abrangiam quatro processos básicos: 1) Comunicação oral, discutir, falar explicar ressaltar usando leitura, contos e história, rememoração de eventos sobre raça; 2) Modelagem, que consiste na demonstração de comportamentos ou ações particulares e incentivos aos filhos para imitá-los, uma mãe decidiu intencionalmente não usar comentários depreciativos ou estereotipados na frente de seus filhos ou permitir que outros o fizessem; 3) Role-playing: descrição de comportamentos desejáveis para situações hipotéticas. Ex: se for parado pela polícia “Meu filho sabe adotar uma postura neutra, colocar as mãos no ar e dizer: ‘Sim, senhor’, ‘Não, senhor’”; e, 4) Exposição: oferta de experiências culturais para transmitir conhecimento sobre suas comunidades imediatas e vizinhas, através de visitas a locais históricos, museus e monumentos afro-americanos. Ex: “Eu tenho um livro em casa... ‘Cores de mim’, que mostra os tons variados dos afro-americanos..., então examinamos o livro e falamos sobre ele”.

As autoras afirmam que na maioria dos programas para pais, ensina-se a discutir valores e crenças com os filhos, a modelar comportamentos apropriados, a ajudá-los a resolver problemas e proporcionar-lhes experiências positivas de aprendizado. Portanto, um programa projetado para ensinar e orientar mensagens relacionadas à raça por meio dessas e de outras estratégias-padrão pode ser facilmente integrado a um programa para pais já existente.

Hughes, Smith, Stevenson, Rodriguez, Johnson e Spicer (2006) revisaram estudos sobre socialização étnica, analisando os desenvolvimentos alcançados na

área, as dificuldades no estudo do fenômeno e indicações para possíveis avanços. Os autores salientam que as investigações têm adotado diferentes terminologias para fazer referência a processos similares em diferentes grupos étnicos, o que torna a literatura fragmentada e difícil de integrar. Os estudos convergem ao apontar aspectos que influenciam a troca de mensagens de socialização étnico-racial entre pais e filhos, a saber: idade e gênero dos filhos, tempo de imigração (no caso de estrangeiros), status socioeconômicos dos pais e sua identidade étnica, características sociodemográficas da vizinhança e experiências prévias de discriminação dos pais e dos filhos. Dentre as principais consequências da socialização étnica sobre as crianças e adolescentes estão os níveis de autoestima, o desempenho acadêmico e a adoção de estratégias de enfrentamento contra o preconceito e discriminação.

Hughes et al. (2006) analisam ainda as lacunas conceituais e questões metodológicas nos estudos de socialização, salientando a importância de estudos que abordem múltiplos grupos étnicos, inclusive os brancos. Também destacam a necessidade de investigar as diferentes concepções de parentalidade, pois, além das mensagens étnico-raciais, a criança está submetida a múltiplos ambientes de socialização. Dado que a socialização é um processo dinâmico, faz-se necessário analisar as contribuições, correspondências, e qualidades das percepções das partes envolvidas (pais e filhos). Os autores também defendem que as investigações não devem se restringir ao uso de medidas de autorrelato, mas sim adotar ferramentas variadas de avaliação, a exemplo de métodos observacionais, experimentais, e holísticos culturalmente ancorados. Ademais, apontam a necessidade de privilegiar informantes em nível familiar, incluindo cuidadores e jovens em estudos longitudinais mais do que correlacionais e ainda que a seleção amostral seja probabilística e aleatória, de proporções nacionais. Segundo os autores, essas considerações previnem algumas das limitações mais destacadas dos estudos de socialização e aumenta a confiabilidade e alcance dos resultados.

Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes e Rowley (2007) analisam a socialização racial como protetora da autoestima de 128 jovens afro-americanos contra os efeitos negativos da discriminação racial por eles percebida. O pressuposto subjacente a esse objetivo foi o de que as mensagens de socialização racial moderariam a relação entre discriminação percebida e autoestima, e que a natureza da moderação seria determinada pelo tipo de mensagens de socialização. A socialização racial foi avaliada através da *Escala de Socialização Racial* (HUGHES e CHEN, 1997). As mensagens examinadas foram de dois tipos: orgulho racial e preparação para preconceitos. A autoestima foi avaliada através do *Inventário de*

Autoestima de Rosenberg (1965), que avalia os sentimentos gerais de aceitação e a autoestima global. Para avaliar a discriminação percebida utilizou-se um conjunto de questões que eram disparadas pela leitura da seguinte vinheta: “Às vezes, as pessoas são maltratadas por causa de um grupo ao qual pertencem. Por exemplo, às vezes as meninas não têm permissão para jogar futebol com os meninos da vizinhança só porque são meninas. Isso é chamado de ‘discriminação’. Assim perguntava-se: Com que frequência você experimentou discriminação nos últimos 3 meses devido à sua raça ou etnia?” “Você recebeu uma nota mais baixa do que merecia?”, e “Você recebeu um serviço inadequado em um restaurante ou loja?”.

Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes (94%) experimentou pelo menos um evento discriminatório no intervalo de 3 meses. Os eventos mais frequentemente relatados foram: Pessoas com alta expectativa sobre você, comparativamente a outras pessoas da sua idade; nota mais baixa do que o merecido; receber castigo de forma indevida; e ser chamado por nomes racialmente insultuosos por outras crianças na escola. A maioria dos estudantes referiu que seus pais transmitiram mensagens de orgulho racial e de preparação para preconceito. Os resultados demonstraram, como previsto, que ambos os tipos de socialização moderaram a relação entre discriminação e autoestima. Verificou-se uma correlação negativa entre discriminação percebida e a autoestima, que foi atenuada pelos relatos de mais mensagens parentais sobre o orgulho racial e de preparação para o preconceito.

Os relatos de adolescentes sobre mensagens de orgulho racial pareceram amortecer a relação entre discriminação e autoestima, pois as percepções de discriminação estavam associadas à baixa autoestima dos adolescentes que relataram menor exposição a mensagens positivas sobre sua herança e cultura étnica, enquanto os adolescentes que relataram a exposição mais frequente a mensagens de orgulho racial não foram afetados negativamente pela discriminação percebida. Baixos níveis de preparação para o preconceito e altos de percepções de discriminação estiveram associados a baixos níveis de autoestima. Entretanto, se a preparação para o preconceito apresenta-se em níveis moderados, desaparece a relação entre a discriminação e a autoestima, ou seja, essas mensagens parecem proteger o ego do adolescente contra a discriminação. Já níveis elevados de preparação para o preconceito produzem relação negativa entre discriminação percebida e autoestima. Esse resultado sugere que sentimentos de desvalorização (baixa autoestima) podem resultar da ênfase excessiva na existência de barreiras

raciais, o que pode levar os adolescentes a se sentirem indefesos e sem controle sobre o ambiente social (HARRIS-BRITT et al., 2007).

Suizzo, Robinson e Pahlke (2008) analisam as crenças, objetivos e estratégias dos pais de classe média em relação a três aspectos principais da socialização: 1) Envolvimento na socialização racial; 2) Identificação de crenças e práticas de socialização acadêmica e como essas são transmitidas; e 3) Se as mães promovem a independência em seus filhos. Mães de crianças de 3 a 6 anos foram entrevistadas sobre quatro aspectos: 1) relacionamento da mãe com seu filho, incluindo suas interações diárias de brincar e aprender; 2) educação e antecedentes familiares da mãe; 3) experiências de discriminação racial da criança, e as crenças e práticas de socialização racial da mãe; e 4) objetivos e valores de longo prazo da mãe para seu filho, incluindo perguntas sobre o significado da educação.

A partir das entrevistas, três temas foram identificados. O primeiro tema foi o ensino da história dos negros e a “luta” de seus ancestrais, exemplificado pela seguinte fala de uma mãe: “Quero que meus filhos se orgulhem de serem negros e de abraçar toda a cultura que temos...”. Desse modo, o ensino da cultura dos negros é transmitido através das estratégias de socialização como a leitura de livros sobre a herança dos negros, escritos por autores negros, ou com os personagens principais negros; ressaltar a beleza física da criança negra; participar de celebrações e eventos culturais dos negros; oferecer bonecas negras; discutir sobre racismo/discriminação; interagir com outras pessoas negras; dar à criança um nome étnico afro-americano; e ensinar que as pessoas têm diferentes formas, tamanhos e cores.

O segundo tema identificado nas entrevistas com as mães foi a promoção do desempenho educacional para a superação das barreiras do racismo. A esse respeito, uma das mães destaca os conselhos que recebeu de sua própria mãe: “Cuide em obter uma boa educação; você terá mais oportunidades se tiver educação”. As mães acreditam que o envolvimento ativo na aprendizagem e educação de seus filhos é um aspecto importante de seu papel como mãe.

O racismo, entretanto, se interpõe nesse processo. Por exemplo, as mães expressam que o racismo é uma barreira para que seus filhos recebam uma boa educação. Isso é percebido na ausência de conteúdos sobre a história afro-americana no currículo. A esse respeito uma das mães ao saber que seu filho não veria esse tema na escola, pergunta ao professor se poderia vir falar com as crianças sobre esse assunto. Outra forma de interposição do racismo é o obstáculo a continuidade da escolaridade, como descreveu a mãe de um menino de 5 anos: “ele

(professor) disse que ele (filho) não precisa ir tão longe educacionalmente, que ele está bem onde está, apenas dizendo: ‘Oh, quatro anos é suficiente. Você não precisa ser médico. Isso é muita educação’”.

E, finalmente, o terceiro tema, refere-se à promoção da autonomia, mantendo-se relações familiares próximas. Quando se perguntou às mães sobre os valores que gostariam que seus filhos adquirissem, elas referiram: família, amigos, espiritualidade e independência. Para elas, a manutenção de laços fortes com a família e os amigos era tão importante quanto o cultivo da independência. A independência, por sua vez, é vista como uma meta a ser alcançada a longo prazo em suas dimensões de proatividade, autoconfiança e autonomia.

As autoras concluem que as mães têm clareza sobre como o racismo molda as experiências de seus filhos nos diferentes ambientes sociais que eles participam, bem como da importância de suas estratégias de socialização racial. Elas narram táticas usadas por educadores e formuladores de políticas para manter as crianças negras deprimidas e retrataram casos de resistência a essas táticas. Para essas mães, o racismo está cada vez mais escondido atualmente, estando incorporado em sistemas políticos que segregam os negros em “caixas” e atingem as crianças negras desde o início de sua escolarização. As mães ressaltam a importância de envolvimento em casa e na escola, mas algumas expressaram preocupação sobre serem indesejáveis, ou serem estereotipadas, caso estejam presentes demais.

Já Rollins e Hunter (2013) analisaram a socialização racial/étnica em famílias miscigenadas e as mensagens de socialização racial que as mães usam para ajudar seus filhos adolescentes a gerenciar a discriminação. As mães foram retiradas de um banco de dados de uso público MADICS (*Maryland Adolescent Development in Context Study*), identificadas pelas autoras como negras, brancas, asiáticas, latinas e nativas americanas⁴ foram entrevistadas. Perguntou-se a elas: 1) O que você faz para proteger seu filho (a) de ser discriminado (a) em virtude da raça dele (a)?; 2) Você ensina algo especial para ajudá-lo a lidar com a discriminação?; e 3) O que você ensina a (ele / ela)? Os resultados revelaram que as mães usam mais de um tipo de mensagem de socialização racial. Três padrões de interconexões de respostas foram identificados: 1) mensagens de socialização minoritária, sozinha ou emparelhada com outra mensagem (socialização protetora); 2) mensagens de socialização cultural, de autodesenvolvimento e/ou igualitária, sem socialização minoritária (socialização promotora); e 3) silêncio (socialização passiva).

⁴ De origem indígena ou ameríndias.

As mensagens de socialização minoritária enfatizam a expectativa de lutar contra a discriminação racial e o incentivo aos jovens para serem fortes e defender seus direitos, trabalhar mais, serem competitivos e superar outros. As mensagens de socialização cultural incentivam a participação em atividades culturais e a educação sobre os eventos atuais e a história: herança e legado do próprio grupo. As mensagens de socialização para o autodesenvolvimento concentram-se no desenvolvimento da autoestima, nos traços positivos de caráter, e na ética de trabalho; e as de socialização igualitária, enfatizavam o ensino sobre outros grupos culturais, incentivo às interações com pessoas de diversos grupos e o respeito a todas as pessoas. A utilização das mensagens variou em função do pertencimento racial. As mães de jovens miscigenados com herança negra eram mais propensas a fornecer mensagens de socialização racial de autodesenvolvimento, enquanto as mães de jovens miscigenados sem herança negra, eram mais propensas ao silêncio.

Thomas e Blackmon (2015) analisam o impacto de eventos discriminatórios e racistas vicários, ou seja, eventos observados diretamente ou conhecidos através de relato, sobre as práticas de socialização referidas por pais. O evento analisado no estudo foi a morte de Trayvon Martin, jovem negro de 17 anos⁵. A hipótese que fundamentou o estudo foi a de que muitos pais afro-americanos perceberiam o evento como tendo conotações racistas, experimentando-o como evento trágico vicário e que essa percepção estimularia nos pais processos específicos de socialização racial. Assim, participaram da pesquisa pais e mães cujos filhos tinham idades entre 6 e 18 anos.

Os participantes receberam um conjunto de perguntas inquirindo sobre suas práticas de socialização racial, as questões relacionavam o evento trágico à realidade dos negros nos EUA: “Qual o significado do evento?”, “Se seu filho estivesse em uma situação semelhante a Trayvon Martin, o que você sugeriria que ele fizesse?”, “Qual sua preocupação em relação a seu filho ou filhos desde que ouviu falar sobre o evento com Trayvon Martin?”. Analisou-se as diferenças de gênero nas preocupações referidas, e a socialização racial através da pergunta: “A morte de Trayvon Martin influenciou a maneira como você prepara seu filho ou filhos sobre ser negro na sua sociedade?”. Os resultados indicaram

⁵ “Segundo relatos da mídia, o segurança Zimmerman começou a seguir Trayvon Martin em um condomínio fechado, pois suspeitava de seus comportamentos. Ele foi informado pelo serviço de atendimento de emergência a não confrontar Trayvon, mas o incidente terminou com Trayvon sendo morto a tiros. Muitos afro-americanos interpretaram o evento como uma forma de racismo” (Thomas & Blackmon, 2015, p. 77).

que muitos pais perceberam a morte do jovem como motivada pelo racismo e discriminação, e que os jovens negros precisavam ser protegidos. Os participantes demonstraram preocupação com seus filhos após o evento. Explicaram-nas através da: 1) Presença do racismo na sociedade e a existência de perfis raciais (raça ou etnia como indício de criminalidade); 2) homens negros jovens estão em risco; e 3) necessidade de proteger a juventude negra, como mostra a fala de um pai: “...Isso mostra que meu filho está em risco, como os homens negros sempre estiveram desde que vieram para este país”.

Em relação ao gênero, os meninos, mais que as meninas, são vistos com alvos de racismo e estereótipos, particularmente os estereótipos de que provocam medos nas outras pessoas, que são criminosos e membros de gangues. As preocupações mencionadas versam sobre a segurança dos jovens, sobre a reação emocional deles no envolvimento com problemas judiciais, e com os meninos. Isso é demonstrado pela fala de uma mãe: “As crianças experimentarão racismo, e alguns racistas criarão uma discussão, ou farão algo para obter uma resposta que justifique suas ações violentas contra elas”. Com relação a instruções às crianças caso se encontrem em situação semelhante, os pais referiram: Pedir ajuda; se afastar do agressor; ser respeitoso; autodefesa, como mostra a resposta de um pai: “Eles foram instruídos a ligar para a polícia e a não ter contato verbal ou físico, se possível, tentar fugir da situação” (THOMAS e BLACKMON, 2015).

ESTUDOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM FAMÍLIAS BRANCAS

Um movimento importante marca os estudos produzidos após os anos 2000, que foi o entendimento das implicações do grupo dos brancos no processo de socialização e no antirracismo. Talvez impulsionados pelos estudos de Hugles e Chen (2006), que já demonstram a preocupação com a análise limitada aos grupos minoritários, e os estudos de Bonilla-Silva (2003) sobre o *color-blind*, crença de que a questão racial não é um aspecto relevante nas relações sociais, que caracteriza de modo predominante a visão dos brancos a respeito das questões étnico-raciais. Esse modo de interpretar e gerenciar as relações étnico-raciais é considerado por Bonilla-Silva (2003) como perpetuadora do racismo na sociedade, através da manutenção de privilégios ao grupo dos brancos. Em consequência, diversos estudos começaram a ser desenvolvidos tendo como objetivo entender como pais brancos socializam racialmente seus filhos brancos.

Hagerman (2014) realizou um estudo etnográfico, a fim de analisar o papel das diferenças contextuais, particularmente o participar de escolas integradas de maioria branca ou não, sobre os significados que as crianças brancas atribuem à

raça. O estudo foi realizado em famílias da classe média alta norte-americana. Os pais e seus filhos foram entrevistados. As famílias viviam em dois bairros distintos e, a maioria dos entrevistados, eram mães. Algumas entrevistas foram realizadas com ambos os progenitores, juntamente com o filho. Em um bairro, as crianças estudavam em escolas públicas, predominantemente brancas (mais de 90% de brancos). Noutro bairro, a escola era racialmente integrada (53% outras raças- negros, latinos e asiáticos).

Observou-se que, para esses pais, a socialização racial/étnica é mediada pelas escolhas que eles fazem sobre qual escola o filho participará e qual bairro viverá, bem como nas formas cotidianas de conversar com os filhos sobre raça. Assim, em bairros de maioria branca, cuja escola era igualmente de maioria branca, os pais referiam que não falavam sobre raça, suas visões eram predominantemente *color-blind*, como mostra a resposta de uma mãe a questão: o que pensa na falta de diversidade racial na vida de seus filhos: “(o bairro) é branco como lírio... [mas] não falamos sobre isso. Isso não é um problema para nós”. Outra mãe diz: “Eu digo [a meus filhos], não importa de que cor você é, mas apenas quais são seus objetivos e quão duro você trabalha”. No bairro cuja escola possui maioria de outras raças, os pais demonstram consciência da implicação da cor/raça. Uma mãe responde sobre sua escolha daquele bairro para morar: “... acreditamos que a exposição a pessoas que não são abastadas e que têm origens raciais muito diferentes podem deixá-lo (o filho) desconfortável Eu gosto de pensar que meu filho está em posição para negociar melhor esse desconforto ... Eu acho que essa habilidade é realmente útil”. Outra mãe diz: “É mais importante que meu filho saiba como interagir com todos os tipos de pessoas ao seu redor”.

A respeito de como falam sobre raça com os filhos, uma mãe diz: “Eu acho que reconhecer as diferenças e os antecedentes das pessoas é realmente importante ... Eu quero que [nosso filho] ... perceba o quanto a experiência com outras pessoas pode contribuir com a sua. Ele é um homem branco, de uma família privilegiada, e ele precisa estar muito ciente disso, por isso falamos muito sobre raça e gênero”. Outra mãe diz: “... Ele (filho) nos pergunta: ‘Por que os times de basquete são predominantemente negros?’ Ou ‘Por que existem tantos negros sem-teto na *Main Street*?’ Ele percebe! Então nós conversamos sobre isso!”. Esses resultados mostram que viver e interagir dentro de um contexto segregado ou integrado, produz diferentes compreensões sobre os grupos étnicos e raciais nas crianças brancas. Oferecendo diferentes contextos e experiências grupais a elas, os pais levam-nas a formar suas próprias ideias com base em suas interpretações desses contextos e nas experiências que elas têm dentro deles.

Na entrevista com as crianças, Hagerman (2014) confirma os resultados acima relatados, mostrando que o processo de socialização racial de crianças brancas, depende em grande parte dos espaços nos quais elas participam. Assim, perguntou-se às crianças da escola segregada se o racismo é um problema na escola delas e na América. As narrativas das crianças versam na inexistência do racismo, as interações sutis e implícitas dentro do contexto racial que seus pais construíram, as leva a acreditar na inexistência do racismo. Já os discursos produzidos pelas crianças que estudam nas escolas integradas aludem a invisibilidade do racismo pelos brancos, e ao medo de ‘estragar’ relacionamentos ao falar sobre raça. Perguntou-se ainda às crianças se: “Ser branco dá vantagens na sociedade?”. A resposta de uma das crianças que participava da escola integrada, traz uma comparação entre o privilégio branco e o privilégio masculino: “[Ser branco] oferece uma vantagem! Assim como o gênero; você obtém uma vantagem apenas por ser um homem branco, e não uma mulher negra”; outro garoto diz “... grande parte da sociedade é dirigida por pessoas brancas ... se você olhar para os magnatas das empresas de petróleo, todos são homens brancos...”. A mesma pergunta para as crianças da escola segregada levou a resposta massiva “não”. Essa resposta deriva da lógica do *color-blind* que torna a brancura invisível e normatizada, e é fundada na inconsciência racial que impede o reconhecimento dos privilégios dos brancos.

Em outro estudo etnográfico Hagerman (2017) explora a participação de pais brancos nos processos de socialização racial de seus filhos. A autora aprofunda as análises relativas ao modo como os pais abordam aspectos relacionados à desigualdade social, discriminação e racismo contra os grupos minoritários com seus filhos. Assim, a amostra foi composta por pais que se identificavam como “progressistas” e que defendiam posicionamentos antirracistas. Os pais eram provenientes de famílias brancas abastadas, de uma área metropolitana dos Estados Unidos. A autora relata três temas que emergiram no discurso dos pais: 1) Amizades inter-raciais: os pais relataram escolher escolas que possam favorecer oportunidades de contato inter-racial, o cultivo da consciência e apreciação das diferenças humanas; 2) Uso das diferenças para ensinar sobre privilégios: os pais articulam o incentivo a amizades inter-raciais, o envolvimento com pessoas diferentes, a suas crenças de que conhecer novas culturas e povos são importantes para ensinar sobre privilégios sendo um forte componente da socialização racial; e 3) Resistência ao racismo: Os pais entendiam que os objetivos da socialização racial branca, seria o enfrentamento ao racismo, mesmo que isso tivesse como resultado ser “vitimizado”. Para os pais investigados, socializar racialmente crianças brancas para serem antirracistas têm mais a ver com criar

oportunidades de contato intergrupais e menos em questionar privilégios estruturais ou em conversar com seus filhos sobre ser branco.

A partir da literatura revisada até aqui, é possível verificar que os estudos sobre a socialização étnica/racial partem do interesse em estudar o jovem negro, analisando seu desempenho acadêmico e seu ajustamento social, a princípio sem menção direta ao contexto intergrupar e racial. Ao decorrer das décadas, observa-se que uma maior consideração sobre a realidade das relações inter-raciais na sociedade seria a responsável por muitos dos resultados de crianças e jovens negros. Essa preocupação levou ao interesse de analisar o impacto do racismo e discriminação racial em diversas áreas da vida das crianças e jovens, assim como, conhecer formas de reduzir os danos produzidos pela experiência do racismo na vida das crianças. Emerge então a ideia de que as mensagens dos pais ou cuidadores relativamente ao enfrentamento das experiências de racismo determinavam muitas das respostas das crianças e jovens.

Pode-se concluir que o estudo da socialização étnica passou por uma transição de interesses. A princípio vinculado apenas ao estudo do grupo dos negros, transitou para a análise do fenômeno em outros grupos, incluindo os brancos (grupo dominante). Passou da análise apenas no contexto familiar para outros contextos, como o escolar. Nesse ínterim, as características do contexto escolar (integrado X segregado) como promotor de mensagens de socialização étnico racial foi analisado, sobretudo nos brancos. Analisou-se as regularidades do fenômeno e as implicações do racismo enquanto experiência direta ou vicária (observada). Contudo, podemos dizer que o estudo da socialização étnica é ainda muito recente, há muito a ser conhecido e muitos problemas nas pesquisas a serem resolvidos, sobretudo nas metodologias adotadas e medidas empregadas, na amplitude dos resultados e na elaboração de políticas públicas de combate ao racismo. No próximo capítulo discutiremos os aspectos metodológicos no estudo da socialização étnica e racial, estratégias utilizadas, público analisado e algumas limitações das metodologias adotadas.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO NA INVESTIGAÇÃO SOBRE SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA

A diversidade na forma de mensuração marcou a evolução da pesquisa sobre socialização étnica e racial. No presente capítulo, apresentaremos algumas das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos pesquisadores, destacando-se os estudos específicos sobre construção e validação de instrumentos elaborados para a mensuração da socialização racial e étnica.

Observa-se em relação às formas de coleta dos dados a presença de duas estratégias: 1) análises qualitativas, tais como grupos focais e etnografias; e 2) análises quantitativas, tais como questionários e escalas padronizadas. Em relação à fonte de coleta dos dados, existem estudos que são direcionados aos agentes socializadores e aqueles direcionados aos receptores do processo de socialização. Na revisão sistemática anterior, referimos alguns estudos que avaliam a socialização étnica e racial utilizando-se de estratégias mais qualitativas, como os estudos de Thornton et al. (1990) e Coard et al. (2004). Outros, mais quantitativos, iniciaram a padronização de escalas como a apresentada no estudo de Spencer (1993), Stenvenson (1994) e Hugles e Chen (1997). Já o estudo de Thomas e Speight (1999) fez referência a *Black Parental Attitude Scale* (BPA) de Johnson (1980), que parece ser a primeira escala de socialização racial e étnica dirigida aos pais, que por meio de 17 itens em formato

Likert, informavam suas crenças acerca da importância de transmitir mensagens sobre questões raciais a seus filhos.

Stevenson, Jr., Cameron, Herrero-Taylor e Davis (2002) desenvolvem a escala *Teenagers Experience of Racial Socialization*-TERS, e esta avalia a frequência das mensagens de socialização recebidas pelos adolescentes e distingue-se da *Scale of Racial Socialization for African American Adolescents*-SORS-A (STEVENSON, 1994), na medida em que mensura crenças dos adolescentes em vez de comportamentos e atitudes. A TERS foi construída com o mesmo modelo teórico de socialização racial discutido em Stevenson (1994), contemplando aspectos proativos (e.g., consciência do racismo) e protetores (e.g., apoio da família extensa, ensino da história e cultura étnico racial) das estratégias parentais em famílias afro-americanas.

A escala possui quarenta itens, distribuídos em cinco fatores: 1) *Enfrentamento Cultural ao Antagonismo*; 2) *Reforço do Orgulho Cultural*; 3) *Valorização da Cultura Herdada*; 4) *Vigilância para Discriminação* (CAD); e 5) *Adesão à Cultura Dominante* (CEM). Os quatro primeiros fatores compõem a dimensão denominada de *Experiência de Socialização Cultural* (CULTRS). A resposta tem um formato de frequência de 3 pontos (1-nunca, 2-algumas vezes, 3-muitas vezes). O estudo verificou que os meninos recebem mais mensagens direcionadas à vigilância para a discriminação (CAD) que as meninas e que as mensagens que abrangem a dimensão CULTRS são mais frequentes entre as famílias cujos membros tiveram experiências anteriores de racismo.

Lesane-Brown, Brown, Caldwell e Sellers (2005) propõem um inventário de socialização racial CRSI (*Comprehensive Race Socialization Inventory*). O CRSI foi construído a partir da junção de inventários anteriores, mantendo os pontos fortes e acrescentando conteúdos omitidos nos inventários existentes. Os autores procuraram reunir características prevalentes quanto aos comportamentos veiculados nas mensagens de socialização étnica, as mensagens mais usadas e suas fontes. Essas últimas avaliam se os jovens transmitiriam as mesmas mensagens recebidas de seus pais para seus próprios filhos. O inventário é composto por questões abertas, solicitando-se que o respondente forneça exemplos; e questões fechadas com resposta dicotômica (sim x não). Em relação à análise de confiabilidade, os autores defendem que a escala não possui um fator comum que explica as correlações entre itens, e sendo a socialização étnica um processo dinâmico. Quanto à validade, afirma-se que o CRSI fundamenta-se em inventários já validados.

Brown e Krishnakumar (2007) desenvolveram e validaram a *Adolescent Racial and Ethnic Socialization Scale* – ARESS. A construção dessa escala iniciou com a seleção de itens retirados *Teenagers Experiences of Racial Socialization Scale* (TERS-S; STEVENSON et al., 2002), e do conteúdo e modos de transmissão destacados na análise qualitativa da socialização racial de Coard et al. (2004). O questionário desenvolvido foi revisado através de um grupo focal com oito estudantes de graduação que se auto identificaram como afro-americanos. Os participantes do grupo focal leram os itens cuidadosamente e, em seguida, preencheram o questionário ARESS recém-desenvolvido. Eles tiveram a oportunidade de discutir em grupo sobre as limitações e clareza dos itens da escala. Em seguida, os itens foram revisados por um grupo de seis professores do ensino médio da escola onde a coleta de dados ocorreu, foram feitas as alterações com base na revisão do grupo focal e dos professores.

A escala ARESS foi composta por duas amplas dimensões: socialização racial e socialização étnica. A primeira, composta por quatorze itens, distribuídos em três fatores: (a) *Consciência das barreiras raciais*; (b) *Enfrentamento do racismo e discriminação*; e (c) *Promoção de relações inter-raciais*. A dimensão de socialização étnica foi composta por vinte e dois itens, distribuídos em cinco fatores: (a) *Valores culturais afro-americanos*; (b) *Inclusão cultural afro-americana*; (c) *História afro-americana*; (d) *Celebração da herança afro-americana*; e (e) *Promoção do orgulho étnico*. Os itens são mensurados em termos da frequência com que os cuidadores usam as estratégias (0 = nunca, 1 = algumas vezes, 2 = muitas vezes, 3 = sempre).

Ambas as dimensões apresentaram confiabilidade interna e a validade discriminante foi evidenciada para ambos os cuidadores (mãe e pai), observando-se baixa covariância entre os construtos da socialização racial e étnica. A socialização racial e a socialização étnica, avaliadas através da ARESS previram o funcionamento positivo do adolescente para a maioria das variáveis analisadas, como baixos níveis de comportamentos delinquentes e altos níveis de desempenho acadêmico. Outros resultados demonstraram a influência do sexo dos pais no processo de socialização racial e étnica dos jovens, verificando-se que a mãe se envolve mais no processo de socialização racial do que o pai. Não houve associação entre socialização racial do pai e desempenho acadêmico. No entanto, houve uma relação significativa entre esses construtos para a socialização empreendida pela mãe. Por outro lado, não houve associação entre socialização racial materna e depressão/ansiedade na adolescência, mas essa relação foi significativa para a socialização racial paterna.

Bentley-Edwards e Stevenson (2016) desenvolveram uma escala de aferição das *Experiências Culturais e Raciais de Socialização-CARES*. Trata-se de uma medida multidimensional baseada na Teoria da Avaliação do Enfrentamento do Encontro Racial e Socialização (*Racial Encounter Coping Appraisal and Socialization theory- Recast*). A *Recast* propõe que a socialização racial e étnica media o stress ou enfrentamento da discriminação e identidade racial. De modo que, quanto mais um indivíduo experimenta ou está exposto a mensagens de socialização racial e étnica, mais torna-se capaz de gerenciar com sucesso o estresse associado aos conflitos raciais, devido à prática das habilidades cognitivas, comportamentais e emocionais associadas a essas situações. Assim, a escala CARES possui 35 itens e uma solução de 5 fatores: 1) *Proteção Racial* (“Você precisa trabalhar duas vezes mais do que os brancos para subir na vida”, “É importante lembrar a experiência da escravidão dos negros”); 2) *Conhecimento Culturais* (“Você deve aprender mais sobre a história dos negros, para impedir que as pessoas o tratem injustamente”); 3) *Estereótipo Racial* (“Homens negros só querem sexo”, “Negros pobres estão sempre a procura de caridade”, “Os esportes são a única maneira das crianças negras ascenderem socialmente”); 4) *Enfrentamento Bicultural* (“O mundo se tornou tão multicultural, é errado dar atenção apenas às questões dos negros”, “Viver em um bairro totalmente negro não é uma maneira de mostrar seu sucesso”); e 5) *Pensamento Cultural da Velha Escola* (“Conhecer sua herança africana é importante para a sobrevivência dos negros”, “Treine uma criança no caminho que deve seguir, e ela não se afastará dele”).

A CARES apresentou forte confiabilidade. Nesse estudo, observou-se que os meninos receberam mais mensagens de socialização racial e étnica, especificamente mensagens de *Proteção Racial* e *Enfrentamento Bicultural*, indicando maior preocupação com a forma como os homens negros são percebidos. A CARES também se correlacionou positivamente com o racismo percebido, exceto os fatores *Enfrentamento Bicultural* e o *Pensamento Cultural da Velha Escola*. Os autores explicam que as mensagens de *Enfrentamento Bicultural* ignoram as experiências racializadas, e isso pode resultar em avaliações ambivalentes frente a incidentes de natureza racista.

Wang, Benner e Kim (2015) desenvolvem um estudo com o objetivo de adaptar e estender a medida de socialização do patrimônio cultural do endo-grupo (Umaña-Taylor & Fine, 2004) para avaliar quatro tipos de socialização cultural: dos pais, do próprio grupo, dos pares e da cultura dominante. A socialização cultural é definida como o processo de aprendizagem sobre a própria cultura e de desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo cultural.

Para os autores, os estudiosos têm se dedicado mais à análise da aprendizagem do patrimônio cultural do endogrupo, e menos à análise da aprendizagem da cultura dominante em diferentes contextos ecológicos.

Assim, no processo de construção desse instrumento os autores aproveitaram itens da escala de socialização cultural *Familial Ethnic Socialization Measure* – FESM, desenvolvida por Umaña-Taylor et al. (2004), que analisa os dois primeiros tipos de socialização cultural (endogrupo vs. cultura dominante) em pais e entre os pares. A escala FESM é composta por seis itens que avaliam os esforços explícitos dos pais para ensinar seus filhos sobre a cultura de seu grupo (Ex: “Minha família me ensina sobre a origem étnica/cultural de nossa família”) e seis itens que avaliam os esforços menos explícitos dos pais para fazê-lo (Ex: “Minha família participa de atividades específicas do meu grupo étnico”).

Esses 12 itens foram adaptados pelos pesquisadores para contemplar a socialização cultural dos pares, substituindo-se a palavra “minha família” por “meus amigos”. Além disso, foram incluídos itens para avaliar a socialização cultural da família e dos pares relativamente à cultura dominante (24 itens no total), substituindo-se a palavra “étnico/cultural” por “cultura americana dominante”. O questionário final foi composto por 48 itens, que eram respondidos sob uma escala que variava de 1 (nunca) a 5 (sempre). Um estudo piloto conduzido com jovens adultos testou a nova composição de itens, os respondentes sugeriram reformulações e acréscimos. Noutro estudo, este com adolescentes, verificou-se as propriedades psicométricas da escala. Nesse estudo, confirmou-se a estrutura fatorial da escala e a configuração explícita e implícita dos itens em conformidade com o estudo realizado com os jovens adultos.

Os itens da escala FESM demonstraram alta confiabilidade, verificando-se invariabilidade na estrutura fatorial em função de fatores sociodemográficos (ex: sexo, raça/etnia, naturalidade, status socioeconômico, idioma da avaliação). Nessa escala, ficou evidente a natureza multidimensional da socialização cultural, dado que essa prática abrange vários aspectos da cultura (histórias, costumes, valores, crenças) e que ocorre de várias formas (explícitas e implícitas) e em diferentes contextos de interação (família, grupos de pares).

Por fim, é importante destacar que a forma de mensuração da socialização étnica varia em função do público a ser investigado. As escalas aqui apresentadas, em sua maioria, foram desenvolvidas para estudos com adultos (os agentes de socialização como pais e professores) e com adolescentes. Para avaliar a socialização étnica em crianças pequenas, pode ser mais adequado o uso de questões abertas que se apoiem em recursos lúdicos ou a observação de interação

em situações planejadas, tais como os grupos focais com crianças. No próximo capítulo analisaremos os achados derivados das pesquisas sobre socialização e seus impactos sobre o comportamento e a vida psicológica dos indivíduos.

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Apesar de ter um histórico recente, pode-se dizer que o construto socialização étnica possui um vasto arcabouço teórico, no qual foram encontradas algumas relações com uma série de fenômenos que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Pesquisas como Lesane-Brown, Brown, Caldwell e Sellers (2005) demonstram que educar as crianças sobre as consequências sociais e psicológicas de serem negras, e ajudá-las a entender a herança, a cultura e o significado de pertencer a seu grupo étnico são maneiras de proteger sua autoestima e prepará-las para lidar com situações de preconceito e de discriminação. Evidências desse tipo tem mobilizado pesquisadores a investigar as relações entre socialização étnica e o processo de desenvolvimento infantil.

Os estudos de Coard e Sellers (2005) e Hugles et al. (2006) destacam-se por revisar de modo abrangente os fatores desenvolvimentais que estão associados à socialização étnico-racial. Dentre os fatores que favorecem a troca de mensagens entre pais e filhos, encontram-se a idade e o gênero da criança, o status de imigração e socioeconômico dos pais, composição étnico-racial da comunidade, a identidade étnica dos pais e suas experiências prévias de discriminação.

A idade da criança condiciona mudanças cognitivas, favorecendo à maior compreensão do significado do pertencimento grupal. Ao mesmo tempo, à

medida que a idade da criança avança, ampliam-se suas experiências sociais. Em vista disso, pais com filhos pequenos são menos propensos do que os pais de filhos mais velhos a discutir questões raciais com eles, pois concebem que os pequenos têm limitada maturidade cognitiva para entendê-las. Na adolescência, entretanto, as conversas entre pais e filhos sobre questões raciais são mais frequentes, considerando que essa fase é caracterizada pela maior consciência da identidade étnica e também pela presença de habilidades cognitivas mais sofisticadas para refletir sobre as experiências de preconceito vivenciadas.

O gênero da criança condiciona a transmissão de mensagens de socialização étnica, tendo em vista que os pais preveem que meninos e meninas terão diferentes experiências sociais. Por exemplo, a vizinhança e a escola costumam perceber os meninos de minorias étnicas como mais ameaçadores do que as meninas, por conseguinte eles são os que mais relatam sofrer discriminação. Os meninos costumam receber mais mensagens de advertências quanto à existência de barreiras raciais, enquanto as meninas recebem mais mensagens sobre orgulho cultural. Esses resultados parecem consistentes, independentemente do método de avaliação, da etnia dos pais ou da idade da criança (THOMAS et al., 1999, 2015).

O status de imigração dos pais (recente X longo) também influencia de modo significativo a transmissão de mensagens de socialização, segundo Coard e Sellers (2005) e Hugles et al. (2006). Os imigrantes recentes têm maior probabilidade de discutir discriminação com os filhos do que os longevos, que dependem mais esforços para promover a identificação dos filhos com o próprio grupo étnico. As práticas de socialização entre gerações diferenciam-se ainda em função do perfil demográfico do bairro em que a família reside. Famílias que residem em bairros etnicamente heterogêneos tendem a transmitir para seus filhos mensagens de preparação para situações de preconceito e discriminação. Ao passo que a famílias de imigrantes que vivem em bairros etnicamente homogêneos tendem a priorizar mensagens voltadas para o orgulho cultural.

O status socioeconômico dos pais, nele incluídos a renda, a ocupação e a escolaridade, impõe diferentes experiências em relação à raça/etnia e, por conseguinte, nas práticas de socialização implementadas. Pais com renda mais alta são os que mais relatam praticar socialização étnico-racial e são mais inclinados a proporcionar um ambiente doméstico afrocêntrico¹. Aqueles com escolaridade

¹ ... “presença de brinquedos culturalmente apropriados, ‘como bonecas negras’ (grifo nosso); fotos dos membros negros da família, ou roupas e utensílios domésticos feitos de tecido ou estampa africana” (CAUGHY; O’CAMPO; RANDOLPH; NICKERSON, 2002, p. 1615).

mais alta, e com empregos formais praticam mais a socialização cultural e a preparação para o viés. Entre os com renda e escolaridade médias, há mais práticas baseadas na preparação para a discriminação e promoção da desconfiança e menos mensagens igualitárias, do que entre os grupos com status econômico inferior ou superior.

A identidade racial dos pais, compreendida como a importância que a raça e a etnia possuem sobre o autoconceito deles, determina os conhecimentos racial, cultural e étnico que os pais querem que os filhos assimilem. Pais que consideram a “raça” como elemento central de sua identidade acreditam que a sociedade avalia negativamente seu grupo, tendem a discutir a discriminação com mais frequência com seus filhos. Os pais de crianças mais velhas e com maior apego ao próprio grupo étnico enfatizam mais a socialização cultural.

A experiência de discriminação étnico/racial por parte dos pais também influi nas mensagens de socialização étnica. De maneira geral, os pais transmitem para seus filhos as habilidades que eles mesmos adotam ou precisaram adotar para lidar com a discriminação em diferentes contextos. Desse modo, pais que sofreram discriminação no trabalho costumam advertir mais seus filhos sobre o preconceito e a promover atitudes de desconfiança sobre os outros grupos, pois pressupõem que seus filhos sofrerão experiências semelhantes. Adolescentes que sofreram ou que têm membros da família que sofreram discriminação relatam receber mais mensagens de socialização cultural em comparação a adolescentes cujos familiares não relataram experiências prévias de discriminação.

As análises sobre a socialização étnica e racial também têm apontado efeitos sobre a identidade étnico-racial de crianças e adolescentes. Observou-se na infância inicial e média infância, que as crianças que recebem mais mensagens de socialização cultural de seus pais são mais críticas quanto às práticas culturais da cultura dominante. Nos adolescentes e adultos, observou-se que aqueles submetidos a mensagens de socialização cultural, apresentaram atitudes endogrupais mais positivas. A socialização étnica teve efeito ainda sobre a autoestima. Verificou-se que mensagens enfatizando a persistência da discriminação e de tratamento injusto correlacionam-se com a autoestima baixa, sobretudo entre adolescentes e jovens adultos. O silêncio sobre a etnia e mensagens de negação de diferenças étnico-raciais estão associados à baixa autoestima global e acadêmica. Por outro lado, as mensagens de socialização cultural e preparação para o viés correlacionam-se com maior autoestima global, melhor desempenho acadêmico e relações positivas com pares.

A socialização étnica também influencia no uso de estratégias de enfrentamento contra o preconceito e a discriminação. Por exemplo, a socialização cultural, promove resiliência face à discriminação devido a sua influência sobre a autoestima e a identidade. Na primeira e na média infância, crianças incentivadas a responder proativamente a situações raciais são menos inclinadas a usar estratégia de enfrentamento passivo ou estratégias que indicam racismo internalizado, como crenças, atitudes e ações baseadas em estereótipos raciais. Entre os adolescentes e adultos submetidos a situações hipotéticas de discriminação, quando os pais utilizam mensagens de preparação para o preconceito, estes tendem mais utilizar estratégias proativas (e.g., buscar apoio) e menos estratégias conflitivas (e.g., confronto verbal).

Os efeitos da socialização étnica sobre o desempenho acadêmico já haviam sido mencionados por Hugles et al. (2006), e esse efeito é indireto através da identidade étnica e autoestima que, em níveis elevados, são positivamente associadas ao melhor grau de desempenho acadêmico dos jovens. Observa-se que as mensagens de preparação para o viés, podem tornar os jovens resistentes aos estereótipos sobre as capacidades intelectuais de seu grupo, influenciando seu desempenho e realizações. As mensagens de preparação para o viés também podem levar os jovens a estabelecer a realização acadêmica como uma meta relevante para os membros de seu grupo étnico-racial. Hughes et al. (2006) verificaram que jovens negros expostos a um currículo que incentiva a perceber o desempenho acadêmico como um componente importante para a identidade apresentavam menor absenteísmo e melhores notas nos exames escolares.

A socialização étnica opera ainda sobre sintomas psicológicos, tais como a depressão, controle da raiva e agressão física. Hugles et al. (2006) trazem exemplos de estudos que evidenciam que na primeira e na média infância, as mensagens de socialização cultural dos pais estão associadas a níveis mais baixos de problemas internalizantes (e.g, baixa autoestima) e externalizantes (e.g., agressividade) em meninos e, entre as meninas, estão associadas a menor ocorrência de problemas internalizantes. A valorização do orgulho ao patrimônio cultural, em comparação às mensagens de preparação para o preconceito, está associada a níveis mais altos de controle da raiva nos meninos adolescentes.

Observamos como a socialização étnica e racial opera sobre diversas áreas na vida psicológica dos indivíduos. Também observamos que os estudos analisados são provenientes de realidades distintas da brasileira. Nossa sociedade foi marcada por características históricas particulares quanto ao modo de lidar com o fenômeno do racismo e a presença no negro. Aspectos como a miscigenação, o

branqueamento e a democracia racial são peculiares ao contexto social brasileiro. De que forma esses aspectos interferem no modo que as famílias e diferentes agências de socialização lidam com o racismo? Analisaremos desenvolvimentos teóricos e empíricos sobre socialização étnica e racial na pesquisa psicológica brasileira no próximo capítulo.

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA

ESTUDOS BRASILEIROS

No Brasil ainda são raros estudos sobre socialização que analisem a transmissão de mensagens sobre o significado de ser negro numa sociedade caracterizada por profundas diferenças de status entre os grupos étnico-raciais. Entretanto, os estudos brasileiros assemelham-se aos de outros países no que diz respeito à análise da relação entre o desenvolvimento cognitivo global da criança com crenças e práticas educativas parentais. São alusivos nessa área os estudos de Seid-Moura et al. (2008) e Lordelo, Fonseca e Araújo (2000). Esses autores, todavia, ainda não estabelecem a associação entre práticas de socialização com questões étnico-raciais.

No âmbito da Antropologia, há estudos como o de Pereira (1987), o qual critica a carência de investigações relativas à criança negra. Segundo o autor, os escassos estudos sobre esse grupo voltaram-se à análise das crianças em situação de rua, porém a questão racial pouco foi ressaltada por essas investigações. Destacou-se a carência institucional desse grupo de crianças, exemplificada pelo abandono, falta de um lar e dos benefícios a ele relacionados, vinculando a situação de rua à família desorganizada e à carência econômica. Acrescenta-se a ausência de escolarização dessas crianças, que, na avaliação do autor, seriam

também acuadas pelo preconceito e discriminação racial, presumindo-se que comporiam a futura massa populacional de delinquentes nas penitenciárias.

Em 1995, Ademir Lopes publica um livro que denominou de “Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos”. O estudo, de base sociológica, investiga a realidade de crianças negras no contexto escolar, suas identidades e experiências de discriminação e se debruça sobre observações do espaço escolar e sobre as falas das crianças. Um dos resultados salientados por Lopes (1995) refere-se ao despreparo dos professores ao lidar com as questões interétnicas na escola. Ressalta-se que a deficiência na formação dos professores os leva a agir negando as diferenças, e assim, a reproduzir práticas pedagógicas discriminatórias por meio de atitudes preconceituosas, ou mesmo pela veiculação de conteúdos didáticos que expressem estereótipos negativos de alunos pertencentes a determinados segmentos sociais e raciais.

Em outro estudo no âmbito da Antropologia, Amaral (2001) investigou como pais educam as crianças negras a respeito da discriminação racial e se essa educação prepara as crianças para exercer seus direitos ou para perceber a discriminação racial como irremediável. Assim, através da análise dos discursos de mães e pais negros transmitidos às crianças sobre o preconceito racial, a autora afirma ser a escola o primeiro lugar no qual a criança fica face a face com o racismo. Esse confronto ocorre não apenas através da discriminação por parte dos colegas, mas através do currículo tendencioso que nega a contribuição social dada pelos negros para a constituição da sociedade brasileira. Um ponto importante destacado pela autora foi o fato de que, diante da denúncia de serem vítimas de racismo na escola, as mães e pais negam, culpabilizam a criança, ficam imobilizadas ou indecisas sobre o que fazer. A autora explica que esses comportamentos são efeito da crença no “mito da democracia racial” (FERNANDES, 1965), que faz com que os pais duvidem da existência do racismo na sociedade brasileira.

Ao que parece, os estudos de Pereira (1987), Lopes (1995) e Amaral (2001) podem ser considerados os primeiros estudos brasileiros a reunir o conceito de socialização à etnia/raça. Mas apenas os dois últimos consideram a socialização enquanto transmissão de mensagens relativas à raça e etnia, ainda de modo descritivo, sem uma sistematização em termos das regularidades do fenômeno. Ressalta-se ainda que se tratam de estudos desenvolvidos fora do campo da Psicologia.

Na perspectiva da Antropologia, o estudo de Sansone (2004) analisou os significados atribuídos à raça/etnia para diferentes gerações de famílias negras no Brasil. Sua preocupação foi analisar a influência dos nichos ecológicos que envolvem o jovem negro de modo a destacar a construção e reconstrução da identidade racial do negro em função da pressão de mudanças sócio-históricas, das interações culturais, da globalização e do racismo, na qual cor e classe se inter cruzam. Exemplo dessa construção em nível cultural, são as interações produzidas pelos bailes *funks*, visto pelos jovens como local de expressividade da cultura do jovem negro. O estudo chama a atenção ao racismo nas relações sociais, destacando sobretudo no âmbito profissional; e em outros contextos como na interação, seja no âmbito institucional, a exemplo da relação com a polícia, ou no âmbito interpessoal, como nas relações de namoro e casamento.

O autor refere-se ao conceito de socialização raras vezes, ora significando agências de transmissão de aprendizagens (escola, TV), ora como locus de interação social (socializar, estar com outros). Sansone (2004) destaca que a experiência com a discriminação leva os jovens a adotarem a estratégia do “branqueamento”, a qual é equivocadamente adotada por agentes socializadores. Desse modo, os jovens negros abraçam outras identidades mais compensadoras (e.g., moreno escuro, pardo) num esforço de se afastarem da dolorida realidade de pertencimento ao grupo dos negros.

No âmbito da Sociologia, Fazzi (2015) investigou a socialização nas interações das crianças com seus pares. Em sua análise, foi enfatizado que o preconceito racial emerge das relações intersubjetivas estabelecidas pela criança. Por meio da experimentação de valores, atitudes, comportamentos e noções raciais presentes nas relações que estabelecem entre si, as crianças aprendem o significado de pertencer a um determinado grupo racial, bem como elabora noções do que vem a ser o preconceito racial. Dado que, desde muito cedo, as crianças brasileiras compreendem o status negativo associado às categorias “preto/negro”, a autora destaca a necessidade de que políticas antirracistas sejam capazes de desconstruir a crença de que existem “raças humanas diferenciadas”, crença central da ideologia racista.

Já no âmbito da Psicologia, alguns estudos caracterizaram-se pela análise da socialização como crenças, práticas educativas e valores dos pais, que isoladamente ou em conjunto, influenciam os comportamentos étnicos e inter-raciais dos filhos. Destacam-se os trabalhos de França (2006). Esses estudos utilizaram metodologias diferentes daquelas utilizadas no contexto norte-americano, entretanto representam uma aproximação daqueles modelos de pesquisa.

Assim, França (2006), na sua tese doutoral, analisa a socialização para o preconceito em crianças da cidade de Aracaju, Sergipe, com destaque para o preconceito racial e racismo. A autora testou um modelo de compreensão da influência do processo de socialização de crianças no desenvolvimento do preconceito interétnico. O modelo analisa influência das crenças, valores e práticas educativas, enquanto fatores de socialização, sobre as atitudes étnicas das crianças, ou seja, seu preconceito interétnico, avaliado através da preferência pelo endogrupo e pelo exogrupo. Neste estudo, evidenciou-se que aspectos sociodemográficos, como os níveis de escolaridade e renda das mães e aspectos sociais, como as crenças e os valores, influenciam as atitudes étnicas das crianças por meio das práticas educativas utilizadas pelas mães. Outras variáveis como as atitudes étnicas das mães e suas identidades não tiveram efeito sobre as atitudes étnicas das crianças.

A mesma autora publicou um capítulo intitulado: A socialização e as relações interétnicas (FRANÇA, 2013), no qual analisa a socialização conceitualmente trazendo uma compreensão da origem do preconceito racial com ênfase nos contextos de socialização. Reflete ainda sobre a importância do interjogo entre agentes de socialização e crianças na origem e perpetuação do racismo. Nesse capítulo, a autora já refere os estudos do racismo no âmbito de famílias negras americanas e sua preocupação com o ensino da consciência racial, valorização da identidade e de estratégias adequadas para o enfrentamento do racismo, usando o termo socialização étnica e racial.

Em outro estudo fundamentado na teoria da socialização étnica, França, da Costa Silva, Santos e Batista (2019) trazem esses pressupostos para a análise das interações de mães e filhos sobre raça e racismo, e os efeitos sobre a identidade racial dos filhos. Nesse estudo, adaptou-se a escala de Hughes e Chen (2007) para aferir a socialização das mães, e analisou-se a identidade étnica dos filhos, utilizando-se o instrumento desenvolvido por França e Monteiro (2002). Através de entrevistas com as mães e as crianças, separadamente, verificou-se que apenas “às vezes” as mães referem ou falam sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação) com seus filhos. E que as mães mais escolarizadas conversam mais com seus filhos sobre raça/etnia e racismo do que as menos escolarizadas.

Observou-se ainda que a socialização étnica materna, a escolaridade e a cor da pele da mãe não explicam a identidade racial da criança branca. Entretanto, a socialização racial/étnica explica a identidade racial/étnica da criança negra, demonstrando que, quanto mais as mães das crianças negras

falam sobre a história, raça/etnia e cultura do grupo negro, mas essas crianças gostam de sua cor de pele. Assim, evidenciou-se a influência da socialização étnica, apenas para a identidade racial/étnica das crianças negras, o que fortalece a hipótese de associação positiva entre socialização racial/étnica e identidade de crianças negras também no Brasil. Os autores chamam a atenção para as diferenças entre resultados de estudos realizados no Brasil e em outros países, que são predominantemente feitos com pais e crianças dos grupos minoritários, nos quais os pais são fortemente identificados com seus grupos. Já na sociedade brasileira, especificidades resultantes do processo histórico da miscigenação e do mito da democracia racial (FERNANDES, 1972/2007), produzem famílias com uma variação de tonalidades de pele e relativa desidentificação com grupos de tons de pele mais escuros (pretos e pardos), contribuindo para o silenciamento de questões associadas à raça e ao racismo.

Ainda na área da Psicologia, Cardoso e Bonomo (2019) analisaram a socialização e a identidade étnica, porém com crianças ciganas. Num estudo qualitativo de caráter descritivo e exploratório, as autoras evidenciam os processos identitários através das experiências coletivas das crianças e das trocas intergeracionais, tendo como informantes privilegiados as crianças mais do que seus agentes socializadores. Destacam-se as influências das tradições culturais, das leis ciganas, do uso da língua, do fazer diário e das resistências às pressões da integração com o grupo externo na definição da identidade social cigana. A identidade é definida pela herança cigana e pelo sentimento de sentir-se cigano. A socialização é analisada como processo de imersão cultural e apreensão da cultura.

Observamos por essa breve revisão que os estudos sobre socialização racial e étnica no Brasil estão numa fase inicial. Não obstante, é possível extrair informações importantes para o conhecimento de como os pais e agentes de socialização lidam com as diferenças raciais. Percebe-se que existem algumas semelhanças entre as pesquisas desenvolvidas no Brasil e as pesquisas realizadas a nível internacional. Em ambos os contextos, por exemplo, a maioria dos estudos são de natureza qualitativa com pequenas amostras, estudos quantitativos e experimentais, por sua vez, são raros e, quando desenvolvidos, ocorrem com baixo controle do construto investigado. Por outro lado, as investigações desenvolvidas no Brasil carecem de aspectos que em outros países já têm sido abordados, tais como a percepção de mensagens de socialização por parte das crianças e adolescentes, o tipo e a qualidade das mensagens que lhe são transmitidas e a influência da mídia e das redes sociais sobre o processo de socialização étnico/racial.

QUESTÕES ATUAIS ASSOCIADAS AO FENÔMENO DA SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA

O objetivo dessa seção foi analisar a socialização étnica, seus aspectos teóricos e empíricos, para isso empreendemos uma análise fundamentada em pesquisas transnacionais, contextual, conceitual e histórica do construto socialização étnica e racial, bem como suas influências no desenvolvimento e nos aspectos psicológicos do indivíduo. Vimos que a socialização racial é um importante construto no enfrentamento do racismo em diversos contextos e que sua utilização pode atenuar os efeitos do racismo sobre crianças negras (HARRIS et al., 2007). Os efeitos da prática da socialização racial/étnica extrapolam os muros da família, e estendem-se às relações entre pares, ao relacionamento com professores produzindo a redução da discriminação racial no contexto escolar (BANERJEE, 2018). Entretanto, o alcance da prática da socialização étnica poderia ter mais impacto se fosse amparado por políticas públicas e pelas diferentes agências de socialização de ampla difusão, a exemplo da grande mídia. A responsabilização da família, sobretudo dos pais, por problemas de origem social (CARVALHO, 2020) é ainda um desafio que os pesquisadores e promotores de políticas antirracistas têm a vencer.

Os estudos sobre socialização racial/étnica, apesar de seu desenvolvimento expressivo nos últimos anos, têm ainda grandes desafios. São questões em certa

medida antigas como as apontadas por Hugles et al. (2006) e outras mais atuais como aponta a mesma autora em estudo mais recente (HUGLES et al., 2016). Os problemas mais antigos, mas ainda persistentes são de três tipos: O primeiro refere-se à proposição de estudos em situações mais controladas (controle de variáveis, estudos experimentais) a fim de aumentar a confiabilidade, consenso e regularidade dos resultados, garantindo-se maior poder explicativo e comparativo quanto às diferenças observadas entre pesquisas conduzidas em contextos distintos. Por exemplo, nos estudos sobre a influência do desenvolvimento e do gênero, realizar pesquisas que incluam meninos e meninas em uma ampla faixa do espectro do desenvolvimento para aumentar a clareza sobre as semelhanças e diferenças dos efeitos da socialização étnica em função do gênero e do estágio de desenvolvimento da criança.

O segundo desafio refere-se à geração conhecimento empírico, que possa ser traduzido em práticas a serem adotadas por acadêmicos, profissionais, pais e promotores de políticas públicas, sobre como preparar efetivamente crianças e jovens para lidar com a discriminação sem comprometer seu senso de competência e suas possibilidades e que possam garantir às crianças e aos jovens recursos para valorar a diversidade sem estabelecer falsas expectativas sobre a estrutura e as relações sociais. E o terceiro aspecto refere-se ao refinamento das investigações, aumentando as amostras e sua representatividade. Utilização de desenhos longitudinais ou experimentais que permitam o exame de mecanismos causais e dados de múltiplos informantes. Incluindo estudos com métodos mistos para entender a profundidade e textura do processo, modelos que envolvam diversos níveis ecológicos (e.g., a família, as relações entre os pares, a cultura mais ampla) para entender de modo mais específico como as intervenções em cada um desses níveis podem favorecer a processos de mudança nas relações interétnicas.

Hugles et al. (2016) chamam atenção ao fato de que apesar do desenvolvimento dos estudos, em termos de sofisticação metodológica, as análises ainda abarcam mais os fenômenos em nível individual, e isto acontece não apenas na análise da socialização étnica, mas também na investigação sobre a identidade e a discriminação étnico-racial. A autora sugere uma mudança do olhar dos pesquisadores das dinâmicas étnico-raciais do nível dos processos interindividuais, para o nível das situações que as produzem, enfatizando que o suporte para o desenvolvimento positivo de crianças e jovens pertencentes a grupos minoritários requer mudanças nas relações sociais. Consequentemente, esse processo deve envolver, necessariamente, a formulação de políticas públicas que forneçam suporte à socialização étnica, incluindo diferentes instâncias

socializadoras, sobretudo, a escola, que pode trabalhar em conjunto com os pais no reforço das mensagens que crianças e jovens recebem em casa.

Permanecem atuais algumas demandas que podem animar novos pesquisadores, tais como: Quando as conversas sobre raça, racismo e etnia emergem? São motivadas por experiências discriminatórias? Quem as inicia? As crianças, os pais, ou outros agentes? Nesse ínterim, compreender a não ocorrência desse diálogo, o silêncio, tal como é característico das respostas obtidas em estudos brasileiros, o que o explica? Estaria ligado ao *color blind* e negação das disputas raciais, como afirma Bonilla-Silva (2003) ou ao branqueamento e às dificuldades em estabelecer uma identidade positiva frente à realidade social do grupo, como afirma Sansone (2004)?; ao mito da democracia racial como afirma Amaral (2001), ou ao contexto histórico-social de divisão da identidade dos negros no Brasil produzido pela miscigenação? Quais fatores produzem o silêncio sobre raça no Brasil?

Em conclusão, é necessário que a socialização étnica seja mais do que uma resposta à discriminação, seja uma prática constante de compreensão da existência do racismo e de sua expressão via preconceito e discriminação. Desenhos interventivos e longitudinais podem contribuir para compreender a conexão entre socialização étnico-racial, racismo e as diferentes instâncias de socialização, assim como monitorar a compreensão da natureza protetora da socialização étnico-racial no contexto da discriminação racial. Uma vez o racismo construído pelos contextos histórico-econômico e social, seu ciclo de difusão pode ser interrompido se a sociedade como um todo, representada pelas diferentes agências e agentes de socialização e todos os grupos sociais, conscientes de seu papel na sua produção e reprodução, atuarem de modo a ter controle sobre esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABOUD, F. E. **Children & Prejudice**. Oxford: Blackwell, 1988.

ABOUD, F. E. Modifying children's racial attitudes. *In*: BANKS, J. A. (ed.). **The Routledge international companion to multicultural education**. New York: Routledge, 2009. p. 199-209.

ABOUD, F. E.; DOYLE, A. B. Parental and peer influences on children's racial attitudes. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v.20, p.371-83, 1996.

ABRAMS, D.; RUTLAND, A. Subjective group dynamics approach: Applications to children and adults. *In*: LEVY, S.; KILLEN, M. (eds.). **Intergroup relations: Integrative developmental and social psychology perspective**. New York: Oxford University Press, 2008. pp. 47-65.

ABRAMS, D.; RUTLAND, A.; CAMERON, L.; FERREL, J. Older but wiler: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. **Developmental Psychology**, Washington, v.43, p.134-148, 2007.

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. **The authoritarian personality**. New York: Harper, 1950.

AHMED, S.; MATTHES, J. Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A meta-analysis. **International Communication Gazette**, Thousand Oaks, v.79, n.3, p.219-244, 2017. DOI: 10.1177/1748048516656305.

ALLPORT, G. W. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G. (ed.). **Handbook of Social Psychology**. Reading: Addison-Wesley, 1954, p.3-56.

ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Wokingham: Addison- Wesley, 2001. (Original Publicado em 1954).

AMARAL R. Educar para igualdade ou para a diversidade? A socialização e a valorização da negritude em famílias negras. In: **Os urbanistas**. Antropologia Urbana, 2001. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/esucarparaque.html.

AMODIO, D. M.; CIKARA, M. The social neuroscience of prejudice. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v.72, p.439-469, 2021. DOI: 10.1146/annurev-psych-010419-050928.

AMODIO, D. M.; SWENCIONIS, J. K. Proactive control of implicit bias: A theoretical model and implications for behavior change. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington. v.115, n.2, p. 255-275, 2018. DOI: 10.1037/pspi0000128.

BANERJEE, M.; BYRD, C.; ROWLEY, S. The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes. **Social Sciences**, New York, v.7, n.10, 2018.

BAR-TAL, D. Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v.21, p.491-523. DOI: 10.1016/S0147-1767(97)00022-9, 1997.

BAR-TAL, D.; TEICHMAN, Y. **Stereotypes and prejudice in conflict**: Representations of Arabs in Israeli Jewish society. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BARON, A.S.; BANAJI, M. R. The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations of age 6, 10 & adulthood. **Psychological Science**, Thousand Oaks, v.17, p. 53-58, 2006.

BASTIAN, B.; HASLAM, N. Psychological essentialism and stereotype endorsement. **Journal of Experimental Social Psychology**, Amsterdam, v.42, p.228-235, 2006.

BENNETT, M.; BARRETT, M.; KARAKOZOV, R.; KIPIANI, G.; LYONS, L.; PAVLENKO, V.; RIAZANOVA, T. (2004). Young children's evaluations of the ingroup and of outgroups: A multi-national study. **Social Development**, Hoboken, v.13, p.124-141, 2004.

BENTLEY-EDWARDS, K. L.; STEVENSON, H. C. The multidimensionality of racial/ethnic socialization: Scale construction for the cultural and racial experiences of socialization (CARES). **Journal of Child and Family Studies**, Berlin, v.25, n.1, p. 96-108, 2016.

BERGER, R.; ABU-RAIYA, H.; GELKOPF, M. The art of living together: Reducing stereotyping and prejudicial attitudes through the Arab-Jewish Class Exchange Program (CEP). **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.107, n.3, p.678-688, 2015.

BERGER R.; BENATOV J.; ABU-RAIYA H.; TADMOR, C. T. Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli-Palestinian conflict. **Journal of School Psychology**, v.57, p.53-72, 2016.

BERGER, P.L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERRY, J. W. **Integration and Multiculturalism**: Ways toward social solidarity. Papers on Social Representations, London, v.20, p.2.1-2.21, 2011.

BEXTON, W. H.; HERON, W.; SCOTT, T. H. (1954). Effects of decreased variation in the sensory environment. **Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie**, Ontario, v. 8, n.2, p.70-76, 1954. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0083596>.

BIGLER, R. S.; LIBEN, L. S. A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. **Child Development**, Hoboken, v. 64, n.5, p.1507-1518, 1993.

BIGLER, R. S.; LIBEN, L. S. Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice. **Current Directions**

in **Psychological Science**, Thousand Oaks, v.16, n.3, p.162-166, 2007. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00496. x.

BLANCHARD, S. B.; COARD, S. I.; HARDIN, B. J.; MEREOIU, M. Use of Parental Racial Socialization with African American Toddler Boys. **Journal of Child and Family Studies**, Berlin, v.28, n.2, p. 387-400, 2019.

BONILLA-SILVA, E. Racial attitudes or racial ideology? An alternative paradigm for examining actors' racial views. **Journal of Political Ideologies**, Oxfordshire, v.8, n.1, p.63-82, 2003.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

BOWMAN, P. J.; HOWARD, C. Race-related socialization, motivation, and academic achievement: A study of Black youths in three-generation families. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, Amsterdam, v.24, n.2, 134-141, 1985.

BOYKIN, A. W.; TOMS, F. D. Black child socialization: A conceptual framework. In: MCADOO, H. P.; MCADOO, J. L. (eds.). **Black children: Social, educational, and parental environments**. Sage focus editions, Vol.72. Thousand Oaks: Sage Publications, 1985. p. 33-51.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 10 de Março de 2020.

BRENICK, A.; LEE-KIM, J.; KILLEN, M.; FOX, N.; RAVIV, A.; LEAVITT, L. Social understanding in Israeli and Arabic children: Findings from media-based intervention projects. **Early Education Development**, Oxfordshire, v.21, n.6, p.886-911, 2010.

BREWER, M. B. Intergroup Discrimination: Ingroup love or outgroup hate? In: SIBLEY, C. G.; BARLOW, F. K (orgs.). **The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 90-110.

BRISKMAN, L. The Creeping Blight of Islamophobia in Australia. **International Journal for Crime, Justice and Social Democracy**, Queensland, v.4, n.3, p.112-121, 2015.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BROWN, C. S.; ALI, H.; STONE, E. A.; JEWELL, J. A. U.S. children's stereotypes and prejudicial attitudes toward arab muslims. **Analyses of Social Issues and Public Policy**, Hoboken, v.17, n.1, p.60-83, 2017.

BROWN, T. L.; KRISHNAKUMAR, A. Development and validation of the Adolescent Racial and Ethnic Socialization Scale (ARESS) in African American families. **Journal of Youth and Adolescence**, Berlin, v.36, p.1072-1085, 2007.

BROWN, R. **Prejudice: Its social psychology**. Oxford: Wiley Blackwell, 2010.

BROWN, R. **Prejudice: Its social psychology**. Hoboken: John Wiley & Sons, 1995.

BRUNO, M. Media representations of immigrants in Italy: framing real and symbolic borders. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.24, n.46, p.45-58, 2016. DOI: 10.1590/1980-85852503880004604.

CABECINHAS, R. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: MANDARINO, A. C.S.; GOMBERG, E. (eds.). **Racismos: Olhares plurais**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010, p.11-43.

CABECINHAS, R. **Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial**. Lisboa: Campo das Letras, 2007.

CARDOSO, G. K. A., & BONOMO, M. Infância Calin: Socialização Étnica e Identidade Social entre Crianças Ciganas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.39(SPE), p.67-84, 2019.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-23.

CARVALHO, D. M. S. **A escola no enfrentamento ao racismo**. Orientadora: Dalila Xavier de França. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CAUGHY, M. O. B.; O'CAMPO, P. J.; RANDOLPH, S. M.; NICKERSON, K. The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. **Child Development**, Hoboken, v.73, n.5, p. 1611-1625, 2002.

CEA D'ANCONA, M. A.; VALLÉS MARTÍNEZ, M. S. **Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en España**. Madrid: OBERAXE, Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2015.

CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial identification and preference in negro children. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (eds.). **Basic Studies in Social Psychology**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1947.p. 308-317.

CLAUSEN, J. **Socialization and Society**. Boston: Little Brown, 1968.

COARD, S. I.; SELLERS, R. M. African American Families as a Context for Racial Socialization. In: MCLOYD, V. C.; HILL, N. E.; DODGE, K. A. (eds.). **Duke Series in Child Development and Public Policy**. African American family life: Ecological and cultural diversity. New York: Guilford Press, 2005. p. 264-284.

COARD, S. I.; WALLACE, S. A.; STEVENSON JR, H. C.; BROTMAN, L. M. Towards Culturally Relevant Preventive. **Journal of Child and Family Studies**, Berlin, v. 13, n.3, p. 277-293, 2004.

CONSTANTINE, M. G.; BLACKMON, S. K. M. Black adolescents' racial socialization experiences: Their relations to home, school, and peer self-esteem. **Journal of Black Studies**, Thousand Oaks, v.32, n.3, p.322-335, 2002.

CRAMER, P.; ANDERSON, G. Ethnic/racial attitudes and self-identification of black Jamaican and white New England children. **Journal of Cross-cultural Psychology**, Thousand Oaks, v.34, p.395-416, 2003.

CROSS JR., W. E. Black families and Black identity development: Rediscovering the distinction between self-esteem and reference group orientation. **Journal of Comparative Family Studies**, Toronto, v.12, n.1, p.19-49, 1981.

CROSS JR., W. E. The psychology of nigrescence: Revising the Cross model. In: PONTEROTTO, J. G. J.; CASAS, M.; SUZUKI, L. A.; ALEXANDER, C. M. (eds.). **Handbook of multicultural counselling**. Thousand Oaks: Sage, 1995. p.93-122.

DAVEY, A. **Learning to Be Prejudiced**. London: Edward Arnold, 1983.

DE BRUIJN, Y.; AMOUREUS, C.; EMMEN, R. A. G.; MESMAN, J. Inter-ethnic Prejudice Against Muslims Among White Dutch Children. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Thousand Oaks, v.51(3-4), p.203-221, 2020. DOI: 10.1177/0022022120908346.

DIAS, L.R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, p.661-674, 2012.

DÓRIA, A. S. (2015). **Era uma vez... contos de fadas e identidade étnica na infância**. Orientadora: Dalila Xavier de França. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DOYLE, A. B.; ABOUD, F. E. A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social cognitive development. **Merril-Palmer Quarterly**, Detroit, v.41, n.2, p.209-228, 1995.

DUCKITT, J. Psychology and prejudice - a historical analysis and integrative framework. **American Psychologist**, Washington, v.47, p.1182-1193, 1992.

DUCKITT, J. Historical overview. In: DOVIDIO, J. F.; HEWSTONE, M.; GLICK, P.; ESSES, V. M. (eds.). **The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination**. London: SAGE, 2010. p. 29-44.

ENESCO, I.; NAVARRO, A.; PARADELA, I.; GUERRERO, S. Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Amsterdam, v.26, n.6, p.638-659, 2005.

FARAGO F.; DAVIDSON K. L.; BYRD C. M. Ethnic-Racial Socialization in Early Childhood: The Implications of Color-Consciousness and Colorblindness for Prejudice Development. In: FITZGERALD, H.; JOHNSON, D.; QIN, D.; VILLARRUEL, F.; NORDER, J. (eds.). **Handbook of Children and Prejudice**. Cham: Springer, 2019, p. 131-145.

FAZZI, R. D. C. Socialization among peers: a study on racial relations among Brazilian children. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, v.12, n.2, p.163-192, 2015.

FERGUSON, N.; MCKEOWN, S. Social identity theory and intergroup conflict in Northern Ireland. *In*: MCKEOWN, S.; HAJI, R.; FERGUSON, N. (Eds.). **Peace psychology book series**. Understanding peace and conflict through social identity theory: Contemporary global perspectives. Cham: Springer International Publishing, 2016. p. 215-227.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos-2ª ed.** São Paulo: Global, 2007. (Original publicado em 1972).

FITZROY, S.; RUTLAND, A. Learning to control ethnic intergroup bias in childhood. **European Journal of Social Psychology**, v.40, p.679-693, 2010.

FLAMION, A.; MISSOTTEN, P.; MARQUET, M.; ADAM, S. (2017). Impact of contact with grandparents on children's and adolescent's views on the elderly. **Child Development**, Hoboken, v. 90, n. 4, p. 115-1169, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12992.

FRANÇA, D. X. A socialização e as relações interétnicas. *In*: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (orgs.). **Psicologia social: Temas e teorias (2ª ed)**. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 541-587.

FRANÇA, D. X. Concepções sobre o próprio e o outro grupo: Um estudo sobre estereótipos em crianças índias, mulatas, negras e brancas. *In*: TECHIO, E. M.; LIMA, M. E. O. (orgs.). **Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.137-172.

FRANÇA D. X. From a sense of self to understanding relations between social groups. *In*: VALA J., WALDZUS, S., CALHEIROS, M. (eds.). **The Social Developmental Construction of Violence and Intergroup Conflict**. Cham: Springer, 2016.p.35-53.

FRANÇA, D. X. **Socialização do preconceito em crianças brancas, negras e mulatas do Brasil**. Orientadora: Maria Benedicta Monteiro. 2006. 337 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Psicologia Social e Organizacional. ISCTE, Lisboa, 2006.

FRANÇA, D. X. D.; MONTEIRO, M. B. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. **Psicologia**, Lisboa, v.16, n.2, p.293-323, 2002.

FRANCA, D. X.; MONTEIRO, M. B. Social norms and the expression of prejudice: The development of aversive racism in childhood. **European Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.43, n.4, p.263-271, 2013.

FRANÇA, D. X.; DA COSTA SILVA, K.; LIMA, I. R. G.; OLIVEIRA, Y. N. Normas sociais e morais, desenvolvimento cognitivo e expressões do racismo em crianças. In: LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X.; FREITAG, R. M. K. (orgs.). **Processos psicossociais de exclusão social**. São Paulo: Blucher. 2020, p. 197-218.

FRANÇA, D. X.; DA COSTA SILVA, K.; SANTOS, A. R.; BATISTA, L. B. Socialização racial/étnica materna e identidade racial/étnica dos filhos. In: FARO, A.; LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X.; ENUMO, S. R. F.; PEREIRA, C. R. (orgs.). **Psicologia social & Psicologia da Saúde: Tópicos atuais**. Curitiba: CRV, 2019, p. 81-98.

GAERTNER, S. L.; DOVIDIO, J. F. (1986). The aversive form of racism. In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. (orgs.). **Prejudice, discrimination and racism**. Orlando: Academic, 1986. p.61-89.

GAITHER, S. E.; CHEN, E. E.; CORRIVEAU, K. H.; HARRIS, P. L.; AMBADY, N.; SOMMERS, S. R. Monoracial and Biracial Children: Effects of Racial Identity Saliency on Social Learning and Social Preferences. **Child Development**, Hoboken, v.85, p.2299-231, 2014. DOI 10.1111/cdev.12266.

GALLAGHER, E.; CAIRNS, E. National identity and in-group/outgroup attitudes: Catholic and Protestant children in Northern Ireland. **European Journal of Developmental Psychology**, Oxfordshire, v.8, n.1, p.58-73, 2011.

GAUDIO, E. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.6 , n.4, p.384-395, 2015.

GELMAN, S. A. **The essential child**: Origins of essentialism in everyday thought. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GORDON, B. F. Influence and social comparison as motives for affiliation. **Journal of Experimental Social Psychology**, Amsterdam, v.1, p.55-65, 1966.

GREVEN, T. **The rise of right-wing populism in Europe and United States: A comparative perspective**. Friederich Ebert Stiftung, 2016. Available in http://www.fesdc.org/fileadmin/user_upload/publications/RightwingPopulism.pdf Accessed on November 2020.

GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. **Handbook of Socialization: Theory and Research**. 2th edition, New York: The Guilford Press, 2014.

GUERRERO, S.; ENESCO, I.; LAM, V. Racial awareness, affect and sorting abilities: A study with preschool children. **Anales de Psicología**, Murcia, v.27, n.3, p.639-646, 2011.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

GUIMOND, S. Group socialization and prejudice: the social transmission of intergroup attitudes and beliefs. **European Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.30, p.335- 354, 2000.

HAGERMAN, M. A. White families and race: Colour-blind and colour-conscious approaches to white racial socialization. **Ethnic and Racial Studies**, Oxfordshire, v.37, n.14, 2598-2614, 2014.

HAGERMAN, M. A. White racial socialization: Progressive fathers on raising “antiracist” children. **Journal of Marriage and Family**, Hoboken, v.79, n.1, 60-74, 2017.

HARE, B. R. **Hare general and area-specific self-esteem measure**. Hampton: Cobb and Henry, 1996.

HARLOW, F.; HARLOW, M. F. (1965). The effect of rearing conditions on behavior. **International Journal of Psychiatry**, Thousand Oaks, v.1, p.43-51, 1965.

HARRIS-BRITT, A.; VALRIE, C. R.; KURTZ-COSTES, B.; ROWLEY, S. J. Perceived racial discrimination and self-esteem in African American youth: Racial socialization as a protective factor. **Journal of Research on Adolescence**, Hoboken, v.17, n.4, p.669-682, 2007.

HASLAM, N.; WHELAN, J. Human Natures: Psychological Essentialism in Thinking about differences between people. **Social and Personality Psychology Compass**, Hoboken, v.2, n.3, p.1297-1312, 2008. DOI:10.1111/j.1751-9004.2008.00112. x.

- HILL, S. A. **African American children**: Socialization and development in families. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
- HIRSCHFELD, L. A. Do children have a theory of race? **Cognition**, Amsterdam, v.54, p.209-252, 1995. DOI: 10.1016/0010-0277(95)91425-R.
- HOGG, M. A. Social Categorization, Depersonalization, and Group Behaviour. *In*: BREWER, M. B.; HEWSTONE, M. (eds.). **Self and Social identity**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 203-231.
- HOGG, M. A.; REID, S. A. Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms. **Communication Theory**, Hoboken, v.16, p.7-30, 2006.
- HUGHES, J. M.; ALO, J.; KRIEGER, K.; O'LEARY. Emergence of internal and external motivations to respond without prejudice. **Group processes & Intergroup Relations**, Thousand Oaks, v.19, n.2, p.202-216, 2015.
- HUGHES D.; JOHNSON, D. J. Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. **Journal of Marriage and Family**, Hoboken, v.63, p.981-995, 2001.
- HUGHES, D. L.; WATFORD, J. A.; DEL TORO, J. A transactional/ecological perspective on ethnic-racial identity, socialization, and discrimination. **Advances in Child Development and Behavior**, Amsterdam, v.51, pp. 1-41, 2016.
- HUGHES, D.; CHEN, L. When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families. **Applied Developmental Science**, Oxfordshire, v.1, n.4, p.200-214, 1997.
- HUGHES, D.; CHEN, L. The nature of parents' race-related communications to children: A Developmental perspective. *In*: BALTER, L.; THAMIS-LEMONDA, C. S. (Eds.). **Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues**. Philadelphia: Psychology Press, 1999. p. 467-490.
- HUGHES, D.; JOHNSON, D. Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. **Journal of Marriage and Family**, Hoboken, v.63, n.4, p.981-995, 2001.
- HUGHES, D.; SMITH, E. P.; STEVENSON, H. C.; RODRIGUEZ, J.; JOHNSON, D. J. E.; SPICER, P. Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A

Review of Research and Directions for Future Study. **Developmental Psychology**, Hoboken, v.42, n.5, p.747-77, 2006.

JACOBS, J. H. Black/white interracial families: Marital process and identity development in young children. **Dissertation Abstracts International**, Washington, v.38 (10-B), p.5023, 1978.

JOHNSON, C. S. **Growing up in the black belt**. American Council on Education, 1941.

JOHNSON, R. **Black Parental Attitude Scale manual**. St. Louis: Black Studies Institute, 1980.

KELLER, H. Attachment and culture. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v.44, n.2, p.175-194, 2013.

KELLY, D. J.; QUINN, P. C.; SLATER, A. M.; LEE, K.; GIBSON, A.; SMITH, M.; GE, L.; PASCALIS, O. Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. **Developmental Science**, Hoboken, v.8, n.6, p.F31-F36, 2005. DOI:10.1111/j.1467-7687.2005.0434a.x.

KILLEN, M.; KELLY, M.; RICHARDSON, C.; CRYSTAL, D.; RUCK, M. European-american children's and adolescents' evaluations of interracial exclusion. **Group Process and Intergroup Relations**, v.13, p.283-300, 2010.

KILLEN, M.; MCGLOTHLIN, H.; HENNING, A. Explicit judgments and implicit bias: A developmental perspective. In: LEVY, S.; KILLEN, M. (eds.) **Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood**, New York: Oxford University Press, 2005. p.126-145.

KILLEN, M.; RUTLAND, A. **Children and social exclusion: morality, prejudice and group identity**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

KOHLBERG, L. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with the study of moral development. In: MISCHEL, T. (ed.). **Psychology and genetic epistemology**. New York: Academic Press, 1971. p. 151-235.

KOHLI, R. Unpacking internalized racism: teachers of color striving for racially just classrooms, **Race Ethnicity and Education**, Abingdon, v.17, n.3, p. 367-387, 2014. DOI: 10.1080/13613324.2013.832935.

LESANE-BROWN, C. L.; BROWN, T. N.; CALDWELL, C. H.; SELLERS, R. M. The comprehensive race socialization inventory. **Journal of Black Studies**, Thousand Oaks, v.36, n.2, p.163-190, 2005.

LEVY, S. R.; DWECK, C. S. The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation. **Child Development**, Hoboken, v.70, p.1163-1180, 1999.

LEWIS, D. K. The Black family: Socialization and sex roles. **Phylon (1960)**, Atlanta, v.36, n.3, p.221-237, 1975.

LEYENS, J. P.; YZERBIT, V. **Psicologia Social**. Lisboa, Edições 70, 2004.

LIMA, M. E. O. (2011). Da diferença à indiferença: Racismo contra índios, negros e ciganos no Brasil. In: TECHIO, E. M.; LIMA, M. E. O. (orgs.). **Cultura e produção das diferenças**: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 217-246.

LIMA, M. Um olhar sobre as relações raciais no Brasil. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 243-250, 2018.

LIMA, M. E. O. **Normas sociais e racismo**: efeitos do igualitarismo e do individualismo meritocrático na infra-humanização dos negros. Tese de Doutorado não publicada. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003.

LIMA, M. E. O. **Psicologia Social do Preconceito e do Racismo**. Florianópolis: Editora Blucher, 2020.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. Sucesso social, branqueamento e racismo. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v.20, n.1, p.11-19, 2004.

LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: Editora da UFSCar, 1995.

LORDELO, E. R.; FONSECA, A. L.; ARAÚJO, M. L. V. Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.13, p.73-80, 2000.

LYTTON, H.; ROMNEY, D. M. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. **Psychological bulletin**, Washington, v.109, n.2, 267, 1991.

MACCOBY, E. E. Historical overview of socialization research and theory. *In*: GRUSEC, J.E.; HASTINGS, P.D. (eds.). **Handbook of Socialization**. London: The Guilford Press, 2008.p.13-41.

MARIE, M.; SAADADEEN, S.; BATTAT, M. Anxiety disorders and PTSD in Palestine: a literature review. **BMC Psychiatry**, London, v.20, p.509, 2020. DOI: 10.1186/s12888-020-02911-7.

MARTIN, C. L.; RUBLE, D. N. Patterns of gender development. **Annual review of psychology**, Palo Alto, v. 61, p.353-81, 2010. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100511.

MÁXIMO, T. A. C. O.; CAMINO, L.; LIMA- NUNES, A. V.; LINS, S. L. B. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.18, n.3, p.507-526, 2012.

MCCONAHAY, J.; HOUGH, J. C. Symbolic racism. **Journal of Social Issues**, Hoboken, v.32, p.23-45, 1976.

MCGARTY, C. **Categorization in Social Psychology**. London: Sage, 1999.

MCGLOTHLIN, H.; KILLEN, M. Intergroup attitudes of European American children attending ethnically homogeneous schools. **Child Development**, Hoboken, n.77, p.1375-1386, 2006.

MCGLOTHLIN, H.; KILLEN, M. How social experience is related to children's intergroup attitudes. **European Journal of Social Psychology: Special Issue: Children's Intergroup Attitudes**, Hoboken, v.40, p.625-634, 2010.

MIKESKA, J.; HARRISON, R. L.; CARLSON, L. A meta-analysis of parental style and consumer socialization of children. **Journal of Consumer Psychology**, Hoboken, v.27, n.2, p.245-256, 2017.

MONTEIRO, M. B.; FRANÇA, D. X.; RODRIGUES, R. B. The development of intergroup bias in childhood: How social norms can shape children's racial behaviors. **International Journal of Psychology**, Hoboken, v.44, n.1, p.29-39, 2009.

NESDALE, D. Children and Social Groups. *In*: RUTLAND, A.; NESDALE, D.; BROWN, C.S. (eds.). **The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents**. Hoboken: John-Wiley & Sons, 2017. p.3-22.

NESDALE, D. Social identity development and children's ethnic attitudes in Australia. In: QUINTANA, S.; MCKOWN, C. (eds.). **Handbook of race, racism and the developing child**. New York: Wiley, 2008. p. 313-338.

NESDALE, D. Social identity process and children's ethnic prejudice. In: BENNET, M.; SANI, F. (eds.). **The development of the social self**. New York: Psychology Press, 2004. p. 219-245.

NESDALE, D. The development of ethnic prejudice in early childhood: Theories and research. In: SARACHO, O.; SPODEK, B. (eds.). **Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2007. p. 213-240.

NESDALE, D. Social identity development and children's ethnic attitudes in Australia. In: QUINTANA, S.; MCKOWN, C. (eds.). **Handbook of race, racism and the developing child**. New York: Wiley, 2008, p. 313-338.

NESDALE, D.; FLESSER, D. Social Identity and the development of children's group attitudes. **Child Development**, Hoboken, v. 72, n.2, p.506-507, 2001.

NESDALE, D.; MASS, A.; DURKIN, K.; GRIFFITHS, J. Group norms, threat, and children's racial prejudice. **Child Development**, Hoboken, v.76, n.3, p.652-663, 2005.

NESDALE, D.; MASS, A.; KIESNER, J.; DURKIN, K.; GRIFFITHS, J. Effects of peer group rejection, group membership, and group norms, on children's out-group prejudice. **International Journal of Behavioral Development**, London, v.31, n.5, p.526-535, 2007.

NIWA, E. Y.; BOXER, P.; DUBOW, E. F.; HUESMANN, L. R.; LANDAU, S.; SHIKAKI, K.; DVIR GVIKSMAN, S. Negative Stereotypes of Ethnic Outgroups: A Longitudinal Examination Among Palestinian, Israeli Jewish, and Israeli Arab Youth. **Journal of Research on Adolescence**, Hoboken, v.26, p.166-179, 2016. DOI:10.1111/jora.12180.

NOLAN, P. **Two tribes**: A divided Northern Ireland, 2017. Retrieved from <https://www.irishtimes.com/news/ireland/irish-news/two-tribes-a-divided-northern-ireland-1.3030921>. Accessed on March 2021.

OAKES, P. J.; HASLAM, A.; TURNER, J. C. **Stereotyping and Social Reality**. Oxford: Blackwell, 1994.

OGBU, J. U. **The next generation**: An ethnography of education in an urban neighborhood. New York, Academic Press, 1974.

OGBU, J. U. **Minority Education and Caste**: The American System in Cross-Cultural Perspective. New York: Academic Press, 1978.

OJALA, K.; NESDALE, D. Bullying as a group process: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. **British Journal of Developmental Psychology**, Hoboken, v. 22, p.19-35, 2004.

PAUKER, K.; AMBADY, N.; APFELBAUM, E. P. Race salience and essentialist think in racial stereotype development. **Child Development**, Hoboken, v.81, n.6, p.1799-1813, 2010. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01511. x.

PAUKER, K.; XU, Y.; WILLIAMS, A.; BIDDLE, A. M. Race Essentialism and Social Contextual Differences in children's racial stereotyping. **Child Development**, Hoboken, v.87, n.5, p.1409-1422, 2016. DOI: 10.1111/cdev.12592.

PEDERSEN, A.; WALKER, I. A. Prejudice against Australian aborigines: old-fashioned and modern forms. **European Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.27, p.561-587, 1997.

PEREIRA, J. B. B. (2013). A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, v.63, p.41-45, 2013.

PEREIRA, O. G.; JESUÍNO, J. C. **Psicologia Social do Desenvolvimento**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

PEROCCO, F. Anti-migrant Islamophobia in Europe. Social roots, mechanisms and actors. REMHU: **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.26, n.53, p.25-40, 2018. DOI:10.1590/1980-85852503880005303.

PETERS, M. F. Parenting in black families with young children: A historical perspective. In: MCADOO, H. (ed.), **Black Families**. Newbury: Sage Publications, 1988. p.228-241.

PETERS, M. F. Racial socialization of young black children. In: MCADOO, H. P.; MCADOO, J. L. (eds.). **Black Children**: Social, Educational, and Parental Environments. Newbury Park: Sage Publications, 1985. p. 159-173.

PETROVIC-TRIFUNOVIC, T. P.; BOJANIC, S. M.; DRASKO, G. P. **Mind the Gap (s)**: Family, Socialization and Gender. Belgrade: Colorgrapx, 2015.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. **European Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.25, p.57-75, 1995.

PEW RESEARCH CENTER (2017). **The origins, time in country and demographics of unauthorized immigrants in Europe**. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/global/2019/11/13/the-origins-time-in-country-and-demographics-of-unauthorized-immigrants-in-europe/> Access on March 2020.

PHINNEY, J. S.; CHAVIRA, V. Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. **Journal of Research on Adolescence**, Hoboken, v.5, n.1, p.31-53, 1995.

PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. (1987). Children's ethnic socialization: Themes and implications. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERHAM, M.J. (eds.). **Children's ethnic socialization: Pluralism and development**, Newbury Park: Sage Publications, 1987, p.274-292.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. (Original publicado em 1964).

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977 (Original publicado em 1932).

PONCE DE LEÓN RAMÍREZ, G.; HEES, L. B. W. Impacto de uma intervenção pedagógica na leitura de mundo da criança sobre ser negra. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.1, p.70-88, 2018. DOI: 10.5216/ia. v43i1.50376.

RAMIRES, V. R. R. Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.403-410, 2003.

RAMIRES, V. R. R.; SCHNEIDER, M. S. Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.26, n.1, p.25-33, 2010.

RAMSEY, P. G. **Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children**. New York: Teachers College Press, 2004.

RICHARDSON, B. **Racism and child-rearing: A study of black mothers**. Doctoral dissertation, Claremont Graduate School, Washington, v.42, 125A, 1981.

ROBINSON, J.; WITENBERG, R. T.; SANSON, A. The socialization of tolerance. In AUGUSTINOS, M.; REYNOLDS, K. J. (eds.). **Understanding**

prejudice, racism, and social conflict. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. p.73-88.

RODRIGUES, R. B.; MONTEIRO, M. B.; RUTLAND, A. Cada cabeça, duas sentenças: Reconhecimento e saliência de normas sociais conflitantes e expressão de avaliações raciais na infância. *In*: PEREIRA, C. R.; COSTA-LOPES, R. (orgs.). **Normas, atitudes e comportamento social.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p.137-170.

RODRIGUES, R. B.; RUTLAND, A.; COLLINS, E. The Multi-Norm Structural Social-Developmental Model of Children's Intergroup Attitudes: Integrating Intergroup-Loyalty and Outgroup Fairness Norms. *In*: VALA, J.; WALDZUS, S.; CALHEIROS, M. (Eds.) **The Social Developmental Construction of Violence and Intergroup Conflict.** Berlin: Springer Verlag, 2016, p.219-246.

ROLLINS, A.; HUNTER, A. G. Racial socialization of biracial youth: Maternal messages and approaches to address discrimination. **Family Relations**, Hoboken, v.62, n.1, p.140-153, 2013.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image.** Princeton: Princeton University Press, 1965.

ROSENTHAL, D. A. Intergenerational conflict and culture: A study of immigrant and nonimmigrant adolescents and their parents. **Genetic Psychology Monographs**, Provincetown, v.109, n.1, 1984.

ROTHERAM, M. J. Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. *In*: PHINNEY, J. S.; ROTHERHAM, M.J. (eds.). **Children's ethnic socialization: Pluralism and development**, Newbury Park: Sage Publications, 1987.

RUBLE, D. N.; ALVAREZ, J. M.; BACHMAN, M. A.; CAMERON, J. A.; FULIGNI, A. J.; GARCIA COLL, C.; RHEE, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. *In*: BENNETT, M.; SANI, F. (eds.). **The development of the social self.** East Sussex: Psychology Press, 2004, p.29-76.

RUCK, M. D.; TENENBAUM, H. R. Does moral and social conventional reasoning predict British young people's judgments about the rights of asylum-seeker youth? **Journal of Social Issues**, Hoboken, v.70, n.1, p.47-62, 2014. DOI: 10.1111/josi.12046.

- RUTLAND, A. The development of national prejudice, in-group favoritism and self-stereotypes in British children. **British Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.38, n.1, p.55-70, 1999.
- RUTLAND, A.; CAMERON, L.; BENNETT, L.; FERRELL, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3-5 years old Anglo-British children. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Amsterdam, v.26, p.699-713, 2005. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.08.005.
- RUTLAND, A.; CAMERON, L.; MILNE, A.; MCGEORGE, P. Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. **Child Development**, Hoboken, v.76, n.2, p.451-466, 2005.
- SAKS, A. M.; UGGERSLEV, K. L.; FASSINA, N. E. Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. **Journal of Vocational Behavior**. Amsterdam, v.70, n.3, p.413-446, 2007.
- SANDERS THOMPSON, V. L. Perceptions of Race and Race Relations Which Affect African American Identification. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 21, n. 18, p. 1502-1516, 1991.
- SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: Editora EDUFBA, 2004.
- SANTOS, E. A. S.; SOUZA, T. A. S.; SANTOS, A. R. R.; MALTA, R. B. A Representação de crianças negras nos comerciais da "OI": Reflexos de um racismo velado. **Cambiassu: Estudos em comunicação**, São Luis, v.15, n.17, p.6-20, 2015.
- SCHACHTER, S. **The Psychology of Affiliation**: Experimental Studies of the Sources of Gregariousness. Stanford: Stanford University Press, 1959.
- SEARS, R.; MACCOBY, E.; LEVIN H. **Patterns of child rearing**. New York: Row Peterson, 1957.
- SEIDL-DE-MOURA, M. L.; LORDELO, E.; VIEIRA, M. L.; PICCININI, C. A.; DE OLIVEIRA SIQUEIRA, J.; COLINO MAGALHAES, C. M.; RIMOLI, A. (2008). Brazilian mothers' socialization goals: Intracultural differences in seven Brazilian cities. **International Journal of Behavioral Development**, Thousand Oaks, v.32, n.6, p.465-472.
- SHERIF, M. **The psychology of social norms**. New York: Harper & Row, 1936.

SMETANA, J. G. Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *In*: KILLEN, M.; SMETANA, J.G. (eds.). **Handbook of moral development**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 119-154.

SPENCER, M. B. Children's cultural values and parental child rearing strategies. **Developmental Review**, Amsterdam, v.3, n.4, p.351-370, 1983.

SPIEGEL, J. An ecological model of ethnic families. *In*: MCGOLDRICK, M.; PEARCE, J. K.; GIORDANO, J. (eds.). **Ethnicity and Family Therapy**. New York: Guilford Press, 1982, p. 31-51.

STEPHAN, W. G.; STEPHAN, C. W. An integrated threat theory of prejudice. *In*: OSKAMP, S. (ed.). **The Claremont Symposium on Applied Social Psychology: Reducing prejudice and discrimination**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000, p. 23-45.

STEPHAN, W. G.; BONIECKI, K. A.; YBARRA, O.; BETTENCOURT, A.; ERVIN, K. S.; JACKSON, L. A.; MCNATT, P. S.; RENFRO, C. L. The role of threats in the racial attitudes of blacks and whites. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Thousand Oaks, v.28, p.1242-1254, 2002. DOI: 10.1177/01461672022812009.

STEVENSON JR, H. C.; CAMERON, R.; HERRERO-TAYLOR, T.; DAVIS, G. Y. Development of the teenager experience of racial socialization scale: Correlates of race-related socialization frequency from the perspective of Black youth. **Journal of Black Psychology**, Thousand Oaks, v.28, n.2, p. 84-106, 2002.

STEVENSON, H. C. Validation of the Scale of Racial Socialization for African American Adolescents: Steps toward Multidimensionality. **Journal of Black Psychology**, Thousand Oaks, v. 20, n.4, p.445-468, 1994.

STEVENSON, H. C.; REED, J.; BODISON, P.; BISHOP, A. Racism stress management: Racial socialization beliefs and the experience of depression and anger in African American youth. **Youth & Society**, Thousand Oaks, v.29, n.2, p.197-222, 1997.

SUIZZO, M.; ROBINSON, C.; PAHLKE, E. African American mothers' socialization beliefs and goals with young children: Themes of history, education,

and collective independence. **Journal of Family Issues**, Thousand Oaks, v.29, p. 287-316, 2008.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories**: Studies in Social Psychology. London: Cambridge University Press, 1981.

TAJFEL, H. Social categorization, social identity and social comparison. *In* TAJFEL, H. (ed.). **Differentiation between social groups**. New York: Academic Press, 1978, p. 61-68.

TAJFEL, H. Social Psychology of Intergroup relations. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 33, p.1-39, 1982.

TAJFEL, H.; BILLIG, M. G.; BUNDY, R. P.; FLAMENT, C. Social categorization and intergroup behavior. **European Journal of Social Psychology**, Hoboken, v.1, n.2, p. 149-178, 1971.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *In*: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (eds.). **The Social Psychology of Intergroup Relationships**. Monterrey: Brooks/Cole, 1979, p. 33-47.

TARCHI, D.; SERMI, F.; BELMONTE, M.; MCMAHON, S.; KALANTARYAN, S.; GILODI, A. **Atlas of Migration**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

TEICHMAN, Y.; BAR-TAL, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. *In*: QUINTANA, S. M.; MCKOWN, C. (eds.). **Handbook of race, racism, and the developing child** Hoboken: John Wiley & Sons, 2008, p.452-482.

TENENBAUM, H. R.; RUCK, M. D. British Adolescents' and Young Adults' Understanding and Reasoning About the Religious and Nonreligious Rights of Asylum-Seeker Youth. **Child Development**, Hoboken, v.83, p.1102-1115, 2012. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01755. x.

THOMAS, A. J.; BLACKMON, S. K. M. The influence of the Trayvon Martin shooting on racial socialization practices of African American parents. **Journal of Black Psychology**, Thousand Oaks, v.41, n.1, p.75-89, 2015.

THOMAS, A. J.; SPEIGHT, S. L. Racial identity and racial socialization attitudes of African American parents. **Journal of Black psychology**, Thousand Oaks, v. 5, n.2, p.152-170, 1999.

THOMPSON-SANDERS, V. L. Socialization to race and its relationship to racial identification among African Americans. **Journal of Black Psychology**, Thousand Oaks, v.20, n.2, p.175-188, 1994.

THORNTON, M. C.; CHATTERS, L. M.; TAYLOR, R. J.; ALLEN, W. R. (1990). Sociodemographic and environmental correlates of racial socialization by Black parents. **Child Development**, Hoboken, v.61, n.2, p.401-409, 1990.

TRINIDAD, C.T. Construção da identidade étnico-racial: o que as crianças pré-escolares têm a dizer? **Anais do VIII FIPED, V. 1, ISSN 2316-1086**. 2016. Disponível em:https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA14_ID2709_07092016203022.pdf. Acesso em Março de 2020.

TRINIDAD, C. T. (2015). Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n.4, p.366-383, 2015.

TURIEL, E. The development of morality. In: DAMON, W.; EISENBERG, N. (eds.). **Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development**. New York: Wiley, 1998, p.863-932.

UMAÑA-TAYLOR, A. J.; FINE, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, Thousand Oakes, v.26, p.36–59, 2004. DOI:10.1177/0739986303262143.

VERKUYTEN, M. (2008). Multiculturalism and group evaluations among minority and majority groups. In: LEVY, S. R.; KILLEN, M. (Eds.). **Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood**. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 157-172.

VERKUYTEN, M.; STEENHUIS, A. Preadolescents' understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Amsterdam, v.26, n.6, p.660-679, 2005. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.08.002.

VICEDO, M. The social nature of the mother's tie to her child: John Bowlby's theory of attachment in post-war America. **The British Journal for the History of Science**, Cambridge, v.44, n.3, p.401-426, 2011.

WANG, Y.; BENNER, A. D.; KIM, S. Y. The Cultural Socialization Scale: Assessing family and peer socialization toward heritage and mainstream cultures. **Psychological Assessment**, Washington, v.27, n.4, p.1452-1462, 2015.

WELPLY, O. 'I'm not being offensive but...': intersecting discourses of discrimination towards Muslim children in school. **Race, Ethnicity and Education**, Abingdon, v.21, n.3, p.370-389, 2018. DOI: 10.1080/13613324.2017.1294569.

WHITING, B. B. **Six cultures**: Studies of child rearing. New York: John Willey, 1963.

WINKLER, E. N. **Learning race, learning place**: Shaping racial identities and ideas in African American childhoods. New Brunswick: Rutgers University Press, 2012.

YAMAMOTO, J.; KUBOTA, M. The Japanese American Family. *In*: YAMAMOTO, J.; ROMERO, A.; MORALES, A. (eds.) **The psychosocial development of minority group children**. New York: Brunner/Mazel, 1983, p.307-329.

YOUNUS, S.; MIAN, A. I. Children, Adolescents, and Islamophobia. *In*: MOFFIC, H.; PETEET, J.; HANKI, A.; AWAADS, R. (eds). **Islamophobia and Psychiatry**: Recognition, prevention, and treatment. Cham, Swtizerland: Springer, 2019. p.321-334.

YZERBYT, V.Y.; CORNEILLE, O.; ESTRADA, C. The interplay of subjective essentialism and entitativity in the formation of stereotypes. **Personality and Social Psychology Review**, Thoasand Oakes, United States, v. 5, p.141-155, 2001.

ANEXO

TABELA 1 - Síntese dos principais estudos sobre socialização étnico-racial (1940-dias atuais)

Primeiros estudos: 1940-1960 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO						
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial	Principais Contribuições
Johnson (1941)	10-25 anos	Negros	2.000	Jovens e família	Questionários e entrevistas	-Estudo pioneiro sobre socialização étnica de jovens negros; -Analisou-se o papel que instituições (ex: Igreja, Escola) desempenham sobre o desenvolvimento social do jovem negro.
Sears et al. (1957)	5-12 anos	Branços	379	Mães	Entrevistas	-O processo de comunicação entre pais e filhos possui repercussão no desenvolvimento infantil.
Whiting (1963)	3-11 anos	Multiétnico	100 famílias	Crianças e família	Observação e entrevista	-Identificação de diferenças na personalidade adulta a partir de diferentes padrões culturais na criação das crianças.
Socialização étnica além da relação entre pais e filhos: Década de 1970 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO						
Ogbu (1974)	X	Negros, latino-ame- ricanos e asiáticos.	X	Crianças, família e professores	Observações, entrevistas, diários de campo	-Desempenho escolar de jovens imigrantes como resultado de orientações culturais, status socioeconômico e experiências de discriminação
Lewis (1975)	X	Negros	X	X	Revisão de literatura	-O racismo e pressões normativas da cultura dominante incidem sobre o comportamento e a trajetória desenvol- vimental de crianças negras
Jacobs (1978)	3-8 anos	Birracial (Negro/ Branco)	10	Crianças	-Questionário lúdico (utilização de bonecas)	-Análise da socialização em famílias interétnicas; -Identificação de estágios de desenvolvimento da identidade étnica da criança pertencente a famílias birraciais;

Expansão dos estudos sobre socialização étnica: Décadas de 1980 e 1990					
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO					
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial
Cross (1981)	3-8 anos	Negros	1,000	Crianças e família	Revisão de dados de estudos anteriores
					-Processos macrosociais como o movimento “Black Power” influenciam de modo positivo a autoestima de crianças negras. -Classificação das estratégias de socialização como exogrupais (preparação para o racismo) e endogrupais (promoção de orgulho étnico)
Richardson (1981)	X	Negros	62	Mães	Entrevistas
					-Identificou-se que as mães acreditam que a realização escolar, o trabalho árduo e a assimilação de valores morais são capazes de minimizar os efeitos do racismo sobre seus filhos.
Peters (1985)	X	Negros	60	Pais e Mães	Entrevistas e observações
					-Identificou-se que os pais reconhecem que ser negro impõe demandas de socialização específicas. -Os pais acreditam que a boa educação é a melhor forma de enfrentar o racismo
Spencer (1983)	3-9 anos	Negros	562	Crianças e seus pais	Entrevistas
					-Primeira avaliação quantitativa das mensagens de socialização; -Mensagens baseadas no orgulho étnico, no ensino de direitos civis e no reconhecimento da discriminação racial estimulam atitudes favoráveis aos negros.
Bowman e Howard (1985)	14-24 anos	Negros	377	Adolescentes/ Jovens adultos	Entrevistas
					-Mensagens com orientação proativa (consciência de desigualdades sociais) estimulam os jovens negros a desenvol- verem motivação e autoeficácia para ascender socialmente

Expansão dos estudos sobre socialização étnica: Décadas de 1980 e 1990 (Continuação)						
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO						
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial	Principais Contribuições
Boykin e Toms (1985)	X	X	X	X	Revisão dos Referenciais Teóricos	-Verificou-se que as mensagens de socialização étnica para crianças negras são organizadas em torno de duas metas: valoração da cultura negra e inserção na sociedade mais ampla;
Phinney e Rotheram (1987)	X	X	X	X	Revisão dos Referenciais teóricos	-Revisão metodológica dos estudos sobre socialização étnica; -Ênfase sobre a importância de investigar a percepção da criança sobre o conceito de etnia
Ramsey (1987)	X	X	X	X	Revisão dos Referenciais Teóricos	-Delineou estratégias para que pais e professores pudessem trabalhar a educação multicultural.
Thornton et al. (1990)	18-25 anos	Negros	2,107	Adolescentes/ Jovens	Entrevista	-As mensagens de socialização racial variam em função de dimensões socioestruturais (sexo, idade, estado civil e compo- sição étnica da vizinhança)
Stevenson (1994)	M= 14.6	Negros	200	Adolescentes	Escala- SORS-A	-Validação da Scale of Racial Socialization for African American Adolescents-SORS-A. -Identificação das dimensões “protetiva” (orgulho étnico) e “proativa” (consciência do racismo) de socialização étnica. -Verificou-se que a socialização étnica está associada a menores níveis de humor deprimido, sentimento de desamparo e baixa autoestima.
Sanders Tompson (1994)	18-85 anos	Negros	225	Adolescentes, Jovens e Adultos	Questionário e Entrevista	-Observou-se a relação entre Socialização Étnica com quatro parâmetros de Identificação com o endogrupo: cultural, físico, sociopolítico e psicológico.

Expansão dos estudos sobre socialização étnica: Décadas de 1980 e 1990 (Continuação)						
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO						
Estudos	Idade	Raça/Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial	Principais Contribuições
Phinney e Chavira (1995)	16-18 anos	Nipo-americanos/ Afro-americanos/ Mexicano- -Americanos	60	Adolescentes e um de seus pais	Entrevistas	-Análise das mensagens de socialização étnica em três grupos minoritários (nipo-americanos, afro-americanos e mexicano-americanos); -Classificação das estratégias de enfrentamento adotadas pelos adolescentes, observando-se relação entre a socialização étnica e a autoestima.
Hughes e Chen (1997)	4-14 anos	Negros	157	Crianças e seus pais	Entrevistas	-Mensagens de socialização cultural são mais utilizadas que mensagens de preparação para o preconceito/promoção de desconfiança; -Os pais que sofrem discriminação no ambiente de trabalho são mais propensos a adotarem práticas de socialização étnica.
Thomas e Speight (1999)	X	Negros	104	Pais	Entrevistas	-As mensagens de socialização são mais utilizadas por pais que percebem a identidade racial como um aspecto importante. -As estratégias de socialização diferem em função do gênero: meninos recebem mais mensagens de preparação para o preconceito e meninas recebem mais mensagens de orgulho cultural.

Aprimoramento metodológico dos estudos de socialização étnica: Década de 2000 até os dias atuais					
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO					
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial
					Principais Contribuições
Hughes e Johnson (2001)	8-11 anos	Negros	94	Crianças e Pais	Questionários
-As estratégias de socialização estão relacionadas com o nível de identificação dos pais e das crianças com seus grupos étnicos; -A percepção de que a criança sofre injustiça, leva os pais a adotarem estratégias de preparação para o viés; -A identidade étnica dos pais e a percepção da discriminação racial influem na importância que atribuem a mensagens de socialização étnica.					
Constantine e Blackmond (2002)	11-14 anos	Negros	115	Crianças/ Adolescentes	Questionários
-Mensagens de orgulho racial estão associadas a maior autoestima dos adolescentes negros; -As mensagens de orgulho cultural também estão associadas a melhor desempenho acadêmico.					
Coard et al. (2004)	5-6 anos	Negros	15	Mães (n= 13) Avós (n=2)	Entrevista semiestruturada (Parent Interview for Racial Socialization-PIRS)
-Identificaram-se os métodos e modos de transmissão das mensagens de socialização (comunicação oral, modelagem, role-playing, exposição);					
Hughes et al. (2006)	X	X	X	X	Revisão de Literatura
-Verificou-se que as principais consequências da socialização étnica estão nos níveis de autoestima, no desempenho acadêmico e na adoção de estratégias de enfrentamento contra o preconceito e a discriminação					
Harris-Britt et al. (2007)	M= 13.9	Negros	128	Adolescentes	Racial Socialization Scale-RSA
-O estudo indicou que as mensagens de socialização étnica são capazes de atenuar os efeitos da discriminação racial sobre a autoestima de crianças negras.					

Aprimoramento metodológico dos estudos de socialização étnica: Década de 2000 até os dias atuais (Continuação)					
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO					
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial
Suizzo et al. (2008)	3-6 anos	Negros	12	Mães	Grupo Focal
-Foram identificados três temas de socialização adotados pelas mães: ensino da história dos ancestrais negros, promoção da realização acadêmica, promoção da autoconfiança e autonomia da criança;					
Rollins e Hunter (2013)	M= 12.27 anos	Multiétnico	73	Mães	Entrevista
-As mães utilizam mais de um tipo de mensagem de socialização étnica. Abrangendo mensagens de socialização cultural, de promoção da igualdade e de autodesenvolvimento; -As mensagens utilizadas variam em função da composição étnica da família. Mães de jovens miscigenados (com herança negra) eram mais propensas a mensagens de autodesenvolvimento; Mães de jovens miscigenados (sem herança negra) eram mais propensas ao silenciamento.					
Thomas e Blackmon (2015)	6-18 anos	Negros	104	País	Questionário
-O estudo analisou o impacto de eventos discriminatórios sobre as mensagens de socialização; -Os pais comumente adotam mensagens de preparação para o racismo/ busca de proteção; -Foram verificadas diferenças de gênero: Os meninos são percebidos como alvo de racismo com mais frequência que as meninas.					

Estudos sobre socialização étnica dos brancos						
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO						
Estudos	Idade	Raça/ Etnia	Tamanho da Amostra	Participantes	Método de Avaliação da Socialização Étnica/Racial	Principais Contribuições
Bonilla-Silva (2003)	X	X	X	X	Revisão dos Referenciais Teóricos	-O estudo ressalta a necessidade de estudar mensagens de socialização étnica nas famílias brancas; -Mensagens de negação das diferenças raciais (<i>color blind</i>) podem contribuir para perpetuação do racismo;
Hagerman (2014)	11-13 anos	Branco	30	Crianças e seus pais	Observações, entrevistas, análise de conteúdo de veículos de comunicação	-As mensagens de socialização étnica compreendidas por famílias brancas variam em função do contexto (segregado vs. integrado); -Mensagens do tipo <i>color blind</i> são mais frequentes em bairros segregados;
Hagerman (2017)	10-13 anos	Branco	8	Pais	Entrevistas	-Pais brancos, autoidentificados como “progressistas” concebem que uma socialização antirracista envolve o fornecimento de oportunidades de contato intergrupal, questionar privilégios e conversar com os filhos sobre a necessidade de combater racismo.



O livro **Psicologia do Desenvolvimento nas Relações Raciais e Racismo** analisa as especificidades das relações interraciais na infância. Vem suprir a necessidade de material relativo ao estudo da socialização étnico-racial e fornece contribuições para a pesquisa e intervenção neste campo. Através da análise de estudos em contexto brasileiro e internacional, são apresentadas evidências de como ocorre o racismo na infância e os mecanismos necessários para combatê-lo. Saliencia-se a importância de uma socialização pautada no respeito e na igualdade entre as raças. O livro apresenta linguagem acessível e dirige-se a estudantes, pesquisadores, professores, pais e simpatizantes do tema.



openaccess.blucher.com.br



Blucher Open Access