

Pesquisa com crianças e a questão racial.

Desenvolvimento em metodologias e produção/análise de dados.

GT 22: Sociologia da Infância e da Juventude.

Rita de Cassia Fazzi

Resumo.

O artigo discute as implicações teóricas e metodológicas da pesquisa sobre relações raciais entre crianças, tendo como referência a minha tese de doutorado em sociologia sobre preconceito racial na infância. Duas questões foram enfrentadas: o sistema de classificação racial e o lugar da criança no processo de socialização. Com base nesse debate, considera-se a avaliação feita por Prout sobre a “nova sociologia da infância”, na qual aponta a necessidade de superação das dicotomias presentes na teoria social, para discutir a possibilidade de mediação entre essas oposições por meio da articulação da perspectiva figuracional proposta por Norbert Elias e a interacional sugerida por Aaron Cicourel. O artigo aponta o processo de socialização de crianças como campo privilegiado de observação.

Autora: **Rita de Cássia Fazzi** – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC Minas.

Palavras-chave: socialização de crianças; relações raciais na infância, sociologia da infância.

1. Introdução

O artigo se propõe a discutir as implicações teóricas e metodológicas da pesquisa sobre relações raciais entre crianças, tendo como referência a minha tese de doutorado em sociologia que pretendeu descobrir e traduzir em termos sociológicos a teoria do preconceito racial, sugerida pela forma como as crianças observadas estavam elaborando suas próprias experiências. A descoberta de uma teoria fundamentada foi proposta e discutida por Glaser e Strauss (1970), que defendem a necessidade de pesquisas sociais com maior ênfase na geração de teorias, através do método comparativo, do que na verificação de hipóteses derivadas dedutivamente de um arcabouço teórico prévio.

2. Breve relato da pesquisa sobre preconceito racial na infância.

Duas questões foram inicialmente enfrentadas: o lugar da criança no processo de socialização e o sistema de classificação racial. Quanto ao primeiro aspecto, o meu estudo considerou as crianças como agentes da vida social desempenhando um papel ativo no seu próprio processo de socialização. R.M. Lerner e J.V. Lerner (1986) consideram que o processo de socialização implica a aquisição de competência comportamental e cognitiva por parte da criança, que responde pelas demandas do ambiente. Ela, então, elabora sua própria experiência de socialização desenvolvendo, ao mesmo tempo, como destaca Cicourel (1974), uma concepção de estrutura social.

A preocupação central foi a de não interpretar a ação e a fala das crianças a partir da lógica do pensamento dos adultos, aí incluindo, o próprio pesquisador. Mehan e Wood (1975), por exemplo, mostraram que os testes educacionais, usados nas escolas americanas para fazer julgamentos críticos sobre crianças, distorciam a complexidade de sua realidade, ao impor o ponto de vista adulto. É necessário deixar que a criança explique a sua resposta, revelando, desta forma, o raciocínio envolvido em sua decisão.

Pesquisar o ponto de vista da criança deslocou o foco da análise da forma como os agentes de socialização transmitem-lhes as noções raciais, por meio de suas falas e práticas, para o foco de como a criança aciona e experimenta essas noções em suas relações com outras crianças, e como aprende o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado de raça. O estudo

assumiu que as interações sociais que as crianças estabelecem entre si eram tão importantes para a sua socialização quanto a relação com outros agentes socializadores. Essa foi também a posição adotada por Thorne (1995) em seu estudo com crianças de duas escolas elementares dos Estados Unidos, visando mostrar como crianças constroem e experimentam a identidade de gênero em suas relações na escola. Segundo palavras da própria autora, suas observações da vida diária “sustentaram a visão que gênero é socialmente construído” (Thorne, 1995, p.3). A autora afirma ter relativizado o conceito de socialização usado na maior parte da literatura sobre construção social de gênero na infância por ele enfatizar a passividade dos socializados, pois crianças “agem, resistem, reelaboram e criam; elas influenciam os adultos tanto quanto estão sendo influenciadas por eles” (Thorne, 1995, p. 3). Para descobrir o ponto de vista e os significados das crianças é necessário abandonar a crença de que já se sabe o que crianças são ou que suas ações diárias são triviais.

A segunda questão enfrentada, a do sistema de classificação racial, relaciona-se com a noção de raça, que em meu estudo foi entendida a partir das reflexões de Hirschfeld (1996). De acordo com esse autor, os estudos sobre raça são feitos, principalmente, a partir de duas abordagens: uma universalista, adotada pelos psicólogos, especialmente os cognitivos, e outra comparativa, própria de disciplinas comparativas e interpretativas como sociologia, antropologia, história, etc. A abordagem universalista “explora os processos mentais subjacentes que dão origem a cognições raciais e *biases*”, e a abordagem comparativa “aborda raça como o produto de específicas forças sociais e históricas” (Hirschfeld, 1996, p.7), enfatizando o conteúdo específico do pensamento racial, que não é o mesmo em todos os contextos. Compreende raça como “uma noção histórica e culturalmente específica, envolvida em uma constelação de discursos econômicos, políticos e culturais e particularmente ligada a específicas relações de poder e autoridade” (Hirschfeld, 1996, p.32).

Para Hirschfeld (1996), nem a abordagem psicológica nem a comparativa conseguem explicar uma questão, para ele fundamental, sobre o pensamento racial: “por que as pessoas tão prontamente se movem de categorias visuais para a natureza interior?” (p. 11). A idéia de raça envolve crenças sobre a aparência física e sobre qualidades internas. A proposta de integração teórica da abordagem psicológica e comparativa, sugerida pelo autor, reconhece que a especificidade do pensamento racial é derivada tanto da “maneira única do sistema conceitual humano criar e utilizar conhecimento de tipos humanos intrínsecos” (Hirschfeld, 1996, p. 12) quanto de condições históricas e culturais. Raças são criadas por homens, e não descobertas por eles; são artefatos da cultura humana.

O conceito de raça, em suma, contém aspectos que atravessam culturas e épocas históricas e aspectos que são culturalmente e historicamente distintos. O autor admite a existência de um núcleo cognitivo recorrente, que perpassa a variação cultural, reconhecendo que a caracterização do discurso racial como teoria não é nova, mas, diferentemente de outros estudiosos, distingue a base teórica para o pensamento racial (“um conjunto de princípios abstratos que constroem a construção de teorias particulares de raça”) do pensamento racial em si (“sistemas de referenciamento racial [i.e., sistemas de distribuição racial aceitos culturalmente em um tempo e lugar particulares]”). (Hirschfeld, 1996, p.39). Uma das características da teoria de raça discutidas pelo autor relaciona-se com a crença na existência de diferenças nas qualidades interiores e não-óbvias e nas qualidades físicas exteriores entre os grupos racialmente definidos e, segundo o autor, essa crença é “um dos aspectos mais malignos da teoria popular, porque é muito proximamente ligada ao (e autorizante) preconceito racial”. (Hirschfeld, 1996, p. 53). Além disso, também acredita-se que esse conjunto específico de propriedades configura uma essência distintiva.

Para Hirschfeld (1996), sistemas de pensamento racial variam através de culturas. O ambiente cultural e o político exercem uma grande influência na formação das categorias raciais. Existem várias estratégias de classificação e, segundo o autor, a questão do híbrido racial (fruto da miscigenação) foi tratada de diferentes formas, por vários sistemas de pensamento racial: “qualquer sistema de pensamento racial deve fornecer alguma estratégia para resolver ambigüidades” (Hirschfeld, 1996, p. 56). Segundo esse mesmo autor, a estratégia usada para eliminar as categorias raciais intermediárias, nos Estados Unidos, foi a regra “uma só gota de sangue”. Através dessa regra, as crianças de “origem racial” mista são tratadas como pertencendo a uma das categorias raciais de seus pais, mas não a ambas. No entanto, o reconhecimento social (*status* de não escravo) e biológico (*status* físico intermediário) da categoria intermediária *mulatto*, ocorreu em algumas regiões do sul dos Estados Unidos antes da Guerra Civil. Com o movimento abolicionista teriam surgido ansiedades relativas ao perigo de uma categoria intermediária entre escravo e livre e, em 1850, surgiu um novo sistema de classificação racial, no qual *mulattoes* tornaram-se *black*. Historicamente, continua Hirschfeld (1996), a regra “uma só gota de sangue” tem um conteúdo racista, sendo parte de uma “ideologia racista que ‘explicou’ (em termos quase biológicos) como supostas inclinações, temperamentos e capacidades inatas mapeavam categorias raciais” (p.161)

Muitos sistemas de classificação racial não utilizam essa regra, reconhecendo o *status* racial híbrido. Como exemplo, o autor cita o Brasil. Para Hirschfeld (1996), categorias raciais híbridas sinalizam para uma diferente conceituação de raça. De acordo com a concepção norte-americana, a mudança de categoria racial não é possível e se o *passing* acontece, ele deve ser feito em segredo, gerando, com isso, ansiedades. Já em sistemas de pensamento racial que admitem que a raça não é necessariamente fixada ao nascer, o *passing* não se transforma numa questão. Como exemplo, o autor cita a concepção brasileira de “dinheiro embranquece”. O critério para mudança de identificação racial, nesse caso, não é principalmente o físico, como no caso norte-americano, onde o *passing* baseia-se na aparência física ambígua.

Valle Silva (1994), em sua análise sobre identidade racial no Brasil, afirma que o conceito de raça desenvolvido na América Latina e no Brasil é baseado em características fenotípicas e socioeconômicas do indivíduo. Disso resulta um sistema múltiplo de classificação, incluindo diversas categorias. Para o autor, não é essa multiplicidade de termos raciais o mais notável, mas sim “a indeterminação, a subjetividade e a dependência contextual de sua aplicação” (Valle Silva, 1994, p. 70).

No Brasil, o debate acadêmico e político sobre o sistema de classificação racial e, portanto, sobre o significado da miscigenação, mobilizou várias interpretações que me exigiu uma tomada de posição metodológica fundamentada na discussão apresentada anteriormente: identificar as categorias raciais efetivamente utilizadas pelas crianças em suas interações entre pares e em seus discursos. O uso social dessas categorias foi considerado um jogo sério de classificação e de autoclassificação. A discussão do processo observado empiricamente de negociação da categorização e das relações raciais estabelecidas pelas crianças aproximou-me da teoria da rotulação, especialmente, em sua ênfase nos processos de definição social da realidade.

3. Figuração e a aquisição de estrutura social.

Montandon (2001) situa a emergência de uma sociologia da infância nos anos 1980, após um primeiro avanço desse campo nos Estados Unidos na década de 1920. Segundo esse autor, “o recuo do funcionalismo estruturalista e o impulso das pesquisas interacionistas, fenomenológicas e interpretativas preparam, pois, o terreno para os sociólogos interessados em estudar crianças”.

(Montandon, 2001, p.50). Os trabalhos se organizam em torno da crítica da visão clássica do processo de socialização. Sirota (2001) igualmente considera que os primeiros elementos de uma sociologia da infância surgem da oposição à concepção de infância como objeto passivo da socialização.

Prout (2010) utiliza o termo “nova sociologia da infância” para se referir aos trabalhos iniciados nos anos 1970 e difundidos nos anos 1990, que possuem em comum a conceituação de “crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída” (p.730). Em sua análise, identifica no conjunto dessa produção a presença de dicotomias da sociologia moderna como estrutura e ação, natureza e cultura e ser e devir. Ao discutir cada uma das três oposições dicotomizadas, o autor mostra a fragilidade analítica dessas perspectivas, argumentando pela necessidade da sociologia da infância superar essas dicotomias e encarar “a complexidade e a ambigüidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”. (Prout, 2010, p. 733). Após considerar inadequadas duas abordagens do problema, o autor se detém no conceito de ator-rede de Latour e na noção de rizoma de Deleuze e Guatari, indicando cinco palavras orientadoras da reflexão: interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade e relações entre gerações e trajetórias de vida. Em se tratando de infância, há que se considerar as relações intergeracionais entre criança e adulto, no interior das quais infância e idade adulta são produzidas, mas também as relações intrageracionais, associando o conceito de geração à uma linguagem de rede e não à de sistema que valoriza a estabilidade, deixando, assim, “a pluralidade e o alcance dos ‘ordenamentos geracionais’ abertos à investigação” (Prout, 2010, p. 746). Associado ao tema da geração, o autor propõe que a infância seja abordada em uma perspectiva de trajetória de vida no sentido de “sequencia de estágios ou configurações de *status* e transições na vida que são cultural e institucionalmente demarcadas, do nascimento até a morte” (Prout, 2010, p.746-747) por dois motivos: centramento exclusivo e problemático dos estudos da infância no ser das crianças e possibilidade de alcançar a multiplicidade e complexidade de infâncias.

A reconsideração da nova sociologia da infância realizada por Prout (2010) aponta para a questão do *link* micro-macro surgida na teoria social dos anos 1980, e não incorporada, inicialmente, pelo novo campo que emergia, segundo o autor, pela necessidade de se criar um espaço para a infância no discurso sociológico. Acredito que a teoria da figuração de Elias e a crítica à concepção interacionista de “definição da situação” podem acrescentar novos elementos ao debate dos impasses da sociologia da infância provocados pelos dualismos que a marcaram e das alternativas identificadas por Prout (2010) para o desenvolvimento das pesquisas com crianças.

A análise figuracional proposta por Elias enfatiza as relações de interdependências, ao mesmo tempo relações de poder, nas quais os indivíduos estão presos. Indivíduos interdependentes no interior de figurações tornam-se, nessa perspectiva, o centro da teoria sociológica. Segundo Elias (1980), “no seio das configurações mutáveis ... há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder ... [que se constitui como] “a característica estrutural do fluxo de cada configuração.”(p. 143). Com o conceito de figuração Elias (1980) pretende superar intelectualmente a polarização entre indivíduo e sociedade e esse conceito “pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes” (p. 143). No interior do “entrelaçamento de interdependências” o homem singular encontra “um espaço para decisões individuais, ao mesmo tempo em que isso impõe limites à sua margem de decisão”. (Elias, 2001, p. 55).

A figuração formada entre pais e crianças foi analisada por Elias (1998) que afirma não ser possível uma compreensão mais ampla dessas relações sem uma teoria do processo civilizador e lembra que em seu estudo desse processo, nos anos 1930, mostrou “o avanço civilizacional na relação pai-criança do

século XVI e XVII” (p. 7). Nas sociedades medievais e nas anteriores, a distância entre criança e adultos não era tão grande quanto é atualmente: “vagarosamente, durante o início do período moderno, crianças foram removidas do mundo adulto e suas vidas isoladas em suas próprias ilhas de juventude dentro da sociedade” (Elias, 1998, p. 7) e, durante o século XX, presenciamos o reconhecimento do direito de ser criança, de ter sua identidade particular como criança respeitada e entendida: “o Ano da Criança simboliza o fato que crianças de sociedades atuais, apesar de sua dependência, são reconhecidas como tendo, em um alto grau, seu caráter único próprio como um grupo particular de membros dessa sociedade” (Elias, 1998, p. 1). A particularidade das crianças passa a ser considerada pelos pais, professores e oficiais do estado, indicando uma transferência de poder.

A descoberta da relativa autonomia das crianças em relação ao mundo adulto gera novos problemas nas relações pais-crianças levando ao que o autor denomina de peculiar paradoxo e a uma situação difícil de manejar: a balança de poder da figuração pai-criança pende para o lado do primeiro, que tem maiores chances de poder, gerando a necessidade de um maior autocontrole e restrição por parte dos pais em comparação com épocas anteriores em que a relação de autoridade era entre uma pessoa dando ordens e outra obedecendo a essas ordens, sem ambiguidades, diferindo das tendências desenvolvimentais observadas nas sociedades modernas que garantem às crianças um campo maior de tomada de decisão e de autonomia. Dessa forma, Elias (1998) afirma estarmos em um período de transição para relações mais igualitárias entre pais e crianças e isso produz para ambos os grupos um grau de incerteza maior.

Em épocas anteriores, a relação entre pais e crianças era dominada por impulsos espontâneos entre eles. A relação era a de uma relação de dominação com uma balança de poder altamente desigual. Em sociedades atuais, ao contrário, apesar da permanência do poder diferencial entre pais e crianças, há uma reciprocidade de chances de poder, porque crianças também exercem poder sobre seus pais.

O autor identifica a emergência de um novo código em meados do século XX nos estados industriais mais desenvolvidos. Esse novo código significa uma rejeição dos crescentes tabus sexuais e das regras e proibições da moralidade do período prévio e de seu código moral. Essa nova tendência desenvolvimental exige um maior grau de diferenciado autocontrole por parte dos indivíduos, em ambos os lados. Essas novas experimentações de formas relacionais, interpretadas por Elias (1998) como ondas de informalização, não significam um retorno ao padrão do período pré-vitoriano,

“... o que está desaparecendo são muitos dos símbolos de autoridade e indicações formais de respeito que em tempos anteriores serviam como símbolos de autoridade e também como meios de assegurar autoridade parental. O lento declínio de atitudes ostentatórias e de símbolos de respeito nas relações entre crianças e pais é claramente sintomático da redução da autoridade parental, de uma diminuição da desigualdade nas relações entre pais e crianças [...] Isso é uma crescente renúncia por parte dos pais da violência física como um meio de disciplinar suas crianças. Tal renúncia é parcialmente demandada pela legislação estatal, parcialmente autoimposta sobre a base da crescente sensibilidade a respeito do uso da violência física em relações humanas. Mas, precisamente isso mostra quão complexa é a mudança civilizatória em nosso tempo”.(p.14).

Elias (1998) também ressalta que o processo civilizador individual que cada criança vivencia difere “de acordo com o estado desenvolvimental do padrão de civilização da sociedade” (p.1), ou seja, de acordo com o padrão e a extensão da regulação socialmente dada da inclinação e do afeto. As crianças tornam-

se adultas gradualmente. Em sociedades mais simples “a estrutura das inclinações e afetos que se requer para a atividade adulta não é tão distante daquela das crianças [havendo] uma linha desenvolvimental direta dos jogos das crianças para as práticas adultas” (Elias, 1998, p.10). Ao contrário, o processo de transformação civilizatória do indivíduo é mais complexo e longo quanto mais complexa e diferenciada é a sociedade adulta, como é o caso de nossas sociedades urbano-industriais que demanda uma alto grau de antecipação e autocontrole. Nelas observa-se um aumento da distância entre a estrutura de autocontrole das ocupações adultas e o comportamento do jogo das crianças, introduzindo-se um período preparatório mais longo entre infância e vida adulta, diante da necessidade de um processo de aprendizagem no qual se adquira um amplo horizonte de conhecimento e uma capacidade muito diferenciada de autocontrole e regulação de inclinações e afetos.

A interpretação de Elias (1998) concentra-se nos contornos mais amplos do processo civilizador da relação pai-criança e não nas relações entre as crianças. Num caso ou no outro, se a investigação tentar explicar as atividades e decisões de homens isolados sem se “recorrer às dependências que ligam os indivíduos entre si, então se oculta precisamente aquele aspecto das relações humanas que constitui o contexto de suas interações” (Elias, 2001, p. 157). Assim, “devemos partir de uma multiplicidade de indivíduos interdependentes que constituem figurações específicas” (Elias, 2001, p.158), ao contrário das teorias sociológicas da ação ou da interação que concebem os indivíduos como “senhores absolutamente independentes e mestres de seu próprio agir, que ‘interagem’ entre si” (Elias, 2001, p.154). No entanto, segundo Corcuff (2001), a análise da rede de interdependências não consegue “substituir totalmente a noção de interação como sugere Norbert Elias, [por ser] menos sensível à fluidez de certas situações da vida cotidiana” (p. 45). Seria possível integrar a perspectiva interacional à figuracional focando nas interdependências específicas que ligam os homens em figurações e nos procedimentos interpretativos utilizados pelos indivíduos?

Para os interacionistas, a unidade básica de estudo é a interação social que as pessoas mantêm entre si e de onde provem os significados que orientam a ação em relação ao mundo. Os significados são manipulados por um processo interpretativo e a interpretação não é uma mera aplicação automática de significados existentes, mas “um processo formativo em que os significados são usados e revisados, trabalhados para a orientação e formação da ação” (Blumer, 1980, p.122). Os significados são reagrupados, moderados e transformados sob o ponto de vista da situação em que se encontra o agente e da direção de seus atos. O interacionismo simbólico afirma que o ambiente em que os seres humanos convivem constitui-se de objetos físicos, sociais ou abstratos e eles são produtos da interação simbólica. A aprendizagem do significado dos objetos se dá por meio das indicações de outrem que define de certa maneira o objeto num processo interativo. Blumer (1980) assim se expressa: “... os objetos (quanto ao seu significado) devem ser considerados como criações sociais – como elementos formados e originados por processo de definição e interpretação, à medida que este ocorre na interação humana”(p. 128). Para compreender os atos de um agente é preciso focar em seu processo definidor. A ação depende da interpretação da situação feita pelo agente, ou seja, a situação é definida socialmente. Cicourel (1974) aponta os limites da noção de “definição da situação”, modo convencional de sugerir a existência de procedimentos interpretativos, por raramente distinguir entre procedimentos interpretativos e regras aparentes (*surface rules*ⁱ). Assim, os sociólogos:

“[...] não tentam especificar a estrutura de normas e atitudes, nem indicar como normas e atitudes internalizadas capacitam o ator para atribuir significado ao seu ambiente nem como tais normas e atitudes são desenvolvimentalmente adquiridas e como assumem uso regulado. A

estratégia tradicional dos sociólogos é dotar seu modelo de ator com a habilidade para atribuir significados, mas somente depois de assumir que atitudes e normas internalizadas fornecem guias automáticos para apreensão de papéis”. (Cicourel, 1974, p.45).

A aplicação automática de regras em ocasiões apropriadas é alcançada pela internalização de normas, no entanto, “apropriabilidade não é explicada, nem é vista como desenvolvimentalmente e situacionalmente constrangida” (Cicourel, 1974, p.45). A articulação de regras aparentes com casos particulares só pode ser feita depois que membros da sociedade adquirem a competência para atribuir significado ao ambiente. Para o autor, procedimentos interpretativos são constitutivos do senso dos indivíduos de organização social e “fornece uma base para o ator atribuir significado para seu ambiente ou um senso de estrutura social”. (Cicourel, 1974, p. 45). Um aspecto essencial do comportamento é o conhecimento tácito sobre “o que todo mundo sabe” e essa confiança sobre conhecimento comum suporta a atribuição de significados nos ambientes cotidianos e facilita trocas práticas: “... membros na conversação natural obviamente engajam em usos similares de ‘o que todo mundo sabe’” (Cicourel, 1974, p.45). Procedimentos interpretativos são “propriedades invariantes do raciocínio prático cotidiano necessário para atribuir sentido às regras substantivas que sociólogos usualmente chamam normas” (Cicourel, 1974, p.52). A aquisição de um senso de estrutura social por membros de uma sociedade ou cultura é a base para atribuição de significado ao ambiente e capacita para a negociação de atividades cotidianas. Para o autor, uma condição necessária da socialização humana é a aquisição de procedimentos interpretativos que corresponderia à aquisição de linguagem e a “aquisição progressiva de procedimentos interpretativos e regras aparentes é refletida no modo como crianças e adultos interagem ou como crianças interagem com outras crianças” (Cicourel, 1974, p.58). Somente após a criança adquirir um sentido de estrutura social ela pode ser ensinada a entender e a usar as regras aparentes. A socialização da criança implica a aprendizagem de como ligar casos particulares com programas ou regras gerais e “torna-se um laboratório perpétuo de descobrir como organização social é tornada possível por meio da aquisição de estrutura social pela criança” (Cicourel, 1974, p.73).

4. Processo de socialização de crianças e aquisição de categorias raciais.

Discutindo as características do pensamento racial de crianças, Hirschfeld (1996) reconheceu a existência de um consenso entre os pesquisadores que raça é uma das primeiras dimensões sociais emergentes que a criança observa, e esse padrão de desenvolvimento parece ser estável em diversas culturas. Além disso, é também consensual, de acordo com o autor, a idéia de que, em comparação com outras teorias do senso comum, os sistemas de crença racial tornam-se *theory-like* relativamente tarde na infância. De acordo com a concepção padrão, enfatiza Hirschfeld (1996, p. 87), “as crianças desenvolvem primeiro categorias que capturam pouco mais que regularidades superficiais. Mais tarde, essas categorias metamorfoseiam-se em *theory-laden* e em conceitos essencialistas”.

Outro ponto consensual entre os pesquisadores que Hirschfeld (1996) questiona é a proposição que crianças não têm uma noção natural da raça, ou seja, elas não compartilham o modelo de raça biologicamente fundamentado dos adultos. Assim, elas classificariam pessoas em categorias raciais baseando-se em “pistas perceptivas aparentes” e não tanto em “critérios abstratos, não óbvios, tais como essências” (Hirschfeld, 1996, p. 88).

Com base em sua pesquisa feita com crianças americanas e européias, Hirschfeld (1996) procura demonstrar que as crenças das crianças sobre diferença racial são também essencialistas e biologicamente fundamentadas e que o pensamento racial das crianças menores é *theory-like*. Para o autor, os estudos anteriores negam, de alguma forma, que raça seja uma categoria complexa da mente

em formação, negação esta, segundo ele, não bem fundamentada, pois, crianças menores possuem uma teoria da sociedade, ou seja, “expectativas sobre as entidades da sociedade e suas naturezas” (Hirschfeld, 1996, p. 119). E, para ele, raça é um dos componentes centrais da teoria ingênua das crianças sobre a sociedade. A aquisição de conceitos raciais está embutida na aquisição de uma *folk sociology*.

Hirschfeld (1996) discorda daqueles estudos que assumem a experiência visual (aparência) como de fundamental importância na construção de categorias raciais por parte das crianças. Para esse autor, essa proposição é paradoxal porque “as características físicas aparentes fornecem pistas confusas sobre a pertença a uma categoria racial” (Hirschfeld, 1996, p. 135) e porque a noção que as categorias raciais são naturais é independente das aparências. Assim, continua o autor, “mais que serem excessivamente dependentes de aparências, conceitos raciais de crianças menores envolvem codificação e obtenção de dados processados que são, em muitos modos, independentes dos fatores perceptivos” (Hirschfeld, 1996, p. 136).

Hirschfeld (1996) sugere que a integração entre conhecimento perceptivo e conhecimento conceitual se desenvolve durante a pré-escola e os anos iniciais da escola, contrariando outros pesquisadores que afirmam que nesse período ocorre um considerável desenvolvimento conceitual quanto ao pensamento racial. Assim, “o que acontece ...]pode ser menos uma reestruturação do sistema conceitual que uma acumulação do conhecimento fático sobre os correlatos perceptivos, culturalmente relevantes, do conceito em questão” (Hirschfeld, 1996, p. 137). Para o autor, as crianças menores preocupam-se, inicialmente, com a elaboração de um domínio conceitual da raça e somente depois com o modo que exemplares individuais podem ser diferenciados perceptivamente. A atenção delas volta-se mais para pistas verbais do que para as visuais. O entendimento inicial de raça da criança envolve tipos ontológicos, mais que tipos visuais, não sendo, portanto, derivado de diferenças observadas, mas de informação discursiva. De início, as crianças menores não veem raça; escutam sobre ela.

O foco principal da discussão de Hirschfeld (1996) são as inferências conceituais promovidas pelas categorias raciais e não tanto as inferências avaliativas, às quais eu observei mais diretamente em minha pesquisa. As crianças da faixa etária por mim pesquisada (8-9 anos) já teriam adquirido a teoria popular de raça. Partindo desse pressuposto, em minha discussão dos dados sobre o sistema de classificação utilizado pelas crianças, enfatizei o significado social atribuído às categorias raciais. Pretendi reconstituir a experiência das crianças a partir da consideração de seus pensamentos e processos de raciocínio sobre suas relações raciais e a partir da observação do comportamento cotidiano na escola. Para compreender o ponto de vista da criança sempre introduzi em nossos diálogos a indagação “por quê?” tentando me colocar numa atitude não-natural diante do mundo social aceito sem discussão e controlar o aspecto evidente que se impõe à nossa percepção da realidade. A criança era solicitada a explicar cada interpretação por ela construída e os comportamentos observados, como o de rir de alguma piada contada por alguma delas, tornavam-se objeto de nossas conversas. A verbalização e a análise dos discursos produzidos nas interações sociais entre elas e entre nós permitiram-me aproximar do processo de socialização entre pares no interior do qual estava sendo testado pelas crianças o que Hirschfeld (1996) denominou de *folk sociology*. Nessa interpretação infantil do mundo das relações raciais pude identificar o processo de construção do preconceito racial e o discurso relativizador do mesmo.

5. Notas conclusivas

Nesse momento considero ser possível argumentar pela potencialidade de articular a perspectiva figuracional de Elias com a de Cicourel sobre a importância do processo de aquisição de procedimentos interpretativos nas pesquisas com crianças. O foco nas relações de interdependências é necessário, mas não se pode supor um processo automático de reconhecimento por parte dos indivíduos das normas, regras ou programas gerais apropriados para cada situação social em que agem, conforme Cicourel evidencia. A criança deve ser considerada em sua posição numa figuração específica e deve aprender a utilizar regras gerais em contextos particulares de cenas sociais por meio da atribuição de significados ao ambiente. Essa atribuição, segundo Cicourel, só ocorre após a aquisição de procedimentos interpretativos que possibilita a aquisição de um senso de estrutura social e, então, a negociação de atividades cotidianas.

Em minha pesquisa considerei a teoria de aquisição de categorias raciais formulada por Hirschfeld (1996) e critiquei os estudos que utilizavam um sistema de classificação racial *a priori* impondo-o às relações observadas na suposição de que sistemas múltiplos de classificação escondiam o preconceito. Penso que a teoria de Cicourel (1974) sobre necessidade da aquisição do senso de estrutura social para atribuição de significado à figuração formada por indivíduos e objetos abre uma alternativa fecunda para as pesquisas sobre aquisição oral da teoria popular sobre raça pelas crianças, que devem desenvolver “competência necessária para manejar a *performance* que inclui uso cotidiano de uma linguagem e visão de mundo particular”. (Cicourel, 1974, p.71).

Cicourel argumenta, como Elias, a favor de uma perspectiva desenvolvimental. Os procedimentos interpretativos das crianças são gradualmente deslocados pelos procedimentos interpretativos dos adultos: “cada estágio desenvolvimental do processo de socialização altera e utiliza procedimentos interpretativos e regras aparentes, linguagem, e comportamento não-verbal” (Cicourel, 1974, p. 60). O autor assume que “a geração ou produção de estruturas sociais, sua manutenção e mudança ao longo do tempo ... pode ser observada na aquisição desenvolvimental e inventiva de procedimentos interpretativos e regras aparentes pela criança” (Cicourel, 1974, p.49). Elias (1998) fala de “um inescapável processo civilizacional individual de tornar-se adulta”(p.1) e destaca a carência da literatura em compreender “como podemos ajudar crianças a entrar para uma sociedade complexa e não-infantil como as nossas”(p.1). Acredito que essas duas perspectivas conseguem indicar pistas para a superação da dicotomia entre o mundo infantil e o mundo adulto, ou, dizendo de outra forma, entre o ser e o devir.

Referências.

- Blumer, H. (1980). A natureza do interacionismo simbólico. Em C.D. Mortensen (Ed.). *Teoria da comunicação* (pp.119-137). São Paulo, BR: Mosaico.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism- perspective and method*. Berkeley and Los Angeles, California, EE.UU: University of California Press.
- Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive sociology – language and meaning in social interaction*. New York, NY, EE.UU: The Free Press.
- Corcuff, P. (2001). *As novas sociologias – construções da realidade social*. (V. Ribeiro, Trad.). São Paulo, SP, BR: EDUSC. (Trabalho original publicado em 1995).

- Elias, N. (1980). *Introdução à sociologia*. (M.L.R. Ferreira, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1970).
- Elias, N. (1998). The civilizing of parents. In J. Goudsblom & S. Menell (Eds.). *The Norbert Elias reader. An biographical selection* (pp.1-18). Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (2001). *A sociedade de corte*. (P. Süsskind, Trad.). Rio de Janeiro, RJ, BR: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1969).
- Fazzi, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras- socialização entre pares e preconceito* (1ª reimpressão). Belo Horizonte, BR: Ed. Autêntica, 2006.
- Fazzi, R.C. (2010). Direito à igualdade: democracia racial e racismo no Brasil. Em J.R. Lopes & J.L.B. de Mélo (Eds.). *Desigualdades sociais na América Latina: outros olhares, outras perguntas*. São Leopoldo, RGS, BR: Oikos.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1979). *The discovery of grounded theory – strategies for qualitative research*. Chicago, EE.UU: Aldine Publishing Company.
- Hirschfeld, L. A. (1996). *Race in the making – cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. Massachusetts, EE.UU: The MIT Press.
- Holmes, R. M. (1995). *How Young Children Perceive Race*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação & Sociedade*, 26 (91), 379-389.
- Lerner, R.M. & Lerner, J.V. (1986). Contextualism and the study of child effects in development. In R.L. Bosnow & M. Georgoudi (Eds.). *Contextualism and understanding in behavioral science*. New York, EE.UU: Praeger.
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New York, EE.UU: A Wiley-Interscience Publication.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 33-60.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 729-750.
- Ramsey, P. G. (1987). Young children's thinking about ethnic differences. In J. S. Phinney & M.J. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization*. Newbury, EE.UU: SAGE.
- Schur, E. M. (1971). *Labeling deviant behavior – its sociological implications*. New York, EE.UU: Harper & Row, Publishers.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.
- Thorne, B. (1995). *Gender Play: girls and boys in school* (4ª Ed.) New Jersey, EE.UU: Rutgers University Press.
- Valle Silva, N. do (1994). Uma nota sobre “raça social” no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 26, 67-80.

ⁱ Cicourel (1974) afirma que “tratará normas na vida cotidiana e regras de procedimento científico como *surface rules* legais e extralegais governando a conduta cotidiana e a pesquisa científica de acordo com recente trabalho em etnometodologia” (p.51).