

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A cor da pele: significações constituídas nas relações

Autor: Ana Gabriela Pedrosa Andriani

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

200402993

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Ana Gabriela Pedrosa
Andriani e aprovada pela Comissão Julgadora.

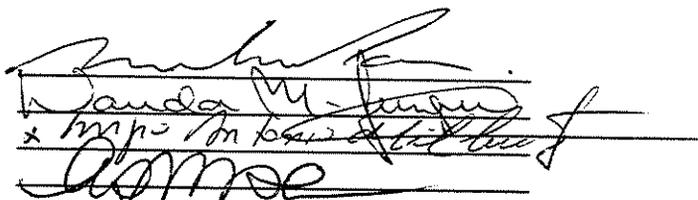
Data: 13/08/03

Assinatura: _____



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Handwritten signatures of the jury members, including the name "Paula M. F. ...".

2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	AC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	An28c
V	EX
TOMBO BC	57052
PROC.	16/17/14
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	
Nº CPD	

CM00192894-3

Bib. id 311573

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

An28c	Andriani, Ana Gabriela Pedrosa. A cor da pele : significações constituídas nas relações / Ana Gabriela Pedrosa Andriani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Significação (Psicologia). 2. Discriminação racial. 3. Violência. 4. Corpo. 5. Participação social.. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	--

03-146-BFE

AGRADECIMENTOS

À escola em que o trabalho foi realizado,
Às crianças que participaram desta pesquisa,
Ao André por estar ao meu lado nos momentos em que precisei,

Em especial à Ana, orientadora, companheira, incentivadora, mestra.

Muito obrigada.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

SUMÁRIO

Cap. I - Trajetória da pesquisa	p. 01
- Origem do tema	p. 01
- Apresentação do tema	p.13
Cap. II - Embasamento teórico	p. 15
Cap. III - Procedimentos metodológicos de investigação e análise	p. 25
- Fundamentos metodológicos	p. 25
- Rumos da pesquisa empírica	p. 31
Cap. IV - Análise do material empírico.....	p. 47
- A questão do racismo e da violência.....	p. 49
- A questão do corpo e sua (re)produção cultural	p. 67
- Modos de participação do sujeito e relações de poder: As crianças entram em cena	p. 83
Considerações finais	p. 107
Referências bibliográficas	p. 115
Anexos	p. 119

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo a tentativa de compreender como um grupo de crianças pertencente ao quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo pensava, sentia e agia perante a questão da cor da pele, tendo em vista as múltiplas significações constituídas sobre os diferentes aspectos que envolvem o tema (aspectos físicos, psíquicos, sociais e históricos). Escolhemos a escola como lugar de ancoramento para a realização da escuta e da análise da questão estipulada como foco de estudo, sem considerá-la, entretanto, como única responsável pela configuração dos determinantes que constituem a significação da cor da pele.

A partir da composição de um grupo de crianças, procedemos à realização de uma série de encontros ao longo de um semestre letivo, encontros estes registrados de diversas formas – diário de campo, áudio e vídeo. As atividades foram propostas e construídas ao longo dos encontros, com base nas temáticas vividas e experienciadas pelo grupo.

As análises do material empírico encontram-se referenciadas na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e mostram como as significações são constituídas tendo em vista os modos de relação e posicionamentos sociais ocupados.

ABSTRACT

The present research project has the objective of trying to comprehend how a group of children of the fourth year of the elementary public school in the suburb of São Paulo think about, feel and act upon the matter of their skin color. We did this by having in mind the multiple meanings constituted of the different aspects that involve the theme (physical, psychical, social and historical). We chose the school as an anchor place for the hearing and for the analysis of the question that relies as focus of the study, without considering, nevertheless, as the only thing responsible for the configuration of the determining points, which constitute the meaning of the color skin.

From the composition of a children's group, we proceeded the realization of a series of meetings throughout an entire semester, being those meeting registered in several ways – field's journal, audio and video. The activities were proposed and build as the meetings took place, having as a base the themes lived and experienced by the group.

The analysis of the empirical material have references in the Historical-cultural perspective of the human development and show how the meanings are built, considering the ways of relationship and the types of social positioning.

CAP. I – TRAJETÓRIA DA PESQUISA

I – ORIGEM DO TEMA

Descrever a origem do tema que envolve a pesquisa que será aqui apresentada implica contar a maneira por meio da qual o interesse e a necessidade em investigá-lo foram sendo construídos ao longo de minha história. Neste primeiro capítulo, tentarei apresentar um pouco de “nossas histórias”, ou seja, de minha história e da pesquisa, que, como não poderia deixar de ser, terminam por se entrelaçar e confundir em sua constituição.

Durante o período em que cursava a graduação em Psicologia, estive envolvida por dois anos com trabalhos de Orientação Profissional, trabalhos estes vinculados a um grupo de professores da equipe de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP, que vêem nesse tipo de prestação de serviço uma possibilidade de promoção de saúde. Minha primeira experiência foi como colaboradora de um projeto de pesquisa desta mesma equipe, que dentro dos fundamentos que definem uma pesquisa participante, utilizou-se de instrumentos aplicados durante um trabalho de Orientação Profissional como estratégia metodológica de investigação. Essa pesquisa intitulou-se “O Sentido Subjetivo Atribuído por Jovens Pertencentes a Camadas Populares à Escolha do Futuro Profissional” e teve como autora a professora doutora Wanda Maria Junqueira Neves. O objetivo principal era apreender o significado que tem para o adolescente escolar pertencente a camadas populares o ato de escolher, ou seja, pretendeu compreender o sentido subjetivo que a escolha representa para este sujeito. A realização de tal pesquisa vinculou-se a um conjunto de pesquisas feitas pelo núcleo “Adolescente: Concepções e Questões Emergentes”, do programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da PUC-SP.

A escola onde o serviço citado foi oferecido e a referida pesquisa desenvolvida, era freqüentada por um grande número de alunos negros. Durante as discussões realizadas sobre temas relacionados a determinantes sociais que contribuíam ou ofereciam impedimentos à construção de determinadas escolhas profissionais, realidade econômica vivida e caminhos a serem trilhados para que os objetivos profissionais almejados pelos adolescentes fossem atingidos, percebíamos que muitos dos alunos negros permaneciam alheios às discussões, seja formando grupos paralelos onde havia conversas sobre temas absolutamente diferentes dos propostos, seja mantendo-se distantes, em silêncio, evitando qualquer tipo de participação.

Os questionamentos e preocupações oriundos de tais fatos e ainda, da comprovação, através de estudos estatísticos, de que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais, apresentando, dessa forma, maiores índices de analfabetismo e elevado índice de evasão escolar (também superior ao dos brancos), instigaram-me a refletir mais profundamente acerca do tema da negritude. Para que tal reflexão pudesse ocorrer, seria importante considerar a história de preconceitos, discriminações e *apartheids* sociais que contribuem para a constituição da identidade e da consciência do negro, somadas à realidade escolar brasileira. Charlot (1979) ofereceria suporte para a compreensão desta última, ao afirmar que a realidade escolar em nenhum momento desvencilha-se da realidade social e histórica na qual se encontra inserida, mostrando-se absolutamente arraigada aos valores, ideologias e preceitos sociais, os quais são, inclusive, reproduzidos por ela. Tais constatações e reflexões possibilitaram-me inferir que talvez houvesse diferenças entre brancos e negros no que diz respeito à escolha profissional, tanto em relação à construção da significação da escolha, como em relação à realização desta. Surgiu-me o interesse, então, em pesquisar este universo tão pouco estudado, e ao mesmo tempo tão presente e constitutivo da sociedade brasileira: Qual ou quais sentidos subjetivos que jovens negros escolares pertencentes a camadas menos privilegiadas economicamente constituiriam sobre sua escolha profissional? Este foi o tema central de meu trabalho de conclusão do curso de Psicologia na PUC-SP, orientado pela Prof. Dra. Wanda Maria Junqueira.

Nesse trabalho pretendi investigar como se constituíam as formas de pensar, sentir e agir de adolescentes negros perante a questão da escolha de seu futuro profissional a partir de toda a história e ambiente discriminativo, das dificuldades econômicas, da exclusão cultural e social vividas. Como estratégia de investigação metodológica foi mantida a situação de Orientação Profissional, uma vez que tinha como objetivos concomitantes intervir e pesquisar, ou seja, os instrumentos utilizados no trabalho de Orientação Profissional permitiriam tanto a coleta de informações importantes a respeito da significação da escolha do futuro profissional, como a estimulação dos jovens a refletir sobre a construção social, econômica e cultural de seus desejos e escolhas. Foram discutidos aspectos relacionados a estilos de escolha, identificações pessoais, constituição do sujeito e determinantes do processo de escolha.

De maneira geral, a partir da pesquisa realizada, verificamos que a realidade social, para ambos os grupos de alunos (brancos e negros), era vista como desconstrutora de desejos,

habilidades (acreditavam existir dons para realização de determinadas profissões) e liberdades naturalmente adquiridas. Sendo assim, a capacidade de transformação e atuação do homem sobre a realidade era desconsiderada, restando a ele somente uma postura de passividade e contentamento em relação à situação vivida. Foi também possível notar que tais jovens mostravam-se muitas vezes ocupando um lugar de descrença com relação a seu futuro profissional: em uma das dinâmicas, alguns deles disseram preferir não escolher nenhuma profissão a ser seguida, uma vez que isto funcionaria como produtor de frustrações, uma vez que não possuíam condições financeiras para pagar um curso técnico-profissionalizante ou universitário e também não tinham embasamento educacional para ingressar em uma universidade pública.

No que diz respeito ao grupo de alunos negros, a maioria, em alguns momentos das discussões que tematizavam o mercado de trabalho, escolha da profissão e estratégias para alcançar o objetivo profissional almejado, mantinha-se entre duas posturas básicas: esquivando-se do assunto tratado com conversas paralelas cujos temas divergiam da discussão proposta, ou demonstrando uma posição de descrença com relação a seu futuro profissional, alegando que precisariam roubar, vender “farinha” (drogas), ser “muambeiros”, etc. para garantir sua sobrevivência. Tal observação parecia bastante coerente com a postura dos alunos negros pertencentes ao primeiro grupo de Orientação Profissional do qual participei anteriormente.

Dentre os pontos mais importantes que percebemos, um dos principais critérios que determinavam a escolha profissional dos jovens negros relacionava-se à necessidade de ajuda ao próximo. Pretendiam exercer uma certa profissão com o intuito de ajudar grupos menos favorecidos econômica e socialmente. A significação da escolha profissional parecia originar-se de um processo de identificação destes adolescentes negros com grupos excluídos, mas, apesar disso, eles não demonstravam reconhecer-se como parte destes grupos. Tal dado não foi identificado no grupo de alunos brancos, que relacionavam suas escolhas profissionais a motivações de cunho pessoal, relatando como motivo principal da escolha o próprio desenvolvimento econômico.

No decorrer trabalho, na ocasião da aplicação de vários instrumentos, observamos que os jovens negros tinham dificuldades em se afirmarem como negros, e agiam no sentido de negar sua raça e cor. Em situações de questionamento ou reflexão sobre aspectos pessoais como cor ou descendência racial, a maioria respondia que possuíam cor branca ou parda, não

confirmando sua negritude. Neste momento, ficou claro que os adolescentes pareciam identificar-se com grupos marginalizados – na medida em que pretendiam exercer determinada profissão a fim de prestar serviços à população menos favorecida social e economicamente –, mas no entanto, não se viam como parte integrante de um povo que sofre discriminações sociais por pertencerem à raça negra. Um ou outro até conseguia perceber algum tipo de diferenciação social em termos de tratamento de pessoas negras como amigos, conhecidos, etc., mas quando questionados sobre o assunto relacionado à sua própria experiência em situações de discriminação, afirmavam nunca terem sido discriminados e que a situação de discriminação racial “estava na cabeça das pessoas” (*sic*). Assim sendo, ao que parece, existia constituído um processo de significação da negritude e experiências de discriminação racial sob a forma de negação: tais experiências eram vivenciadas, mas, talvez por serem demasiadamente sofridas, na medida em que excluem, inferiorizam e estigmatizam as características do negro como sendo “feias”, “ruins”, etc., precisassem, por uma questão de proteção, ser negadas.

Este último foi o ponto da pesquisa que mais me instigou e preocupou, o que terminou por gerar questionamentos, anseios, conflitos e desestabilizações de ordem pessoal e profissional. O que aconteceria para que um adolescente negro não se assumisse ou reconhecesse como tal? Por que e a que tal maneira de pensar e agir serviria? Acredito serem os conflitos e desestabilizações os instrumentos primordiais na constituição das necessidades que nos mobilizam à formulação de um projeto de pesquisa. São eles que nos potencializam, intrigam e, desta forma, nos colocam em posições de ação. A partir deste momento, resolvi então focar a negritude como meu próximo tema de estudo. Desta forma configurou-se o interesse em focar os objetivos de minha pesquisa de mestrado, em um primeiro momento, no processo de constituição da significação da negritude.

Tal projeto foi estruturado ainda durante a fase em que concluí a graduação em Psicologia, e apresentado nos processos seletivos do curso de mestrado dos programas de Pós-Graduação de Psicologia Social da PUC-SP e de Psicologia da Educação da UNICAMP. A escolha de apresentação do projeto à UNICAMP aconteceu devido aos pontos de encontro teóricos existentes entre o grupo de Psicologia Histórico-Cultural desta instituição e o de Psicologia Sócio-Histórica com o qual trabalhava na PUC-SP. Como resultado, tive o aceite em ambas as instituições.

Agora, restaria uma dura escolha a ser realizada: de um lado estava a PUC, que representava naquele momento a existência de vínculos afetivos e de reconhecimentos profissionais construídos durante meu trajeto como aluna; do outro a UNICAMP, local que me possibilitaria a construção de novos laços, conhecer e aprender com um novo grupo.

O processo de decisão foi bastante difícil, e após muito refletir terminei decidindo por lançar-me ao “novo”: vim para a UNICAMP.

Sabia que ingressar em um novo grupo, mesmo havendo pontos de encontro teóricos com aquele de onde vinha, significava deparar-me com o diferente, estar aberta para a experiência com a alteridade. Tal experiência nem sempre se dá com tranquilidade. Durante meu percurso no grupo Pensamento e Linguagem, passei por momentos em que me deparei tanto com a dificuldade em lidar com determinados pontos teoricamente diferentes, como em serem entendidos alguns pontos que defendia: somos também estranhos em um grupo novo.

Com o passar do tempo, entretanto, nosso período de “estranhamento” foi sendo transformado em uma experiência de abertura, constituição mútua, respeito ao momento vivido, admiração, afeto. Hoje, percebo que os laços constituídos na PUC continuam a existir e a participar de meu processo de construção profissional, enquanto a UNICAMP cada vez mais torna-se minha “casa”, local onde o projeto aqui apresentado foi construído e gerado.

Ao longo de sua estruturação, como tudo o que é histórico, tal projeto de estudo sofreu modificações. Inicialmente, tinha como proposta o estudo do processo de constituição da significação da negritude para adolescentes negros que estivessem cursando o segundo ano do ensino médio em escola pública. A pesquisa restringia-se à participação somente de alunos negros e pretendia apreender alguns dos determinantes sociais e culturais que atuassem na constituição da significação da negritude. Tinha como objetivo a tentativa de compreensão da maneira como tais jovens significavam a cor de sua pele. Para tanto, adotava como estratégias metodológicas de investigação a análise de aulas de História e do conteúdo do livro de História adotado quando estivessem sendo discutidas questões relacionadas à História do povo negro, e entrevistas que tratassem de temas relativos, em determinados momentos, às histórias de vida dos alunos e à questão da negritude mais especificamente. Neste primeiro momento de estruturação do projeto, eu possuía uma enorme necessidade em tentar predeterminar os temas e conteúdos a serem adotados nos encontros, assim como das estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em cada um deles.

Entretanto, a partir de reflexões, discussões e leituras proporcionadas pelas disciplinas cursadas, encontros com grupo de pesquisa, orientações recebidas e da realização de um trabalho com um grupo de crianças do ensino fundamental onde se discutiram questões relacionadas à negritude no decorrer do primeiro ano do curso de mestrado, construiu-se a necessidade de reformulação de alguns pontos deste projeto. Estas reformulações vinham da tentativa de possibilitar uma melhor compreensão e estratégia de abordagem ao tema proposto, assim como uma maior coerência teórica e metodológica (entendendo que ambas encontram-se fundidas) ao estudo do tema.

Sem dúvida, o trabalho realizado com um grupo de crianças do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública funcionou como o principal determinante na reestruturação do projeto. Nesta ocasião, fui a uma escola de periferia levando como proposta a realização de um encontro por meio do qual as crianças pudessem expor suas opiniões sobre o que pensavam “ser a negritude”, “possuir a cor negra”. A constituição do grupo ocorreu de forma bastante interessante, pois as próprias crianças abordaram a pesquisadora (estavam em intervalo) e decidiram sua participação no grupo a partir da questão que seria tratada. Das suas falas pude notar um profícuo campo de trabalho a ser percorrido. Novas reflexões, constatações e indagações foram possibilitadas. Assim, sobre a questão “ser negro” as crianças diziam:

(...)

Entrevistadora: *E negro é o quê?*

Grupo: *Eu não sei. É preto.*

Luciano: *Eu sei! Negro é simplesmente igual a um animal.*

E: *Por quê?*

Luciano: *Nem sei como explicar...*

E: *Como é ser como um animal?*

Luciano: *Mal tratado.*

(...)

Luciano: *Até que negrinho não é feio...*

Grupo: *Negrinho tem osso, claro! (rindo)*

Outra criança: *Eu acho negrinho feio.*

Nilton: *Tem gente que fala negrinho é bonito, negrinho é feio, eu não sei.*

(...)

Paula: *Se alguém me xinga de negra, eu não ligo.*

E: *Você acha que falar negra é um xingamento?*

Paula: *Eu acho. Mas se alguém me xinga, eu não ligo...*

Thamara: *Branco é muito fresco! Branco, só porque tem o cabelo liso, gosta de se mostrar, mexendo no cabelo toda hora. A roupa que eles usam, colada, eles acham muito bem neles.*

E: *E negro?*

Thamara: *Ah, negro, qualquer roupa tá bom pra gente. Eles gostam de se mostrar também com a pintura do rosto.*

E: *Como assim, Thamara?*

Thamara: *Os negros não gostam muito de pintar o rosto... essas coisas.*

E: *E por quê?*

Thamara: *Porque eles não tão se mostrando igual às brancas. Eles não gostam de pintura porque já são negro, para que se pintar?*

E: *Por quê?*

Thamara: *Por que eles já são pintados, a nossa cor já é negra.(...)*

(...)

Paula: *Eu falava assim: por que eu não sou branca? Para minha mãe - porque eu não sou branca? E ela falou porque é a mesma raça é tudo a mesma raça, não tem nada a ver branco com preto. Ai, quando eu fiz 5 anos, eu já aprendi que do jeito que Deus me fez, eu vou ficar.*

Do que foi tematizado no referido encontro, percebemos que dizer que alguém é negro parece ter adquirido uma significação social que aponta para um xingamento:

(...)

Paula: Se alguém me xinga de negra, eu não ligo.

E: Você acha que falar negra é um xingamento?

Paula: Eu acho. Mas se alguém me xinga, eu não ligo...

Concomitantemente, é percebida e explicitada pelas crianças a vivência de discriminações sociais pela população negra:

(...)

Luciano: Eu sei! Negro é simplesmente igual a um animal.

E: Como é ser como um animal?

Luciano: Mal tratado.

Pode-se pensar a partir daí que a negação da cor e das experiências de discriminação pelas crianças negras representa a reprodução da ideologia de igualdade, ao mesmo tempo em que uma estratégia de proteção contra o sofrimento psíquico gerado pela condição de exclusão. Representa também a reprodução da “ideologia do branqueamento” – “*tendência dos negros a branquearem sua própria classificação racial, ou seja, caracterizarem-se mais próximos à cor branca possível, não assumindo sua negritude, em decorrência da valorização social dos caracteres brancos*” (Warrem, 1997)

Questões relacionadas ao corpo – cor da pele, tipo de cabelo, roupas que ressaltam a modulação, pinturas sobre o rosto, etc., mostraram-se como pontos bastante significativos, nos quais o branco aparece como detentor de características corporais que permitem a utilização de determinados recursos (calças justas, maquiagem), que simultaneamente o deixam “arrogante”. Tornam-se coerentes então os comentários das crianças que apontam para as dificuldades de identificação e caracterização da negritude.

Ao que parece, a diferença de tonalidade da pele é tida como algo que não se sabe se os caracteres resultantes são bonitos ou feios:

“Luciano: Até que negrinho não é feio...”

Grupo: Negrinho tem osso, claro! (rindo)

Nilton: Tem gente que fala negrinho é bonito, negrinho é feio, eu não sei.

Luciano: Parece que caiu no fogo e saiu assim.”

Quando uma das crianças questiona a mãe sobre o motivo de ter nascido negra, manifestando vivenciar todas as implicações sociais e históricas acarretadas por tal condição, e a mãe, em resposta a tais questionamentos, utiliza como justificativa a “vontade divina”, explicitamente notamos a reprodução da ideologia de conformismo muitas vezes pregada pelo discurso religioso.

O conteúdo das falas das crianças, somado aos gestos, expressões, manifestações afetivas, etc. vivenciados no encontro, possibilitaram, mais uma vez, o surgimento de novos e vários questionamentos. Dentre eles temos: Como se dá, para as crianças, a aparente dificuldade de adjetivação da negritude? Como são significadas por elas as diferenças de coloração de pele percebidas? Quais as significações constituídas sobre as diferenças de vivência e utilização do corpo proporcionadas pelas diferenças de cor da pele? O discurso religioso não poderia em alguns sentidos e momentos servir como ponto de ancoragem na afirmação e identificação da negritude? Ou seja, não poderia ser entendido, ao mesmo tempo e contraditoriamente, como reprodutor da ideologia de conformismo em relação à situação de discriminação econômica e social vivida e como uma estratégia de resistência ao processo de negação de sua cor?

Estas reflexões e constatações nos permitiram afastar a necessidade de o estudo ser focado somente em alunos negros e, ainda, a necessidade de ser realizada a análise de aulas de História ou mesmo de livros didáticos durante a investigação. O conteúdo da fala dos alunos tornou explícito que a constituição da significação sobre a negritude se dá a partir das múltiplas inter-relações dos indivíduos com diferentes tons de pele e em diferentes contextos situacionais. Encontra-se aí a necessidade de não especificação e restrição da investigação somente à população negra. Passamos a pensar então – e a partir daqui começo a conjugar os verbos no plural, uma vez que o projeto, passa a ter sua história e caminhos a serem percorridos pensados, estruturados e vivenciados não mais por mim somente, mas por minha orientadora e grupo de pesquisa, o que o faz não ser mais unicamente “meu”, mas “nosso” –, que seria bastante interessante poder interpretar e compreender momentos de constituição, transformação, contradição e manifestações afetivas contidas nos discursos de crianças brancas e negras quando estivessem juntas tratando da questão da negritude.

Os múltiplos elementos que atuam conjuntamente na constituição das determinações sobre a significação da negritude – a família, escola, amigos, religião, mídia, ideologia, cultura, etc. – foram alguns dos elementos explicitados pelas crianças em suas falas. Ao mesmo tempo, foi-nos possível notar que a fala sobre a cor e, conseqüentemente, a significação construída sobre ela ultrapassam os limites da escola, uma vez que são constituídas a partir das relações sociais. Assim, os discursos dos alunos (falados, escritos, gestuais, etc.), ao dizerem sobre a negritude, embora realizados no contexto escolar, continham em si aspectos referentes às mediações familiares, religiosa, a mídia, etc.

Com base em tais constatações, decidimos não mais destacar apenas um dos constituintes dos determinantes sobre significação da negritude, e por conta disso a escola foi deslocada de um dos pontos centrais de análise ao ponto de ancoragem para realização da investigação do tema proposto. Sendo assim, ela passou a ser o local escolhido para a escuta e análise da questão estipulada, podendo ser destacada em determinados momentos caso fosse tematizada pelos alunos ou fosse necessária para a compreensão de certos pontos apresentados, mas não mais sendo destacada pelo pesquisador como elemento fundamental de análise.

Acreditamos, com isso, ter propiciado maior liberdade ao processo de pesquisa, tanto no que diz respeito à ampliação da possibilidade de interpretação dos elementos que pudessem aparecer nas maneiras de pensar, sentir e agir das crianças como constituintes de determinantes da significação da negritude, como no que diz respeito à ampliação da possibilidade de explicitação de tais determinantes.

Nesta fase do projeto, a questão da significação da negritude permaneceria como tema a ser investigado, mas seu estudo não mais se restringiria à população negra – haveria no grupo tanto negros como brancos; a população a ser trabalhada pertenceria ao ensino fundamental, sendo composta por crianças e não mais por adolescentes; a escola seria o local de ancoramento da pesquisa, mas os encontros seriam deslocados das aulas e salas de aula para qualquer espaço da escola; os temas a serem desenvolvidos com o grupo não mais seriam estipulados previamente, mas pensados a partir de cada encontro. Acreditávamos que as reformulações construídas ofereceriam maior coerência à abordagem teórica e metodológica adotadas, maior possibilidade de interpretação e explicação dos dados obtidos e ainda maior respeito ao movimento vivenciado pelo grupo a ser investigado, na medida em que se deixaria para serem tomadas as decisões sobre o conteúdo e estratégias a serem desenvolvidas com o grupo a partir

do que for discutido, tematizado e vivido nos encontros. Além disso, a vivência do momento teórico, metodológico e reflexivo experienciado no período em que projeto anterior foi pensado tornar-se-ia irreversível, dados os argumentos e pontos de questionamento que haviam sido desenvolvidos até aquele momento.

Por fim, com o desenrolar do projeto, a partir da escuta das crianças que participaram da pesquisa, da análise de seus modos de participação, da interpretação da dinâmica e posicionamento do grupo durante os procedimentos de análise do material empírico, sentimos a necessidade de realizar mais uma modificação no foco de estudo. Fomos percebendo a pertinência de realizarmos um deslocamento do estudo específico do termo e do conceito da negritude para o problema da cor da pele, no qual a questão da negritude se mostra inserida. As falas das crianças diziam sobre significações que se relacionavam à questão da negritude, mas não somente a isso: diziam respeito também às significações constituídas sobre diferentes tons de pele - e não podemos nos “calar” diante disso. Sendo assim, afirmamos agora que a partir da experiência que tivemos com o grupo, das significações que foram sendo constituídas nos encontros, tornou-se mais relevante e pertinente ampliarmos nosso foco de estudo para a questão da cor da pele na qual a negritude encontra-se inserida, sem nos atermos somente a esta como propúnhamos anteriormente.

Que seja apresentado o projeto de pesquisa, então.

II – APRESENTAÇÃO DO TEMA

Após uma longa história de construções, reformulações e contradições, este projeto de pesquisa termina por ser definido. Pretende-se compreender, portanto, como um grupo de crianças pertencente ao quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo pensa, sente e age perante a questão da cor da pele, tendo em vista as várias significações constituídas sobre os diferentes aspectos que envolvem o tema (aspectos físicos, psíquicos, sociais e históricos). Em razão disso, a escola será o lugar escolhido para a realização da escuta e da análise da questão estipulada como foco de estudo, mas não poderá ser considerada como única responsável pela configuração dos determinantes que constituem a significação da cor da pele.

A justificativa para o interesse no estudo do tema proposto encontra-se relacionada tanto aos caminhos percorridos que construíram, ao longo de minha história, a necessidade de compreensão de pontos e momentos referentes à constituição de significações sobre a cor da pele, como a relevância social existente no estudo de tal tema.

Conforme anteriormente apresentado, o foco e o modo de abordagem foram se transformando ao longo do processo da pesquisa, a fim de atender às necessidades do grupo que dela participou, e também às nossas necessidades de interpretação de determinados pontos que eram constituídos a partir dos encontros experienciados. Pretendemos que este estudo possa contribuir, por meio de novos olhares e concepções, com a compreensão da dinâmica de constituição de determinados lugares e posicionamentos sociais e subjetivos, bem como das dinâmicas sociais que levam em conta as posições que os sujeitos ocupam.

Os procedimentos de investigação e análise do material empírico encontram-se fundamentados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Este é o próximo tópico a ser desenvolvido.

CAP. II – EMBASAMENTO TEÓRICO

A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente teórica da Psicologia que surgiu na União Soviética, início do século XX, embasada na concepção materialista dialética da teoria marxista.

O materialismo dialético concebe que o mundo das idéias parte do mundo material, ou seja, o modo de produção da vida material é que determina a vida social, política e espiritual dos homens:

“A produção de idéias, representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como efluxo direto do seu comportamento material” (Marx,1984, p.22).

Sendo assim, para Marx, *“Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (idem, p.23).* A matéria existe independente do homem e deste ter conhecimento dela – ela está encarnada nele devido às interações sociais, à cultura, ou seja, ao meio onde se encontra inserido. O homem constrói a ele, à sociedade e aos outros por intermédio do trabalho, com o objetivo de satisfazer suas necessidades, e a partir daí constitui-se como um ser social e histórico: *“Aquilo que eles (os homens) são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (idem, p.15).*

A história, as transformações da sociedade e dos homens se dão através de contradições que não ocorrem à maneira mecanicista de causa-e-efeito, mas sim de forma dialética, onde há a superação do velho pelo novo, e este ainda assim conserva características que podem atualizar-se, mas estando agora modificadas. Para o materialismo dialético, o homem é um ser que age sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo, buscando sua sobrevivência, transformação do real e da natureza. Ele e a sociedade se constituem em uma unidade, (re)produzindo(se) reciprocamente.

Baseada nos pressupostos materialistas dialéticos e em Vigotski, a Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem como um produto histórico-social, ou seja,

defendendo a não-existência de uma natureza humana e a não-existência de uma essência eterna e universal que no decorrer de sua vida se desenvolve e atualiza, fazendo aflorar suas potencialidades e aptidões. Acreditamos ser o indivíduo constituído ao longo de sua história de vida, a partir das relações estabelecidas com o meio social e com outros homens. A concepção de natureza humana está ligada à visão ideológica de indivíduo autônomo, independente das relações e determinações sociais, econômicas e políticas constituídas na sociedade em que se encontra inserido. Tal visão é negada, por ocultar o fato de as condições sociais serem fundamentais na constituição do homem, e ainda por inculcar nele a total responsabilidade por seu desenvolvimento econômico e social, concebendo que este depende única e exclusivamente de seus esforços. O que existe é a condição humana, na medida em que o homem é um ser ativo, social e histórico.

Entendemos que o homem é constituído, humanizado, ao longo de sua vida. Desde o nascimento, o indivíduo passa por um processo de apropriação do mundo externo, que só terá fim com sua morte. Por intermédio da atividade (trabalho), configura o mundo externo em interno, e desta forma constrói as significações acerca de si e da realidade, constituindo-se subjetivamente ao mesmo tempo em que atua na construção e transformação do mundo em que vive. Afirma-se, portanto, que o trabalho é responsável pela constituição tanto do mundo interno do homem como do meio sócio-cultural em que este se encontra. O mundo interno, no entanto, não representa um reflexo do externo, ou seja, não é mera cópia fidedigna deste, mas resultado de um processo de configuração da realidade objetiva a partir de suas particularidades. Afirmamos, então, que ao longo de sua vida, por intermédio da atividade (trabalho), o homem constrói o meio social em que se situa, a seus semelhantes e a si próprio, por meio da subjetivação da realidade objetiva, onde o externo configura-se em particular não à maneira mecanicista, mas dialética.

A partir do que foi afirmado acima, pretendemos afastar a possibilidade de dicotomização da realidade em níveis subjetivos e objetivos, uma vez que, em um processo de construção dialético, um nível depende do outro para fundar-se, sem sê-lo de forma similar, entretanto. Pode-se afirmar que o plano psicológico (subjetivo) e o plano social constroem-se mutuamente: o psiquismo contém o social transformado em psicológico, e neste processo a realidade interpessoal (social e histórica) é configurada em intrapessoal (subjetiva). Dito de

outra forma, “o psiquismo humano é o locus onde se realiza o ‘indivíduo social’, lugar de encontro entre o mundo público e privado” (Castoriadis in Pino, 1994, p.2).

No processo de constituição subjetiva do homem, a linguagem emerge como fundamental. Sobre isto, Vigotski nos diz que “a criação e o uso de signos é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico” (2001, p.84). A possibilidade de produção de um sistema de signos foi constituída historicamente e materializa a capacidade humana de significar a realidade e si mesmo por meio do pensamento, ou seja, a utilização de signos torna possível a constituição da capacidade humana de “simbolização”.

Para Vigotski, o pensamento e a linguagem não possuem as mesmas raízes genéticas. As relações estabelecidas entre ambos constituíram-se ao longo do desenvolvimento histórico do homem, “sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (idem, p.458). Entretanto, uma vez juntos, linguagem e pensamento, nunca mais irão separar-se, e o pensamento, por representar cada vez mais a complexidade da realidade e da vida humana, converte-se em algo também mais complexo: converte-se em consciência.

O autor aponta a existência de dois tipos de mediadores externos aos indivíduos¹ que atuam na passagem da “atividade prática animal” à “atividade humana”(simbólica): os instrumentos e os signos. Aos instrumentos cabe a regulação de atividades que digam respeito à utilização de objetos e, em razão disso, passam a possuir uma íntima relação com os significados dos objetos. Seu emprego surge sempre de uma necessidade. Aos signos, cabe a regulação de atividades que estejam relacionadas ao próprio homem. Eles seriam os mediadores fundamentais na constituição do pensamento e consciência, uma vez que é por meio da internalização destes que o homem constrói-se subjetivamente. Possuem a função mediadora e conversora do plano social em psicológico. Estão encarnados no homem: eles o constituem e o transformam concomitantemente. Ao mesmo tempo, é por intermédio da utilização dos signos que o sujeito torna-se capaz de modificar e construir a realidade social em que está inserido. Assim sendo, Vigotski firma que a palavra (signo) ocupa o lugar de “resultante”, no sentido de aparecer como algo que termina por “coroar” a ação humana, uma

¹ Por mediadores externos entende-se a atividade de utilização, pelo homem, de “meios” que visem à obtenção de determinados objetivos. Tais mediadores são constituídos historicamente no momento em que o homem vai deixando de realizar tarefas marcadas pela tradição animal passando, desta forma, à condução de “atividades humanas”.

vez que sua constituição só foi possível através da ação do homem sobre a natureza ao longo de sua história.

Sobre isto, as considerações de Leontiev são de fundamental importância e contribuição no momento em que pretende explicar o processo de apropriação do desenvolvimento humano ao longo da história. Segundo o autor, para que o homem se aproprie dos objetos ou fenômenos que representam o produto de desenvolvimento histórico da humanidade, é necessário que desenvolva em relação a eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. Assim, conclui que o homem se apropria de sua história por intermédio da atividade efetiva sobre a realidade, ou seja, mediante uma atividade *“em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana. (...) Esta atividade deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formam”* (Leontiev, 1978, p.271). Ressalta ainda o fato desta atividade estar sempre vinculada ao processo de comunicação, que funciona como condição necessária para o desenvolvimento do homem em sociedade:

“As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens(...), mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, os ‘órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada” (idem, p. 272).

Durante o contínuo movimento de constituição subjetiva do homem, suas formas de pensar, sentir e agir mostram-se imbricadas de significações. Como já foi dito anteriormente, a possibilidade de simbolizar, significar, é o grande marco de diferenciação entre as ações humanas e animais: ao constituir historicamente a possibilidade de produzir e se relacionar por meio do uso de signos, o homem constitui-se psicologicamente ao mesmo tempo em que produz e transforma a realidade. Segundo Smolka (no prelo),

“o signo, como aquilo que se produziu e estabilizou nas relações interpessoais, age, repercute, reverbera nos sujeitos. Tem como

características a impregnação e a reversibilidade, isto é, afeta os sujeitos nas (e na história das) relações. E aqui se destaca a palavra como signo por excelência, como modo mais puro e sensível de relação social e, ao mesmo tempo, material semiótico da vida interior. Constituindo uma especificidade do humano – viabiliza modos de interação e de operação mental – possibilita ao homem não apenas indicar, mas nomear, destacar e referir pela linguagem; e pela linguagem orientar, planejar, (inter)regular ações; conhecer o mundo, conhecer-se, tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade.”

Neste momento, a autora afirma ter-se operado uma passagem da representação à significação, o que nos indica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos construídos socialmente, ou seja, *“que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionalizou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também nas relações entre as pessoas”* (idem). Afirmamos, portanto, que o processo de significação relaciona-se à possibilidade humana de produção de significados e sentidos, sendo compreendido como *“emergente de relações materiais de produção, constituindo a própria condição de humanização; como processo, modo de produção; como acontecimento, resultante da dinâmica das relações”* (idem).

Conforme anunciado, é na linguagem que as significações encontram seu veículo essencial de produção e expressão. Ainda partindo de Vigotski (2001, p.465), entendemos que *“o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”*. Assim como o significado, os sentidos são produzidos a partir das múltiplas determinações e relações sociais, e podem revelar-se de formas mais distintas que o primeiro. Desse modo, assumem como características constitutivas o dinamismo, a instabilidade, a fluidez e a complexidade, podendo transformar-se dependendo do contexto em que estejam inseridos e até separar-se da palavra que os expressam fixando-se em outra. Fazem parte do significado, mas revelam-se mais amplos que este último, uma vez que não se encontram fixos aos signos. São marcados em sua constituição e estruturação pelas interações sociais, sentimentos, emoções e sensações humanas.

O significado de uma palavra, por sua vez, refere-se a *“um dos momentos das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”* (idem), o que termina por revelá-lo como sendo apenas *“uma pedra no edifício do sentido”* (idem). Ele refere-se ao caminho percorrido da formação do pensamento à sua expressão através do uso da linguagem, sendo portanto um fenômeno da linguagem e do pensamento, ao mesmo tempo. Entretanto, neste percurso sofre transformações. Por causa disso, apesar de encontrar na linguagem (signo) seu veículo de expressão, não é possível estabelecer uma relação de perfeita equivalência e exatidão entre o significado como nos ocorre internamente e a maneira como conseguimos externalizá-lo.

Apesar de assim o ser, o significado mostra-se mais “fixo” aos signos que os sentidos, o que faz com que esteja intimamente relacionado à propriedade de “generalização” contida na palavra. Para Vigotski (1986, p.185), *“por trás de toda palavra existe sempre um processo de generalização (...)”*, o que torna possível concluir que *“(...) o significado surge onde existe generalização,”* Por “generalização” entende-se o movimento de constituição de conceitos que são produzidos por um determinado grupo social em determinado momento histórico. Pelo que foi afirmado, é possível defender que o signo pode, portanto, revelar-se mais estável em diferentes contextos, mesmo em situações em que ocorrem mudanças no sentido de uma palavra.

Pino acrescenta um ponto importante ao que vem sendo discutido. Segundo o autor, *“embora a fala seja a porta de acesso à ordem simbólica, a criança já nasce inserida nela como objeto de discurso do outro. Desde o início, ela é sujeito de ações significantes para o outro, o que a insere irremediavelmente no discurso simbólico”* (Pino, 2000, p.42). Neste sentido, torna-se necessário considerar que o homem, em sua constituição subjetiva, internaliza signos constituídos social e historicamente ao mesmo tempo em que é mediado por uma rede de discursos e significações que foram constituídos antes mesmo dele nascer e percorrerão toda sua vida sob diferentes formas.

Ainda tratando da linguagem como veículo de condução e expressão de significações, Vigotski anuncia a existência de três modos de constituição e apresentação desta: a falada, a escrita e a interna. Segundo ele, a linguagem falada ocupa uma posição intermediária entre a linguagem escrita e a interior. Quando empregada interiormente, a palavra adquire gradualmente outras nuances que terminam por se transformar em novos sentidos. Em virtude

disso, não se pode afirmar a possibilidade de fidedigna tradução e conversão da linguagem interior em exterior. Daí, Vigotski afirmar que,

“como a linguagem interior não é uma fala menos som, a linguagem exterior não é linguagem interior mais som. A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos” (Vigotski, 2001,p.459).

Desta forma, também torna-se impossível afirmar a existência de uma correspondência exata entre os significados e sentidos na maneira como se apresentam constituídos internamente e a maneira como são expressos por meio da utilização da linguagem. O que nos torna possível interpretar sobre eles são os momentos de sua constituição e expressão que são inclusive mutáveis, mas não um retrato absolutamente fiel do que acontece internamente. Assim, o que pensamos ou sentimos não coincide exatamente com a palavra empregada, uma vez que

“a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” (idem, p.478).

Neste momento, torna-se importante ressaltar o papel das emoções durante o processo de constituição e expressão do que constitui o homem internamente: as emoções e o afeto estão presentes nos modos de pensar, sentir, agir, significar, constituir sentidos e se expressar do homem. A constituição de significações sobre si mesmo e realidade sempre é emocionada, ou seja, permeada pelas emoções. Sendo assim, as falas, pensamentos e ações dos homens sempre carregam em si emoções e afetos. Isto nos permite afirmar não ser possível a existência de pensamentos não emocionados, já que estes são constituídos por redes articuladas de significações e emoções que contêm aspectos subjetivos e sociais simultaneamente. Segundo Vigotski, (1987, p.129) *“o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por*

nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento". Da mesma forma, a linguagem, ao mesmo tempo em que é constituída e constitui momentos da realidade material (social e histórica), contém em si a possibilidade de traduzir emoções humanas.

Os fenômenos afetivos, embora subjetivos, só se tornam possíveis a partir das relações sociais. Segundo Pino (mimeo), cada sujeito *"é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos tem para ele. (...) São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo."* A partir da interação com as múltiplas determinações sociais com as quais nos deparamos, constituímos-nos internamente, ao mesmo tempo em que transformamos e construímos a realidade, e isto tudo acontece permeado por emoções.

Wallon defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e propõe uma diferenciação entre o que pode ser caracterizado como emoção e afeto. Compondo o que pode ser entendido por emoção, encontram-se as manifestações de origem subjetiva juntamente com as manifestações de origem biológica (estados físicos). Já os afetos podem ser entendidos de forma mais ampla que as emoções, uma vez que envolvem tanto as manifestações biológicas como os sentimentos. Segundo o autor, *"a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento"* (1971, p.91). Já a afetividade corresponderia a um estágio mais avançado do desenvolvimento da criança, no momento em que os elementos simbólicos encontram-se disponibilizados. É da possibilidade de internalização do mundo externo que se torna possível a transformação das emoções em sentimentos, o que oferece a estes últimos garantias de maior durabilidade e estabilidade do que possuem as emoções. Ao mesmo tempo, em uma relação dialética, os afetos são fundamentais na garantia do acesso ao mundo simbólico.

A partir de tudo o que foi exposto, percebemos a importância das determinações históricas e relações sociais na constituição subjetiva do homem. É em interação com elas que o homem constitui-se como "humano", ou seja, como ser capaz de pensar, simbolizar, significar, constituir sentidos à realidade em que vive e a ele próprio, pensar, sentir e agir. Este

processo de constituição ocorrerá por toda a sua vida. e em razão disso torna-se impossível defender a existência de características humanas que não sejam passíveis de transformação. Daí a importância de considerarmos e interpretarmos o homem sempre em relação com o meio social, político e econômico em que vive.

Neste momento, a questão que passa a ser delineada é: De que maneira e como podem ser interpretados momentos da constituição subjetiva do homem? Este será nosso ponto seguinte de discussão.

CAP. III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

I – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

É importante apresentarmos inicialmente os pressupostos teóricos que nortearam a escolha de nossos procedimentos de investigação e análise, uma vez que defendemos que o suporte teórico adotado na fundamentação de uma pesquisa encontra-se absolutamente imbricado à metodologia por meio da qual pretende-se abordar o tema de estudo proposto. Teoria e metodologia de investigação e análise mostram-se implicadas, na medida em que as decisões e escolhas das ações e instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa de campo e entendimento dos dados obtidos resultam de uma determinada concepção de mundo, homem e relação sujeito/objeto que as fundamentam.

Assim sendo, a partir de Vigotski, concebemos três princípios como embaixadores da metodologia de investigação e análise dos dados desta pesquisa:

- 1) Faz-se análise de um processo e não de objetos.
- 2) Busca-se a explicação de fenômenos e não apenas sua descrição.
- 3) Analisa-se o desenvolvimento que tem como finalidade a reconstrução de pontos relacionados ao processo investigado.

Quando afirmamos ser um de nossos princípios embaixadores a análise de processos e não objetos, estamos querendo dizer, em primeiro lugar, que entendemos o homem como um ser histórico, inserido em um contínuo processo de constituição e transformação a partir do qual produz e reproduz a ele mesmo e a realidade vivida.

Estudar algo do ponto de vista histórico significa compreendê-lo como em um contínuo processo de mudança e, por assim o ser, o fenômeno estudado não pode ser considerado como estático, imutável e universal. É-nos possível interpretar fragmentos, movimentos e momentos do processo de constituição e transformação do homem, da constituição do processo de significação a partir das relações sociais estabelecidas, momentos e movimentos em que determinados conteúdos subjetivos passam a ocorrer externamente e vice-versa. Tais momentos e movimentos são históricos e, portanto, passíveis de transformação. Em razão disso, a interpretação de todos os aspectos que o constituem torna-se impossível. Os

momentos interpretados apresentam as propriedades do todo, sem sê-lo de forma similar, uma vez que são constituídos também por aspectos únicos, singulares, subjetivos. Estas características terminam por defini-los como particulares e universais simultaneamente. Isto quer dizer que, ao interpretar o particular, não podemos perder de vista suas determinações históricas, já que a compreensão de determinado fenômeno só é possível a partir da relação das partes com o todo e deste último com as partes.

Entendemos que não cabe a uma ciência fundamentada nos pressupostos materialistas dialéticos somente descrever fenômenos, mas sim compreender e interpretar aspectos sociais e históricos que acreditamos atuarem, no momento vivido, na determinação dos vários momentos e movimentos do processo de constituição do homem, na maneira como estes são internalizados e externalizados. Para que possamos interpretar os aspectos sociais e históricos que acreditamos atuarem, no período de realização da pesquisa, na determinação de momentos e movimentos de constituição do homem, bem como a maneira como são subjetivadas e objetivadas, precisamos, como já mencionado, considerá-lo como um ser de relações, produto da evolução biológica de sua espécie, de determinações sociais e históricas.

Compreender o homem significa também tentar “*regressar à fonte original e reconstruir pontos de desenvolvimento de uma determinada estrutura*” (Vigotski, 1979, p.105 – tradução da autora). Com esta afirmação queremos dizer que se pretende analisar o desenvolvimento do fenômeno estudado a fim que se torne possível reconstruir pontos do processo investigado. Para que isto seja possível, o estudo do significado das palavras será sempre nosso ponto de partida no entendimento da constituição da subjetividade do homem. Entretanto, é preciso que o pesquisador ultrapasse estes limites em busca das necessidades, motivações emoções e afetos que são ao mesmo tempo particulares e históricos e constituem os sentidos que os sujeitos atribuem à realidade vivida, aos outros e a ele próprio.

Existe estabelecida uma relação de mediação entre pensamento, significado e sentido. Por mediação, entendemos a possibilidade de determinado aspecto conter e não pode existir sem o(s) outro(s), mas sem sê-lo(s), entretanto, de forma similar. Sendo assim, afirmamos que pensamento, significado e sentido encontram-se absolutamente entrelaçados em sua constituição, o que quer dizer que a existência de um depende diretamente da existência do outro. Nesta relação de entrelaçamento é possível serem delimitados pontos de encontro existentes entre eles, ao mesmo tempo em que são mantidos aspectos particulares, individuais.

Compreender e interpretar estes momentos de desenvolvimento e constituição mostra-se, portanto, absolutamente necessário na compreensão do processo de constituição subjetiva do homem. Segundo Vigotski (idem),

“el resultado del desarrollo no será ni una estructura puramente psicológica, tal como considera la psicología decriptiva que ha que ser el resultado, ni una simple suma de procesos elementales, tal como preveía la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo.”

Sendo assim, concordamos com Franco (1994, p. 153) quando esta, apresentando os pontos que delineiam uma pesquisa qualitativa, afirma que tal pesquisa pode ser definida como *“aquela que, assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa (...), contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente, analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos (...), etc.”*

A partir do que foi exposto, torna-se possível afirmar que a pesquisa, bem como a maneira através da qual podemos interpretar e compreender o homem, é tida como um processo. Entendemos o processo de pesquisa como aquele que se define e transforma no instante em que está sendo realizado, partindo sempre da correlação direta com o momento experienciado e movimentos do sujeito pesquisado. Segundo Vigotski (1997, p.47), *“a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. (...) O método é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”*. A proposta metodológica, desta forma, implica a existência, ao mesmo tempo, de direcionamentos, interação e não controle. Em determinadas ocasiões durante o estudo realizado, novas zonas de sentido são abertas, o que gera a necessidade de obtenção de novos conhecimentos. Estamos querendo dizer com isso que se torna necessário que os recursos e estratégias de investigação adotados – atividades propostas – sejam definidos no decorrer da realização da pesquisa. Isto porque é importante que os procedimentos de investigação possam acolher e integrar as necessidades, experiências e momentos vividos pelo grupo ou indivíduo que participa do processo de pesquisa. As demandas, experiências, trocas, etc., são produtos de extrema relevância durante a pesquisa. Vale dizer ainda que os momentos informais que muitas

vezes são constituídos no decorrer dos encontros realizados entre pesquisador e pesquisado, também se mostram como bastante preciosos, já que podem oferecer informações à pesquisa.

Neste sentido, compreendemos o processo de pesquisa como produtor de relações, interações e trocas entre o pesquisador e sujeito(s) pesquisados. Isto faz com que a linearidade, objetividade, previsibilidade e a rigidez não sejam expectativas e nem indícios de eficácia ou qualidade metodológica considerando os pressupostos que norteiam teoricamente nossas estratégias de investigação e análise. Percebe-se que o pesquisador, assim como os pesquisados, têm participação ativa durante o momento em que o trabalho de campo está sendo realizado, porque suas emoções, afetos, experiências e relacionamentos são considerados como conteúdo produzido conjuntamente e de total relação com o tema a ser investigado. É destas produções conjuntas que surgirão as necessidades de novas informações que terminarão por delinear os caminhos a serem trilhados e investigados durante a pesquisa. Sobre isto nos diz Rey (1999, p.34)

“la representación de la ciencia como actividad supraindividual, que supone la no participación del investigador y el control de su subjetividad, ignora el propio carácter interactivo y subjetivo de nuestro objeto, el cual es una condición de su expresión comprometida. Sin la implicación subjetiva del sujeto investigado, la información producida en el curso de su estudio pierde significación y, por lo tanto, objetividad, en el sentido más amplio de la palabra”.

Da mesma forma que as ações e estratégias de investigação adotadas, o conhecimento gerado durante a realização da pesquisa advém do que foi construído a partir da interação entre pesquisador e indivíduos pesquisados. O conhecimento é produzido, portanto, a partir da interação existente entre pesquisador e seus sujeitos e também a partir das interpretações construídas pelo pesquisador sobre o que foi produzido conjuntamente. Desta forma, afirmamos que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa. Por interpretação entendemos, neste momento, a possibilidade de o pesquisador, a partir de sua história, da história do outro e da relação vivida entre ambos, compreender, nomear e constituir sentidos a fatos, emoções, expressões, falas e outras manifestações do sujeito que estão sempre relacionados a aspectos históricos e sociais que determinaram a constituição deste sujeito. Isto

significa que o conhecimento produzido não representa a soma dos resultados obtidos através da pesquisa, mas tem sua origem diretamente relacionada às necessidades de constituição de sentidos sobre determinados aspectos do fenômeno estudado, que são construídas durante o próprio processo de pesquisa. Ainda fazendo menção a Rey, (idem, p.37) sobre este tema ele afirma: *“la interpretación es un proceso en el cual el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores producidos durante la investigación, los cuales no tendrían ningún sentido si fueran tomados de forma aislada como constataciones empíricas”*. No processo construtivo-intepretativo de produção de conhecimento, a teoria mostra-se presente como instrumento que nos guia e oferece luz à compreensão de tais manifestações, sem, no entanto, promover a tomada de conclusões apriorísticas, estáticas, universais e imutáveis. Ela atua no sentido de ampliar a possibilidade de criação de estratégias de abordagem e compreensão de determinado fenômeno e não de categorizá-lo ou reduzi-lo.

A realização de uma pesquisa pressupõe sempre a existência de um “outro”, o qual se pretende conhecer e interpretar. Segundo Amorim (2001), este “outro” é constituído por características que são ao mesmo tempo familiares e estranhas ao pesquisador, e mesmo o familiar muitas vezes pode tornar-se “estranho”. Assim, a constatação da alteridade e o saber relacionar-se com esta marcam o processo de pesquisa, o que implica a existência de uma postura de perplexidade, abertura e suspensão das evidências por parte do pesquisador. Sobre isto a autora nos diz: *“a atividade de pesquisa torna-se então um exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo”* (Amorim, 2001, p.26). Pretende-se ser acolhido, receber e acolher o outro, o estranho. E, neste sentido, o pesquisador é aquele que *“abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la”* (idem).

A possibilidade generalização do conhecimento produzido a partir da realização de uma pesquisa estará diretamente vinculada, em primeiro plano, à capacidade de ampliação do poder explicativo da teoria que o norteia. Entendemos por ampliação do poder explicativo de uma teoria, como nos diz Franco (1994), o reconhecimento de semelhanças, diferenças ou aspectos típicos dos sujeitos que tiveram participação em uma pesquisa e a possível equivalência destes casos particulares a outros, o que supõe que o conhecimento teórico

produzido a partir de casos particulares possam auxiliar na compreensão e explicação de outros casos ou situações.

Acreditamos que o sujeito que participa do processo de pesquisa contém a dimensão social, ou seja, as vozes sociais encarnadas em si. Em razão disso, dentro do que compõe nossos objetivos em uma pesquisa, não há implicações em termos de garantia de legitimidade e validade do conhecimento produzido se esta é realizada com um grupo maior ou se é feito um estudo de caso, por exemplo. Mais uma vez concordamos com Franco (1994, p. 155) quando esta afirma que *“qualquer que seja a instância escolhida (o caso), deve ser focalizada como um todo e de forma completa e profunda, para que os pormenores, as circunstâncias específicas e a multiplicidade de dimensões, presentes em cada situação, possam favorecer a apreensão desse todo”* – e aqui é necessário complementar: e também da singularidade. O que nos interessa não é o número de participantes especificamente (amostra), mas a qualidade de expressão do sujeito.

II – RUMOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Conforme dito no capítulo referente às origens do tema de estudo, em determinado momento do curso de mestrado coordenei um encontro com um grupo de crianças pertencentes, na época, ao segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. Tal trabalho tinha como finalidade obter dados que proporcionassem a realização de uma análise embasada teoricamente nos conceitos que vinham sendo apresentados na disciplina “Análise do Discurso”. Neste encontro, foram tematizados pontos relacionados à questão do “ser negro”, o que nos gerou muitas reflexões e questionamentos. A partir daí, percebemos o quão frutífero seria dar continuidade a este trabalho, se possível, com o mesmo grupo de crianças.

Pensamos então em retornar à escola onde havia sido realizado o encontro citado, na tentativa de reencontrar as crianças que participaram dela, com o objetivo de propor a continuidade do trabalho iniciado. O problema é que já fazia dois anos que tal encontro havia ocorrido.

Apesar disso, decidimos arriscar e apostar na possibilidade de um reencontro, acreditando que tal espaço de distanciamento seria muito possivelmente interessante, uma vez que nos permitiria encontrar as crianças em um momento diferente do anterior, e em virtude disso, transformações ocorridas ante o tema de estudo poderiam ser interpretadas. As crianças estariam agora na quarta série do ensino fundamental, e isto nos fazia crer que muitas significações e re-significações teriam sido constituídas e até mesmo desconstituídas, diante da questão da cor da pele, a partir das relações e experiências vividas. Mas ainda havia um ponto que nos preocupava: saber se conseguiríamos obter todas de volta no grupo, já que neste período muitas das crianças poderiam ter sido transferidas da escola ou mesmo, por algum motivo, desistido de freqüentá-la.

Refizemos o contato com a coordenadora pedagógica e lá fomos, na expectativa de dar continuidade ao trabalho. Quando chegamos à escola, uma surpresa: somente 3 das 10 crianças que participaram do encontro realizado há dois anos não freqüentavam mais a escola, por motivo de transferência. Saber disso nos foi bastante gratificante.

Iniciamos então a procura destas crianças nas salas de aula e marcamos nosso primeiro encontro, que teria como finalidade convidá-las a dar prosseguimento ao trabalho iniciado. Os professores foram comunicados sobre a história já existente entre a pesquisadora e o grupo de crianças, bem como sobre o objetivo do estudo a ser executado. Todos concordaram com a realização deste.

No momento em que eu apresentava às professoras o objetivo da pesquisa, uma delas disse haver em sua sala um aluno que possivelmente teria muito a contribuir com nosso tema de estudo. Tal aluno era negro e permanecia todo o tempo em uma atitude bastante introspectiva. Entretanto, durante determinada aula em que pontos referentes ao povo negro foram tratados, exerceu uma participação ativa, chegando até a mostrar para a sala passos de capoeira, o que surpreendeu a professora, já que nunca o havia visto desta forma. Achamos interessante ter este aluno em nosso grupo e o convidamos a um primeiro encontro junto com as demais crianças.

Na ocasião do primeiro encontro, sabíamos somente que tentaríamos conversar com as crianças sobre o trabalho, as lembranças, o tema e os conteúdos tratados há dois anos. O que mais aconteceria nele, não poderíamos prever. Acreditávamos que a tentativa de resgate do tema tratado no encontro ocorrido possibilitaria também ao aluno novo apropriar-se do que foi discutido anteriormente.

Baseados no que fosse dito pelas crianças, pensaríamos o conteúdo e estratégias a serem adotados no próximo encontro. Vale dizer que assim aconteceu durante todo o trabalho realizado: os passos seguintes da pesquisa sempre foram pensados, escolhidos e decididos a partir da avaliação dos encontros vividos, ou seja, a partir das necessidades de aberturas de novos pontos de compreensão que eram constituídos nos próprios encontros. Em alguns momentos disponibilizamos ao grupo instrumentos que acreditávamos permitir a abertura e o aprofundamento da discussão de pontos que haviam sido levantados e que escolhemos serem mais bem compreendidos.

As crianças que participaram do encontro quando cursavam a segunda série lembraram-se logo no primeiro momento da pesquisadora. Disseram recordar-se também do que havia sido discutido naquela ocasião. Levantaram pontos relacionados à caracterização e vivências de racismo, violência, sentimentos envolvidos diante de tais questões, etc.

Deste primeiro encontro foi decidida a continuidade do trabalho. As crianças demonstraram muito entusiasmo com isto. Eu lhes disse que nosso objetivo seria aprofundar as discussões sobre os temas que acabávamos de discutir. Para que isto acontecesse, poderíamos nos utilizar de algumas estratégias como conversas, desenhos, pinturas, colagens e todas aquelas que pensássemos poder nos ajudar a tratar de nosso tema. Combinamos nos encontrarmos todas as semanas, durante uma hora. Os espaços utilizados foram o pátio da escola ou a “sala ambiente” – espaço da escola, ao ar livre, composto por mesas, bancos, plantas e árvores.

Participariam dos encontros 8 crianças. Convencionalmente, o grupo, a partir das características físicas como tonalidade de pele, tipo de cabelo e traços faciais, pôde ser caracterizado como composto por 4 crianças negras, 1 mulata e 3 brancas .

Do ponto de vista histórico-cultural, sentimos a necessidade de dar voz ao sujeito também por meio de seus nomes reais. Entretanto, optamos pela atribuição de outros nomes às crianças, com o objetivo de atendimento dos critérios éticos vigentes. Sendo assim, elas serão apresentadas com seguintes nomes fictícios:

- Brancas: Patrícia, Fernando e Luciano.
- Negras: Paula, Jonas, Nilton e Thamara.
- Mulata: Nara.

Em conversas informais realizadas com as crianças e suas professoras, podemos trazer algumas informações sobre elas:

Patrícia:

Segundo a professora de Patrícia, a menina mora com seus pais e irmãos (não sabe quantos são). Os pais participam de várias atividades escolares, integrando, inclusive, o conselho de pais da escola. Percebe-se que a família possui um poder aquisitivo relativamente bom e estável.

Freqüenta a escola desde a primeira série e em sala de aula mostra-se bastante interessada em aprender, é disciplinada e atenciosa. Costuma realizar todas as tarefas pedidas,

possui um ótimo desempenho escolar (em todas as disciplinas), não constando em sua história escolar nenhum caso relacionado a dificuldades de aprendizagem ou relacionamento.

Quando conversamos com Patrícia, ela nos contou morar com seus pais e dois irmãos. Sua mãe não trabalha fora de casa e o pai possui uma gráfica. A família mora em casa própria. Os pais não seguem nenhuma religião, e algumas vezes ela vai a uma igreja evangélica com uma tia.

Nara:

A professora de Nara (a mesma de Patrícia) nos disse que ela “*pertence a uma família que não possui as mesmas condições econômicas que Patrícia*” (sic). A menina mora com os pais e irmãos (não sabe quantos), e os primeiros demonstram ser bastante envolvidos com as questões escolares.

Nara mostra-se uma aluna interessada, mas possui dificuldades de aprendizagem em matemática, desenvolvimento de raciocínio lógico e interpretação de texto. Conversa bastante em sala de aula e, de maneira geral, apresenta desempenho escolar regular em todas as disciplinas. É bastante participativa e aparenta ter muitos relacionamentos na escola (segundo a professora, mais que Patrícia).

A professora diz ainda nunca ter notado a ocorrência de situações que envolvessem algum problema de relacionamento, adaptação ou discriminação em relação à menina.

Em conversa com Nara, esta nos disse morar com os pais e duas irmãs. A casa em que vive pertence a seus pais, o pai é dono de um bar e a mãe trabalha em um salão de beleza como manicure. A família segue a religião católica e frequenta missas todas as semanas.

Thamara:

Thamara, segundo sua professora, mora com a avó materna e a mãe, e a responsável por sua criação é a avó. A família ao que parece é de baixo poder aquisitivo. O pai não assumiu a paternidade da filha, o que fez com que a avó possuísse sentimentos de raiva em relação a ele, restringindo inclusive suas possibilidades de aproximação com Thamara.

A avó da menina é bastante religiosa (segue religião protestante) e rigorosa em termos morais: não gosta que Thamara saia de casa, utilize maquiagens ou dance. Na ocasião em que a professora estava nos contando isto, recordou-se de um episódio em que houve uma festa na escola, Thamara maquiou-se e depois precisou lavar e limpar o rosto inúmeras vezes para que sua avó não percebesse o que fizera. Segundo a professora, Thamara gosta muito de dançar e parecer se “soltar” na escola, já que vive “aprisionada” em casa.

Na escola, mostra-se sempre prestativa, educada e próxima da professora, mas possui dificuldades de aprendizagem, o que faz com que seu desempenho escolar seja classificado como regular.

A professora nos contou ainda perceber que Thamara era sempre incomodada pelos colegas de classe por causa de seu cabelo. Nestas ocasiões, prontamente revidava o xingamento, chegando algumas vezes até mesmo a agressões físicas.

Thamara nos disse morar com a avó e três tios. Segundo a menina, sua mãe mora em um outro bairro da cidade de São Paulo (Guaiianases) e seu pai morreu, não o tendo conhecido.

A casa em que vive é de propriedade da avó, que trabalha como faxineira na Secretaria de Educação (não sabe se do Estado ou da cidade de São Paulo). Conta chamar a avó por mãe, esta ser muito carinhosa e levá-la à igreja (Congregação Cristã do Brasil) toda semana. Em razão da religião seguida pela avó, esta não permite que dance, use maquiagens, escute música, fique durante muito tempo fora de casa e namore.

Nilton:

A professora de Nilton é a mesma de Thamara. Diz que o menino mora com os pais e irmãos (não sabe quantos), que também estudam na escola. Segundo ela, “*a família de Nilton é nível sócio-econômico restrito, e a mãe não sabia ler nem escrever*” (sic).

Nilton apresenta muitas dificuldades em aprender, tendo chegado à quarta série ainda em nível pré-silábico (sem saber ler ou escrever). O menino demonstra possuir dificuldades em todas as disciplinas e, ao mesmo tempo, ser detentor de um “*molejo muito grande*”(sic).

Mostrava-se tímido, mas parece “*ter se soltado através da dança*”. A professora conta que em determinada ocasião desenvolveu uma atividade de dança com a classe, e a partir

de então Nilton pede para dançar com frequência. Notava que muitas vezes passava gel no cabelo, tentando fazer um “topete” com a parte da frente, que deixava mais comprida que o resto, e a turma fazia muitas brincadeiras, dizendo que não conseguiria fazer seu cabelo ficar igual aos dos demais. Segundo ela, Nilton parecia não se importar com tais brincadeiras, respondendo “ser negro mesmo”.

Nilton nos disse, na ocasião de nossa conversa, morar com os pais e um irmão. Sua casa é alugada, a mãe trabalha como faxineira em uma fábrica e o pai é montador de peças em uma fábrica (não sabe o que a fábrica produz).

Diz pertencer à religião cristã, mas não frequenta os cultos sistematicamente.

Jonas:

A professora de Jonas afirma não possuir informações sobre sua família e o menino apresentar dificuldades de aprendizagem na escola. Classifica-o como um aluno regular e afirma tê-lo passado para a quinta série sabendo que não estava preparado para isto e precisaria de acompanhamento.

Não se recorda quem comparecia às reuniões de pais – afirmou parecer ser uma vizinha, mas não tinha certeza e diz que a família possuía dificuldades econômicas. Segundo ela, Jonas sempre mostrou-se educado e interessado as aulas, quando apontado um erro prontamente tentava corrigi-lo e não possuía nenhum histórico de problemas de relacionamento ou comportamento. Da mesma forma, nunca notou nenhuma diferença de tratamento ou discriminação racial dos colegas de turma em relação a ele.

Jonas nos disse morar com os avós, mãe, padrasto e dois casais de tios. A casa pertence ao avô. Sente que sua avó é a responsável por ele pelo fato desta ficar mais tempo em casa. O pai era separado da mãe e morreu há pouco tempo (a mãe não permitia que o visse com frequência).

A avó é faxineira em uma casa de família e chega mais cedo em casa que sua mãe. Esta é depiladora e trabalha até o período da noite em um salão de beleza. Diz que o padrasto é técnico de videogames. A família não segue nenhuma religião.

Paula:

Segundo a professora de Paula, esta mora com o pai e um irmão (possui mais irmãos, mas não sabe quantos). O pai trabalha como ambulante na rua Vinte e Cinco de Março² e Paula passa o dia só, sendo responsável pelas atividades de casa como cozinhar e cuidar da limpeza. Sua mãe separou-se do marido deixando todos os filhos com ele e hoje namora outra pessoa, trabalha e faz curso universitário. Ao que parece, não convive muito com os filhos: “*A vida dela (Paula) é uma tragédia e não dá para entender*” (sic).

Diz que Paula fala muito na mãe, chegando a fazer contínuas comparações desta com a professora, em relação ao batom utilizado, condutas de comportamento, etc. Ao mesmo tempo, Paula afirma ser a mãe “muito chata”, não deixá-la fazer “nada” e que por isso não deseja morar com ela. A professora conta ter questionado a mãe sobre os motivos que a levam a não ficar com a filha, e nesta ocasião ter-lhe contado o quanto Paula fala sobre ela. A mãe justificou-se dizendo precisar trabalhar e estudar.

Na escola mostra-se extrovertida, interessada em participar das atividades, esperta, detentora de um grande potencial de raciocínio e inteligência, mas não presta atenção às aulas e não consegue ficar em seu lugar na sala. Esquece de fazer as tarefas e o material escolar em casa. A professora acredita que essas coisas ocorram pelo fato de não haver ninguém em casa durante o dia que a cobre de fazer as tarefas. Diz ainda nunca haver notado nenhum problema de relacionamento de Paula com os outros alunos e nem situações de discriminação racial ou exclusão pelo fato de ser negra.

Paula nos conta morar com um pai e um irmão mais velho. Antigamente seus outros dois irmãos (mais novos) moravam na mesma casa, mas por causa de um acidente doméstico (um deles derreteu um saco plástico o colou nos olhos) foram morar com a avó. Passa o dia todo só e cozinha, arruma a casa, faz lição e come.

Afirma o pai ser camelô na rua Vinte e Cinco de Março e este ter comprado a casa que moram do avô de Paula. Diz que a mãe trabalha como segurança, mora em Osasco e “*é muito chata*” (sic).

Costumava freqüentar uma igreja evangélica aos domingos com uma tia, mas ultimamente prefere ir a um show que acontece também aos domingos, perto de sua casa.

² Tradicional rua de comércio na cidade de São Paulo.

Luciano:

A professora de Luciano afirma o menino ser filho único e ter sido adotado. Mora com os pais, é muito mimado e superprotegido por eles: “*A família dele tem um poder aquisitivo bom e compra a ele tudo o que quer.*” (sic)

Luciano sabe que é filho adotivo e costuma dizer às pessoas possui um irmão (de fato tem dois irmãos biológicos que não conhece). Segundo a professora, pelo fato de ser superprotegido em casa, demonstra comportamentos imaturos para sua idade e por causa disso começou a ser chamado de *gay* pelos colegas. Nestas ocasiões, aparentava ficar incomodado sem, no entanto, revidar ou agredir os demais.

Na escola, é caracterizado como um aluno regular, embora a mãe mostre muita preocupação e interesse em ajudá-lo em casa.

Luciano nos disse morar com os pais. A casa em que vive é de propriedade deles, o pai possui um caminhão e faz mudanças e a mãe não trabalha fora de casa. Afirma achar sua casa muito bonita e a família ser católica. Às vezes vão à igreja.

Fernando:

A professora de Fernando (mesma de Patrícia e Nara) nos contou que o menino mora com os pais e irmãos, é bastante inteligente, faz todas as atividades, tira boas notas, acompanha as aulas com facilidade e é um bom aluno. Não sabe em que os pais trabalham e nem quantos irmãos possui, mas afirmou perceber que “*a família dele tem melhores condições financeiras que as demais.*” (sic)

Percebia Fernando ser muito vaidoso, estar sempre arrumado, com brinco, gel e luzes no cabelo. As meninas da escola mostravam-se bastante interessadas por ele, e ele notava isso, “*se sentia o gostoso da sala, achava que era o mais bonito, as meninas ficavam todas atrás dele...*” (sic)

De maneira geral, Fernando não aparentava possuir dificuldades de relacionamento, nunca tendo ocorrido nenhum problema relacionado à disciplina ou aprendizagem.

Não pudemos conversar com Fernando sobre tais questões, pois ele havia faltado neste dia.

Foram realizados 11 encontros. Como instrumentos de registro das atividades desenvolvidas no grupo, utilizamos diário de campo, recursos audiovisuais e gravações.

Daquilo que pudemos experienciar e sentir nos encontros, um dos principais pontos que escolhemos destacar neste momento foi a percepção do quanto o papel do pesquisador e pesquisados podem se modificar, assumindo novas formas de expressão, novos lugares, durante um processo de pesquisa. Isto poderá ser percebido durante sua apresentação e análise.

Apresentamos a seguir um sumário da seqüência dos encontros realizados, para possibilitar aos leitores do texto uma idéia do conjunto do trabalho desenvolvido.

- **Primeiro Encontro: Retomada do encontro realizado há dois anos, apresentação da proposta de continuidade daquele trabalho**³.

Como já foi mencionado anteriormente, o objetivo deste primeiro momento era nos reencontrarmos e ainda conversarmos sobre o encontro ocorrido há dois anos. A partir daí, novos temas surgiram como pontos a serem postos em discussão.

Este encontro ocorreu em um palco localizado no pátio da escola e foi marcado pela informalidade – nós nos sentamos em círculo e começamos a conversar.

A partir das lembranças das crianças, foram tematizadas as seguintes questões: conceito de racismo e violência, sentimentos envolvidos em situações de discriminação racial, marcas da vivência de situações de racismo e violência na significação corporal, determinantes religiosos na construção de uma ideologia de aceitação e passividade diante de práticas racistas.

As crianças mostraram-se muito abertas e interessadas em dar continuidade ao trabalho.

³ Escolhemos, a título de exemplificação, anexar a transcrição deste encontro.

- Segundo Encontro: Revistas

A partir do que foi tratado no encontro anterior, optamos por focar a questão do corpo, neste momento, como tema de investigação. Para tanto, pensamos em disponibilizar às crianças algum material que, como produto cultural, provocasse e possibilitasse a discussão de questões culturais, simbólicas, afetivas, etc. que marcassem a vivência do próprio corpo e ainda que permitissem a avaliação do corpo do outro.

Sendo assim, levamos neste dia revistas para que o grupo pudesse explorar e tematizar, de forma que, ao final do encontro, pudéssemos construir cartazes ressaltando os pontos que mais os tivessem chamado a atenção.

Foram oferecidas ao grupo três revistas: *Raça*, *Marie Clair* e *Placar*. Em *Marie Clair* pudemos encontrar fotos de modelos predominantemente brancas, desfiles de moda, apresentação de cosméticos. etc.; já a revista *Raça*, além de permitir uma discussão sobre seu próprio nome, continha modelos negras em sua maioria. Em se tratando da revista *Placar*, esta foi escolhida por ter como tema principal o futebol e com isto possibilitar a discussão sobre um momento em que o negro é destacado socialmente. Acreditávamos, por meio deste material, poder perceber como pontos que emergiram no encontro anterior seriam tematizados agora e, desta forma, tentar interpretar significações constituídas sobre a questão da cor da pele e corpo. Foram utilizados recursos de áudio para gravação da atividade.

As crianças permaneceram durante todo o tempo explorando as revistas e fazendo comentários sobre o que viam nelas. *Marie Clair* e *Raça* foram as revistas mais manipuladas e comentadas.

Percebemos que os temas tratados neste encontro referiram-se à caracterização do conceito de beleza, sensualidade, sexualidade e determinadas características físicas que eram entendidas pelas crianças como cabíveis e possíveis a brancos e/ou a negros.

Pela falta de tempo, decidimos confeccionar os cartazes no encontro seguinte. Pedi que as crianças desenhassem o que mais lhe havia chamado a atenção nas revistas.

- Terceiro Encontro: Elaboração dos Cartazes

Os desenhos elaborados no encontro anterior foram apresentados e também confeccionado um cartaz, cujo objetivo era a discussão dos pontos que mais chamaram a atenção do grupo a partir dos temas levantados durante a apresentação dos desenhos. Esta atividade foi gravada através de recurso de áudio.

Iniciamos o encontro com cada uma das crianças falando sobre o que desenhou e por que tal desenho havia sido escolhido para ser apresentado. Em seguida, passamos a elaborar um cartaz que representasse as discussões realizadas durante a apresentação dos desenhos. Cada uma das crianças escolheu, colou na cartolina e nomeou uma determinada foto ou gravura que aparecia na revista, de forma que, ao final, o cartaz era composto por vários recortes de revista, cada um com um nome dado pelas crianças. Todas as gravuras selecionadas continham modelos desfilando ou apresentando algum produto.

De maneira geral, o grupo tratou de temas relacionados à maneira como significavam e experienciavam questões ligadas à sensualidade, sexualidade, beleza, moral, discriminação racial e discurso religioso relacionados a tais pontos.

Ao final do encontro, as crianças sugeriram fazermos um desfile de moda. Decidimos, então, realizar um desfile na semana seguinte. Combinamos que quem tivesse maquiagem ou qualquer outro material que pudesse utilizar para se preparar para a atividade poderia trazer. Levaríamos CDs de música também.

- Quarto Encontro: Concurso de Dança

Muitas das crianças haviam sido dispensadas das aulas neste dia. Diante disso, achamos melhor adiar o desfile para semana seguinte, quando todas estivessem presentes.

O grupo propôs então a realização de um concurso de dança, uma vez que havíamos levado para este encontro alguns CDs de música.

Tínhamos disponíveis os CDs do “Tigrão” e Axé (levados pelas crianças) e os CDs do grupo Timbalada, Raça Negra e outro grupo negro de pagode (levados pela pesquisadora). O concurso aconteceu em um palco no pátio da escola. Tal atividade foi filmada em vídeo.

Inicialmente as crianças decidiram dançar em grupo, e algumas delas preferiram filmar o concurso ou simplesmente não participar (como Patrícia). No decorrer da atividade, o grupo decide que a disputa final ocorreria somente entre Thamara e Fernando, e as demais seriam os juízes que atribuiriam notas aos candidatos.

Neste encontro, questões relacionadas à experiência e significação do próprio corpo e do corpo do outro foram destacadas. Foram abordados pontos relacionados às marcas culturais, os discursos sociais que constituem a vivência do corpo e a maneira como estes se configuram subjetivamente em determinados momentos.

- **Quinto Encontro : Desfile**

As crianças organizaram-se para fazer o desfile que havia sido combinado para a semana anterior. Toda a atividade foi registrada por câmera filmadora e realizada na “sala ambiente”(já caracterizada anteriormente). A “passarela” foi construída em cima das mesas de cimento (longas mesas) que havia no lugar. Sendo assim, cada uma das crianças desfilou em cima das mesas, enquanto as demais assistiam ao desfile, gritavam e batiam palmas.

Tínhamos como materiais disponíveis para preparação do desfile batons, sombra, gel, elásticos, enfeites coloridos para cabelo, esmaltes e um espelho. Além disso, levamos CDs e durante todo o tempo houve música. A pesquisadora havia levado várias tonalidades de batons e esmaltes (claros e escuros, sendo um deles preto – tanto batom como esmalte), gel e enfeites para cabelo. As crianças levaram maquiagem e faixas para cabelo.

Percebemos que durante este encontro a experiência e significação do próprio corpo e do corpo do outro foram novamente postas em questão.

- **Sexto Encontro: Apresentação da Filmagem do Concurso de Música e do Desfile**

Neste momento, decidimos mostrar às crianças a filmagem que foi realizada nos dois últimos encontros: concurso de dança e desfile. O objetivo da proposta seria partilhar com as

crianças as situações em que elas próprias eram protagonistas. A atividade ocorreu no pátio e foi gravada através de recurso de áudio.

Ao assistir ao vídeo, as crianças apresentaram comportamentos bastante diferenciados com relação às nossas expectativas, uma vez que permaneceram durante todo o tempo inquietas, brigando, agredindo umas as outras e até mesmo pedindo que a filmagem fosse interrompida.

Após determinado tempo, por causa de todas as brigas e agressões que estavam ocorrendo, interrompemos a passagem da filmagem. Entretanto, mesmo depois da interrupção, o grupo não conseguiu elaborar uma nova proposta de atividade a ser feita, mantendo-se disperso e excitado.

- Sétimo Encontro: Conversa sobre o encontro anterior

A pesquisadora decidiu conversar com as crianças sobre o ocorrido no encontro anterior. Aquela foi a primeira vez em que as crianças mostraram-se agressivas e ansiosas. Conversar sobre o ocorrido poderia ajudar no entendimento e elaboração dos sentimentos, pensamentos e ações envolvidos na situação.

O grupo demonstrou, na maior parte do tempo, não estar interessado em tais discussões, o que fez com que iniciassem novos assuntos e sugerissem novas propostas de atividades a serem realizadas naquele encontro. As crianças pediram para ouvir música, cantar e dançar. Ficaram durante muito tempo dispersas, correndo de um lado para outro e tendo dificuldades em permanecer no local onde estava sendo feita a proposta de discussão do encontro anterior. Em razão disso, a pesquisadora decidiu acatar aos pedidos do grupo: buscamos o aparelho de som e passamos a ouvir música e dançar.

- Oitavo Encontro: Proposta de Construção de uma Peça de Teatro

Diante do ocorrido no encontro anterior, quando as crianças demonstraram dificuldades e até mesmo desinteresse em tentar pensar sobre os sentimentos envolvidos e

explicitados na ocasião em que se viram desfilando e dançando, decidimos que seria necessária a sugestão de um novo tipo de atividade. Tal atividade pretendia garantir a continuidade da temática que vinha sendo trabalhada e, ao mesmo tempo, a abertura de novas possibilidades de envolvimento das crianças.

Assim, pensamos em propor às crianças a construção de uma peça de teatro que representasse a história do nosso grupo. O objetivo da atividade seria lançarmos a possibilidade de pensarmos sobre os temas discutidos, a história e o movimento vivido pelo grupo e com isso tentar, mais uma vez, ampliar a possibilidade de compreensão dos significações constituídas tanto no tocante à questão da cor da pele, como no que diz respeito às experiências vividas durante as atividades desenvolvidas pelo grupo. Uma vez que o final de nossos encontros estava se aproximando, tal atividade poderia servir também como estratégia de encerramento do trabalho realizado.

Quando apresentada a proposta, as crianças demonstraram muito interesse e excitação em sua execução. Decidiram que a peça seria apresentada às suas classes (todas as quartas séries do ensino fundamental) e, portanto, convidariam seus professores e colegas a assistirem. Este encontro e o próximo seriam destinados à construção do roteiro e ensaio da peça, e o terceiro à apresentação para as classes.

As próprias crianças decidiram também caracterizar fisicamente os personagens, de forma que no dia da apresentação trariam roupas, maquiagens e outros itens que ajudariam a compor seu “visual”.

Iniciam a construção do roteiro da peça.

- Nono Encontro: Ensaio da Peça de Teatro

O grupo termina de delinear e construir a história da peça⁴, bem como de seus personagens.

Todas as crianças demonstram muito entusiasmo com a execução da atividade. Dizem ter convidado os professores, marcado a data e o horário da apresentação com estes. A execução da peça aconteceria na semana seguinte.

⁴ O roteiro da peça encontra-se apresentado no capítulo referente à Análise do material empírico.

- Décimo Encontro: Apresentação da Peça “A Vingança do Tribal”

Neste encontro as crianças fizeram a apresentação da peça para as cinco classes pertencentes à quarta série do ensino fundamental e aos seus professores. Estavam bastante ansiosas, excitadas e ao mesmo tempo felizes por estarem ali. Havia levado roupas e adornos como: revólveres, faixas para o rosto (que seriam utilizadas por personagens que representariam traficantes de drogas), bolinhas de papel alumínio (que representavam drogas embaladas para venda) e maquiagens. Foram utilizados recursos de filmagem como instrumento de registro da atividade.

No roteiro da peça foram tratados temas relacionados a racismo, violência e possibilidades de futuro.

O encontro seguinte marcaria a finalização do trabalho.

- Décimo Primeiro Encontro: Encerramento

Em nosso último encontro, propus às crianças assistirem à apresentação que haviam feito na semana anterior. Todas elas manifestaram interesse em ver a fita de vídeo que continha a filmagem do teatro. Pretendíamos oferecer a possibilidade de enxergarem-se realizando uma atividade em um momento diferente do anterior.

Contrariamente ao que havia acontecido no encontro em que se assistiram dançando e desfilando, permaneceram durante todo o tempo atentas e interessadas na filmagem.

Após esta etapa, decidimos conversar um pouco a respeito da atividade de encenação vivida e ainda sobre o próprio conteúdo da peça. O objetivo seria pensar sobre as suas possibilidades futuras (o que as crianças esperavam de seu futuro e como pretendiam construí-lo) e ainda sobre as significações constituídas sobre enredo escolhido a ser encenado.

Como sabiam que aquele seria nosso último encontro, o grupo mostrou-se bastante preocupado em se despedir e trocar telefones com a pesquisadora, para manter algum contato. Pediram para cantar no gravador e ainda gravar mensagens de despedida. Decidiram realizar as gravações afastados, de modo que não fossem ouvidos, e após a realização destas, pediram que a pesquisadora escutasse as mensagens de despedida gravadas.

Nas mensagens, diziam o quanto gostavam da pesquisadora e o quanto sentiriam sua falta. A pesquisadora emocionou-se muito ao ouvir o que tinham a dizer.

CAP. IV – ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

A análise dos encontros realizados envolve um processo de reflexão e construção dos pontos que o pesquisador escolhe a serem interpretados, a partir da relação vivida com os participantes da pesquisa durante o trabalho de campo. Desta forma, nota-se que este processo revela-se bastante trabalhoso e longo, podendo sofrer transformações dependendo do momento vivido ou da perspectiva em que os pontos são abordados.

Percebemos que o início do processo de análise acontece ainda quando estamos em campo, trabalhando com nossos sujeitos, uma vez que é lá que entramos em contato pela primeira vez com o que é dito, pensado e sentido sobre a questão que trazemos como tema de investigação. São os pressupostos teóricos que fundamentam e dão luz à interpretação do ocorrido em determinado encontro, e é a partir daí que o próximo encontro é pensado. Neste sentido, o referencial teórico adotado atua como determinante na interpretação e escolha de pontos que nos parecem mais relevantes em relação aos demais, e este processo ocorre antes mesmo de prosseguirmos no trabalho de sistematização e desenvolvimento de estratégias através das quais serão analisados tais pontos.

No caso de nossa pesquisa, em um primeiro momento procedemos a uma organização cronológica dos encontros realizados, por meio da transcrição das fitas de áudio de cada um deles. Nosso objetivo inicial era tentar compreender, a partir de nossos objetivos e concepção teórica, o desenvolvimento do trabalho após sua conclusão, e colocarmos em perspectiva algumas falas, sentimentos, concepções do grupo e demais conteúdos que pudemos perceber como cruciais, relevantes e intensos naquele momento. Tais conteúdos relacionavam-se à maneira como as crianças pareciam sentir, pensar, agir e reiterar significações diante da problemática da cor da pele. Podemos dizer, então, que o processo de análise acontecia concomitantemente ao momento em que os encontros estavam sendo vivenciados, transcritos, lidos e analisados propriamente.

Das múltiplas leituras deste material começamos a pensar em possibilidades de organizá-lo em núcleos de significação. Tais núcleos dizem respeito ao tema que pretendemos estudar e são entendidos como tópicos catalisadores através dos quais são explicitadas e expressas emoções, assuntos, concepções, crenças, desejos, sentimentos, conteúdos

ideológicos, vozes sociais e culturais, etc., que interpretamos como emergentes e contundentes pela problemática que anunciam, ao olharmos e tentarmos compreender as significações constituídas nas falas das crianças. Vale dizer ainda que alguns deles foram pensados a partir de nossa relação com as crianças, e outros a partir de nossas preocupações, pressupostos teóricos e objetivos.

Desta forma, as análises preliminares dos encontros realizados com as crianças, as leituras e reflexões feitas nos possibilitaram eleger três núcleos de significação a serem discutidos.

➤ **A Questão do Racismo e da Violência**

Na ocasião em que o grupo se reuniu pela primeira vez, as crianças disseram que há dois anos, quando nos encontramos, havíamos discutido pontos relacionados “a violência e racismo” (sic) :

“(…)

E: Eu me chamo Gabriela, isso mesmo, e há um tempo atrás a gente se encontrou. O Nilton não estava naquele encontro. A gente pode tentar lembrar o que aconteceu naquele encontro...

C: Eu lembro! Eu lembro!

E: ... até para a gente poder contar para o Nilton sobre o que nós conversamos. O que vocês lembram que a gente conversou naquele encontro?

C: Silêncio

Thamara: Ah! Racismo.

C: Ah, é!

E: Ah, a gente falou sobre racismo?

C: Foi.

E: E o que a gente falou sobre isto, vocês lembram?

Paula: A gente falou sobre violência.”

Há dois anos atrás, conversamos sobre o que o grupo pensava ser a negritude, possuir e experienciar a cor negra, ou seja, conversamos sobre o que imaginavam “ser negro”. As marcas na memória pareciam, dois anos depois, relacionar a vivência da negritude com situações de violência e racismo. Daí minha pergunta:

“E: Mas o que tinha a ver o racismo com a questão da violência?

Fernando: É por que racismo é uma violência.

Luciano: É, racismo é como uma violência.”

Para explicar o motivo pelo qual definiam o racismo como uma violência, as crianças utilizaram-se, em um primeiro momento, de exemplos que estavam relacionados a vivências de outras pessoas, não se colocando como participantes de tais situações:

“E: Como assim, racismo é como uma violência? Por quê?”

Fernando: Assim, na minha sala mesmo acontece muito (...) quando a professora sai eles começa a xingar os negros falando que eles usam maconha...

Luciano: É, negro preto, macumbeiro, Tem gente que fala: tem uma coisa queimada na minha sala.”

Posteriormente passam a se colocar como sujeitos que também experienciam e conceituam as situações de discriminação, de modo a parecer, identificarem-se e reconhecerem-se como fazendo parte de um grupo que está sujeito a práticas racistas e violentas. Desta forma, terminam por delimitar a relação que constituem entre racismo e as situações de discriminação como aquelas que são experienciadas e conceituadas especificamente pelos negros:

“Thamara: É, aconteceu isto comigo na terceira série. Estava eu e a Nara, a Marta ficou xingando nós. Falando: Ah, suas neguinha saravá... e ela também não pode falar nada, porque ela é da nossa cor, ela é até mais escura que a gente.

(...)

Nilton: Então, tem um menino da minha sala, o Ricardo, que fica falando fumo preto.

Paula: Tem um menino da minha sala que fica me xingando de macaco. Ele também é negro.”

Neste momento, Thamara parece anunciar também a existência de diferenciações entre os próprios negros no que diz respeito à tonalidade de pele, e o que é ou pode ser dito sobre eles. Marta não pode discriminar a ela e Nara por ser negra, e mais do que isto: por ser

“até mais escura que a gente”. Isto é indicativo de como a discriminação racial, estando baseada em valores sociais largamente disseminados, impregna a própria população caracteristicamente negra. A fala das crianças é ainda indicativa das intrincadas relações de poder que permeiam as interações e que independem da tonalidade da pele: *“ela também não pode falar nada... ela é até mais escura que a gente...”*

Outros indícios que apontam para a existência de tais relações de poder encontram-se em um diálogo estabelecido entre as crianças quando Nara, ao apresentar o desenho que havia feito a partir do conteúdo discutido sobre as revistas de moda, afirma ter desenhado uma modelo que achava feia por ser negra:

“Jonas: O que você tem contra as negras?”

Nara: Nada!

Thamara: Você não pode falar nada sobre negros. Olha aí gente, é racismo agora no meio! Você é negra, você não é branca igual à professora! Sua racista!

Thamara: Você não é nada branquinha para ficar falando que negra não sei o que lá... E ela é branca, olha (referindo-se a modelo desenhada), ela é branca e você não é igual ela para falar, se você ainda fosse, até que eu não falava nada!”

Neste sentido, as marcas da discriminação que aparecem no discurso das crianças brancas também aparecem no discurso das crianças negras: *“(...) e você não é igual ela para falar, se você ainda fosse, até que eu não falava nada!”* Ao branco é permitido falar...

A partir daí, as crianças passam a caracterizar conceitualmente o que entendem por violência e racismo. É possível perceber que tal caracterização é significada como algo relacionado a práticas discriminatórias direcionadas restritamente ao negro:

“E: Mas me expliquem melhor isso: O que é uma violência?”

Nilton: Ah, macaco.

Fernando: Xingar de negro, de fumo preto.

Paula: Xingar de negro, de macumbeiro.

E: Mas por que xingar de negro, de macumbeiro...

Thamara: Porque não gosta!

Fernando: Porque é racista!”

(...)

E : E o que é racismo?

Luciano: É não gostar de pessoa preta.

Paula: Os brancos, eles não gostam de negro.”

O grupo apontou xingamentos aos quais as crianças negras encontravam-se submetidas: preto, macumbeiro, coisa queimada, neguinha saravá, macaco, fumo preto, piu-piu preto, neguinho da maconha, etc. As crianças afirmavam que tais xingamentos aconteciam predominantemente no ambiente escolar. Foram discutidas também determinadas características corporais que eram tidas como inadequadas e feias:

“Thamara: É só por causa do meu cabelo e porque eu tenho uma cabeçona eles ficam me chamando de... de...

C: Piu-piu preto.”

Neste momento, sentimentos ocasionados a partir da vivência de tais situações de discriminação foram anunciados:

“Thamara: Você fica triste”.

Nara: Fica com raiva.

Luciano: A pessoa fica pensando.

Paula: Fica com a cabeça quente.

Thamara: Fica nervoso, fica deprimido. Tem vezes que dá vontade de chorar. A pessoa tá xingando um, a pessoa vai se agüentar, mas tem um limite que a pessoa quer e vai estourar.

(...)

Paula: Eu sou negra, só que os outros falam assim que eu sou nega da macumba, que eu sou neguinha, me xinga. Eu me sinto humilhada, né...

E: O que é se sentir humilhada?

Paula: Ah, a gente fica triste pensando na coisa, com vontade de bater, de xingar.”

E daí a conclusão:

“Paula: Eu queria me depilar para ser branca.”

C: Ai credo!

E: Você queria se depilar para ser branca, Paula? Por quê?

Paula: Ah, porque é muito ruim ser negro, porque os outros xingam muito.

E: E ser branco, como é?

Paula: Ser branco é muito bom.”

Ao que parece, as práticas que discriminam socialmente as características físicas do povo negro são vividas pelas crianças negras com muito sofrimento, raiva, angústia, sentimentos de humilhação, de modo que se torna possível compreender os motivos pelos quais o grupo relaciona o conceito de racismo ao de violência. As crianças brancas que compõem o grupo, muito provavelmente não experienciam tais situações da mesma maneira, mas, apesar disso, também apontam a correlação dos dois conceitos. O drama afetivo experienciado é tamanho a ponto de serem constituídos desejos de se “depilar para ser branca”, como nos diz Paula. Ao mesmo tempo, outras estratégias parecem ser constituídas na tentativa de livrar-se de tal situação de sofrimento como, por exemplo, no momento em que Paula ao afirmar se sentir humilhada por ser negra, Thamara, em um movimento contraditório ao que vinha apresentando até então, diz:

“Eu não sou uma pessoa negra, eu sou branca.”

A significação social constituída sobre o negro em termos estéticos (por meio da qual são valorizadas as características físicas mais próximas à tonalidade branca: cabelos lisos, pele de tonalidade mais clara que a do negro, olhos claros, etc.), de personalidade e comportamento (associação do negro com a figura do ladrão, do usuário de drogas, o que não é inteligente, etc.) parece ser sentida “na pele”, a ponto de desejar-se não mais possuí-la, seja retirando-a, seja negando sua cor. Sentir na pele não significa sentir na superfície, mas sim sentir o problema da discriminação e da violência no âmago do ser.

Há dois anos, quando nos encontramos pela primeira vez, em determinado momento as crianças foram questionadas sobre a raça que acreditavam possuir. Para minha surpresa, responderam a esta pergunta da seguinte forma:

“Luciano: E o Carlos é negro (risos) (o grupo ri também)

E: E de que raça?

Fernando: Raça de cachorro! (risos de todo o grupo)

(...)

E: E você Lucas, de que cor é?

Luciano: Eu? Moreno.

E: E de que raça?

Luciano: Leão (risos do grupo todo). Ele é pitbull.

E: Como assim?

Luciano: É raça de animal.”

“E: Existe raça de gente?

C: Não.

Fernando: Tem raça de leão.”

Ao que parece, não havia constituída para o grupo a significação da palavra raça como referente às características físicas que terminam por construir as diferenças étnicas entre determinados povos. Raça era experienciada como estando relacionada a características pertencentes a animais e não a humanos. Dois anos depois, entretanto, ao serem questionados sobre o que conversamos naquele encontro, as mesmas crianças afirmaram termos tratado sobre

pontos referentes a racismo e violência, demonstrando existir uma correlação significativa entre os dois conceitos. Nesta ocasião, e somente agora percebo isto, poderia ter voltado a explorar o conceito de raça no sentido de tentar compreender se foram constituídas ou não transformações sobre significado de tal conceito. Apesar disso, lançamos a hipótese de neste momento as crianças parecerem anunciar uma transformação relacionada tanto ao significado como ao sentido constituído sobre o conceito de raça, uma vez que ao falarem sobre racismo, elas o relacionam a práticas discriminatórias direcionadas a pessoas negras – práticas estas que são significadas como violentas, uma vez que geram sofrimento. Supomos estar embutido na constituição do conceito de racismo o conceito de raça, que parece, agora, não se relacionar mais a características de animais, mas sim a características do povo negro geradoras de discriminações sociais.

Guimarães (2001), ao problematizar o conceito de raça, afirma este ser um construto social existente em determinados pontos do mundo, que contém em si redes de significações constituídas historicamente. No caso do Brasil, o conceito de raça e conseqüentemente a aceitação das discriminações raciais adquirem a forma de invisibilidade, e isto acontece devido à atribuição, por parte dos brasileiros, da “*discriminação de classe à destituição material a que são relegados os negros*” (idem, p. 47). Sendo assim, é afirmado que a discriminação acontece por causa da existência de classes sociais e não de “raças”, mesmo que as discriminações às quais estão sujeitos os negros sejam fundamentadas em crenças raciais.

Para o autor,

“nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de ‘raça’ tem existência real (...) o que chamamos de ‘raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social, e portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena” (idem, p. 50).

Neste sentido, afirma a não existência de “raças biológicas”, mas sim de “raças sociais”, conceito este que termina por ser um dos organizadores da vida social humana. Segundo ele, a superação do conceito de raça acontecerá quando

“primeiro, já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia

de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos” (idem, p. 51-52).

Ao realizar uma pesquisa que pretendia discutir a sexualidade de adolescentes negros, Santos (1999) sugere a escola como um dos primeiros lugares em que a diferenciação entre brancos e negros é percebida. Segundo a autora, a escola mostra-se como um dos primeiros lugares em que o negro adquire consciência de sua cor. Isto acontece através da vivência de práticas discriminatórias que relacionam tanto a maneira como ele aparece e é abordado nos livros didáticos e pelo professor, como a maneira como ele é tratado pelas outras crianças (geralmente por meio de xingamentos que desvalorizam suas características físicas). Antes de entrar na escola, as crianças negras convivem basicamente com pessoas de seu núcleo familiar, o que é apontado por Santos como grupo que tende a não abordar as questões relacionadas a preconceito e discriminação racial.

Neste momento, lançamos uma pergunta: será que se encontra aí um dos motivos pelos quais as crianças agora parecem ter constituído uma outra forma de significar e sentir o conceito de raça? Por experienciarem práticas discriminatórias na escola (sendo negros ou brancos e vivendo isto “na pele”, praticando ou observando tais práticas) ao longo deste tempo (antes estavam na segunda série do ensino fundamental e agora se encontram na quarta), tal conceito foi sendo transformado e constituído estando relacionado a negros e não mais a animais? E mais do que isto: seriam a discriminação e as temáticas trazidas pela escola alguns dos fatores responsáveis pela dificuldade de permanência das crianças negras nesta instituição? Percebemos que a escola, ao mesmo tempo em que transmite e elabora conceitos relacionados à negritude, na medida em que trata de assuntos históricos, biológicos e até mesmo geográficos relacionados a isto (período escravocrata, história da África, história dos negros americanos, características do povo negro, etc.), reproduz práticas sociais discriminatórias sem, no entanto, perceber a ocorrência de tal reprodução. Na ocasião em que as professoras foram convidadas a falar sobre as crianças que participaram da pesquisa, disseram nunca haverem notado a existência de situações de discriminação racial entre seus alunos, seja sobre a forma de xingamentos, seja por meio de exclusões. As falas do grupo, entretanto, nos dizem e fazem

pensar que são construídas situações em sala de aula inversas às que as professoras percebem, através das quais as crianças negras sentem-se excluídas, marginalizadas e desqualificadas por possuírem tal característica étnica.

Alguns estudos podem nos ajudar a pensar sobre esta questão. Segundo Barcelos (1993), a repetência é um problema central e constante no sistema educacional brasileiro, que embora se encontre presente em todos os níveis sociais, atinge principalmente os mais pobres, e mais especificamente os negros. O mesmo se dá em relação à evasão escolar – embora não se note no primeiro ano de ingresso na escola: na primeira série, os números referentes à evasão são pequenos, sendo os diferenciais raciais inexpressivos entre os que são aprovados. Na segunda série, a repetência é reduzida pela metade em relação à primeira, e a partir deste ponto decresce até a quarta série, ao mesmo tempo em que se nota um aumento da evasão. Os diferentes momentos em que os indivíduos têm acesso à escola, somados aos desempenhos nas séries iniciais, fazem com que maiores proporções de crianças brancas do que negras até 9 anos tenham sido alfabetizadas e, ainda, que a evasão nestas quatro séries seja menor para brancos do que a repetência – a evasão escolar é praticamente o dobro para negros daquela observada para brancos. Um fato interessante e preocupante denota que a evasão ocorre mais freqüentemente após uma aprovação, e não após reprovações, como seria de esperar. A partir da quinta série, os desempenhos entre crianças negras e brancas se aproximam no tocante à repetência e aprovação, chegando mesmo que nas sextas e sétima séries a proporção entre brancos reprovados seja maior do que as de negros. Já na oitava série, as taxas de evasão aumentam significativamente em relação às que vinham sendo observadas, e uma vez mais os negros são os que em maior número abandonam a escola. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, meninos e meninas brancas atingem 90% de alfabetização, e este índice não é atingido em momento algum por crianças negras. Ao final do ensino médio, a repetência diminui substancialmente e as taxas de evasão, em sentido oposto, novamente aumentam, sendo, aqui também, os negros os que mais deixam a escola. A maior distância, contudo, é observada entre os aprovados que permanecem na escola: os resultados para brancos representam quase o dobro dos que se observam entre negros. A precocidade com que os negros param seus estudos é outro dado importante: aos 15 e 16 anos, praticamente metade da proporção do grupo matriculado na escola, já a abandonou – este resultado, somado aos altos índices de repetência, caracteriza o baixo nível educacional do grupo negro.

Com base nos dados expostos, percebe-se que a população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; maior número de escolares negros se evadem da escola, ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às repetências. Além disso, a evasão é mais freqüente, ao que parece, após aprovações e término de ciclos, como fundamental I, fundamental II e médio.

Estudos sobre a representação de categorias étnico-raciais nos livros de literatura infanto-juvenil e de comunicação e expressão (Rosemberg *in* Pinto, 1993) denunciam a ausência de negros nas histórias ou, quando presentes, suas representações estereotipadas e pacíficas, devido às atividades que as personagens exercem ou ao papel que desempenham na trama. Apontam, ainda, que os livros de História não ressaltam o patrimônio cultural do negro, sua participação nos acontecimentos históricos, em lutas e revoluções sociais, o movimento de resistência que vem desenvolvendo desde a escravidão, e não ressaltam também os acontecimentos históricos que contribuíram para a construção da condição do negro hoje.

Um dos maiores problemas encontra-se no fato de a escola, além de reproduzir os modelos de valorização econômica e social, como já foi afirmado anteriormente, fazê-lo sem mostrar os vínculos existentes entre este conjunto de idéias transmitidas e a realidade material à qual pertence. Desta forma, as práticas educacionais, na medida em que se encontram permeadas pelos mesmos valores histórica e ideologicamente constituídos, tende a ser conservadora. A escola, como aparelho ideológico do Estado, reproduz ao mesmo tempo em que oculta as significações políticas, econômicas e sociais contidas em suas teorias e práticas, sem perceber que, agindo assim, encontra-se reproduzindo duplamente a ideologia das classes dominantes: uma quando transmite seus modelos e cultura de valorização social, econômica e política, e outra quando, tentando dissociar-se da realidade social, reproduz os preceitos anteriores como se fossem autônomos e universais.

Pesquisas realizadas no contexto escolar demonstram a presença do preconceito racial tanto por parte do corpo docente como discente. O negro ainda é visto de modo negativo, estereotipado, freqüentemente ligado ao que há de menos valor em sociedade, e tal concepção não somente se manifesta em termos de currículo escolar e disciplinas, como também em brincadeiras, apelidos alusivos à cor, etc.

A não ser sobre forma de iniciativas isoladas, a escola não desenvolve qualquer trabalho sistemático de valorização do negro, e isto, somado à ideologia de supervalorização da cultura branca, provoca nos escolares negros a prática do que Warren (1997) denominou *branqueamento*. Segundo ele, uma prática comum do *branqueamento* é a tendência dos negros a branquearem sua própria classificação racial, ou seja, caracterizam-se mais próximos à cor branca possível, não assumindo sua negritude. Isto sugere que a "branquidade" é um referente positivo para os negros, ou seja, é um modelo de identificação, que ocorre devido ao menosprezo atribuído de forma massificante à cor de sua pele, seus costumes, tradições e história. Para a maioria dos negros entrevistados na pesquisa feita por Warren no Brasil, branco é sinônimo de "amigo", "estudioso", "inteligência", "beleza" e "riqueza", ao passo que os negros estão associados com "burro", "feio", "porco" e "ladrão". Dessa forma, não é de esperar outra coisa senão que os negros ajam numa tentativa de negar sua condição, ao mesmo tempo em que para eles é muito difícil identificar-se com uma cultura à qual não pertencem.

Segundo Wallon (*in* Leite e Tassoni, 2002), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo reflexível e sensível, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Neste sentido, o autor aponta a afetividade como essencial ao acesso e à constituição de vínculos existentes entre o indivíduo e o mundo simbólico, a cultura e a história construída pelos homens. Algumas correntes de pensamento transportam tais considerações para plano pedagógico ao afirmarem que o entendimento, significação e internalização do que é ensinado torna-se possível a partir da constituição de vínculos afetivos que atuam como mediadores entre tais conteúdos e a criança que aprende. A hipótese de que a constituição dos vínculos afetivos entre conteúdo ensinado, escola, professores, colegas de classe e crianças negras se dê com dificuldade - uma vez que suas características são hostilizadas e não valorizadas no ambiente escolar - nos permite indagar esta antiga polêmica que estabelece relações entre o afeto e a aprendizagem. Dada esta possibilidade, estaria uma das explicações para o baixo rendimento escolar de tais crianças e alta taxa de evasão escolar relacionada ao fato de que tanto o conteúdo transmitido como sua permanência na escola talvez não adquiram sentido, uma vez que tais crianças parecem não se sentir acolhidas e nem conseguir estabelecer relações entre o que é ensinado e sua vida? Quando questionadas sobre o desempenho escolar das crianças que participaram de nossa pesquisa, todas as professoras tenderam a afirmar que as crianças

brancas demonstravam maior facilidade de aprendizagem que as negras. Seriam tais afirmações indícios da existência da dinâmica citada?

Ao compararmos a pesquisa por nós realizada com outras que põem em foco a questão na negritude, mas que são realizadas com adolescentes e adultos, notamos que estes últimos tendem mais freqüentemente a negar ou não assumir sua cor do que as crianças com as quais realizamos nossos encontros. Tal tentativa de negação talvez possa ser explicada pelas vivências de situações de discriminação racial e desvalorização social de seu povo, concomitantemente com a supervalorização da estética mais próxima do idel-tipo branco.

Aparentemente, as crianças negras que participaram de nossa pesquisa pareciam reconhecerem-se na maioria dos momentos, como pertencentes a um grupo que sofre marginalizações sociais, manifestando inclusive os sentimentos de humilhação, tristeza e revolta envolvidos a partir das experiências discriminatórias. Ao que parece, as crianças negras, na maior parte do tempo, assumiam sua negritude:

“Paula: Eu sou negra, só que os outros falam assim que eu sou nega da macumba, que eu sou neguinha, me xinga. Eu me sinto humilhada, né...”

“Jonas: (...) Elas me xingam porque eu sou negro.”

“Jonas: Eu tenho orgulho de ser negro.”

Em determinados momentos, entretanto, como já dito anteriormente, o sofrimento evocado por tais situações parece ser tanto que são anunciadas falas que tentam negar a cor negra ou desejar não possuí-la. Parece existir aí constituído um momento de grande tensão em que os limites existentes entre o desejo de ser e não ser negro mostram-se de forma muito tênue:

“Jonas: Eu tenho orgulho de ser negro.”

“Thamara: Eu não sou uma pessoa negra, eu sou branca.”

“Paula: Eu queria me depilar para ser branca.”

E aqui lançamos uma outra questão: Como as experiências de relacionamentos na escola e as próprias relações de ensino contribuem para a constituição de um discurso de negação da cor mais freqüentemente encontrado em adolescentes e adultos negros?

Ao falarmos sobre ideal-tipo valorizado socialmente, pensamos nas características estéticas brancas. Entretanto, as crianças nos mostram que determinadas características físicas relacionadas à tonalidade da cor branca também estão sujeitas a discriminações raciais. Desta forma, parece que o branco, mesmo que em menores proporções, dependendo da tonalidade de sua pele também estará sujeito a práticas sociais discriminatórias:

“Paula: Eu queria ser branca... branca normal, nem muito branca nem muito negra”.

E: Mas o que é ser muito branca?

C: É ser mais branco que a parede!

Fernando: Eu conheci uma menina que todo mundo chamava ela de folha de sulfite, de tão branquinha que ela era!

E: Então quer dizer que ser branco às vezes também é xingado.

C: É.

Thamara: Tem branco que também é humilhado, as pessoas chamam de leite, leiteira, leite da vaca.

C: Mais é mais difícil!”

As crianças nos dão indicativos da existência de determinadas nuances que terminam por definir as cores da pele que são mais valorizadas socialmente. Nossa história de miscigenação entre o branco e o negro tornou possível a produção da cor morena – aquela que “é nem muito branca, nem muito negra”- como fazendo parte dos padrões de beleza e estética construídos. Uma das formas de veiculação desta valorização, como as próprias crianças apontam, ocorre via meios de comunicação:

“Fernando: Ah, moreno é mais bonito. Porque qualquer coisa que passa na televisão é: ah, por que aquela moreninha ali é bonita. É tudo morena... Da cor do Luciano, assim, ó. É bonito.”

Tadei (2002), ao estudar o processo de valorização social da miscigenação no Brasil, afirma que esta foi constituída historicamente para funcionar como um dispositivo de poder. Segundo o autor, o período transcorrido entre o século XVII até o XIX foi marcado pela emergência de um saber sobre a mestiçagem no meio religioso que terminou por ser disseminado entre a população colonial, incluindo políticos e intelectuais. Neste momento, o mestiço aparecia como uma alternativa aos problemas de adaptação vividos pelos negros trazidos como escravos e era considerado como mais adaptado, preparado para enfrentar a vida nos trópicos, talentoso e inteligente que estes últimos. Do ponto de vista religioso, era defendida a idéia de que o mestiço ocuparia um estágio moral localizado entre o bem e o mal, a virtude e o pecado. O pano de fundo que atuava na determinação da construção de tais concepções estava ligado à necessidade de controlar e até mesmo impedir a existência de revoltas organizadas por escravos. Neste sentido, a função atribuída à mestiçagem estava relacionada *“(...) à possibilidade de domesticar o caráter agressivo e insubordinado do negro africano. A mestiçagem como elemento capaz de criar um nexos social entre as várias raças que compunham nossa população”* (idem, p.5).

Moura (1994), ao tratar sobre esta mesma questão, afirma que

“os colonizadores portugueses estabeleceram no Brasil uma escala de valores que ordenou a sociedade escravista de forma quase impermeável a uma mobilidade que correspondesse à sua composição étnica. A miscigenação ficou subordinada aos valores etno-sociais decorrentes da ordenação social estabelecida, o que terminou por criar desigualdades decorrentes não da capacidade ou incapacidade de cada um, mas de sua cor e origem de nascimento”(idem, p.149).

Assim, *“no Brasil o imenso grau de matizes cromáticos formados criou uma escala classificatória, considerando-se o indivíduo ou grupo tanto mais valorizado socialmente*

quanto mais próximo estivesse do ideal-tipo étnico imposto pelo colonizador, inicialmente, e pelas elites de poder em seguida: o branco” (idem, p.150). Essa dinâmica discriminatória foi acompanhada por um julgamento social de valor estabelecido a cada uma das diferenças.

Moura continua:

“Após o 13 de maio, outros mecanismos de barragem e hierarquização étnica foram acionados e dinamizados. (...) Usando o princípio de que todos são iguais perante a Lei essa estratégia de barragem social se refina e torna-se invisível. Isto levou a que o cidadão negro - ex-escravo – não encontrasse oportunidade no mercado de trabalho, na interação social global, tendo um espaço social no qual lhe permitiram uma circulação restrita” (idem, p.153).

Hoje é veiculado e aceito socialmente o discurso homogenizante de que todos, independente das diferenças étnicas existentes na composição da sociedade brasileira, são absolutamente iguais. Tal discurso tende a negar a existência de práticas racistas e discriminatórias em todos os âmbitos – independente da questão racial. No caso do que é vivido pelo povo negro, em decorrência disto, tem-se a impressão de que *“seu achatamento social, econômico e cultural é uma consequência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais” (idem).*

Em determinados momentos dos encontros realizados, pudemos perceber, por meio das falas das crianças, que são constituídos alguns modos de enfrentamento, sobrevivência e convivência diante das situações de discriminação racial experienciadas. Desta forma, o discurso religioso mostra-se como uma estratégia de busca de sentido daquilo que é vivido, sentido e conceituado: representa a possibilidade de aceitação e conformismo perante as situações de discriminação, os discursos sociais de desqualificação e portanto diante do sofrimento gerado por ser negro. Ao que parece, para se proteger do sofrimento experienciado torna-se necessário aceitar sua condição de exclusão social e não resistir ou revoltar-se contra ela:

“Paula: Ah, a gente fica triste pensando na coisa, com vontade de bater, de xingar. Só que a gente não pode ser assim, porque se não a

gente também esta fazendo uma violência. A gente tá pagando com a mesma moeda. A gente tem que pagar com a moeda boa. Isso eu aprendi na escolinha dominical da igreja aonde eu vou. A gente tem que amar o próximo mesmo que ele seja nosso inimigo. A gente deve amar.”

(...)

“Thamara: Ah, ela falou se recusando ser negra! Querendo ser branca! Não pode! (...) recusando a cor que Deus deu para ela.”

Como estratégia de resolução do problema da discriminação racial, e portanto libertação de tal situação, as crianças apontam a necessidade de o assunto ser socialmente discutido, de modo que o sofrimento gerado a partir das vivências de tais situações possam ser explicitados:

“Paula: Se todo mundo fizesse como a gente está fazendo agora, não ia ter essas coisas de violência.”

E: Como assim, Paula? Como é que a gente está fazendo agora?

Paula: Assim, a gente está conversando sobre violência e racismo. Se todo mundo ouvisse o que a gente está falando, que não pode ter violência, racismo, né...

Thamara: Igual a gente está fazendo agora, todo mundo ia entender.

Paula: É, todo mundo podia entender.

Thamara: Todo mundo que matou ia se sentir culpado pelo que fez e aí ia parar de fazer estas coisas, ia pensar bem.”

Percebemos aí constituindo o desejo de Paula, o discurso ideológico que afirma ser por meio de conversas e da exposição de problemas que a resolução destes possa ser delineada,

ou seja, a crença historicamente construída e socialmente proclamada nas dimensões cooperativas, do entendimento e da reciprocidade social. Aqui lançamos uma pergunta: Será que o negro, conseguindo explicitar os sentimentos constituídos nas relações sociais discriminatórias, resolverá seu problema? Pelo que podemos notar, as crianças relacionam as possibilidades de transformação de sua condição atual de exclusão social a idéias de natureza divina ou a discursos de cunho ideológico, sem necessariamente perceberem a possibilidade de se produzirem mudanças a partir das transformações nas relações sociais e econômicas.

Notamos que socialmente foram constituídos discursos ideológicos sobre o negro que apontam para uma contradição: em primeiro lugar, afirmamos não existir em nossas práticas preconceitos ou ideologias racistas, uma vez que a desigualdade racial é falsa; ao mesmo tempo são valorizadas socialmente as características físicas brancas. Diante desta situação, cabe ao negro uma postura de passividade e aceitação, segundo prega o discurso religioso. Para Souza (1983, p. 77), tais contradições sociais e ideológicas fazem com que o negro *“através de um discurso mítico a cerca de si engendre uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece...”*. Este discurso “mítico” acontece no âmbito social ao mesmo tempo em que subjetivamente. Podemos lançar a hipótese de que os desejos de tornar-se branco ou libertar-se da cor negra, como quando Paula afirma desejar depilar-se a fim de tornar-se branca, indiquem momentos de (re)produção de tais preceitos ideológicos, em que o negro identifica-se com determinadas características físicas do branco que são incompatíveis com seu corpo. Estão (re)produzidas aí as marcas da cultura, das vozes e dos discursos sociais na vivência do corpo, da pele do negro, e lançamos aqui a hipótese de que talvez este seja um dos pontos de constituição de sentidos relacionados ao repúdio do próprio corpo:

“E: E qual a cor é feia?”

Paula: A minha.”

➤ A Questão do Corpo e sua (Re)Produção Cultural

As maneiras pelas quais o corpo e o corpo do outro eram experienciados mostrou-se como um tema de destaque por ter sido retratado pelas crianças de forma bastante intensa em vários encontros.

Ao tratarmos das significações constituídas sobre o corpo, inevitavelmente falamos sobre as significações constituídas sobre si mesmo, sobre os sujeitos que os experienciam. No encontro em que trabalhamos com as revistas de moda, tais pontos foram postos em destaque pelas crianças.

As revistas de moda tinham como foco a apresentação de modelos brancas (revista *Marie Clair*) e negras (revista *Raça*) em situações de desfile, fazendo propagandas de grifes, cosméticos e demais produtos relacionados a roupas e beleza. Já a revista *Placar* continha reportagens sobre vários times de futebol e jogadores – que eram, em sua maioria, negros. Todas elas foram exploradas pelas crianças, e vários comentários foram feitos. Após isto, cada um do grupo fez e apresentou aos demais um desenho por meio do qual eram apontados os aspectos que mais lhe haviam chamado a atenção nas revistas. Os temas abordados nos desenhos foram, por sua vez, representados em um cartaz⁵.

A partir de agora, daremos voz às crianças para que elas nos respondam: Que corpo é este? Como este corpo é vivido e sentido?

“E: E aí, moçada, o que vocês estão achando das revistas?”

Nara: Ah, mais ou menos

Paula: Ah, é muito sexual, muito soltando as coisas para fora.

E: E o que vocês acham das revistas serem sexuais?”

Thamara: Ah, é muito feio uma mulher se mostrando tudo.

Mostrando tudo ela está se achando...”

(...)

⁵ O cartaz confeccionado pelo grupo encontra-se, em versão reduzida, no final do trabalho.

“Paula (referindo-se a revista Raça): Essas mulheres com essas pinturas... é muito feio!! E é sexual. Ela não tem o que fazer e fica aí mostrando o rabo para os outros.

E: Por que é muito feio ser sexual?

Paula: Ah, por que a mulher quer se mostrar.

Thamara: É ! parece putaria!

Patrícia: Ai, que feio!

Paula: Olha aqui, olha aqui! Que ridículo!

E: Isso está te incomodando, Paula?

Paula: Tá!

E: Por quê?

Paula: Tá me incomodando por que é feio!”

(...)

“Paula (referindo-se à revista Raça): Olha professora! Eu acho que estas mulher não pode ficar usando essas roupas pelada no meio da rua não.

Thamara: Ah, essa moda é feia!

E: Essa moda é feia? Por quê?

Paula: Eu acho muito feio, essa mulher está saindo muito pelada! Tem que aparecer umas mulher mais bonita!

E: Como é uma mulher mais bonita?

Paula: Ah, de cabelão preto até aqui (cabelo liso e comprido). Essas coisas feia aqui eu não gosto.”

Podemos perceber que as modelos negras que apareciam nas revistas eram vistas predominantemente sob a ótica da leviandade e promiscuidade, chegando a causar desconforto e incômodo nas crianças que as viam. Em muitos momentos, pareciam constituir sobre a

sensualidade destas mesmas modelos significações também relacionadas a tais adjetivações. O grupo demonstrou bastante agressividade com relação ao que via, apresentando em suas falas muitas críticas que relacionadas a sentimentos de negação, repúdio, não aceitação e desqualificação do corpo negro, apresentado como sensual, sexual, erótico.

Conforme dito anteriormente, durante os encontros realizados muitas características físicas foram apontadas pelas crianças como propiciadoras de discriminações, no sentido de serem consideradas inadequadas esteticamente e não valorizadas socialmente:

“E: Que tipo de características físicas vocês acham que são mais xingadas pelas pessoas?”

Thamara: Meu cabelo.

Nilton: O meu é a boca, ficam me chamando de bico de pato.

Paula: Eu acho que é a minha cor.”

(...)

“Thamara: É só por causa do meu cabelo e porque eu tenho uma cabeçona eles ficam me chamando de... de...”

C: Piu-piu preto”

Estruturas étnicas que caracterizam fisicamente o negro, como cabelo crespo, pele escura, lábios carnudos, etc., não são considerados padrões sociais de beleza. Tal fato termina por constituir nas crianças negras sentimentos sobre o próprio corpo relacionados a vergonha, desejo de não possuí-lo, de livrar-se dele, de negá-lo, de ser branco:

“Nara: Parece que eu nunca mais vou sair da minha casa.

E: Como, Nara?

Nara: Tipo assim: todo mundo me chama de testuda. Aí eu olho no espelho, aí quando eu saio me chamam de testuda de novo, dá vontade de nem sair, dá vergonha.”

“Paula: Eu queria me depilar para ser branca.”

“Thamara: Eu não sou uma pessoa negra, eu sou branca.”

“Paula: Eu queria ser branca...”

Socialmente foram constituídos discursos que atribuem ao corpo negro características relacionadas à erotização, sensualidade, sexualidade, musicalidade, força, desempenho sexual, etc. Entretanto, pelo que nos foi possível perceber, as crianças negras não experienciavam tais significados sociais :

“Nara: ... É porque ela é muito nega, muito feia!”

Ao contrário, parecem não serem constituídos sentimentos prazerosos sobre seus corpos, e conseqüentemente sobre elas mesmas, mas sim sentimentos relacionados à dor por possuírem características físicas e origem étnicas que são discriminadas socialmente. Percebemos que determinadas características físicas, além de significadas como inadequadas, parecem estar relacionadas a atributos animais. A África, por exemplo, aparenta estar relacionada para as crianças a um lugar onde vivem animais e não humanos. Isto nos sugere que, a partir do momento em que as crianças dão-se conta da existência de práticas sociais racistas com relação ao negro, iniciam um movimento de vigilância, controle e perseguição de seus traços físicos e inclusive dos locais responsáveis pelas determinações de origem étnica negra :

“C: Olha, essa aqui não é gente, é bicho! (modelo da revista Raça)”

Paula: Essa aqui é da macumba!!! (modelo da revista Raça)”

(...)

“Luciano (encontro realizado há dois anos atrás): Eu sei! Negro é simplesmente igual a um animal.”

(...)

“Paula: Olha essa aqui (revista Raça): Ridícula, nega!

C: Falam juntas.

E: Por que essa tá ridícula?

Jonas: Só por causa que o cabelo dela tá ...

Fernando: Olha, é black power! Black power!

E: E o que vocês acham?

C: Ah, muito feio!

C: Ela podia pentear esse cabelo.

C: É, cortar é melhor.

E: Por que é melhor cortar?

Thamara: Ah, porque as pessoas não vai ficar xingando ela...

E: E por que as pessoas xingam quem tem o cabelo assim?

Thamara: Ah, fica feio, se ela é morena as pessoas ficam xingando ela, dizendo que ela mora na África, animal.”

Segundo Costa (*in* Souza, 1983), o corpo ou a imagem corporal eroticamente investida é um dos componentes fundamentais na constituição da subjetividade do indivíduo. Sendo assim, os sentidos que os indivíduos constituem sobre seu corpo revelam um dos momentos de constituição de sua subjetividade, das imagens, sentimentos e pensamentos sobre si mesmo. No caso do sujeito negro,

“diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta sobretudo, cicatrizar o que sangra. (...) O tributo pago pelo negro (...) é de ter de conviver com um pensamento incapaz de formular enunciados de prazer sobre a identidade do sujeito. O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer” (idem, p. 8).

Pelo que nos foi possível notar, as características físicas negras eram tratadas com menosprezo e hostilização, pelas próprias crianças negras, inclusive. Sobre este ponto, ao explorarem as revistas de moda, elas diziam:

“Nilton: Olha o cabelinho da outra (modelo negra que aparecia na revista Raça, cabelo crespo e encaracolado).

E: O que você achou deste cabelo, Nilton?

Nilton: Biito.(ironicamente).”

Pudemos notar que as crianças agiam na tentativa de suprimir, repudiar as marcas do corpo que lhes são discriminadas, violentadas socialmente e, portanto, propiciadoras de dor, e ao fazer isto tentavam também suprimir sua origem histórica e subjetividade negra. Há indícios de que tal “espaço” de supressão é, em muitos momentos, preenchido com significados ideológicos que apontam para a crença na homogeneização, igualdade social e na valorização do ideal-tipo branco.

Possuir tonalidades de pele mais claras parece ser experienciado como algo que possibilitaria a libertação de situações de discriminação, ofensa, humilhação e violência a seu corpo:

“Paula: Ah, por que é muito ruim ser negro porque os outros xingam muito.

E: E ser branco, como é?

Paula: Ser branco é muito bom.”

Para Jurandir Freire Costa (1983 *in* Souza), a identificação do negro com o branco ocorre segundo o que denomina “fetiche da brancura”. Segundo o autor, o desejo de possuir características brancas seria constituído a partir das vivências de discriminação e desvalorização social das características físicas negras, mas sem que houvesse um questionamento sobre o ocorrido e sobre o próprio objeto identificatório. Desta forma, em muitos casos, seria constituído o desejo de o negro possuir determinadas características

(físicas, de comportamento, caráter, etc.) valorizadas socialmente relacionadas ao branco sem, no entanto, haver uma reflexão sobre esta necessidade de identificação e nem sobre o branco em si. Talvez a fala de Paula nos revele tal possibilidade:

“E: E ser branco, como é?”

Paula: Ser branco é muito bom.

Paula para Patrícia: Não é bom ser branca?

Patrícia: (silêncio).”

Vale aqui mais um ponto de reflexão: ao questionar Patrícia sobre o fato de “ser bom ser branco”, Paula parece dar voz ao branco para falar sobre as maneiras através das quais experienciam sua cor – que é significada como “tão boa” de se possuir. Quando lhe é oferecida esta possibilidade, no entanto, Patrícia permanece calada, em silêncio. Silêncio que, por seus múltiplos sentidos, também nos faz calar...

É interessante verificar neste momento a maneira pela qual o grupo foi constituindo significações sobre as modelos negras observadas no encontro em que lhes foram oferecidas as revistas. Logo no início da atividade, as crianças começaram a observar o material tecendo comentários bastante sutis sobre produtos de beleza ou simplesmente descrevendo o que viam. Com o passar do tempo, entretanto, principalmente as crianças negras começaram a demonstrar incômodos em lidar com as fotos observadas, o que posteriormente foi sendo transformado em movimentos que pareciam estar relacionados a raiva, excitação e angústia, até chegar ao ponto em que o grupo terminou configurando um momento em que parecia ter atingido “um ápice emocional”: as modelos negras passaram a ser duramente desqualificadas, as revistas manipuladas com agressividade e as crianças demonstravam estar muito “bravas” com o que viam. Pelo que pudemos perceber, as significações foram sendo produzidas durante o movimento do grupo e iniciadas pelos comentários de algumas crianças, que logo tiveram a adesão das outras. Desta forma, certas posições foram sendo, naquele momento, definidas, até chegar ao ponto em que as crianças negras eram as únicas “vozes” que se mostravam no grupo, enquanto as brancas permaneciam caladas.

Ainda tratando do encontro em que eram exploradas as revistas de moda, o grupo, em certo momento, passou a criticar a utilização de maquiagens de tonalidade escura (vermelho, marrom-escuro, etc.) pelas modelos negras:

“Paula: Ai que feio! (batons escuros utilizados por modelos negras).

Thamara: Podia ser mais clarinho.”

(...)

“Nilton: Eita! Olha o batom da coitada! (Hahahahaha)

E: O que você achou deste batom?

Nilton: É muito preto!”

(...)

“Paula (revista Raça): Essas mulheres com essas pinturas... é muito feio!! E é sexual. Ela não tem o que fazer e fica aí mostrando o rabo para os outros.”

Para o grupo, aos negros cabe somente a utilização de maquiagens de tonalidade bastante clara, que não chamem atenção:

“Paula: Eu não gosto de esmalte. Muito forte. Mas eu acho assim, que passar uma maquiagem na cara muda a gente, a gente fica bonita, mas não muito forte. De vez em quando um lápis no olho. Aqui, por exemplo (revista Raça) esta pintura não combina com esta menina, fica feio, se ela passa um batonzinho, ela é nega, ela é “mó” morena, então, se ela passasse um batonzinho...

Patrícia: Um brilhaço.

Paula: É, um brilhaço ou um batom marronzinho, da cor dela... Não, mas ela quer passar este negócio tão forte!

E: E tem alguma diferença entre uma pessoa branca maquiada e uma pessoa negra maquiada?

Jonas: Tem uma puta diferença!

E: Qual?

Jonas: É por que conforme o tipo de pele da pessoa, tem que passar o batom de um jeito. Por exemplo, ela é morena (revista Raça), tem que passar um batom rosa claro. Mostra aquela morena com batom preto, lá... Essa não fica muito legal.

Paula: É, isso aqui até que é bonitinho, sabe, uma maquiagem mais clara, combina mais com ela... Agora se ela passasse uma coisa forte..”

Parece que aos brancos, ao contrário, cabe e é aceita socialmente a utilização de maquiagens e roupas que chamem a atenção, que sejam mais sensuais:

“E: Parece que vocês estão me falando que fica mais bonito para negro usar uma maquiagem mais clara... E para pessoas brancas?

C: Escura.”

Há dois anos atrás, Thamara já afirmava:

“Os brancos, eles gostam de se mostrar com roupa colada, com a calça colada e com o cabelo. Eles gostam de se mostrar também com a pintura do rosto.

E: Como assim, Thamara?

Thamara: Os negros não gostam muito de pintar o rosto... essas coisas.

E: E por quê?

Thamara: Porque eles não tão se mostrando igual às brancas. Eles não gostam de pintura porque já são negro, para que se pintar? E se pintar, fica mais feio. Se se pintar a cor dele fica ridícula.”

A partir daí, emergem as significações sobre o que é esperado socialmente do negro e do branco:

“Paula: Por que ela é branca, então tem que mostrar e nega não.

Jonas: Branco tem que ser um vermelho mais escuro.”

Ao que parece, para estas crianças, ao branco cabe um lugar de destaque social, a ele é permitido chamar atenção, enquanto ao negro não. É preciso que o negro mantenha-se em uma posição oculta, sem destaque. É preciso que ele “tenha limites” (sic):

“Paula: Porque se negro for usar uma cor assim bem forte, para branco até combina, agora, com nego, fica muito forte, então, fica muito cheguei.

E: E por que para negros as cores fortes ficam cheguei e para os brancos não?

Paula: Porque no branco, eu acho que combina mais com eles, tem mais diferença. Para o nego não. O nego tem que ter o limite de passar, porque se não fica feio. Agora o branco se passar, por exemplo, a Patrícia, um batom escuro e uma sombra azul, vai aparecer, mais fica mais bonito que no negro.”

Que limites seriam estes? Pensamos que talvez eles estejam diretamente relacionados a condições e posições sociais que são constituídas historicamente. As respostas de Paula, em um primeiro momento, explicitamente dizem respeito a questões de ordem estética, mas nos causam a impressão de estarem vinculadas a modos implícitos de se comportar, ser e

apresentar-se que são aceitos e esperados socialmente dos negros. Neste sentido, saber sobre e respeitar os “limites sociais” torna-se necessário, uma vez que:

“Thamara: Se nós passa preto, tem gente que fala: Ah, passa preto por que vai lá para o terreiro de macumba.”

Então, cabe ao negro um lugar social que não ocupe posições de destaque, que se oculte, seja “comportado”, por que caso ele assuma uma posição que apareça, se mostre, seja sensualizada, por exemplo, sofrerá discriminações sociais, sendo violentado:

“Paula: Essa aqui podia ser uma menina comportadinha, com brinquinho, cabelo pentiadinho. Olha isso aqui: nada a ver uma coisa com a outra. Olha que ridícula! Parece macumbeira!”

E aqui vale destacar mais um ponto: Paula demonstra sofrer pela discriminação e violência experienciadas, mas em determinados momentos redimensiona este lugar, na medida em que critica e desqualifica características relacionadas ao negro. Parece ser esta a ambivalência, a contradição vivida pelo negro: sofre por estar aprisionado em um corpo discriminado e violentado socialmente, ao mesmo tempo em que o repudia e desqualifica. Rey (2003, p.240) nos dá elementos para pensarmos tal questão ao afirmar que *“o sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido em suas práticas”*.

Ainda tratando das falas citadas acima, consideramos importante analisarmos o que nos parece ser um indicativo da ocorrência de uma transformação histórica no significado constituído sobre a macumba, religião de tradição afro. Ao falar sobre os as desqualificações sofridas por possuírem traços de negritude, as crianças durante algumas vezes referiram-se a serem direcionados a elas xingamentos como “neguinho da macumba”, “nega macumbeira”, “é da macumba”, etc.

A macumba representou durante muito tempo na história do povo negro um ponto de unificação, identificação e até mesmo resistência. Hoje, entretanto, parece terem sido

constituídos outros significados sobre ela. Quando questionadas sobre o que imaginavam ser tal religião, as crianças diziam:

“E: O que vocês acham que é a macumba?”

Luciano: Coisa má, né?

Paula: Coisa que não leva a nada, que a gente só vai estragar nossa vida. A minha tia fez macumba para minha mãe. Ela pediu para colocar o diabo na minha mãe quando ela tava grávida.”

Notamos que as significações constituídas pelas crianças sobre a macumba apontam para sua correlação com algo ruim, demoníaco, vinculado a forças prejudiciais às pessoas. Apesar de em sua constituição a macumba realizar rituais de sacrifício, seus significados originais parecem ter se perdido, juntamente com a possibilidade de identificação e resistência de um povo.

Quando o desfile e o concurso de dança foram realizados, todas as crianças demonstraram muito interesse e prazer em sua execução, embora com papéis diferenciados. Desta forma, determinadas crianças eram responsáveis pela realização da maquiagem, outras dos penteados, algumas preferiam arrumar-se sozinhas, e assim sucessivamente.

Percebemos que as crianças negras envolveram-se mais intensamente com as atividades, desde sua preparação até o momento da apresentação. Na ocasião do desfile, experimentaram várias tonalidades de maquiagens, de modo que pareciam estar também se experimentando diante da possibilidade de “se apresentar”. Desta forma, foram utilizados batons vermelhos, e depois retirados, rosa-claro que também foi trocado posteriormente por outra tonalidade, sombras coloridas, lápis, etc. e ao final, para a apresentação, todas as crianças negras terminaram usando maquiagens de tonalidades escuras. Ao desfilar e ao dançar, traziam e demonstravam muita sensualidade, erotismo e desenvoltura, assumindo de maneira bastante apropriada as posturas e os modos de desempenhar tais atividades de acordo com os rituais, os *scripts* divulgados pela mídia.

Notamos que em tais encontros as crianças negras ocuparam um lugar de destaque muito maior que as crianças brancas. Estas, durante o desfile, utilizaram maquiagens em tons claros, não dançaram ou escolheram filmar a atividade, ficando, desta forma, fora da “cena”

construída. Quando desfilando, realizaram a atividade rapidamente, demonstrando vergonha em se apresentar. Na ocasião do concurso de dança, o mesmo aconteceu, de maneira que Thamara chegou à final do concurso dançando com muita sensualidade e erotismo, enquanto a maioria das crianças brancas escolheu não participar da atividade diretamente, mas filmá-la ou fazer parte do corpo de jurados. Percebemos, então, nestas ocasiões específicas, que as crianças negras se permitiram assumir e experienciar sua sensualidade e erotização, e estes lugares foram vivenciados com muita exuberância. Enquanto isto, as crianças brancas se recolheram, aparentando se sentirem desconfortáveis em ocupar uma posição de destaque.

Entretanto, o que aconteceu no encontro em que foi disponibilizada a possibilidade de assistirem ao vídeo que continha a filmagem das atividades realizadas?

“Nilton: É, essa “quatro zóio” aí.. (referindo-se a Nara)

(...)Risadas

Nilton: Aí, sai fora menina, vai estragar o filme! (ainda referindo-se a Nara que aparecia na filmagem)”

(...)

“Thamara: Pára a fita, professora! Pára de passar!”

(...)

“C: Que que é isso, Thamara? (referindo-se a ela dançando)

Thamara dá risada

C: Risadas

Patrícia: Parece um boneco feioso!”

(...)

“Paula: O Fernando falou que eu sou preta safada!”

(...)

“Paula: Caramba, Nara, vai se ferrar, pára de me xingar!

Thamara: Caraca! Quanto batom eu passei!

E: Parece que você fez uma experiência aí com os batons, né? O que você achou?

Thamara: Ficou feio. Eu tava muito feia. O batom tava muito forte.

Olha a Nara!

Nara: Eu passava uma coisa e tirava.

E: Por que, Nara, você passava e tirava?

Fernando: A Nara nem assim fica bonita!

(Risos)”

Para surpresa da pesquisadora, as crianças permaneceram durante a maior parte do tempo alheias à atividade proposta, agredindo-se física e moralmente e até mesmo pedindo que a transmissão da filmagem fosse interrompida. Tais fatos nunca haviam acontecido antes.

Ao apresentarmos às crianças a filmagem do concurso de dança e do desfile, lançamos a possibilidade de elas se assistirem, não meramente como telespectadoras, mas como “personagens”, para poderem se observar e avaliar atuando, dramatizando uma situação. Desta forma, a situação apresentada proporcionava a elas verem-se realizando atividades que haviam sido criticadas e desqualificadas anteriormente. Naquele momento, enxergaram-se apresentando-se da mesma forma que as modelos negras das revistas de moda: com maquiagens escuras, de forma sensual, erotizada, desenvolta. E mais do que isto: enxergaram-se sentindo prazer ao experienciarem-se desta forma. Isso nos leva a pôr em destaque os modos de internalização dos valores, os desejos socialmente construídos, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, os sujeitos que experienciam valores contraditórios. No caso de Thamara, por exemplo, segundo nos contou sua professora e ela mesma, esta vive em sua casa situações de repressão, por causa da religião seguida pela avó, a quaisquer manifestações de erotismo: não é permitido que se maqueie, que namore, que fique muito tempo fora de casa. Quando participou do concurso de dança e desfile, demonstrou muito prazer em vivenciar seu corpo investido eroticamente – experimentou várias maquiagens, dançou e desfilou sensualmente. Entretanto, aparentou não suportar enxergar-se exercitando tais possibilidades

de sensualismo tão desqualificadas socialmente e especificamente pelo discurso religioso pregado pela avó:

“Pára a fita, professora! Pára de passar!”

(...)

“Ficou feio. Eu tava muito feia. O batom tava muito forte.”

Ao mesmo tempo, o grupo ao vê-la no vídeo também demonstra desqualificar suas experiências corporais:

C: *Que que é isso, Thamara?* (referindo-se a ela dançando)

Thamara dá risada

C: Risadas

Patrícia: *Parece um boneco feioso!*

E aqui vale um questionamento: Como as crianças poderiam lidar e até mesmo suportar a contradição vivida entre o desejo de se libertar, de poder se destacar, ocupar um lugar social e o discurso social internalizado que desqualifica tais desejos? Talvez estes sentimentos contraditórios expliquem os xingamentos, agressões e até mesmo pedidos para que a filmagem fosse interrompida durante a sua apresentação. Percebemos que as crianças negras, ao mesmo tempo em que (re)produzem significados ideológicos constituídos sobre elas e sofrem por estar aprisionadas a tais significações que desqualificam suas características, em muitos aspectos desejam, nem que por breves momentos, libertar-se de tais significações, como que numa tentativa de sentirem-se adequadas, seguras, aceitas, com suas existências legitimizadas. No entanto, quando estes momentos são constituídos e percebidos, rapidamente são desqualificados e negados.

Ao que parece, o ver-se, o enxergar-se que leva à reflexividade, pode tornar-se um espaço de estranhamento, desconforto, sofrimento e contradição para as crianças negras. As significações constituídas sobre si revelam as marcas culturais vivenciadas no corpo e na alma.

“Jonas: O que me da raiva é os outros me xingando de negrão. Aí, eu falo: o que tem de mal em ser negro?”

➤ **Modos de participação do sujeito e relações de poder: as crianças entram em cena**

Aqui será delineado e apresentado um núcleo que catalisa os pontos tratados até então: a questão do racismo, da violência e do corpo. Interpretamos este momento como o clímax vivido pelo grupo, onde são colocadas em destaque a síntese das múltiplas relações e significações constituídas: é o momento em que as crianças demonstraram assumir o tema tratado nos encontros e o trabalho realizado.

A peça de teatro, tanto no que diz respeito a sua delimitação e distribuição dos papéis como a seu enredo, será agora nosso material de análise. As possibilidades de análise são inúmeras, por isso precisamos realizar algumas escolhas de questões a serem postas em foco e interpretadas.

Pelo modo como as crianças foram construindo a peça, trabalhando o enredo, escolhendo os personagens, discutindo os papéis e as ações destes personagens, decidimos apresentar todo o seu processo de elaboração, que foi registrado em áudio. As formas de apresentação, entretanto, foram delineadas pela pesquisadora.

Então, que as crianças entrem em cena!

▪ **A PROPOSTA:**

“(…)

C: O que a gente vai fazer hoje?

E: Bom, eu tenho uma sugestão para fazer para vocês...

C: O que é? O quê?

E: Eu pensei que a gente poderia fazer uma peça de teatro que representasse a história do nosso grupo. A gente poderia recordar tudo o que discutimos aqui até hoje a fazer uma peça que contasse o que fizemos...

C: Eba! Eba!

E: Vocês gostaram da idéia?

C: Gostamos! Eu gostei! Gostei!”

▪ A EMERGÊNCIA DO TEMA:

“E: Então, o que a gente poderia colocar na peça daquilo que discutimos até hoje?”

***Thamara:** Violência e racismo.*

***Jonas:** É, violência.*

***Paula:** Pode trazer um revólver?*

***C:** Hahahahaha.*

***Jonas:** Vou trazer um “tres-oião”.*

(...)

“E: E como vai ser a peça, hein? Uma peça precisa de uma história, de personagens... cada um tem um papel... Vocês já viram ou fizeram uma peça?”

***C:** Eu já!*

***Thamara:** Vai ter que fazer as pessoas más e as boas... Tem que alguma menina fazer alguma coisa no cabelo, fazer tatuagem...”*

(...)

*“**Thamara:** Ai os meninos... assim, faz uma favela também...”*

***Fernando:** É, aí nós três (Nilton, Jonas e ele) somos do mal e o Luciano é do bem e ele está se envolvendo com droga. Aí ele pega a droga e não paga e aí a gente mata ele.*

***Nara:** Ai, coitado!*

***Fernando:** Já era! Vai pro saco!*

***Thamara:** Aí, coloca uma menina lá para o mal...*

***Fernando:** Para ser namorada do Luciano.*

C: Risadas

*Thamara: Aí tem que ter alguma menina do bem, outra do mal...
pra fazer tudo direitinho..."*

(...)

*"Thamara: Assim, a Patrícia pode ser uma riquinha que não gosta
de pobre..."*

Patrícia: Ah gente, pára com isso!

Thamara: A Nara pode ser moreninha que não gosta de branco.

Jonas: Não é mais fácil a gente fazer um ensaio agora?

E: Podemos fazer.

Luciano: Minha mãe é branca e meu pai é preto!

*Nara: Meu pai é branco, minhas irmãs é branca, só eu que sou
moreninha! Nem minha mãe é preta.*

Nilton: Você ficou muito na assadeira e torrou! Hahahaha!

*Thamara: Ah, é branca sim sua mãe... (irônica) Óóó , eu tenho uns
negócio aqui que pode ser a droga..."*

Patrícia: A gente faz uns papelzinho assim e enrola.

Nilton: Opa! Vamo cheirar!"

▪ PRIMEIRA CENA:

Esta cena se passa em uma loja que comercializa produtos variados para disfarçar a
venda de drogas:

"Paula: Eu sou policial!

Fernando: A Thamara é polícia disfarçada.

Paula: E nós (ela e Nara) somos polícia de verdade.

Fernando: Na loja vende coisas normais e droga.”

(...)

“Nara: Eu quero esta caneta.

Nilton: Quanto que tá essa pochete?

Thamara: E, meu, tá virrando boiola, comprando coisinha de muié, caralho?

Nilton e Fernando: Isso é assalto, passa a grana, passa a grana!”

Neste momento da cena, Thamara (policial) chega, atira nos assaltantes e inicia-se uma série de tiros e perseguições.

Nara vem para reforçar a guarda policial, é capturada.

Em seguida é feita refém.

Os assaltantes conseguem fugir.

(...)

▪ A ESCOLHA DO NOME DA PEÇA, DISTRIBUIÇÃO DE PAPÉIS E CONFIGURAÇÃO DO ENREDO:

“Fernando: Agora, assim, ela é rica (Patrícia) e tava saindo de carro...

Jonas: Não! Ela tava assistindo TV na casa dela e aí a gente chega para assaltar!

C: Falam juntas.

Paula: Pera aí! Eu sou ladrão também!

Patrícia: Qual vai ser o nome da peça?

Fernando: Grupo do tribal

Thamara: A violência no morro...

Paula: *Do sabão! A violência no morro do sabão!*

Jonas: *A violência no morro da favela.*

C: *iiiiiiiiiiiiiiii..... (recriminando a proposta de Jonas)*

Thamara: *A violência no morro....o nome de alguma cidade....Jardim Ângela! A violência no morro do Jardim Ângela! (...)* *A violência no Rio de Janeiro! Coloca aí!*

E: *A violência no Rio de Janeiro?*

Paula: *É...eu sou ladrão também, hein!*

Jonas: *Já sei!!! A Vingança do Tribal!!!*

Thamara: *Isso: A Vingança do Tribal!!!!*

E: *O que é A Vingança do Tribal?*

Jonas: *É porque eu, o Fernando e o Nilton somos tatuados de tribal.*

C: *Tá bom!!!*

Thamara: *Quem vai ser a namorada do Nilton?*

Paula: *Eu sou!!! Assim, eu era amiga da Patrícia, eu era outra riquinha e nós não sabia que o Fernando era ladrão. Aí, a Patrícia fala assim: “parece que esses meninos é maloqueiro, aqueles lá da favela do morro do sabão”. A gente fica conversando, sabe, a, de repente eles assaltam a casa da Patrícia, a gente tava lá conversando. Eles assaltam e a gente fala assim: “é verdade, eles são ladrão!” A gente fica desesperada, aí chega a polícia... Que tal, Patrícia?*

Thamara: *Quem vai ser a polícia?*

Paula: *Você.*

Thamara: *A Gabriela vai ser a polícia.*

E: *Eu não vou participar da peça, até porque no dia eu vou filmar a encenação de vocês.*

Thamara: *Tá, pode filmar.*

Patrícia: *Eu posso filmar, por que eu não vou querer participar. Você quer que eu filme?*

E: Eu prefiro que a peça seja de vocês.

Thamara: Tá bom.

E: Tá? Vai ser só de vocês.

Thamara: Tá

Paula: O Luciano pode ser a polícia

Patrícia: Mas você quer que eu filme?

E: Mas você não vai participar, Patrícia?

Thamara: Tem que participar, Patrícia. Eu posso ser a polícia.

Patrícia: (silêncio)”

(...)

“Paula: Então, eu namorava o Nilton, mas eu não sabia que ele usava drogas.

Paula: Aí, no dia, eu canto assim: “é no gueto, é no gueto, é favela, sou de negão, periferia unida, nossa vida, irmão...”

Nara: A gente tem que fazer tudo no palco.

Fernando: Qual vai ser meu nome, hein?

Thamara: Qual vai ser seu nome?

Nilton: Eu sou o Zé Pequeno. Eu sou o Zé Pequeno, mano!

Fernando: Eu sou o Chapolin.

Nilton: Eu sou o Zé Pequeno, hein!

Nara: Eu sou a Ritinha.

Nilton: Eu sou Zé pequeno, hein!

Thamara: A gente está precisando de uma policial, a Nara vai ser a outra.

Nara: Ah, eu não quero!

Thamara: Mas vai ter que ser!”

(...)

“Paula para Thamara: Eu falava para você perguntar para o Nilton se ele queria ficar comigo. Aí, ele queria, nós saímos, tudo... Aí, no outro dia, você falava pra mim que ele tava usando drogas. Aí, eu peguei e fui para a casa da minha colega, aí ele foi lá e invadiu a casa da minha colega.

Thamara: Tá. Então vai.”

Os personagens ficam, desta forma, definidos:

Traficantes:

- Nilton: Zé Pequeno
- Jonas: Lampião
- Fernando: Chapolin

Namorada de Zé Pequeno:

- Paula: Kelly

Amigas de Kelly:

- Patrícia: Débora
- Nara: Beatriz

Policiais:

- Luciano: Rodrigo (também pai de Kelly)
- Thamara: Júlia

▪ SEGUNDA CENA:

“Paula: Você conhece aquele neguinho que anda com você?”

Thamara: Conheço.

Paula: Eu queria sair com ele.

Thamara: Tá bom.

Paula: Eu vou para casa da minha colega – o endereço é 125 A.

Thamara: Eu passo lá”

Paula na casa da amiga:

“Paula: Eu vou ficar com o Nilton!!

Patrícia: Ai, que legal!

Paula: Eu vou sair com ele! Ai , meu Deus, que legal, né? Eu tô bonita?

Nara: Tá linda.”

Thamara conversa com Nilton sobre Kelly:

“Thamara: Tem uma amiga minha que tá a fim de te conhecer. Ela é morena...bonita!

Nilton: Como ela chama?

Thamara: Kelly. Você vai conhecer, amanhã você vai comigo na casa dela.”

▪ TERCEIRA CENA:

Paula na casa das amigas:

“Paula: Ai, meu Deus, ele está chegando!

Paula para Nilton: Oi. Entra, pode entrar

Thamara: Eu vou deixar os dois a sós aí.

Paula: Pode falar

Nilton: Fala você, não foi você que me chamou?

Paula: É que eu falei para ela se você queria sair comigo

Nilton: Tá, vou pensar.

Paula: Tá, amanhã eu te ligo. Tchau. Eu peço seu telefone para ela.

Nilton: Tchau.”

▪ QUARTA CENA:

Paula fala ao telefone com Nilton:

“Paula: Alô, Zé Pequeno, é você?

Nilton: É.

Paula: Eu queria te convidar para ir ao cinema hoje.

Nilton: Eu vou ver.

Paula: Se você for, passa na casa da minha colega.

Nilton: Tá bom.”

Nilton está neste momento comprando maconha:

“Nilton: Passa cinqüenta reais de maconha aí.

Jonas: é melhor pegar cem. Toma.”

▪ QUINTA CENA:

Nilton e Jonas chegam à casa da amiga da Paula:

“Nilton: Oi.

Paula: Oi.

Nilton: Casa boa, hein! É da sua colega?

Paula: É. Você vai hoje?

Nilton: Vou.

Paula: *Então vamos.”*

No cinema , Paula e Nilton conversam:

“Nilton para Paula: *Kelly, você quer namorar comigo?*

Paula: *Eu quero... Amanhã você passa na minha casa.*

Nilton: *Tá.”*

▪ **SEXTA CENA:**

Thamara encontra Nilton:

“Thamara: *Zé pequeno, é aí, você vai namorar com ela ou não?*

Nilton: *Ah, vou.”*

Em seguida, Thamara vai até a casa de Paula:

“Thamara para Paula: *Eu quero te dizer uma coisa:*

Paula: *O quê?*

Thamara: *O Zé Pequeno é traficante.*

Paula: *Não acredito!*

Thamara: *Ele é traficante!*

Paula: *O meu pai falou que se eu namorar com um traficante ele vai me matar!!! Se meu pai descobrir que o Zé pequeno é traficante....(chorosa) O que eu vou fazer? O que eu vou fazer?*

Thamara: *Eu vou te falar uma coisa: eu estou fingindo que sou amiga deles, mas eu sou policial. Você deve ficar muito longe deles.*

Paula: *Mas eu comecei ontem com ele...*

Thamara: *Fica muito longe dele.*

Paula: *Eu não posso! Ai , meu pai chegou! Meu pai chegou!”*

▪ SÉTIMA CENA:

Em casa, Paula tem uma conversa com seu pai:

“Paula para Luciano (que além de policial é seu pai): *Então, pai, eu queria te pedir um negócio... Deixa eu namorar com o Zé Pequeno?*

Luciano: *Não sei.*

Paula: *Pai, eu já disse, ele não é traficante... Deixa, por favor, pai... Eu faço tudo...*

Luciano: *Tá bom.*

Paula: *Ai, pai, brigadinho, meu papai, obrigado! Pai, eu vou sair com ele, eu vou ligar para ele, vou atrás dele agora!”*

Paula, então, procura Thamara:

“Paula para Thamara: *Se meu pai souber que o Zé Pequeno é traficante, você vai ver!*

Thamara: *Fale para o Zé Pequeno que você já descobriu tudo!*

Paula: *Eu vou falar!”*

Em seguida, marca um encontro com Nilton:

“Paula Para Nilton: *A gente tem que ir para a lanchonete, para algum lugar, por que eu preciso falar com você...”*

▪ OITAVA CENA:

Na lanchonete, Paula conversa com Nilton:

***Paula:** Traz um suco para mim, por favor. Eu pedi para o meu pai para deixar eu namorar com você, ele deixou, mas eu descobri que você é traficante.*

***Nilton:** Eu não sou traficante.*

***Paula:** A Júlia me contou que você é traficante e eu não posso ficar com você se você é traficante! O meu pai vai descobrir e você vai morrer!*

***Nilton:** Ah, se você não quiser você não me namora!*

***Paula:** Eu quero! Eu vou namorar com você! Tudo bem! (chorosa)
A Júlia me contou.*

Nilton faz que vai tirar drogas do bolso.

***Paula:** Zé Pequeno, por favor, não tira isso aqui! Se meu pai descobrir ele vai matar você! Você não pode fumar, você tem que parar com isso! Eu não posso ficar com ninguém que fuma drogas!
Por favor!*

***Nilton:** Eu não vou parar.*

***Paula:** Ai, meu Deus!”*

▪ NONA CENA:

Paula e Nara na casa de Patrícia:

***Nara:** Olha o que eu ganhei do meu pai...”*

Nilton, Jonas e Fernando invadem a casa para assaltá-la.

Gritarias – os meninos prendem as meninas e começam a assaltar a casa.

Chega a polícia – Thamara e Luciano

Meninos (traficantes) fazem as meninas de refém.

Há trocas de tiros.

Nilton é ferido.

Paula se desespera ao ver Nilton ferido:

“Paula: Zé Pequeno! Zé pequeno!”

O pai de Paula é ferido.

“Paula: Pai! Pai! Pai! Você atirou no meu pai!”

Tiros

Paula pede para policial não atirar em Nilton.

Fernando faz Paula de refém e pede para Thamara (policial) um carro para fugir.

Chega reforço policial.

Troca de tiros.

Paula continua gritando por Nilton.

Nilton é levado para o hospital.

O médico diz que ele está muito doente.

Paula permanece o tempo todo no hospital chorando por ele.

▪ DÉCIMA CENA:

No hospital:

“Médico: Ele vai ter que ficar em observação.

Paula: Eu vou matar quem fez isso com ele!”

Os amigos de Nerilson vão ao hospital para resgatá-lo e fugirem.

Chegam os policiais.

Recomeça o tiroteio.

Nilton é morto pelo pai de Paula.

Paula grita e chora por ele. De repente, pega uma arma e atira no pai.

“Paula para Nara (apontando uma arma para ela): Amiga, sai de perto de mim se não eu vou te matar.”

Tiros

▪ O DESFECHO:

Paula conclui então o enredo da peça:

Paula: Eu virei drogada! Aí, eu mato meu pai!”

Paula atira no pai. Em seguida, atira nas amigas e em Thamara.

Neste momento, com todos mortos ao seu redor, canta:

“Paula: É do gueto, é favela, sou de negão. Periferia unida nossa vida, irmão.”

(...)

“Thamara: Eu acho legal terminar assim: a Paula grita: O que que eu fiz? ??E aí, canta essa música.

Paula: É eu vou falar isso, porque eu tava fumando droga e matei meu pai porque o Nilton morreu! O Nilton morreu, aí eu fiquei drogada!”

▪ A ÚLTIMA CENA:

Luciano diz a Paula após ela ter matado as amigas e Thamara:

“Luciano: Calma filha, calma. Filha, eu te criei!”

Paula atira no pai e grita:

“Paula: O que eu fiz para acontecer isso??

É do gueto, é favela, sou de negão. Periferia unida nossa vida, irmão.”

Em seguida atira na própria cabeça e cai, juntando-se aos demais corpos espalhados no chão.

É interessante perceber o como esta peça marca um momento em que o grupo demonstra assumir a temática abordada nos encontros e sua própria constituição. Seu enredo não só anuncia, mas denuncia determinadas significações constituídas pelas crianças sobre diferentes “papéis sociais.” Analisando as falas, percebemos que as crianças negras exerceram no grupo uma condição de poder diferenciada da comumente experienciada. Isso se explicita nos modos como as tais crianças assumem posições de liderança e condução das atividades,

enquanto as crianças brancas permanecem silentes. Essa diferença constituiu, também para nós, um momento de silêncio nas primeiras aproximações e análises do material empírico.

Após muito refletirmos sobre os possíveis significados, sentidos e emoções contidos nos “silêncios” e nas “vozes” do grupo, decidimos colocar em destaque o que agora nos parece emergente: momentos em que as crianças nos dão indícios de configuração de maneiras de pensar, sentir e agir diante de questões relacionadas aos seus modos de participação e às relações de poder.

Percebemos que a escolha e distribuição dos papéis a serem representados pelos personagens caracterizavam posições sempre dicotômicas que se referiam a questões relacionadas à moral, cor da pele, a lugares sociais, gênero e classe social. Desta forma, eram colocadas em xeque as relações entre o bem e o mal, brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres:

“Thamara: Vai ter que fazer as pessoas más e as boas... Tem que alguma menina fazer alguma coisa no cabelo, fazer tatuagem...”

(...)

“Fernando: É, aí nós três (Nilton, Jonas e ele) somos do mal e o Luciano é do bem e ele está se envolvendo com droga.”

(...)

“Thamara: Aí, coloca uma menina lá para o mal...”

(...)

“Thamara: Assim, a Patrícia pode ser uma riquinha que não gosta de pobre (...) A Nara pode ser moreninha que não gosta de branco.”

Ao que parece, as crianças significam o “mal” como algo relacionado ao uso de drogas, ser traficante, morar em favela e ter tatuagens. O bem, ao contrário, está relacionado a “fazer tudo certinho”, como nos diz Thamara. Elas anunciam também perceberem a existência de estereótipos convencionados socialmente – e aparentemente internalizados por elas – que caracterizam e categorizam as pessoas que são “do bem” e as que são “do mal”. Tais caracterizações parecem ser atravessadas pelas condições sociais e econômicas de classe e de cor: a “riquinha é branca e não gosta de pobre” enquanto a “moreninha não gosta de branco”; dois dos personagens que são definidos como “do mal” são traficantes de drogas e negros, enquanto o personagem definido como sendo “do bem” é branco. Dessa forma, a significação constituída pelo grupo sobre o “bem” e o “mal” parece estar intrinsecamente relacionada às condições sociais e econômicas que determinam certos lugares e posicionamentos sociais.

Segundo Guimarães (2001), é estatisticamente comprovado que a pobreza atinge mais negros que brancos no Brasil. Em recente pesquisa publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (julho de 2003), afirmou-se que,

“Nas duas maiores regiões metropolitanas do Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro, a linha que separa pobres do resto da população sobe ou desce de acordo com a cor da pele: nessas regiões, 44,4% dos negros – aproximadamente 5 milhões de pessoas – estão abaixo da linha de pobreza. Uma análise do economista Marcelo Paixão, professor da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mostra que a taxa de pobreza entre os negros é 48,99% mais alta que a verificada entre os brancos.”

Sobre tais constatações, Guimarães acrescenta ainda que a leitura sociológica consegue demonstrar desde 1950 que no imaginário, ideologia e discurso dos brasileiros existe estabelecida uma equivalência entre preto e pobre; branco e rico. Por causa disso, o que torna legítimo o reconhecimento da falta de oportunidades dos pobres, o preconceito e a discriminação social dos quais são vítimas é justamente o fato de que a maioria dos pobres é negra:

“as estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em

cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do tempo passado, mas é ampliada no tempo presente através de discriminações” (Guimarães, 2002, p. 67) .

Estes dados nos oferecem a possibilidade de entendimento da maneira pela qual os papéis a serem interpretados na peça foram escolhidos e distribuídos pelas crianças. Ao que parece, elas escolheram representar os lugares que são ocupados socialmente pela classe econômica e étnica a que pertencem.

Assim, os modos através dos quais as crianças vão construindo os personagens e papéis a serem representados e se posicionando perante estes parecem estar intimamente relacionados a lugares de alguma forma já experienciados. Ao atuar, elas parecem falar de um lugar de conhecimento e vivência:

“Paula: Pode trazer um revólver?”

C: Hahahahaha.

Jonas: Vou trazer um “tres-oião”.

(...)

“Fernando: Ai ele pega a droga e não paga e ai a gente mata ele.

Nara: Ai, coitado!

Fernando: Já era! Vai pro saco!”

(...)

“Fernando: Agora, assim, ela é rica (Patrícia) e tava saindo de carro...

Jonas: Não! Ela tava assistindo TV na casa dela e ai a gente chega para assaltar!”

(...)

“Paula: (...) Aí, a Patrícia fala assim: “parece que esses meninos é maloqueiro, aqueles lá da favela do morro do sabão”. A gente fica conversando, sabe, aí de repente eles assaltam a casa da Patrícia, a gente tava lá conversando. Eles assaltam e a gente fala assim: “é verdade, eles são ladrão!” A gente fica desesperada, aí chega a polícia...”

(...)

“Thamara: (...) Óóó, eu tenho uns negócio aqui que pode ser a droga...”

Patrícia: A gente faz uns papelzinho assim e enrola.

Nilton: Opa! Vamo cheirar!”

(...)

“Nilton: Passa cinqüenta reais de maconha aí.

Jonas: É melhor pegar cem. Toma.”

(...)

“Nilton: Eu sou o Zé Pequeno. Eu sou o Zé Pequeno, mano!”

Os papéis dos personagens foram desempenhados pelo grupo com muita desenvoltura. As crianças negras que escolheram representar tanto os traficantes de drogas como os policiais, modificaram o tom de suas vozes e utilizaram gírias relacionadas ao tema, demonstrando muita afinação com o conteúdo interpretado. Pareciam conhecer este mundo, estar familiarizadas com as nomenclaturas, frases, jargões, ações, entonações e expectativas representadas: sabiam que tipo de expressões são utilizadas pelos comerciantes de drogas, a

maneira como estas vêm embaladas, falavam em matar e morrer, sobre as relações travadas entre traficantes e policiais, a maneira como uma casa é assaltada, a utilização de reféns como estratégia de negociação com a polícia, etc. Por conta disso, não nos parece à toa que Nilton tenha escolhido ser um traficante de drogas e de nome Zé Pequeno⁶. Da mesma forma, os modos de participação das crianças brancas reiteravam os papéis sociais a elas atribuídos: eram brancas, ricas e “do bem”. Tais papéis foram assumidos de maneira silente, sem contestação explícita.

Após a apresentação da peça, a fita de vídeo onde estava gravada foi disponibilizada às crianças para que pudessem assisti-la. Ao contrário do ocorrido no encontro em que não suportaram enxergarem-se dançando e desfilando, pois mostravam-se de maneiras que haviam sido criticadas e desqualificadas por elas mesmas anteriormente, desta vez manifestaram muito interesse, aceitação e tranquilidade em ver-se. Estavam agora enxergando-se representando papéis que estavam de acordo com o “script” vivido. Tratava-se de uma peça de teatro e, neste sentido, o grupo parecia estar a utilizando como estratégia de representação do familiar, ou seja, nos indicava existir uma forma de (con)vivência do/com problema de classe, exclusão social, discriminação e violência “por dentro”, o que termina por nos mostrar como tais problemas são experienciados, internalizados, significados e sentidos – seja pela vivência mais próxima no interior da própria família, pela experiência na comunidade e/ou pela mídia. Sendo assim, o modo de composição da peça ocorreu de forma bastante fluente, havendo uma concordância no desenvolvimento da trama, o que indicava a participação das crianças em algo comum.

Somente em um determinado momento notamos a anúnciação ou tentativa de deslocamento de tais posicionamentos. Isto ocorreu quando Paula afirmou seu personagem ser também uma “riquinha”, amiga de Patrícia. Entretanto, apesar de estar interpretando uma rica, contraditoriamente assume representar o lugar social atribuído a sua classe e etnia: é ela que se apaixona por um traficante e não Patrícia ou Nara, é ela que se transforma em viciada em drogas e mata a todos, incluindo seu pai, para vingar a morte de seu namorado “Zé Pequeno”. E mais que isto: é Paula a responsável pelo desfecho da peça. Sua atitude suicida nos causa impacto e silencia. Ao mesmo tempo, lança a possibilidade de refletirmos sobre as saídas

⁶ Zé Pequeno é o nome de um dos personagens principais do filme “Cidade de Deus”. Tal personagem foi caracterizado pelo exercício de muito poder na favela onde morava devido ao controle do tráfico de drogas na região. Vale ressaltar que nenhuma das crianças havia assistido ao filme.

possíveis para sua personagem na qualidade de representante de uma etnia. Sendo negra e viciada em drogas, quais as alternativas possíveis? Durante todo o tempo, as crianças negras parecem não perceberem estratégias de desvencilhamento do drama relacionado à violência, discriminação e exclusão social e econômica experienciados e sentidos devido à sua condição étnica. E Paula nos diz:

“O que eu fiz para acontecer isso?”

“É do gueto, é favela, sou de negão. Periferia unida nossa vida, irmão.”

A escola parece não ter “ouvidos” nem para a trama nem para o drama vivenciados, sentidos e representados pelo grupo. Na ocasião da apresentação da peça, estavam presentes todas as quartas séries da escola, juntamente com seus professores. Assim que houve o dramático desfecho do enredo, todos permaneceram em silêncio por alguns segundos, sendo este logo interrompido pela fala de uma das professoras: *“As crianças não vão dançar?”*. As demais professoras, juntamente com a que fez tal questionamento, passaram a sugerir, então, que colocássemos “axé music” para que as crianças ali presentes pudessem dançar. O grupo que havia acabado de realizar a representação demonstrou muito incômodo e descontentamento em relação à proposta feita: Paula prontamente respondeu a questão afirmando que nenhum deles iria dançar, sendo o mesmo afirmado logo em seguida pelo restante do grupo. As crianças permaneceram durante algum tempo no palco muito surpresas e agressivas diante de tal sugestão, como que percebendo a falta de acolhimento e entendimento para com o conteúdo e a intensidade do que foi representado. Tais demonstrações não foram suficientes para resistir aos pedidos que se intensificaram: a apresentação terminou com todas as crianças e inclusive professoras dançando axé music no palco. Nenhum comentário foi feito sobre o conteúdo apresentado.

Ao mesmo tempo que determinados papéis sociais foram significados, experienciados e portanto representados, pudemos perceber na peça a constituição de um movimento pelo grupo que caminhou no sentido contrário às relações de poder estabelecidas socialmente.

Podemos afirmar que novas relações de poder foram sendo configuradas tanto nas ocasiões de definição dos nomes dos personagens, como nas ocasiões de distribuição dos papéis a serem interpretados. Este foi mais um dos momentos (como no desfile e concurso de dança)

que as crianças negras ocuparam as “cenas” principais da atividade. E quando falamos em “cenas” principais, estamos nos referindo à construção da peça, conforme já dito, e à protagonização desta. A construção do enredo da peça e a distribuição dos papéis foram todos definidos, direcionados e coordenados pelas crianças negras. Percebemos aqui um movimento de explícita reversão de papéis socialmente constituídos: foram as crianças negras que ocuparam posicionamentos de destaque no grupo, enquanto as brancas permaneceram, por “trás dos bastidores”, algumas vezes nem desejando participar:

“Patrícia: Eu posso filmar, por que eu não vou querer participar.

Você quer que eu filme?

Paula: O Luciano pode ser a polícia.

Patrícia: Mas você quer que eu filme?

E: Mas você não vai participar Patrícia?

Thamara: Tem que participar, Patrícia. Eu posso ser a polícia.

Patrícia: (silêncio).”

O silêncio de Patrícia aparece como mais um indicativo das relações de força que foram sendo construídas no grupo. Ela demonstrava o desejo de não participar diretamente da atividade, mas calou perante a imposição de Thamara: *“Tem que participar, Patrícia”*. Neste momento, vemos sendo constituído um movimento contrário ao defendido anteriormente pelas crianças negras. Na ocasião em que Paula discutia com Nara sobre o fato desta ter apresentado um desenho que retratava uma modelo que julgava feia, Paula dizia:

“Paula: Você não é nada branquinha para ficar falando que negra não sei o que lá... E ela é branca, olha (referindo-se à modelo desenhada), ela é branca e você não é igual ela para falar, se você ainda fosse, até que eu não falava nada!”

Seria na dinâmica de poder constituída pelo grupo o branco quem precisaria “ter limites”? (aqui faço referência à fala de Thamara quando afirma que os negros não podem usar maquiagens escuras, pois precisam “ter limites”). Ao que parece, as relações de força

estabelecidas no movimento do grupo possibilitam diferentes formas de ser vivenciada e experimentada a relação entre a cor da pele e o “poder de expressar-se”: quem falava, de que lugar, o conteúdo dito e o poder do que era dito foram sendo constituídos de maneira contrária à experienciada socialmente.

O grupo foi vivenciando as relações de força constituídas em seu movimento, e mesmo que em alguns momentos as crianças brancas não sentissem sua participação de forma confortável, optavam por permanecer nele. Os modos de participação, vozes e marcas das crianças negras foram se tornando mais intensos no decorrer dos encontros, de modo que o papel da pesquisadora transformou-se em termos de atuação e condução das atividades realizadas. Tais crianças começaram a estipular, decidir e conduzir por si sós os encontros e a pesquisadora passou a ocupar o lugar de intermediação nas discussões e sentimentos que iam sendo expressos e constituídos pelo grupo. Isto nos leva a pensar sobre as maneiras por meio das quais os modos de participação e poder são configurados a partir das relações materiais de produção: no grupo, as relações estabelecidas acabaram configurando um espaço em que as crianças negras puderam participar, mostrarem-se , experimentarem-se , investir e serem ouvidas.

Interessante perceber como estes modos de participação e vozes que ganharam espaço no grupo e no teatro vieram a público e geraram incômodos. Isso se apresentou na voz das professoras, que tentaram abafá-los, dissimulá-los, silenciá-los, sugerindo o engajamento das crianças em uma outra atividade:

“As crianças não vão dançar?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento em que o trabalho precisa ser concluído, gostaríamos de sumarizar algumas questões que nos parecem importantes e contundentes.

Partindo daquilo que o grupo diz sobre racismo e violência, pudemos colocar em evidência e analisar algumas significações constituídas sobre a cor da pele. Diferentes marcas e nuances da negritude foram comentadas, ressaltadas, como positivas ou negativas no jogo das interações. A cor da pele, nas tonalidades mais ou menos escuras, misturava-se, entrelaçava-se, ou se dissolvia, na trama de muitas outras condições e características: os modos de ser, de se vestir, de se apresentar em público; modos de se relacionar, etc. O espectro de cores – do mais branco ao negro escuro – foi tomando significados e sentidos diferenciados, de maneira que às tonalidades de pele eram constituídas significações relacionadas ao bem, mal, beleza, posicionamento social e econômico:

“Fernando: É, aí nós três (Nilton, Jonas e ele) somos do mal e o Luciano é do bem e ele está se envolvendo com droga.”

(...)

“E: Mas o que é ser muito branca?”

C: É ser mais branco que a parede!

Fernando: Eu conheci uma menina que todo mundo chamava ela de folha de sulfite, de tão branquinha que ela era!

E: Então quer dizer que ser branco as vezes também é xingado.

C: É.

Thamara: Tem branco que também é humilhado, as pessoas chamam de leite, leiteira, leite da vaca.”

(...)

“Nara: ... É porque ela é muito nega, muito feia!”

(...)

“Thamara: Assim, a Patrícia pode ser uma riquinha que não gosta de pobre...”

As crianças negras nos mostraram experienciarem sentimentos e desejos contraditórios a respeito de sua cor, uma vez que ao mesmo tempo em que sofriam por serem discriminadas (desejando não serem negras, “depilarem-se” para se tornarem brancas, etc.) apresentavam as marcas da discriminação em seus discursos. Ao que parece, vivenciavam situações por meio das quais se sentiam violentadas, mas também participavam desse movimento agredindo-se mutuamente. Mas a questão não terminava por aí. Como nos diz Costa (*in Souza, 1983*), a ideologia da cor representa somente uma superfície de uma ideologia mais daninha: a ideologia do corpo. Desta forma, os momentos de repúdio à cor convertiam-se em momentos de repúdio ao próprio corpo. O corpo passava então a ser vivenciado e sentido como fonte de descontentamento, desqualificação, menosprezo e perseguição. As características étnicas negras tornavam-se, desta forma, fonte de sofrimento, uma vez que eram discriminadas socialmente e pelas próprias crianças negras. Segundo Auglagnier (*in Souza, 1983p. 6.*), *“o futuro identificatório do sujeito depende da possibilidade de inocentar o corpo. Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que infringe o sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como fonte permanente de ameaça de morte e dor”*.

A questão do corpo, por sua vez, convertia-se em uma questão da “alma”. O não sentir e experienciar prazer com relação ao próprio corpo configurava-se em sofrimento psíquico pelas grandes dificuldades em experienciar positivamente alguns aspectos constitutivos da subjetividade, sendo a cor da pele um destes aspectos. Podemos dizer ainda que se encontrava aí caracterizada uma situação de sofrimento não somente psíquico, mas “ético-político”.

Sawaia (1999, p. 104) define sofrimento ético-político como aquele que

“abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. (...) Retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado

como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da sua produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

No caso das crianças negras, parece que em alguns momentos a negação das possibilidades de ação e transformação vinham recheadas de discursos ideológicos, principalmente de cunho religioso, que pregavam o conformismo e a passividade frente a situação de exclusão social vivida e sentida. Ao mesmo tempo, tal discurso talvez configurasse uma estratégia de sobrevivência e convivência com o problema, na medida em que sua aceitação poderia construir possibilidades de minimização da dor experienciada.

Existem configurados socialmente inúmeros discursos que aparentemente mostram-se como determinados em sua construção por idéias relacionadas a inclusão social. Entretanto, como nos diz Sawaia (1999), referindo-se a Foucault, encontram embuídas neles estratégias de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social e, desta forma, a exclusão é inserida na luta pelo poder. Assim, *“nesta concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, no movimento de reconstituição, sem cessar de formas de desigualdade”* (Sawaia, 1999, p.108). A autora afirma existir constituída uma relação dialética entre exclusão e inclusão, que demonstra a capacidade de uma sociedade existir como sistema. Pode-se notar a existência de tal dinâmica no discurso religioso - ao pregar serem os homens todos iguais e não havendo diferenciações entre eles, termina por estimular a passividade diante de situações de discriminação e desigualdade, o que (re)produz a exclusão social:

“Paula: Ah, a gente fica triste pensando na coisa, com vontade de bater, de xingar. Só que a gente não pode ser assim, porque se se não a gente também esta fazendo uma violência. A gente tá pagando com a mesma moeda. A gente tem que pagar com a moeda boa. Isso eu aprendi na escolinha dominical da igreja aonde eu vou. A gente

tem que amar o próximo mesmo que ele seja nosso inimigo. A gente deve amar.”

Percebemos, entretanto, que as relações estabelecidas no grupo foram constituindo modos de participação em que as crianças negras destacavam-se e sobressaíam-se de forma mais intensa que as crianças brancas. Em muitos momentos conseguiram experienciar a seu corpo e conseqüentemente a si mesmas criativa, erótica e prazerosamente. Pensavam, construíam e decidiam as atividades, o enredo da peça de teatro, etc., enquanto as crianças brancas acatavam as propostas e decisões tomadas, mesmo que com um certo incômodo. Podemos afirmar, então, que a relação dialética constituída entre exclusão/ inclusão social também é social e histórica, podendo, portanto, transformar-se dependendo das condições materiais vivenciadas. Assim, a constituição dos potenciais de ação, participação, prazer e bem-estar social encontra-se relacionada às condições experienciadas e as significações configuradas a partir de tais vivências. Como nos diz Marx (1984, p. 15), *“Como exprimem sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide com sua produção, com o que produzem e como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.”*

Quando da representação da trama e do drama vivenciados socialmente, entretanto, as crianças negras demonstravam não conseguirem vislumbrar saídas possíveis às situações de exclusão e discriminação vivenciadas e sentidas. Sabemos que tais situações eram experienciadas em vários níveis e âmbitos sociais, mas, neste momento, escolhemos nos focar em alguns dados específicos que talvez possam nos apontar caminhos para possíveis tentativas de compreensão de tais percepções. Segundo matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* em 14 de julho de 2003,

“Estudo do governo divulgado pelo Ministério da Educação aponta que a queda no desempenho dos estudantes da educação básica brasileira atingiu mais a população negra nos últimos anos. (...) Entre 1995 e 2001, a diferença entre as médias escolares de negros e brancos, na prova de língua portuguesa, aumentou de 19,6 para 26,1 pontos. No mesmo período, a

diferença, em matemática, passou de 17,1 para 24,9 pontos. (...) O estudo apresentado pelo Inep confirma desigualdade até mesmo na rede privada. Ele aponta que o desempenho dos negros na escola é afetado negativamente pelo racismo. O estudo mostra que, em língua portuguesa, na 4ª série do ensino fundamental, 67,2% estudantes negros apresentam desempenho classificado como "crítico" ou "muito crítico". Entre os estudantes brancos, esse índice é de 44,3%. Esta situação pode ser explicada, segundo o MEC, por fatores socioeconômicos da população, como o nível de renda, por exemplo. No entanto, a análise de desempenho dos estudantes na avaliação, levando em conta a raça, mostra que, mesmo entre estudantes de escolas particulares, portanto com níveis socioeconômicos similares, o desempenho não é igual. (...) Dados do questionário-pesquisa do Provão (Exame Nacional de Cursos) de 2002 apontam que, quanto maior o patamar de escolaridade cursado, menor a presença de negros. De 24 áreas avaliadas, 3,1% dos formandos eram negros e 76% declararam-se brancos.

A escola também pode ser apontada como instituição que (re)produz a dinâmica da exclusão através de práticas e discursos inclusivos. Ocorre que estas práticas e discursos terminam por (re)produzir situações de desigualdade e discriminações sociais afirmando-se igualitários, como se pudessem ser alheios e independentes das determinações sociais. Como nos aponta a presente pesquisa, ao mesmo tempo em que (re)produz um lugar de não valorização e escuta ao negro especificamente, a escola mostra não ter “ouvidos” e nem “olhos” para os problemas de discriminação e exclusão social experienciados por seus alunos. Além disso, segundo as professoras com as quais conversamos no decorrer da pesquisa, as crianças negras apresentavam desempenhos escolares e facilidade para aprender em níveis inferiores quando comparadas às crianças brancas. Estes fatos nos fazem indagar sobre as possíveis determinações escolares para com a evasão das crianças e jovens negros. Que condições a escola, como instituição social, propicia para a vivência das crianças e adolescentes

em relação à cor da pele? Os modos encontrados para tratar o problema mostram-se relacionados a sua oclusão, deslocamento e não enfrentamento.

Tais estratégias demonstram ampliar-se de maneira a *alcançar* a uma outra instituição: a família. Desta forma, o problema parece adquirir âmbitos e proporções ainda maiores. Como afirma Xavier (2001, p.72 e 74),

“o fato de um filho tornar-se aluno e freqüentador da instituição escola traz implicitamente a possibilidade de mudanças num sistema e transformações que não se limitam ao processo individual de um membro, mas atingem, em doses diferentes, todos os membros do sistema familiar. (...) A escola passa a fazer parte da rede relacional familiar marcando significativamente a sua presença.”

Neste momento, percebemos configurada uma necessidade de avanço sobre esta questão: é preciso compreendermos melhor as posições, movimentos, significações e lugares (re)produzidos pela escola como instituição social.

Ao que parece, a escola não demonstra existir constituída a necessidade de aproximação da realidade vivida pelas crianças e suas famílias. Conforme já dito, em conversa informal com uma das professoras dos alunos que participaram de nossa pesquisa, esta chegou a nos dizer não saber nada a respeito da composição familiar de seu aluno e nem mesmo quem (se da família ou não) comparecia às reuniões de pais e mestres. Mello (*in* Carvalho, 1995) afirma que o conhecimento da escola a respeito da família é muitas vezes baseado em preconceitos. A “família desestruturada” aparece como o mais freqüente, responsável pelo baixo desempenho escolar. Outros também comuns são os da “carência cultural” e o “desinteresse” familiar. Não se conhece, entretanto, a situação econômica, social e cultural do aluno. A família, por sua vez, da mesma forma, exerce um papel importante em sua interação com a instituição escolar. Segundo Borsotti, Braslavski *in* Madeira e Mello, 1985, as famílias comumente vêem a escola como uma estrutura incompreensível e com poder de dar um veredito sobre o futuro de seus filhos.

Tais fatos nos fazem pensar nos sentidos e significados que a escola (professores, funcionários, diretores, etc.) constitui sobre as famílias de seus alunos. Como esta negação do vivido e sentido fora da escola se constitui? A que serve este desejo de distanciamento? E indo

mais além: o que será que as famílias pensam e sentem sobre a instituição escolar? Que significações são constituídas nesta relação?

Estes pontos nos aparecem hoje como possíveis estruturadores de um novo projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M., (2001). *O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*.
- São Paulo: Musa

BARCELOS, L. C., (agosto de 1993). - *Educação e Desigualdades Raciais no Brasil*.
São Paulo, Caderno Pesquisa, n.86.

BORSOTTI, C. A.; BRASLAVSKI, C. Hacia una teoría del fracaso escolar en
familias de estratos populares. In MADEIRA, F; MELLO, G. N. (1985). *Educação na
América Latina*. São Paulo: Cortez.

CHARLOT, B. (1979). *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar.

COSTA , J. F in SOUZA, N. S. (1983). *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da
Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal.

FOLHA DE S. PAULO, 1º. de julho de 2003.

_____, 14 de julho de 2003.

FRANCO, M.L.P.B. (1994). *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus.

GUIMARÃES, A. S. A. (2001). *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Ed. 34.

LANE, S., SAWAIA, B. B.(orgs.), (1995). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São
Paulo: Brasiliense/Educ.

LEITE, S. A., TASSONI, E. C. M (2002). *Afetividade em Sala de Aula: as condições
de ensino e a mediação do professor*. Mimeo.

MARX, K.; ENGELS, F. (1984). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In CARVALHO, M. B. C.(org.) (1995). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Educ.

MOURA, C. (1994). *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita.

PINO, A., (mimeo) outubro de 1994. *A Questão da Significação – Perspectiva Histórico-Cultural*. Conferência apresentada no II Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, Campinas.

_____ (2000). – O Conceito da Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. *Caderno Cedes*, ano XX, N. 24, julho/00.

_____. (mimeo). *Afetividade e Vida de Relação*. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PINTO, R. P. (agosto de 1993). Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p.25-38.

REY, F.G. (1999). *La Investigación Cualitativa en Psicología – rumos e dasafios*. São Paulo: Educ.

_____ (2003). – *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning.

SANTOS, M. J. P. (1999). *A Sexualidade dos Adolescentes Negros*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

SAWAIA, B. B. (1999). *As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro: Vozes.

SMOLKA, A. L. (no prélo). *Sobre Significação e Sentido – um ensaio. Uma contribuição à proposta de Rede de Significações*.

SOUZA, N. S. (1983). *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal.

TADEI, E. M. (2002). A mestiçagem Enquanto um Dispositivo de Poder e a Constituição de nossa Identidade Nacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n.4. Conselho Federal de Psicologia.

VIGOSTKI, L.S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1986). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

_____. (1997). O Método de Investigação. *In Obras escolhidas*, vol. III. Madrid: Visor.

XAVIER, E. H. (2001). *A Influência da Família na Escola*. Monografia apresentada na PUC- SP.

WALLON, H. (1971). *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

WARREN, J. W. (outubro de 1997). O Fardo de não Ser Negro: uma Análise Comparativa de Desempenho Escolar de Alunos Afro-Brasileiros e Afro-Norte-Americanos. *Estudos Afro-Asiáticos* (31) .

ANEXOS

Alguns momentos do encontro serão aqui apresentados com a finalidade de ilustrar os pontos discutidos pelo grupo:

“E: Mas o que tinha a ver o racista com a questão da violência, com não matar, roubar?”

Fernando: É por que racismo é uma violência.

Luciano: É, racismo é como uma violência.

E: Como assim, racismo é como uma violência? Por quê?

Fernando: Assim, na minha sala mesmo acontece muito...

Thamara: Eu também, a X me xinga.

Fernando:... quando a professora sai eles começa a xingar os negros falando que eles usam maconha...

Luciano: É, negro preto, macumbeiro, tem gente que fala: tem uma coisa queimada na minha sala.

Thamara: É, aconteceu isto comigo na terceira série. Estava eu e a Daiane, a Marta ficou xingando nós. Falando: Ah, suas neguinha saravá... e ela também não pode falar nada, por que ela é da nossa cor, ela é até mais escura que a gente”.

(...)

“Nara: Então, tem um menino da minha sala, o R, que fica falando fumo preto.

Paula: Tem um menino da minha sala que fica me xingando de macaco. Ele também é negro.

E: Então quer dizer que racismo é uma violência?

Luciano: Eu acho.

C: É.

E: Mas me expliquem melhor isso: O que é uma violência?

Nilton: Ah, macaco.

F: Xingar de negro, de fumo preto.

Paula: Xingar de negro, de macumbeiro.

E: Mas por que xingar de negro de macumbeiro...

Thamara: Por que não gosta!

Fernando: Porque é racista!

E: Mas o que será uma violência? Como será que a gente sente uma violência?

Thamara: Você fica triste.

Nara: Fica com raiva.

Luciano: A pessoa fica pensando.

Paula: Fica com a cabeça quente.

Thamara: Fica nervoso, fica deprimido. Tem vezes que dá vontade de chorar. A pessoa tá xingando um, a pessoa vai se aguentar, mas tem um limite que a pessoa quer e vai estourar a pessoa.

Luciano: Tem gente na minha sala que me chama de bicha.

Jonas: Teve um muleque da minha sala que começou a atacar pedra no outro.

Nara: Ai, dá uma raiva!”

(...)

“Paula: Se todo mundo fizesse como a gente está fazendo agora, não ia ter essas coisas de violência.

E: Como assim, Paula? Como é que a gente está fazendo agora?

Paula: Assim, a gente eestá conversando sobre violência e racismo. Se todo mundo ouvisse o que a gente está falando, que não pode ter violência, racismo, né...

Thamara: Igual a gente está fazendo agora, todo mundo ia entender.

Paula: É, todo mundo podia entender.

Thamara: *Todo mundo que matou, ia se sentir culpado pelo que fez e aí ia parar de fazer estas coisas, ia pensar bem.*

E: *Vocês acham que se as pessoas conversassem sobre a violência, entendessem como a outra pessoa se sente, a violência ia existir menos?*

Paula: *É. Mas ninguém ouve.*

Thamara: *Ninguém quer saber de escutar. Todo mundo fala: Ah, eu não quero saber disso, vai na porrada.”*

(...)

Thamara: *Eu não gosto de briga. Quando a pessoa fala: eu vou te catar, dá muita raiva, mais eu não faço nada, eu não gosto de briga. As pessoas só ficam inventando apelido para mim, só porque eu sou morena, para ele também (Nilton) só por que ele tem a boca assim... Por que eu faço trancinha eles ficam falando do meu cabelo...*

E: *Parece que vocês estão me falando que existem certas características físicas nossas que são “xingadas” pelas pessoas...*

Thamara: *É só por causa do meu cabelo e por que eu tenho uma cabeçona eles ficam me chamando de... de...*

C: *Piu-piu preto.*

Thamara: *É, eles ficam me chamando de piu-piu preto.*

E: *Que tipo de características físicas vocês acham que são mais xingadas pelas pessoas?*

Thamara: *Meu cabelo.*

Nilton: *O meu é a boca, ficam me chamando de bico de pato.*

Paula: *Eu acho que é a minha cor.*

C: *Falam juntas.*

Nara: *Parece que eu nunca mais vou sair da minha casa.”*

(...)

E: E o que é racismo?

Luciano: É não gostar de pessoa preta.

Paula: Os bracos, eles não gostam de negro.

C: Falam juntas.

Paula: Eu me sinto humilhada por ser negra.

E: Por que, Paula?

Thamara: Eu não sou uma pessoa negra, eu sou branca.

Paula: Eu sou negra, só que os outros falam assim que eu sou nega da macumba, que eu sou neguinha, me xinga. Eu me sinto humilhada, né...

E: O que é se sentir humilhada?

Paula: Ah, a gente fica triste pensando na coisa, com vontade de bater, de xingar. Só que a gente não pode ser assim, por que se senão a gente também esta fazendo uma violência. A gente tá pagando com a mesma moeda. A gente tem que pagar com a moeda boa.

C: Ah...hahahahaha...

Paula: Isso eu aprendi na escolinha dominical da igreja aonde eu vou. A gente tem que amar o proximo mesmo que ele seja nosso inimigo. A gende deve amar.

E: E você ama?

Paula: Ah.. .Eu amo

Jonas: Eu tenho orgulho de ser negro.

E: Você tem orgulho de ser negro, Jonatham? Como é sentir orgulho por ser negro?

Jonas: Ah, os outros ficam me xingando de neguinho da maconha, mas eu não me importo.

Luciano: É, todo mundo fica chamando ele de neguinho.

Thamara: Ele não é negrinho, ele é moreno.

Paula: Eu queria me depilar para ser branca.

C: A,i credo!

E: Você queria se depilar para ser branca, Paula? Por quê?

Paula: Ah, porque é muito ruim ser negro porque os outros xingam muito.

E: E ser branco, como é?

Paula: Ser branco é muito bom.

Paula para Patrícia: Não é bom ser branca?

Thamara: Tem branco que também é humilhado, as pessoas chamam de leite, leiteira, leite da vaca.

C: Mais é mais difícil!

Fernando: Meu pai me ensinou que não é nego que se fala, é negro.

E: Por que não é nego?

Fernando: Porque falar: ô nego! Tá xingando, é racista!

E: E se a gente falar: ô branco!

Thamara: Ah, aí a pessoa vai pensar que ele tá xingando, que ele é muito branco.

Paula: Eu queria ser branco... branco normal, nem muito branco nem muito negro.

E: Mas o que é ser muito branco?

C: É ser mais branco que a parede!

Fernando: Eu conheci uma menina que todo mundo chamava ela de folha de sulfite, de tão branquinha que ela era!

E: Então quer dizer que ser branco às vezes também é xingado.

C: É

Paula: É, eu queria ser dessa cor aqui, dessa cor! (apontando para a calça branca que estava usando)

Patrícia: Nem eu sou dessa cor!

C: Eu queria ser da sua cor.

E: Por quê?

Fernando: Ah, moreno é mais bonito. Por que qualquer coisa que passa na televisão é: ah, por que aquela moreninha ali é bonita. É tudo morena... Da cor do Luciano, assim, ó. É bonito.

E: E qual a cor é feia?

Paula: A minha”

quali

BRASIL Bimestral

16 anos

Concurso Garota da Capa!

Uma promoção RAÇA BRASIL e Wellin Color. Participe!

FESTA DE CORES
Vergue nos olhos
preto na boca.
Combije e finta e
com o seu cabelo!

MA RILL
O Mensageiro
do Verdadeiro
estilo de vida

GRANDES
GALERIAS
Hip hop,
reggae, MPB,
Um o habor
musical bem
nos censo de
São Paulo

AGOSTE NAS
TRAMCAS
6 produtos
inspirados no
podão brasileiro

abuse!

Produtos para uma pele limpa,
tratamentos para um corpo perfeito,
maquiagem, moda. O Jipe, nesta estacao!

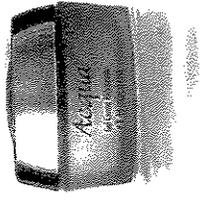
Lebidu

3.000

NOVA LINHA DE
VOCAL, NO TEMA
LITURGIA
DENTRO DA
CANTATA
DE MARCO
CANTO

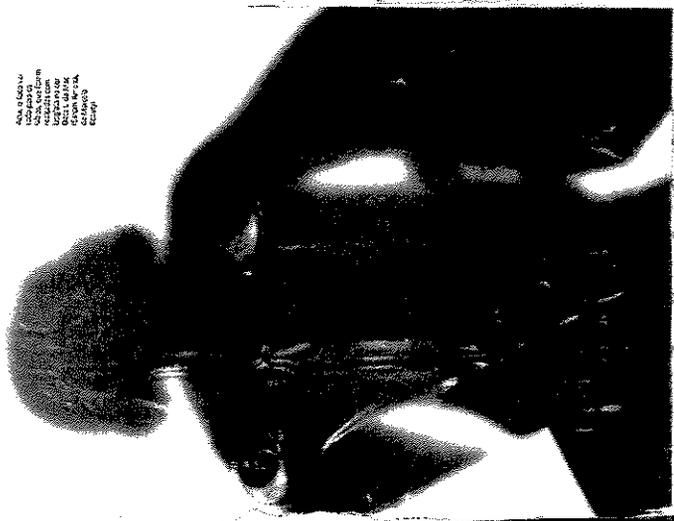


SUA PELE
PEDE ACQUA.

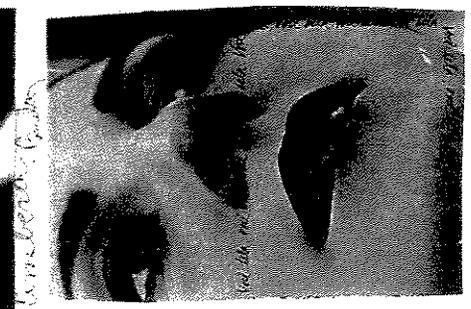


COLLEZIONE GIÒ Pour Homme
L'ESSENCE DI UNO SPAZIO
E DI UNO SPAZIO
E DI UNO SPAZIO
E DI UNO SPAZIO

O Bottegario



uma narração



Grande



maquiagem

Espece **laire!**

MODA
QUATRO ESTILOS
ADAPTADOS PARA
O DIA-A-DIA:
• ROMANTICA
• UTILITARIA
• GOSADA
• ESPORTIVA

CABELOS
IRRESISTIVEIS
CREMES QUE
ONDULAM, ALISAM
E TIRAM OS FIOS

MAQUIAGEM
SEMPRE
BONS HES
SOMBRA DE
BATONS INDIS

QUE HA DE
NOVO PARA O
GUARDA-ROUPA
MASCULINO

Comidas



dal