

Aretusa Santos

**IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA:
ENTREMEIOS**

Juiz de Fora

2005

Aretusa Santos

**IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA:
ENTREMEIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva.

Juiz de Fora
2005

Aretusa Santos

IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA:

entremeios

Dissertação apresentada como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Data de aprovação:

Profa. Dra. Léa Stalschmidt Pinto da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2005

Dedico este trabalho aos meus familiares, ao meu amor e amigos; aos amigos e professores do Programa de Pós-graduação em Educação e aos amigos e professores do Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação (NESP/UFJF) que, sem dúvida, influenciaram e continuam influenciando os enunciados que venho construindo na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo amor, pelos ensinamentos, respeito e fidelidade que tem me dedicado em todos os dias da minha vida. Agradeço-LHE também por ser comigo fundamento do meu ser, levando-me a compreender que não existe vida sem amor, não existe amor sem vida, assim como não existe vida sem diversidade. Sem esses aprendizados, dificilmente eu teria chegado até aqui.

À Professora e Orientadora, Léa Stahlschmidt Pinto Silva, pelo aprendizado, respeito, cumplicidade e companheirismo.

À Professora Doutora Luciana Pacheco Marques, pelos diálogos, conhecimentos e gentileza que sempre me dedicou durante todo o meu percurso na academia tanto durante minha graduação, como durante o mestrado.

À Professora Iolanda de Oliveira pela gentileza, prontidão e contribuições dadas a esta dissertação.

À minha família e ao meu amor pelo companheirismo, solidariedade e parceria, em especial, aos meus irmãos Poliana Santos e Lucas Santos Lima que se intitularam “ouvidores mor” desta dissertação, pelo tempo dedicado às leituras, observações e revisões de meus textos, mesmo em se tratando de um assunto que não dominam, aumentando, desse modo, o grau de esforço e solidariedade.

Um agradecimento afetuoso aos profissionais, alunos e comunidade da escola em que realizei a pesquisa, pela colaboração, respeito, afeto e pela convivência marcada por aprendizados mútuos.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram nessa caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra de duas crianças na faixa etária de 6 anos, estudantes de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, tendo como contexto de análise a brincadeira de faz-de-conta, fundamentada na perspectiva sócio-histórica, realizada por esses sujeitos durante o momento de brincadeira livre no interior deste estabelecimento de ensino. Parte-se do pressuposto de que nessa atividade, as crianças reconstróem aspectos da realidade circundante que influenciam no processo de construção de suas identidades, tendo foco neste trabalho, a identidade negra. A investigação constituiu-se numa pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, cujos instrumentos de construção dos dados foram a videogravação e as notas de campo, recorrendo a um processo de análise enunciativo, microgenético e semiótico dos dados construídos. O estudo tomou por base a compreensão da identidade negra como um elemento de identificação pautado em conceitos de diferenças e semelhanças socialmente definidos e construídos através de práticas discursivas inscritas em relações de poder, que localizam os sujeitos em posições sociais e históricas. A relevância deste trabalho se encontra no apontamento de aspectos das relações raciais entre crianças no contexto da brincadeira de faz-de-conta, apontando-a como um espaço de construção de identidades múltiplas cujos sentidos são móveis.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Negra; Educação Infantil; Brincadeira; faz-de-conta; Relações Raciais.

ABSTRACT

The objective of this research is to comprehend the process of identity construction of two children who are black, about 6 years of age, students of a public school in Juiz de Fora. The context for analysis was the “make believe” game based on the socio- historical perspective, done during moments of free games in the school environment. Presupposing that during these activities children reconstruct aspects of their surroundings that help influence the construction of their own realities, focusing here on the reality of black people. The investigation was made from a qualitative research of a socio historical approach, using instruments such as: video, field data, recurring to an expressed, micro genetic and semiotic process of analysis of the constructed data. This study based itself on the comprehension of the black identity as an element of identification guided through concepts of racial differences and similarities defined and constructed through discursive practices of relations of power, which locate the subjects in different social and historical positions. The relevance of this study is found pointing at aspects of the racial relations among children in the context of a “make believe” game, showing it as a space of construction of multiple identities whose senses are movable.

KEY WORDS: Black Identity, Infantile Education, “make believe”, game, Racial Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	24
2 DANDARA E A IDENTIDADE NEGRA: ENTRE SILÊNCIO E DIZERES	43
2.1 Um sentido no silêncio	45
2.2 A relação de Dandara com as bonecas negras, implicações no processo de construção de sua identidade negra	57
2.3 A escola, a brincadeira de faz-de-conta e o processo de construção da identidade negra de Dandara.	80
3 SABRINA: IDENTIDADE E MULTIPLICIDADE DE VOZES	86
3.2 A individualidade Sabrina.	87
3.2 Outras formas de organização do tempo e do espaço da brincadeira de faz-de-conta: novas possibilidades.	103
3.3 Patrícia	108
3.4 Nívea	116
3.5 Professoras	120
3.6 O Campo das contradições: a presença dos conflitos.	123
3.6.1 Paola	125
3.6.2 Lúcio	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

A difícil problemática que envolve as discussões sobre a identidade negra em território brasileiro está marcada pela complexidade das estruturas de subordinação que moldaram concepções e práticas na relação entre brancos e negros no Brasil, apontando que a variedade de termos utilizados para definir racialmente os sujeitos cujas características físicas os ligam imediatamente à descendência africana, juntamente com as ideologias¹ que atravessam tais termos são produções históricas imbricadas de sentidos construídos nas relações de poder, marcando a suposta superioridade do sujeito branco europeu às populações dos países por ele colonizados e mantendo seus resquícios nas novas configurações da sociedade atual, realizando um movimento de permanências e mudanças.

A compreensão da identidade negra como um instrumento político que opera através da localização dos indivíduos em espaços previamente definidos na estrutura de poder possibilita a articulação entre indivíduos e/ou grupos na luta em torno da diferença e pelo redimensionamento destas estruturas.

Trata-se de um processo de redefinição das relações entre sujeitos negros e brancos no Brasil, bem como de desconstrução das ideologias e práticas racistas vigentes no campo político e econômico, impondo mudanças nas mais diversas esferas da vida em sociedade. Adquirem

¹Utilizo o termo “ideologia”, nesta dissertação, fundamentada nas proposições de BAKHTIN/VOLOVHINOV, 2002 e HALL, 2003 que a compreendem como mecanismo de estruturação do pensamento por meio dos quais os elementos do discurso parecem combinar e recombinar, espontaneamente, uns com os outros.

relevância neste processo os estabelecimentos de ensino cuja função é a de formação social dos indivíduos.

Neste contexto, observa-se um número crescente de pesquisas no campo educacional que evidenciam e discutem aspectos destas relações que ocorrem no interior das unidades de ensino, subsidiando, deste modo, a construção de estratégias político-pedagógicas de promoção da igualdade entre sujeitos.

Verifica-se um número ainda pequeno de pesquisas sobre aspectos das relações entre negros e brancos na etapa da educação infantil no Brasil. A maioria das pesquisas brasileiras nessa temática tende a enfatizar as relações que ocorrem a partir do ensino fundamental. Esta constatação também foi encontrada nos dizeres de Fazzi (2004) e Cavalleiro (2001).

Pretendo, assim, contribuir para ampliar a discussão sobre a configuração das relações entre negros e brancos no espaço da educação infantil, com vistas à promoção da igualdade e respeito à diversidade, por meio dessa investigação que teve o objetivo de compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra da criança no contexto da brincadeira de faz-de-conta.

Esta pesquisa foi resultado de algumas das interações estabelecidas em dois projetos que, embora diferentes, possuíam como traço comum o trabalho com a infância e o objetivo de redução das desigualdades sociais, buscando subsidiar a construção de uma educação de qualidade pautada no respeito à diversidade humana.

Um dos projetos é o da Organização Não Governamental (ONG) Axé Criança, existente há 8 anos que objetiva valorizar a cultura afro-brasileira e possibilitar a afirmação da identidade negra por parte dos descendentes dessa cultura, englobando o trabalho com crianças e adolescentes através de oficinas de percussão, dança afro, teatro, reforço escolar, orientação pedagógica e psicológica.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, pude perceber que as crianças e adolescentes negros que se inserem na ONG já trazem consigo um sentimento de inferioridade relativo às suas características fenotípicas e um sentimento de negação à sua ascendência africana. Esses sentimentos e percepções de mundo que possuem parecem tão arraigados, que é difícil provocar uma modificação na forma negativa que construíram de se ver e de perceber a população africana e afro-brasileira.

Essas características estão diretamente ligadas à concepção de sujeito universal, postulada pela modernidade, promovendo processos de anulação e exclusão da diferença por meio do ideário de homogeneização, baseado no padrão europeu de sujeito. Tais processos encontram-se tão disseminados na sociedade que, apesar do esforço dos movimentos negros em redefinir o negro, impulsionando-o na construção de uma consciência política e de uma identidade negra mobilizadora, o racismo no Brasil continua forte na sua constituição e na idéia da democracia racial.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, busquei estudos e pesquisas no âmbito da Faculdade de Educação e nas bibliotecas da Instituição que me permitissem um maior aprofundamento teórico sobre as relações entre negros e brancos no Brasil a fim de melhor compreender essas relações que minha inserção na ONG me possibilitavam perceber e questionar.

Nessa perspectiva participei como bolsista no Projeto Interação, elaborado pelo Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação, atuando inicialmente em uma creche do Programa de Creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário da Prefeitura de Juiz de Fora (AMAC/PJF) e depois numa creche cooperativa também de Juiz de Fora/MG. O projeto tinha como principal objetivo desenvolver uma educação infantil inclusiva que atendesse a todas as crianças, respeitando suas peculiaridades. Participando dele, pude construir um aprofundamento

teórico/prático acerca das concepções e práticas que permeiam o atendimento à infância no Brasil e, para além dessas questões específicas de atendimento à infância, tal aprofundamento possibilitou-me também compreender a importância da educação infantil para o pleno desenvolvimento humano, considerando que nessa etapa da vida ocorre a primeira socialização do indivíduo. Mantendo uma relação dialética entre homem e sociedade a criança internaliza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração pré-definida “[...] interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social” (CAVALLEIRO, 2000, p. 16).

Devido ao meu crescente interesse pelas questões da infância no Brasil, participei, *a posteriori*, do processo de seleção de bolsista para o Projeto Faz-de-Conta do mesmo Núcleo, que era desenvolvido na mesma creche cooperativa de Juiz de Fora/MG. Minha inserção neste projeto me possibilitou construir importantes conhecimentos acerca da brincadeira de faz-de-conta. Esse termo é utilizado por Vygotsky (1998), para denominar as atividades realizadas pelas crianças que se caracterizam por atividades lúdicas de representação de papéis sociais baseados na realidade. Segundo este autor, esse tipo de atividade permite à criança assumir papéis presentes no contexto social para os quais ainda está impossibilitada de executar e compreender abstratamente, devido às suas condições físico-cognitivas, sendo a brincadeira, portanto, a atividade que lhe possibilita resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação.

Durante a observação do brincar das crianças, atraiu muito minha atenção uma percepção que tive durante esse processo: as meninas negras passavam a assumir posturas que as identificassem como brancas, por exemplo: colocavam panos na cabeça que durante o desenvolvimento dos cenários de faz-de-conta assumiam o papel de cabelo liso e comprido, jogavam o cabelo, penteavam-no e se elogiavam. Já os meninos, quando brincavam de esposo ou

namorado, buscavam namoradas brancas. Isso salientou que as crianças com idade de 3 a 4 anos – faixa etária das crianças que participavam do projeto Faz-de-Conta – já apresentavam manifestações de conflitos e percepções sobre as relações entre negros e brancos, através das brincadeiras, o que denotava a presença de elementos socioculturais nessa atividade.

Essa constatação encontrou fundamentação na contribuição de Léa Silva, *et al* (1999) que, ao dissertar sobre uma pesquisa realizada numa pré-escola da cidade de Juiz de Fora/MG explicita que havia nas brincadeiras das crianças, elementos socioculturais identificados pela presença marcante de conceitos e preconceitos, regras e valores vigentes no contexto social e escolar.

É notável que, assim como a criança aos 3 anos de idade já apresentavam manifestações e conflitos sobre as relações entre negros e brancos, aos 7 anos as crianças da ONG já apresentavam baixa auto-estima e arraigadas concepções negativas de elementos e características fenotípicas e culturais afro-brasileiras.

Pareceu-me existir nesse intervalo etário elementos fundamentais para a construção de concepções que influenciam no processo de construção da identidade negra dos indivíduos – no qual a brincadeira, numa perspectiva sócio-histórica, tem papel fundamental – que ainda estavam passando despercebidos e/ou desconhecidos pela escola.

Foi nesse contexto que se delineou a questão que deu origem a esta pesquisa: como ocorre o processo de construção da identidade negra da criança na faixa etária de 4 a 6 anos, através dos enunciados presentes na brincadeira de faz-de-conta numa instituição educacional?

A noção de brincadeira de faz-de-conta que fundamenta este estudo é baseada nos pressupostos de Vygotsky (1998), Elkonin (1998) e Leontiev (1998) sobre esta atividade.

Para esses teóricos, a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal da criança. A atividade designada “principal”, nessa perspectiva, não é, necessariamente, aquela atividade que

ocupa a maior parte do tempo de uma criança, ou que é, freqüentemente, encontrada em dado nível de desenvolvimento, mas sim aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças que preparam o caminho da transição da criança para outros níveis de desenvolvimento.

Eles investigaram o jogo sob o horizonte epistemológico da perspectiva sócio-histórica. A distinção entre eles está unicamente no termo utilizado para se referir ao jogo de interpretação de papéis característicos da infância. Vygotsky (1998) o denomina de “brincadeira de faz-de-conta”; Leontiev (1998) utiliza o termo “jogos subjetivos ou de enredo”; Elkonin (1998) trata de “jogos protagonizados”.

Os três teóricos apontam que no jogo se formam ou se desenvolvem operações psíquicas que alteram radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante. O jogo é a primeira forma de atividade acessível à criança que pressupõe a reprodução consciente e o aperfeiçoamento das ações objetais. A criança transita de um espaço em que não tem acesso a muitas ações reservadas somente para adultos, para um espaço de ação ativa no mundo adulto, atuando como motorista de diferentes veículos, galopando, sendo mãe, pai, tia, filha, irmã, sobrinha.

Alguns dos aspectos psicológicos do jogo desenvolvidos por Elkonin (1998) e algumas hipóteses sintetizadas por Leontiev (1998) no texto intitulado “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar” partiram de hipóteses apontadas por Vygotsky (1998) que, devido ao seu trabalho orientado para a criação de um sistema de psicologia infantil que compreendesse o ser humano na sua totalidade, englobando numa mesma perspectiva corpo e mente, ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico, retoma o jogo como tipo de atividade principal das crianças pequenas e constrói a hipótese do fundo psicológico da forma evoluída do jogo protagonizado.

Os principais postulados dessa hipótese são os de que o jogo se constitui a partir do surgimento de tendências não realizáveis imediatamente pela criança, ao mesmo tempo em que se conserva a tendência típica do estágio anterior de realizar seus desejos imediatamente. “Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro” (VYGOTSKY, 1998, p. 122). No início da idade pré-escolar quando se iniciam os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é a brincadeira de faz-de-conta.

Em consonância com essa hipótese, Leontiev (1998) aponta que o mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais vasto para ela. Esse mundo inclui não só os objetos com os quais a criança pode operar e, de fato, o faz, como também os objetos com os quais os adultos operam e a criança deseja operar, mas ainda não pode fazê-lo, por estar além de sua capacidade física. Como nesse estágio do desenvolvimento da criança ainda não existe atividade teórica abstrata, ela resolve a contradição entre o desejo de agir e a incapacidade de realizar as atividades exigidas pela ação numa situação imaginária, num contexto de faz-de-conta.

A situação objetiva imaginária desenvolvida compreende também uma situação de relações humanas. O fundamento do jogo consiste em dar satisfação aos desejos de natureza generalizada cujo conteúdo básico é a realidade circundante.

Representando ações e papéis presentes no meio interacional em que vive, a criança transita num espaço axiológico e valorativo, reconstruindo em suas interpretações enunciados que refratam ideologias historicamente construídas.

Partindo desta concepção, considere necessário aprofundar minha compreensão sobre os aspectos ideológicos presentes nas relações entre negros e brancos no Brasil influenciadores do processo de construção da identidade negra da criança, para melhor compreender os sentidos que,

porventura, pudessem estar presentes nos enunciados construídos pelas crianças integrantes da pesquisa durante a brincadeira de faz-de-conta.

Para Hall (2003), Bakhtin/Volochinov (2002), e Orlandi (1995), em toda atividade humana existem conjuntos de pensamentos, sentidos e interesses produzidos, sustentados e significados através da linguagem, sendo esta compreendida como todas as formas de comunicação humana – verbais e extraverbais. A linguagem é o meio do pensamento e do cálculo ideológico. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (ibidem, p. 46).

As categorias ideológicas atuam de modo a favorecer a construção de determinadas realidades, desfavorecendo outras, o que aponta o caráter social da própria realidade, suas configurações, as ações, tomada de decisões, bem como os sentidos que a recobrem são construções sociais e históricas que tendem a favorecer ou desfavorecer grupos específicos, quando estes se posicionam em relações antagônicas entre si.

No Brasil, os antagonismos que giram em torno das relações raciais tendem a influenciar a afirmação ou negação da identidade negra a partir um complexo particular de discursos que tem implicações na construção do auto-olhar, da auto-imagem diretamente relacionadas a simbologias corpóreas.

Neste processo de aprofundamento teórico busquei dialogar com pesquisadores e pesquisadoras que investigaram as relações entre negros e brancos na educação infantil e ensino fundamental, como Fazzi (2004), Medeiros (2001), Cavalleiro (2000), Iolanda Oliveira (1999), Ivone Oliveira (1994), Barbosa (1987) e Pereira (1987), cujas produções científicas evidenciam a presença da discriminação e do racismo nos ambientes educacionais como elementos negativamente influenciadores no processo de formação social da criança, tanto negra, quanto

branca uma vez que a criança negra constrói uma auto-concepção negativa de si mesma e a criança branca passa a cristalizar sentimentos de superioridade.

Cavalleiro (2000) teoriza sobre as interações estabelecidas entre negros e brancos no âmbito da educação infantil, apontando a escola como uma instituição construída socialmente que reflete os pensamentos hegemônicos presentes na sociedade já que seus atores são também produto dessa sociedade. Ressalta ainda a forte presença de idéias e preconceituosas entre as crianças em idade pré-escolar que incluem a cor da pele como elemento definidor de pessoas, apontando o despreparo e desconhecimento profissional dos educadores no processo de mediação dessas relações que acabam por reproduzir e legitimar as práticas racistas não só entre as crianças, como também entre professores e alunos.

Semelhante a Cavalleiro (op. cit), Fazzi (2004), Medeiros (2001) e Ivone Oliveira (1994) tecem considerações sobre os conceitos e preconceitos presentes no contexto escolar, principalmente o racismo, teorizando sobre os processos de elaboração da identidade no âmbito da linguagem. Suas discussões focalizam o universo da sala de aula, o ambiente escolar e a questão do preconceito entre as crianças.

Pereira (1987) e Barbosa (1987) trazem apontamentos sobre a socialização e construção da identidade negra muito pertinentes na atualidade, estabelecendo relações entre a socialização difusa, realizada por instituições como a família, a igreja e a imprensa e a socialização sistematizada que tem na escola sua agência nuclear.

Já os pesquisadores Schwarcz (1993, 2001), Munanga (1999, 2001, 2004b), Iolanda Oliveira (1999) e Skidmore (1976) discutem as relações entre negros e brancos no Brasil, englobando não só o contexto educacional, como também o contexto social mais amplo, apontando que, na sociedade brasileira, tão marcada pela desigualdade e pelos privilégios, as

diferenças historicamente construídas entre negros e brancos fez e faz parte de uma agenda pautada por duas atitudes: a exclusão social e a assimilação cultural.

Schwarcz (1993, 2001) e Skidmore (1976) discorrem sobre a configuração da sociedade brasileira no que tange as relações entre a população negra e branca no século XIX, apontando o mito da “democracia racial”, amparado historicamente pelos padrões de discriminação e miscigenação presentes nos vários modelos de relacionamento “racializado” no país, tratando também das definições históricas que o termo “raça” adquiriu no Brasil e o seu uso como meio de legitimar a autoridade de determinado segmento populacional sobre outro.

Munanga (1999, 2001) e Iolanda Oliveira (1999) ressaltam as marcadas desigualdades sociais diretamente ligadas as relações entre negros e brancos, discorrendo sobre tais relações no Brasil e nos processos educacionais. Para Munanga (1999), no Brasil, o racismo é difuso e não explicitado, quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo, atuando, portanto, como o código das ambigüidades que impede as vítimas deste fenômeno de se situarem e medirem o alcance de seus anseios ou exigências.

Iolanda Oliveira (1999) entende a desigualdade entre negros e brancos como legitimada por fatores históricos, principalmente as teorias que deram origem aos ideais de branqueamento, que no Brasil se tornaram senso comum posto que negros, brancos e mestiços incorporaram, em grande parte, tais idéias, naturalizando a situação de inferioridade dos afro-descendentes, possibilitando, desse modo, um alargamento dos espaços discriminadores em todos os setores sociais.

A noção básica sobre a identidade negra que subjaz a essa investigação é fundamentada na concepção relacional de identidade apontada por Hall (1998, 2003) e Cuche (1999), cuja definição é, basicamente, a de que a identidade é uma construção social que se caracteriza pela

vinculação do sujeito a um grupo social e diferenciação dos demais grupos, a partir das relações de poder estabelecidas na sociedade onde está inserido. Nesse sentido, o ser humano não possui uma identidade, mas identidades múltiplas uma vez que se vincula não só a uma classe sócio-econômica, como também a uma classe de idade, de gênero, de etnia e de nação.

É nesse conceito que se estabelece a definição da identidade negra uma vez que o que define a modalidade identitária é aquilo a que ela se vincula e a distingue, ou seja, a identidade de gênero, por exemplo, é uma das múltiplas identidades que formam a singularidade do indivíduo, porém, é caracterizada pela sua vinculação ao gênero e pela sua diferenciação das demais identidades. O mesmo acontece com a identidade cultural. “A identidade cultural, portanto, aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” (ibidem, p. 177). É possível dizer que identidade negra é uma modalidade de vinculação e diferenciação fundamentada em diferenças entre negros e brancos.

Na perspectiva relacional que fundamentou a investigação, os membros do grupo não são vistos como, definitivamente, determinados por sua vinculação cultural; ao contrário, são os próprios sujeitos que atribuem uma significação a esta vinculação em função da situação relacional em que se encontram. Não há identidade em si, a identidade existe sempre em relação a uma outra. Como aponta Hall (2003), nossas diferenças não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos de contínuo negociando diversos tipos de diferenças: gênero, sexualidade, classe.

Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si. (ibidem, p. 346).

Neste sentido, a identidade negra é, como as demais identidades, construída no discurso. Não está nos indivíduos, mas emerge na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (MOITA LOPES, 2002). Este fato nos chama atenção para a noção de identidade como instrumento de poder já que localiza e posiciona os sujeitos no discurso.

No Brasil, o processo de inferiorização do africano, construído para justificar o violento domínio europeu, se legitimou através do esforço constante do colonizador em mostrar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do colonizado, seu parceiro no drama colonial, garantindo o seu próprio lugar na empresa. A desvalorização e a alienação do africano e seus descendentes estende-se a tudo aquilo que lhe toca: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música e a arte. O colonizado é assim remodelado em uma série de negações que, somadas, constituem um retrato-acusação, uma imagem mítica. Nesse processo, o corpo negro passa a atuar como a marca de localização e de definições embasadas em concepções que indicam todo um conjunto de inferioridade.

Todos passam a relacionar aspectos físicos aos culturais, às diferenças fenotípicas correspondem também as intelectuais e morais. A forma não só revela o caráter de um indivíduo, como também o determina. Traços morfológicos, tais como prognatismo, a cor da pele tendendo à escura, o cabelo crespo, estariam, freqüentemente, associados à inferioridade (MUNANGA, 1988).

Patenteiam-se com essas teorias sobre as características físicas e morais do negro, duas instituições: a escravidão e a colonização. Numa época em que a ciência se tornava um verdadeiro objeto de culto, a teoria da inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial.

Nos dias de hoje o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII está sobejamente superado, como aponta Munanga (2004b), os progressos da genética humana permitiram verificar-se que há no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estanques. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina foram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis – a cor da pele, os critérios morfológicos e químicos – deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. Tais pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os de indivíduos pertencentes a raças diferentes, levando à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim um conceito cientificamente inoperante. Isto não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes, os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças, contudo, determinadas características físicas, como cor de pele, textura do cabelo, entre outras, permanecem influenciando, interferindo e até mesmo determinando o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira, apontando que as distinções raciais foram superadas no sentido biológico, porém, atuam incisivamente no campo político-ideológico, sendo utilizadas nas práticas racistas, nas atitudes preconceituosas e na discriminação, como aponta Tomaz Silva (2004, p. 100): “A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de ‘raça’, está estreitamente ligada às relações de poder”.

Em conformidade com Munanga (2004b) penso que se para um geneticista contemporâneo ou para um biólogo molecular não existem raças diferentes entre os humanos, no imaginário coletivo de diversas populações contemporâneas ainda existem raças fictícias

construídas a partir das diferenças fenotípicas. “É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (ibidem, p.22).

Uma das expressões disto está no fato de que o conceito de raça vem sendo empregado tanto no uso popular como em trabalhos e estudos acadêmicos sobre as relações entre negros e brancos no Brasil. Para Munanga (op. cit) a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam nesta área emprega ainda o conceito raça, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. O autor aponta ainda que alguns fogem do conceito raça e o substituem pelo de etnia, considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Porém, o uso do conceito de etnia além de não mudar em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre populações diferentes que é um dos componentes do racismo, pode causar confusão ao ser empregado na realidade brasileira, posto que o termo etnia significa “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (ibidem, p. 28), de modo que um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode conter, em seu interior, diversas etnias, porém, a realidade etnográfica do Brasil contemporâneo não autoriza a falar de cultura “negra” e “branca”, de etnia “negra” e “branca” etc. no singular. Certamente tem-se uma cultura de massa, produto da tecnologia, dos meios de comunicação e do consumo, que abarca todos os brasileiros brancos, negros, orientais e todos os povos do mundo dentro da chamada cultura globalizada.

Nesse sentido, nem o uso do conceito de raça e nem o uso do conceito de etnia evitam as práticas racistas. Tanto o primeiro quanto o segundo carregam sentidos de inferioridade ou

superioridade de determinada população sobre outra, mantendo hierarquias política e economicamente construídas.

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, de diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje (ibidem, p. 29).

Fundamentada neste autor, utilizarei no decorrer deste trabalho, no lugar do conceito de raça ou do conceito de etnia os conceitos de “Negros” e “Branços”, no sentido político-ideológico e/ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”. A palavra “racial” será encontrada neste trabalho em casos especiais, quando seu uso torna-se indispensável para expressar conceitos e/ou ideologias específicas, como no caso do termo “democracia racial” e “racismo”.

Baseando-me no horizonte teórico explicitado, apresento este estudo em que fiz algumas considerações sobre o processo de construção da identidade negra da criança, bem como das configurações das relações entre crianças, professores e alunos negros e brancos no contexto pesquisado, adquirindo relevância a postura política da instituição educacional neste processo.

Com base nos dados construídos através de minhas observações *in locos*, desenvolvi o texto final da dissertação conforme a apresentação abaixo:

No capítulo I, “**Considerações Metodológicas**”, relato a trajetória metodológica percorrida durante a realização da pesquisa, evidenciando os principais autores que fundamentaram a opção por esta trajetória.

No capítulo II, “**Dandara e a identidade negra: entre silêncio e dizeres**”, discorro sobre aspectos do processo de construção da identidade negra de Dandara, uma criança negra que

demonstrou certas dificuldades de brincar com bonecos negros, apresentando um comportamento silencioso que, no decorrer da pesquisa, foi se mostrando um comportamento silenciado.

No capítulo III, “**Sabrina: identidade, individualidade e multiplicidade de vozes**”, apresento enunciados construídos por Sabrina, criança também negra. Ao contrário de Dandara, ela se destacava, verbal e corporeamente, durante a brincadeira livre, apresentando uma postura de liderança e habilidade no direcionamento das brincadeiras de faz-de-conta. No decorrer das observações, suas enunciações me levaram a compreender o caráter social de sua individualidade, evidenciando nesse processo outras vozes que não só influenciaram a sua identificação negra, como também a identificação de Dandara.

Nas **Considerações Finais** trago alguns apontamentos sobre minhas percepções vinculadas ao objetivo deste trabalho na escola em que realizei a pesquisa.

1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa com crianças exige a preocupação constante de não interpretar suas ações e dizeres sob a lógica do pensamento dos adultos, mas, ao contrário, considerá-las em suas especificidades. A criança não é um adulto em miniatura, mas um sujeito social e histórico cujo desenvolvimento e compreensão do mundo possui especificidades diferentes das do adulto.

Assumi esse desafio, ao buscar compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra da criança no contexto da brincadeira de faz-de-conta em uma escola, objetivo desta pesquisa.

A decisão de observar os episódios de faz-de-conta no contexto educativo se deve ao fato de que na escola se veiculam saberes e práticas que possibilitam e influenciam a expansão do olhar da criança para o mundo. Diferente do que acontece majoritariamente com a família, o saber da escola é, socialmente, legitimado e reconhecido como o saber válido.

A criança, ao se inserir no espaço educativo, amplia suas interações, conhecendo outras crianças e adultos, outras formas de relacionamento, organização familiar, concepções de mundo, modos de falar e de interagir semelhantes e também muito diferentes daqueles com quem está acostumada a conviver em seu contexto familiar. Modos que interferem, incisivamente, na sua relação com os outros, consigo mesma, com sua família e com a sociedade.

Como aponta Fazzi (2004), a escolarização obriga a criança a deparar com meios variados, com grupos e interesses distintos, exigindo a participação em relações diversificadas,

mais flexíveis que as relações até então mantidas na família. É no confronto de seu interesse com o dos outros que a criança vai definindo melhor suas identidades e as funções que lhe competem.

A escola é um dos principais espaços que possibilitam à criança, principalmente às de baixa renda, cujo espaço de lazer e passeio é, economicamente, limitado, expandir seu universo interacional. Nesse ambiente, sob a responsabilidade de adultos especialistas em educação, elas reconstróem valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais que circulam em outros espaços de interação, influenciando suas identificações.

As interações sociais que as crianças estabelecem entre si são tão importantes para sua socialização quanto a relação com outros agentes socializadores. A brincadeira de faz-de-conta, constitui-se num rico espaço socializador no qual as crianças representam papéis sociais baseados na realidade.

Para interpretar o ponto de vista e os significados atribuídos pelas crianças às relações raciais e às suas inscrições na identidade negra nos contextos de brincadeira de faz-de-conta, foi necessário compreender suas percepções de mundo no momento em que a brincadeira se torna a atividade principal; para isso recorri à contribuição de pesquisadores da questão, explicitando seus principais postulados no decorrer deste estudo, em conformidade com as características apresentadas nos episódios de faz-de-conta construídos pelas crianças integrantes da investigação.

Pesquisar o processo de construção da identidade negra da criança através de suas enunciações no contexto da brincadeira de faz-de-conta, exige uma aproximação entre o pesquisador e a criança de modo a não inibir sua criatividade. Na brincadeira ocorre uma relação de troca entre adulto e criança muito intensa, a criança desloca-se do lugar de infância que lhe é socialmente destinado para um lugar de adulto socialmente definido, contudo, o adulto que deseja

aproximar-se desse universo de brincadeira infantil, precisa deslocar-se da posição de adulto que lhe foi estabelecida a um lugar de criança.

Busquei estreitar os meus laços com as crianças para que eu pudesse alcançar os sentidos presentes em seus enunciados e, através disso, entender os processos de identificação de si mesmas enquanto sujeitos racializados, bem como das relações raciais presentes na sociedade em que estão situadas, participando de suas brincadeiras e assumindo os papéis que me destinavam somente nos momentos em que eu era convidada.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, cujos alunos são, em sua maioria, pertencentes à população de baixa renda. De acordo com as informações obtidas em conversas informais com profissionais da escola, seus familiares trabalham em atividades, predominantemente, domésticas em granjas e sítios da localidade, como empregados domésticos, caseiros, jardineiros, cozinheiras e lavadeiras.

Muitas crianças recorrem a auxílios municipais e federais para a permanência na escola, como o vale-estudante, bolsa escola e bolsa família.

A escola é composta por alunos da educação infantil e ensino fundamental, perfazendo um total de 190 crianças e adolescentes entre cinco e quinze anos, 19 profissionais que compõem o corpo docente e equipe administrativa, contando também com dois auxiliares de serviços gerais.

A instituição atende não só ao bairro em que está localizada, como a outros bairros adjacentes, por isso, muitas crianças necessitam do transporte coletivo para chegar até lá. Essa circunstância facilitou o meu contato com as crianças uma vez que durante o trajeto de ida e volta da escola, observava suas interações.

Nessas observações informais pude perceber que a intervenção da escola no processo de identificação negra das crianças é significativo, uma vez que mantém em sua proposta curricular

o estudo das *relações étnico-raciais e sobre a diversidade*. Tais propostas perpassam ambos os níveis de ensino oferecidos pela instituição: educação infantil e ensino fundamental.

Segundo a diretora, essa escolha se deu pela necessidade de se discutir com crianças e adolescentes formas de preconceito e discriminação entre negros e brancos existentes dentro e fora do ambiente escolar, desvelando o mito da democracia racial presente no Brasil e de construir um ambiente favorável à discussão sobre outras formas de preconceito e discriminação.

Verificaram-se várias iniciativas do coletivo da escola nessa direção. A formação de uma biblioteca equipada com a literatura infanto-juvenil tradicional e também com livros que discutem relações étnico-raciais e diversidade, gerando com isso, projetos pedagógicos baseados no trabalho com essa literatura; aquisição de CDs que trabalham diferentes ritmos musicais, canções populares e práticas étnicas de povos dispersos.

A partir do interesse e da preocupação em se construir uma proposta pedagógica inclusiva, o coletivo da escola vai encontrando e recriando materiais e possibilidades de trabalho com a cultura afro-brasileira, culminando numa diversidade de ações e resultados, como as coreografias montadas nas oficinas de dança, a criação nas oficinas de músicas, *raps*, o trabalho com artesanato, modelagem, pintura, dança e capoeira.

Tais práticas vão acontecendo na própria organização curricular, no trabalho com a oralidade e a escrita, como a criação do Jornal Opaxorô, no qual observei a discussão das crianças e adolescentes sobre as formas de discriminação e preconceito, sobre a história e a religião africana, sobre a construção da auto-estima e o respeito à diversidade humana. Nas aulas de Geografia, História e Matemática, como o viés etnomatemático, em que as crianças estudam e aprendem jogos de origem africana, como os da família Mancala², exercitando o raciocínio

² Os jogos Mancala, adquire esse nome por se referir a jogos de transferências de pedras ou sementes; dentre esta família, encontra-se o Kalah e a borboleta.

lógico-matemático, conhecendo a forma como diferentes etnias africanas utilizavam-se desses jogos.

Professores e demais profissionais desta escola, situavam-se num contexto de formação permanente. Iam aprendendo a fazer, fazendo, numa postura constantemente avaliativa.

Nesse sentido, a instituição vai realizando um trabalho inovador, que tende à construção de uma escola para todos.

Obviamente, as relações imbricadas no processo escolar (família, profissionais, comunidade e alunos) não aconteciam sem a presença de conflitos, existiam em suas interações, principalmente na relação escola-família, vaivéns de força num processo de resistência ao trabalho com a cultura afro-brasileira. Identifiquei, nesse espaço, mecanismos de resistência muito parecidos aos encontrados no meu trabalho na ONG Axé Criança com crianças e adolescentes: olhares, posturas e críticas positivas e/ou negativas, vinculando a cultura afro-brasileira à negatividade. Tais processos revelam formas preconceituosas, pautadas em conceitos, historicamente, construídos e utilizados para a supremacia econômica e política de europeus sobre a população negra e indígena.

Lopes (2003), ao realizar uma investigação de cunho etnográfico numa ONG que trabalha com a cultura afro-brasileira em Juiz de Fora/MG, identificou a pressão social contra as atividades do grupo, apontando

A relação do grupo com a comunidade tem sido marcada por conflitos. Como o Erê Mirim trabalha com a dança afro e participa da missa afro, tem sofrido muitas críticas reveladoras das várias formas de expressão do preconceito que pesa sobre a população negra. Alguns comentários giram em torno da missa afro e as danças do grupo. “Hoje vai ter aquela ‘missa de negro’. Vai ter aquela palhaçada”. A não aceitação do Erê Mirim por uma parte da comunidade ainda perdura, mesmo seis anos após a sua criação (ibidem, p. 29).

Esses vaivéns de força podem dificultar os trabalhos inovadores que tendem a romper com formas seculares de exclusão da população negra, como é o caso da escola na qual realizei a investigação, mas não o inviabilizam. Conforme aponta Lopes (idem, p. 35)

Entretanto, a posição firme e intransigente da direção do grupo, principalmente do padre e da coordenadora, na defesa das crianças e adolescentes do Erê Mirim a cada nova situação, buscava minimizar e coibir atitudes desse teor.

Identifiquei esse processo também na escola observada, principalmente pela postura consciente e teoricamente fundamentada do coletivo da escola. Como se torna possível verificar na fala da diretora: “nossas crianças estão presentes, vivendo suas historicidades em nossas escolas todos os dias e nós precisamos nos comprometer com a formação deles... trata-se de um processo de todos, negros e não-negros.”

Percebo que o papel da direção da escola nesse processo, apoiando e fornecendo materiais para o trabalho pedagógico, foi fundamental. A segurança e os argumentos utilizados na realização do trabalho, o estabelecimento de parcerias com a comunidade e com outros movimentos da sociedade civil, fortaleciam o coletivo da escola em torno do objetivo da construção de uma educação para todos.

Baseando-se nessa proposta de uma educação inclusiva, a escola mantinha um ambiente agradável, predominando uma atitude de respeito ao outro.

O meu contato com a instituição foi anterior à realização desse estudo. Em função do desenvolvimento de meu trabalho na ONG Axé Criança, com dança afro-brasileira e do interesse da diretora da instituição em desenvolver essa modalidade de dança na escola, eu já vinha freqüentando o local e auxiliando as professoras de dança que trabalhavam e/ou trabalharam na instituição no desenvolvimento de coreografias com ritmo e movimentos afro-brasileiros.

Devido a minha presença na escola, descobri que na sala das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, havia um período de 10 a 25 minutos de brincadeira livre, no qual as crianças ficavam em classe sem a presença da professora ou de outro profissional da instituição intervindo no espaço de brincadeira livre.

Ao tomar conhecimento desse fato e, devido a dificuldade que tive de encontrar uma escola que tivesse um horário reservado à brincadeira livre, além do interesse da diretora em ter uma pesquisa realizada na escola com tema voltado para as relações entre negros e brancos, uma vez que com isso, poderia avaliar os resultados alcançados com o trabalho, passei não só a atuar na escola auxiliando a professora de dança, como também a realizar, primeiramente, uma observação piloto no final do ano de 2004, com frequência semanal.

Encontrei alguns sentidos diretamente relacionados ao processo de construção da identidade negra dos sujeitos nos enunciados construídos por três crianças, no período de brincadeira livre, que apontavam a possibilidade de as crianças desta escola estarem se posicionando de modo a afirmar suas identidades negras. Permaneci no ano de 2005 com as observações da pesquisa na mesma escola, mantendo os mesmos sujeitos participantes do estudo

Conforme o combinado com Ana, Diretora da escola, e com Mônica, Professora da turma (como meio de preservar suas identidades, todas as pessoas citadas neste trabalho receberam codinomes.), iniciei minha observação piloto em setembro de 2004, observando as crianças da turma de 4 e 5 anos no horário de brincadeira livre. Algumas crianças da turma que participavam da aula de dança já me conheciam, as outras me conheceram a partir do momento em que me apresentei explicando que gostaria de frequentar a sala por alguns dias e filmar suas brincadeiras.

O acolhimento das crianças e profissionais da escola foi significativo. Tanto a coordenação da escola, quanto professores, funcionários e alunos me receberam, enquanto pesquisadora, como um sujeito participante da vida escolar.

O sentimento de invasão que o pesquisador carrega ao entrar numa sala de atividades, espaço do qual ainda não faz parte, com o objetivo de investigar e imprimir percepções sobre algum aspecto da multiplicidade de relações que se estabelece, naquele local, foi atenuado e, no meu caso, em pouco tempo anulado com o tratamento afável que a instituição me dispensou.

A sensação que tive ao chegar nesse *locus* investigativo é que não só as crianças, como a professora e a coordenação da escola estavam envolvidas na investigação comigo. Ouvia, freqüentemente, vozes que expressavam: “*tia Aretusa, senta aqui perto de mim...*”, “*tia Aretusa, escreve o que eu vou falar agora...*”, sem contar as vezes que a professora comentava sobre algum fato ocorrido num dia em que eu não estava presente e que considerava relevante ao objetivo de minha investigação, emitindo enunciados tais como: “*lembrei de você, ontem aconteceu o fato tal e pensei: a Aretusa ia adorar ouvir isso.*”

Falando desse lugar de pesquisadora, compartilho aqui um pouco de minha trajetória em busca da compreensão do processo de construção da identidade negra dos sujeitos participantes da investigação, tendo como contexto de análise a brincadeira de faz-de-conta.

Numa primeira aproximação como pesquisadora, as observações piloto me provocaram angústia e medo de não encontrar no *locus* respostas para minha questão visto que eu não identificava na brincadeira das crianças episódios de faz-de-conta, elas brincavam com jogos de montar, comumente conhecidos como “*ligue-ligue*”, mas não identifiquei cenários de faz-de-conta, nem representação de papéis.

Depois de um mês de contato, acredito que, com um maior entrosamento entre mim, as crianças e a professora, pude identificar e videografar alguns episódios de faz-de-conta, contudo, os episódios interativos que presenciei, durante o ano de 2004, circulavam sobre o mesmo tema: a família. Em sua maioria as brincadeiras de faz-de-conta foram construídas com temas que representam atividades e papéis domésticos, tais como os de tia, mãe e avó.

O fato de persistir o mesmo tema nos episódios observados provocava-me estranhamento pelo fato de que a brincadeira de faz-de-conta costuma apresentar diversidade de temas, enunciados e movimentos que se mantinham ausentes das brincadeiras das crianças observadas. Todavia, na medida em que atentei para algumas práticas discursivas presentes naquela sala de atividades durante a brincadeira livre, percebi algumas minúcias em torno da singularidade das crianças, cujos codinomes são: Jilson, Dandara e Sabrina que poderiam vir a se configurar como indícios sobre o modo de construção de suas identidades raciais. Tais singularidades prendiam minha atenção e meu olhar para suas interações, seus diálogos e relacionamentos. Foi nesse sentido que os elegi como sujeitos integrantes da pesquisa.

Permaneci com a investigação na mesma escola, no ano de 2005, optando por observar as interações dos mesmos sujeitos, com o objetivo de melhor compreender o processo de construção de suas identidades raciais.

Dandara e Sabrina estavam em uma outra sala, em fase de alfabetização, no turno da tarde, com a Professora Amanda. Jilson permaneceu no turno da manhã. Devido à necessidade de correlacionar os horários dedicados à investigação *in locos* com o meu horário de trabalho como professora na rede municipal da mesma cidade, numa outra escola distante da observada, optei pelas observações no turno da tarde, mantendo Dandara e Sabrina como sujeitos integrantes da investigação.

Um fator marcante, no ano de 2005, foi uma outra configuração do espaço reservado à brincadeira livre, que possibilitou uma melhor observação do processo de construção da identidade negra das crianças observadas.

Nesse contexto, assumindo a natureza social, interativa e processual da identidade, empreendi-me numa investigação do processo de construção da identidade negra de Dandara e

Sabrina, alunas da escola, atentando-me para a emergência de sentidos raciais na dinâmica de suas interações no contexto da brincadeira de faz-de-conta.

Observações e registros semanais, em vídeo, dos episódios de faz-de-conta construídos pelas crianças participantes da investigação, na sala de atividades, entre setembro a dezembro do ano 2004 e março a junho do ano de 2005, forneceram o material necessário para a construção dos dados num processo de análise sócio-histórico, microgenético e enunciativo das interações humanas, fundamentado em Vygotsky (1998) e Bakhtin/Volochinov (2002).

As gravações e registros *in locos* foram realizadas uma vez por semana, com a duração de, aproximadamente, 45 minutos. Durante a permanência na sala de atividades, eu transitava naquele pequeno espaço observando e, quando solicitada, participando das brincadeiras construídas pelas crianças.

Diferentes contextos de brincadeira livre foram videogravados, porém, o principal foco eram os enunciados de conotação racial construídos durante a brincadeira de faz-de-conta.

A opção por uma análise enunciativa se deve ao fato de que, antes de iniciar minhas observações de campo, inclusive a observação piloto, ao delimitar o meu objetivo de investigação em questões que me orientariam durante a realização da pesquisa, percebi a necessidade de focalizar minha atenção em alguns elementos presentes naquela brincadeira do sujeito participante da pesquisa diretamente relacionado aos seus dizeres até então compreendidos como palavras.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2002), a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social na qual se revelam as formas básicas da comunicação semiótica, acompanhando e

comentando todo ato ideológico³. Está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Para além disso, a palavra é também um signo neutro.

O signo é construído para cumprir uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica, estética, científica, moral, religiosa. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op.cit), por isso, a atenção à palavra assumiu um valor central na delimitação dos objetivos específicos que me orientaram na pesquisa, ao mesmo tempo em que provocava uma sensação de incompletude. Só a palavra parecia ser pouco para compreender a questão a que me propus, visto que nas interações anteriormente estabelecidas que culminaram no objetivo exposto no capítulo introdutório desta investigação, havia algo além da palavra, havia um contexto, havia olhares, emoções que pareciam escapar a verbalização.

À medida que o meu diálogo com o Círculo de Bakhtin⁴, através dos textos do próprio Círculo e de autores que falam sobre ele, como Freitas (1994) e Faraco (1996), se tornava mais profundo, mais compreensível, pude entender que não deveria orientar minha atenção somente para as palavras porque a palavra só adquire sentido num contexto, não havendo neutralidade.

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação, tanto nas relações interpessoais como nas intrapessoais. Nessa última, encontra-se a identidade que não só é construída num processo social em que a palavra tem papel

³ O conceito de ideologia de Bakhtin não remete à noção de falseamento da realidade, mas sim, a um conjunto de idéias construídas por um determinado grupo social no decorrer da história.

⁴ Esse termo é utilizado por pesquisadores bakhtinianos, para se referir às idéias do grupo de intelectuais russos, do qual Bakhtin e Volochinov faziam parte. Esse grupo de intelectuais pesquisavam, discutiam e difundiam suas idéias fundamentadas no materialismo histórico dialético, tendo como principal líder, Mikhail Bakhtin.

fundamental, como só pode ser expressa em palavras, no entanto, isso não significa que a palavra suplanta qualquer outro signo ideológico, ou que é a ideologia por excelência, existem coisas que não são comunicadas através das palavras, embora sejam apoiadas nela, como a música, a dança, a pintura.

Numa situação comunicativa, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como um enunciado, ou melhor, como parte das mais diversas enunciações dos locutores. Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas agradáveis ou desagradáveis. A palavra considerada em seu contexto é um enunciado. Está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Nessa perspectiva é que o enunciado se constituiu como a unidade de análise dos dados construídos nesta investigação, não só porque engloba todas as expressões ideológicas: as palavras, a gestualidade, a expressão facial, a entonação e o silêncio, mas também porque é a síntese dialética entre o individual e o social. É o social refratado no individual e o individual refratado no social.

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar a síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada.

O enunciado é a unidade do diálogo, é um elo na cadeia da comunicação verbal, é vivo porque exprime a vida e porque é construído na vida, só existe num contexto cultural e semântico-axiológico. Não é possível compreendê-lo separado desse contexto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926, 2002).

Assim, quando numa das interações realizadas no projeto Faz-de-Conta anterior à pesquisa, presenciei, no *locus* de intervenção, algumas meninas colocando pano na cabeça que cumpriam a função de cabelo, e escolhiam para representar o papel de filho as bonecas “brancas”,

isso era um enunciado, sem a presença de palavras, que não só restabelecia a síntese dialética entre indivíduo e sociedade, que não só refletia aquele momento, ou seja, uma ação na brincadeira de faz-de-conta, que representava o papel de mãe e o papel de mulher com determinadas características fenotípicas, como também refratava um outro mais amplo presente nas mais diversos diálogos sociais, referente às concepções de sujeito, de corpo perfeito, do que se estabelece como belo, como feio, como limpo, como sujo, como correto, como errado, como perfeição e imperfeição.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Numa situação de brincadeira de faz-de-conta aparentemente monológica, em que a criança brinca sem a presença de um parceiro, ainda assim existe diálogo, ou seja, os enunciados construídos naquele momento são respostas a situações reais da vida só que se realizam através da interação entre um sujeito real (a criança que brinca) e um sujeito imaginado, porém real. Em outras palavras, a criança cria uma situação imaginária, pautada em fatos reais, encarnando em um objeto sujeitos que realmente existem e exercem determinados papéis sociais: pai, mãe, filho, esposo, cozinheiro, engenheiro, dentre outros. Esses enunciados presentes na brincadeira são uma síntese dialética da subjetividade da criança e da objetividade da vida.

Essa orientação do enunciado em função do interlocutor tem muita importância e sempre mantém duas faces que se encadeiam na corrente da comunicação: procede de alguém e se dirige para alguém.

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar a síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada.

Esse fato analisado a partir da brincadeira de faz-de-conta é significativo porque evidencia a importância do diálogo na constituição da identidade. A criança para compreender o mundo, a partir da perspectiva sócio-histórica da qual Bakhtin/Volochinov (2002) faz parte, precisa dialogar, mesmo que numa situação imaginária. A enunciação é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Apóia-se sobre mim numa extremidade e apóia-se sobre o meu interlocutor na outra.

Os enunciados presentes na brincadeira se realizam numa situação imaginária, no entanto possuem uma conexão direta com a realidade, são a realidade refratada.

Toda relação humana com o mundo é mediada semioticamente, o ser humano só constrói e é construído através de signos e valores porque a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica. Qualquer enunciado concreto encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos.

Nossos presumidos não são neutros, todos os fenômenos que nos cercam estão fundidos com julgamentos axiológicos. As interações sociais são complexificadas pela interação dialógica das várias inteligibilidades sócio-verbais que conceitualizam as coisas. No horizonte ideológico de uma época ou grupo social, há várias verdades mutuamente contraditórias, equivalentes aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos. As significações são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiência dos grupos humanos com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

O sentido da enunciação é definido por essa dimensão axiológica que está diretamente relacionada ao horizonte espacial.

O lugar de onde falo influencia o modo como vejo. Hoje, sou a síntese dialética das várias interações que estabeleci na vida, a compreensão que tenho sobre a brincadeira de faz-de-conta e

sobre os processos de construção da identidade étnica no Brasil, o sentido dos enunciados presentes naquele momento de brincadeira já aqui referido é único, porque o enunciado é único. Não só acontece num momento único, como o horizonte espacial dos sujeitos em interação também é único, mesmo que compartilhado, ele é sempre uma refração. Isso explica a diversidade da vida. A dinamicidade da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano recobrir o mundo com diferentes axiologias.

A refração é condição necessária do signo. Não é possível significar sem refratar. Só através da refração é que se torna possível a diversidade. A refração inscreve a impossibilidade de existência dos signos unívocos porque cada grupo conceberá o mundo de um modo peculiar.

A minha concepção de mundo, da brincadeira de faz-de-conta, das relações raciais na sociedade brasileira e de criança estão marcadas pelo lugar de onde falo e pelos lugares de onde já falei. A síntese dialética do meu passado, do meu presente e do que penso do futuro faz de mim um texto, um enunciado único, mas plurívoco e móvel.

Essa mobilidade aponta para o fato de que o ato de criação ideológica vive, essencialmente, na intersecção de múltiplas fronteiras, isto é, um ponto de vista criativo torna-se necessário e indispensável somente em correlação com outros pontos de vista criativos através do diálogo.

O diálogo na concepção do Círculo Bakhtiniano extrapola as relações face a face, estão presentes em todas as formas de representação ideológica na música, nos diversos gêneros textuais, se constroem no interior de relações de poder. O diálogo está presente na brincadeira de faz-de-conta sob a forma de enunciados.

O diálogo é a dinamicidade semiótica; ele é o encontro sociocultural das vozes sociais.

Para Bakhtin/Volochinov (1926), o diálogo é a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu término. Ele é, por essência, uma relação em que o outro nunca é reificado;

em que os sujeitos não se fundem, ao contrário cada um preserva sua própria posição de extra-espacialidade, a sua singularidade, o excesso de visão e a compreensão daí advinda. Segundo Faraco (1996), ao expor essa concepção da vida, Bakhtin está defendendo a sua utopia de um mundo polifônico.

Utopia porque, nessa compreensão do diálogo, não haveria o jogo de forças voltado para a monologização do discurso, buscando reduzir e submeter as diferentes vozes a um discurso único, baseado num padrão, e sim, um universo em que todas as vozes seriam equípolentes.

Na concepção sócio-histórica, a brincadeira tem um papel fundamental para a manutenção das diferentes vozes porque através dela a criança começa a expandir seu conhecimento no mundo, adquirindo melhores condições de tomar parte no diálogo. A brincadeira de faz-de-conta traz em suas características as especificidades da relação dialógica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002), entre sujeitos e cultura. O ato de brincar de faz-de-conta se configura na própria relação da criança com o outro e a cultura em que se evidenciam concepções, ideologias e práticas discursivas, portanto, entre os fundamentos epistemológicos e metodológicos incluiu-se o conceito de brincadeira de faz-de-conta, enunciado na perspectiva sócio-histórica, identidade negra, recorrendo às contribuições da microgenética numa perspectiva histórico-cultural para a análise dos dados.

A análise microgenética numa abordagem sócio-histórica está inscrita num modo de interpretação direcionado ao exame crítico e minucioso dos processos interativos de modo a configurar sua gênese social, buscando compreender os passos do desenrolar das ações dos sujeitos, explicando suas construções e transformações intersubjetivas.

Seguindo estes pressupostos, a partir de uma análise de todo o material construído, ou seja, os registros do campo e as imagens videogravadas, fiz recortes de segmentos interativos⁵ ou enunciativos, construindo unidades de análise, entendidas como elementos vivos do todo que conservam as propriedades do que me propus a investigar.

A análise feita dos dados construídos por observação direta não foram agrupadas em categorias, mas se centraram numa análise verticalizada de microeventos. Definidas as unidades, fiz um reacompanhamento minucioso dos acontecimentos e dos pormenores, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, buscando o fluxo das enunciações numa compreensão do diálogo para além das relações face a face.

O caráter promissor deste tipo de tendência interpretativa para a investigação dos processos de construção identitária em contextos educacionais, como o proposto nesta investigação, está no fato de que possibilita adensar o estudo dos processos intersubjetivos, expandindo as possibilidades de vincular minúcias de episódios específicos, como a brincadeira de faz-de-conta a condições macrossociais relativas às práticas sociais (GÓES, 2000a).

Como aponta Bakhtin (1992), uma explicação das estruturas de análise tem de entranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos, oferecendo subsídios para compreender processos, como o evidenciado nessa investigação, através do sentido da experiência humana, levando em consideração o contexto sócio-cultural e histórico dos sujeitos envolvidos, inclusive o do pesquisador.

Nesse contexto, os fenômenos humanos devem ser considerados em seu processo de transformação e mudança, considerando-se a historicidade do sujeito (VYGOTSKY, 1998). Logo, numa investigação qualitativa de abordagem sócio-histórica não existe *objeto de estudo*,

⁵ A interação na brincadeira de faz-de-conta não exige, necessariamente, a presença de um parceiro, a criança pode durante a situação imaginária, interagir com um brinquedo, que assume um papel social naquele momento.

mas *processo de estudo*. Aqui, estive a fundamentação que me acompanhou durante toda a análise do *processo* de construção da identidade negra dos sujeitos observados.

De início, concentrei minha atenção nos enunciados verbais e corpóreos construídos pelos sujeitos, contudo, no transcorrer da investigação, não só os dizeres, mas também o silêncio tornaram-se relevantes no encaminhamento do estudo.

Durante o período observado em 2004, como também uma parte do período observado em 2005, identifiquei uma diferença significativa no modo de Dandara se relacionar na sala de atividades. Enquanto a maioria das crianças brincava e interagia intensamente no período de brincadeira livre, Dandara mantinha uma forma silenciosa de interagir.

Em função disso, recorri a Orlandi (1995, 2000), na tentativa de compreender os sentidos do silêncio de Dandara no reacompanhamento minucioso das interações em vídeo, identifiquei, em seu comportamento silencioso, sentidos até então não percebidos por mim. Esse modo de comportamento de Dandara assumiu grande relevância no estudo, revelando-me minúcias do seu processo de identificação negra de modo que reservei um capítulo para falar sobre minhas percepções acerca da construção de sua identidade negra.

Nesse processo, outras vozes foram adquirindo relevância e significado nas suas interações, como também as de Sabrina, por isso, reservei-lhes também uma atenção especial e necessária para a compreensão da construção da identidade negra dos sujeitos pesquisados.

A investigação qualitativa admite a experiência subjetiva tanto do investigador quanto do participante. Desse modo, eu, na identidade de pesquisadora, não anulo todas as outras identidades que construí e venho construindo. O meu olhar está mediado por minha história, pelas várias interações que estabeleci e permaneço estabelecendo no decorrer da vida.

O meu trabalho é um enunciado, único, possível de ser construído somente por mim, pela unicidade que sou, pela unicidade do contexto e pela unicidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

A minha compreensão do fenômeno é um enunciado, é uma refração que responde a um signo por meio de signos que passa a se constituir como mais um elo na cadeia ininterrupta da comunicação verbal em que, para existir o eu, torna-se necessário o nós.

Minhas observações, refrações, interpretações só se tornam possíveis devido ao horizonte comum que é a sociedade. Embora o sujeito participante da pesquisa tenha sido um outro totalmente novo, alguém que conheci no *locus*, foi possível compreender suas enunciações por aquilo que nos une, pelos presumidos já que cada enunciado nas atividades da vida é como uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social embora únicos.

Essa concepção é fundamentada não só pelo que a pesquisa qualitativa se constitui, mas também pelo modo de pesquisar sócio-histórico que utilizei durante a investigação, recorrendo a Vygotsky (1998; 2000); Bakhtin (1992) e a Bakhtin/Volochinov (1926, 2002).

A abordagem sócio-histórica foi concernente à investigação, não só por considerar a subjetividade do pesquisador, mas, principalmente, por conceber os sujeitos como históricos, datados, concretos, constituídos através da mediação semiótica. Ao mesmo tempo em que constroem e reconstróem a cultura, são produzidos e reproduzidos por ela.

Seguindo essa linha de raciocínio, com base nos pressupostos aqui referidos, apresento os enunciados ou o enunciado que essa investigação se constitui, consciente de que traz(em) consigo uma multiplicidade de vozes e axiologias que têm influenciado minha existência e meu horizonte.

2 DANDARA E A IDENTIDADE NEGRA: ENTRE SILÊNCIO E DIZERES.

Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio
significante.

ORLANDI

O silêncio tem seus modos próprios de significar, faz parte das relações de poder, das relações entre identidade e diferença, do nosso modo de atribuir significados, de nos relacionarmos com as pessoas, os objetos, o mundo, a ideologia. Assim como a palavra, ele possui múltiplos sentidos, construídos, definidos e redefinidos nas enunciações, no discurso.

Dandara mantinha uma forma silenciosa de se relacionar com a professora e os colegas da sala de atividades, falava pouco, andava pouco e interagia pouco, brincava mais tempo sozinha do que acompanhada, ou não brincava, detendo-se em observar as brincadeiras de seus colegas, o que constituía uma diferença em relação às outras crianças que falavam, brincavam, brigavam e movimentavam-se bastante no pequeno espaço que constituía aquele lugar.

Observando as interações de Dandara, foi possível perceber que seu comportamento silencioso apresentava sentidos construídos nas múltiplas relações que estabelece na vida com seus colegas de classe, a professora, a família, os vizinhos, os amigos, os meios de comunicação, os livros, os filmes, as músicas, enfim, com os vários signos que constituem seu mundo de interações visto que a socialização em sociedades complexas como a brasileira acontece de múltiplas formas e em diversas instituições sociais: família, abrigos, orfanatos, religião, imprensa

falada e escrita, entretanto é na escola, agência nuclear, que Dandara encontra a socialização sistemática. Nesse processo educacional sistêmico as ideologias, os consensos e conflitos de grupos presentes na sociedade em que a instituição educacional se situa, se reconstruem na escola, adquirindo maiores possibilidades de ser legitimados, ou questionados, introduzindo processos de mudança. Nesse sentido, interessa-nos, sobretudo, os enunciados que Dandara constrói nesse espaço social de interações e aprendizados que influenciam no processo de construção de suas identidades, dentre elas a identidade negra.

Sob meu olhar, seu comportamento silencioso sobressaía ao comportamento das demais crianças, me incomodava e me surpreendia, impulsionando o desejo de compreendê-lo uma vez que parecia se constituir em um elemento significativo para o entendimento do processo de construção de sua identidade negra.

Para Orlandi (1995), pensar o silêncio em sua especificidade significativa é problematizar as noções de representação e interpretação, posto que o silêncio não se representa e não se interpreta, mas se torna compreensível através de sua inscrição em práticas discursivas na historicidade.

Existem diversos significados do silêncio no discurso, entre eles estão o silêncio fundante e a política do silêncio ou silenciamento que, embora separados no ponto de vista analítico, são, na verdade, complementares no ponto de vista teórico. O primeiro circula na relação silêncio/linguagem, indicando que o silêncio significa, existindo em todo processo de significação. Há silêncio nas palavras. O segundo se mantém no âmbito político, apontando que o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito que orienta o horizonte discursivo, mantendo uma relação entre o dito e o não-dito, o dizer e o “pôr-se em silêncio”. Ao refletir sobre as razões políticas do silêncio, trabalhamos a dimensão do silenciamento na construção dos sentidos.

Falar em silenciamento implica em se pensar as relações de poder estabelecidas no discurso no decorrer da história, relações que, no Brasil, silenciaram determinados sentidos de grupos socialmente construídos, como a população negra, proibindo lugares de pertencimento e relegando outros lugares, subjugados à dominação de outros grupos, como a população branca. Aqui se encontra o silêncio local (ORLANDI, 1995), que é a manifestação mais visível da política do silêncio: a da interdição do dizer, a censura.

Esta pode ser compreendida como a interdição da presença de sentidos construídos por determinados sujeitos em formações discursivas determinadas. Ao se proibir a construção de determinados sentidos, proíbe-se a presença do sujeito em determinados lugares, já que sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo.

O que o modo silencioso de Dandara significava? Silêncio ou silenciamento? Por que na maior parte do tempo observado ela não brincava com as outras crianças? Haveria algum tipo de censura nas relações discursivas que estabelecia naquele espaço escolar que a remetia ao silêncio?

2.1 Um sentido no silêncio.

Durante a observação *in locos* presenciei um episódio envolvendo Dandara no momento em que as crianças realizavam brincadeiras diversas, algumas com o “ligue-ligue” [peças de montar], outras com alguns brinquedos da caixa, brincadeiras de roda etc. Nesse contexto, Júnia e Sabrina decidem brincar de dançar a música de ritmo africano “Shosholoza”. Esta música é parte de uma coreografia montada pela professora de dança da escola, juntamente com alguns alunos.

Poucas crianças da sala observada participavam dela, mas, como os ensaios aconteciam no pátio, a possibilidade de assistir e até mesmo aprender alguns movimentos não se restringia aos integrantes da dança.

O canto de Júnia e Sabrina desencadeou a interpretação da dança. Percebi nas quatro crianças brincando, Júnia, Sabrina, Débora e Diego uma necessidade, naquele momento, de serem filmados por mim, dançando. Ao mesmo tempo em que cantavam, as crianças reproduziam durante a brincadeira a evolução dos movimentos coreográficos divididos em dois tempos: um em filas laterais e outro em círculo. Ao realizar a análise pormenorizada desse momento interativo, um enunciado chamou minha atenção.

Dandara buscava participar da dança, realizando os movimentos da coreografia, porém não conseguia entrar no círculo e/ou na fila, as crianças mantinham um grupo fechado, não abriam espaço para ela. Quando Dandara tentava entrar num espaço entreaberto, ele era rapidamente fechado por movimentos de braços, ombros, pernas que constituíam a coreografia, impossibilitando sua inserção no grupo, fechando o círculo de modo que ela não conseguia entrar, realizando os movimentos fora do círculo, fora do grupo, não conseguia fazer parte dele.

Após algumas tentativas feitas por Dandara para participar da dança Sabrina zanga com ela [inaudível], gesticulando de forma a indicar que seu comportamento estava atrapalhando os movimentos. No mesmo momento, as demais crianças voltam para a posição em fila, Dandara se posiciona em uma das extremidades. Diego olha para Dandara, como alguém que sente naquele momento a presença de outra pessoa e volta à sua posição; no entanto, a coreografia novamente se desfaz e há um pequeno desentendimento entre Júnia e Diego, ele segura os braços de Júnia como que tentando expulsá-la da dança, ela resiste e volta. Não satisfeito, ele lhe dá um empurrão de leve, ela reage, mantendo as duas mãos seguras nos braços dele e ambos esbarram em

Dandara, sem olhar para ela. Diego volta ao lugar da coreografia e Júnia também. Dandara desiste de dançar e senta-se na cadeira, segurando sua mochila.

Passados alguns segundos, Dandara levanta, deixa a mochila na cadeira, fica em pé parada olhando a brincadeira, depois arruma o arco no cabelo e volta a dançar, mas parece dançar sozinha, os quatro dançarinos mantêm-se numa posição que a desconsidera, trocam olhares somente entre si, não olham para ela, dançam com os corpos voltados entre si, não se voltam para ela. Dandara põe a mão no rosto como se o estivesse coçando e volta a se sentar na mesma cadeira, segurando a mochila e mantendo-se em silêncio, por vezes interrompido por movimentos leves com o rosto, ora olhando para fora, com as mãos mexendo na alça da mochila, ora olhando a dança, observando aquele espaço ao qual tentou se integrar.

Percebo claramente neste episódio que Dandara não foi considerada como parte do grupo, ou como alguém que poderia fazer parte dele, fez tentativas de participação, não obteve sucesso, voltou a tentar, levantando-se da cadeira e dançando, mas ainda assim não conseguiu integrar-se ao grupo, culminando no comportamento silencioso que atraía a minha atenção.

Analisando este episódio, fiz um deslocamento da idéia de um comportamento silencioso para a de um comportamento silenciado. Estar sentada em silêncio não foi uma escolha unilateral, não partiu unicamente da vontade de Dandara, mas foi consequência de sua relação com a censura. Dandara sentou-se na cadeira porque não conseguiu integrar-se ao grupo de crianças que dançava naquele momento. Seu desejo de participação naquele lugar em que a brincadeira se realizava foi interdito pelas demais crianças. A interdição foi verbalizada quando Sabrina comunicou que a sua presença estava atrapalhando os movimentos. Dandara não escolheu sentar-se na cadeira ao invés de dançar, ao contrário, o comportamento assumido se deu em função de que, naquele momento, a possibilidade de participar da dança com as outras crianças, marcando sua presença naquele lugar, foi interdita.

Aspectos como esse, muitas vezes tido como corriqueiros e irrelevantes nas situações e relações que ocorrem cotidianamente nos ambientes escolares, entendidos, muitas vezes, como “coisas de criança” não são negligenciáveis, revelam minúcias que se configuram como pistas de internalização, como enunciações que exercem influência direta no processo de construção das identidades do sujeito.

As experiências cotidianas possuem uma concretude e uma materialidade construídas e transpassadas pela dimensão simbólica, sónica e significativa da dimensão humana. Existem nessas experiências movimentos de legitimação, instituição e institucionalização de espaços, posições e dizeres, tão móveis quanto estabilizáveis no jogo de forças das relações sociais. Ao mesmo tempo em que apresentam o “típico”, constroem o “único” do evento. “A ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 11).

Logo no princípio de minha observação na escola, aconteceu que num dia chuvoso só três crianças foram à aula. Em função de a escola se localizar em um bairro distante da residência da maioria das crianças, alguns alunos usavam ônibus coletivo para chegar até a escola, outros faziam um percurso de mais de 15 minutos a pé e, quando chovia, a caminhada se tornava difícil; em função disso, algumas crianças costumavam não ir à escola em tempo chuvoso.

Naquela etapa do ano, a Professora Regente, Mônica, estava desenvolvendo o projeto “Os afro-brasileiros” quando discutia as características da população negra através de recortes de gravuras ou fotos de cidadãos negros, trabalhando livros infantis e infanto-juvenis com temas e personagens afro-brasileiros e, principalmente, trazendo “Janete” – boneca negra, grande, de

pano, com cabelo trançado e eketé⁶, para mediar, de forma lúdica, a relação das crianças com a cultura afro-brasileira, tirando dúvidas e conversando sobre o assunto.

Naquele dia, a Professora Mônica ficou preocupada com o fato de ter um número reduzido de crianças na sala, o que tornava difícil, na sua opinião, o desenvolvimento das atividades do projeto, porque a maioria das crianças estava ausente; por isso, abriu um tempo maior para a brincadeira livre.

Observando as ações das três crianças na sala de aula, Dandara, Diego e Douglas, percebi que, embora estivessem sentados na mesma mesa, brincavam individualmente. Não percebi nas brincadeiras nenhuma interpretação de papéis ou de atividades da vida cotidiana que são características da brincadeira de faz-de-conta - uma vez que ela se caracteriza pela presença de papéis sociais e/ou atividades presentes na realidade circundante.

Passados alguns minutos, a professora decidiu construir com os três alunos presentes um bilhete convidando Janete – a boneca negra – para visitar a sala no dia seguinte e conversar sobre os afro-brasileiros. Ela perguntava às crianças sobre o conteúdo do bilhete e escrevia no quadro para copiarem. Terminada essa atividade, distribuiu pirulito às crianças. Douglas, não satisfeito apenas com seu pirulito, tentava pegar o pirulito de Dandara que se esquivava. O que mais chamou minha atenção foi o fato de que, em momento algum, ele apresentou sinais que indicassem o desejo de apanhar o pirulito de Diego, a impressão que tive foi a de que ele nem pensou nisso como possibilidade.

Naquele momento, esse enunciado me remeteu unicamente às relações de gênero. Douglas utilizava o fato de ser menino inscrito numa sociedade que ainda mantém concepções patriarcais de mundo, para exercer um certo poder sobre Dandara, menina, apanhando o seu pirulito, independente de sua vontade, mas não faz isso com Diego, menino como ele.

⁶ Espécie de boina, na maioria das vezes colorida, que representa a realeza africana, escravizada no Brasil.

Numa análise do contexto em que Dandara está inscrita, o sentido atribuído a esse episódio - a relação de gênero – não perde relevância de modo algum, porém perde a unicidade, me fala não apenas que essas relações existentes na sociedade mais ampla são internalizadas e reconstruídas nas relações entre as crianças também na escola e, principalmente, me mostram que as relações de silenciamento envolvendo Dandara não se restringiram ao episódio anteriormente narrado.

Não obstante, em um outro dia, esse com a maioria dos alunos presentes, as crianças brincavam de faz-de-conta na sala de atividades que estava organizada com mesinhas, cada uma com quatro cadeiras, havendo um pequeno espaço entre uma mesa e outra para a movimentação das crianças e da professora.

Júnia organizou alguns brinquedos em volta do pé de uma mesa, e disse:

1. Júnia: – *Olha, Sabrina, o meu quarto.*//

2. Paola: – *Dá um pouquinho aí, Júnia!*//

3. Júnia: – *Não! Ali!*// [apontando na direção dos brinquedos que estavam em cima da mesa ao lado e continuou organizando sua casa].

4. Júnia: – *Minha casa já está arrumada, gente! Minha casa está bonita! Nossa! A casa de vocês está toda bagunçada, / a minha não ta...!*// [inaudível].

Deitou-se embaixo da mesa – seu quarto - dizendo:

5. Júnia: – *Agora vou dormir!*//

Dandara se aproxima e pede para brincar.[inaudível]

6. Júnia: – *Não!*//

Dandara dirige-se a Sabrina que estava em um outro cenário interpretativo com sua amiga Cleide e diz:

7. Dandara: – *Ela não quer deixar eu brincar.*//

Disse isso, apontando para Júnia. Sabrina olhou e respondeu:

8. Sabrina: – *Mas ali é o quarto dela./ [inaudível], brinca lá, / minha casa é aquela lá, / onde tem aquela bolsa, não é!//*

Dandara foi brincar no local indicado por Sabrina.

Obviamente, existe neste episódio de faz-de-conta questões relacionadas aos aspectos da brincadeira de faz-de-conta, salientados por Vygotsky (1998), Elkonin (1998) e Leontiev (1998), que se tornam necessários evidenciar, com o objetivo de melhor explicitar as vozes que fundamentam meu olhar para o fato narrado.

Um dos aspectos é o fato de que a brincadeira de faz-de-conta tem regras rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e/ou os objetos. Todo jogo na situação fictícia é também um jogo com regras e todo jogo com regras é um jogo com a situação fictícia.

Dandara, antes de tomar qualquer atitude, pergunta a Júnia se pode brincar. Inconformada com a resposta negativa da colega, pede ajuda a Sabrina. Sabrina olha para a Júnia e justifica a atitude de Júnia a Dandara: “mas ali é o quarto dela.”

Sabrina recorreu às regras do cotidiano que estão diretamente ligadas às relações entre o público e o particular. O quarto de Júnia é de âmbito particular, portanto, somente ela pode decidir quem deve entrar nele. Esse fato faz com que Dandara aceite a rejeição de Júnia e vá brincar num outro espaço. Essa foi uma subordinação às regras sociais.

Anteriormente a esse fato, Dandara interroga Júnia sobre a possibilidade de brincar. Ora, a sala, juntamente com tudo que a compõe: os móveis, brinquedos, papéis, dentre outros objetos, pertence a todas as crianças daquela etapa, portanto, a princípio, Dandara não precisaria pedir licença para entrar embaixo da mesa. Poderia agir da maneira como se age em outras atividades realizadas em sala, com liberdade para ir e vir, no entanto, naquele momento, pedir licença era

uma regra já que havia ali uma situação fictícia. Não se tratava da mesa, ou dos brinquedos da sala, mas do quarto e dos brinquedos de Júnia cujo domínio é particular.

Esse aspecto da brincadeira também é acentuado por Leontiev (1998), ao destacar que nos jogos subjetivos ou de enredo a criança que brinca atribui-se uma função social humana a qual desempenha em suas ações cujas regras são latentes. Esses jogos de enredo com uma situação imaginária explícita e uma regra latente evoluem e são transformados em jogos com regras explícitas, nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente, como os jogos de dama, xadrez e amarelinha, portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Nesse sentido, a situação objetiva imaginária desenvolvida constitui-se também num espaço de desenvolvimento das relações humanas.

Um traço marcante desses jogos é, precisamente, que ocorre neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo. Neste se criam, continuamente, situações que fazem a criança controlar seus impulsos imediatos.

A cada passo a criança vê-se em frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

As regras da vida presentes no episódio que envolvia Júnia, Dandara e Sabrina atuaram como censura, pondo em silêncio as contribuições que Dandara poderia trazer àquele espaço. O autocontrole da criança durante o ato de brincar acontece em função das censuras existentes nas relações sociais construídas na vida. O autocontrole passa a existir, mas não existe autocensura

uma vez que a censura já existe na vida, sendo reconstruída na brincadeira, no momento em que a criança busca interpretar a vida.

Dandara gostaria de brincar com Júnia, contudo devido às regras sociais latentes na situação imaginária, ela desiste e vai brincar com Sabrina.

O conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real. Em função da necessária conexão das ações na brincadeira com a realidade que a sustenta, a criança renuncia aos desejos imediatos. Nesse sentido, o jogo cria ordem e é ordem. A menor desobediência às regras, “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 1996).

O brinquedo cria na criança nova forma de desejos, ensina-a a desejar, relacionando suas vontades a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e às suas regras. O papel assumido no jogo determina o conjunto das ações realizadas na situação imaginária. Esse papel é a interpretação de papéis presentes na vida circundante.

A censura está presente na vida da criança, produz-se nas fronteiras entre as diferentes formações discursivas, estabelecendo vicissitudes de força que definem o que do dizível não pode ser dito quando o sujeito fala. A relação com o dizível é, nesse sentido, modificada quando a censura intervém.

No momento em que Júnia censura o desejo de Dandara de participar da brincadeira, entrando em seu quarto, Dandara constrói um outro sentido de resistência à censura, vai reclamar com Sabrina sobre o seu desejo censurado e nesse processo de resistência encontra um outro lugar para brincar, ou seja, “a casa de Sabrina”.

A criança subordina-se às regras, motivada não pelo desejo de ser o outro, mas de agir como o outro age nas relações com o mundo. As ações e interações das pessoas são o impulso mais forte na brincadeira.

Na natureza do jogo está presente, porém invisível, o “como se”, ou o “faz-de-conta que”. A criança atua como se fosse o motorista, como se fosse a mãe, ou fazendo de conta que é a filha. O jogo protagonizado baseia-se num certo convencionalismo admitido pela própria criança e por seus companheiros de brincadeira. O “como se” no jogo é uma constituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança, ao dar forma aos papéis dos adultos.

[...] o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma atmosfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando” [...] Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade (HUIZINGA, 1996, p. 11).

Na brincadeira há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, que, na situação imaginária, são substituídos por outros objetos do mundo real. Essa substituição só se torna possível através da capacidade imaginativa que o próprio ato de brincar impulsiona.

O central e típico da atividade lúdica é a construção de um contexto fictício amparado na adoção do papel do outro pela criança e em circunstâncias lúdicas criadas por ela própria, para representá-lo.

Ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

O que passa despercebido pela criança na vida cotidiana torna-se uma regra de comportamento durante o ato de brincar, revelando a importância da brincadeira na construção dos significados, dos sentidos, das regras e valores que caracterizam o meio interacional em que vive. Os conteúdos presentes na brincadeira, as regras, as palavras, os temas, falam de um mundo

real, de relações sociais reais que influenciam o olhar da criança para si e para seu meio interacional, influencia a construção de suas identidades.

Ao assumir papéis presentes na vida durante o ato de brincar de faz-de-conta, Dandara, Júnia e Sabrina vivenciaram a relação entre multiplicidade e singularidade que caracterizam as relações identitárias. Ao mesmo tempo em que são outras pessoas, assumindo outros papéis e outras funções sociais, mantêm-se as mesmas.

Huizinga (1996), ao analisar as relações entre o jogo e os ritos religiosos, expondo o caráter lúdico desses ritos, também identifica as relações de identidade: “É uma identidade mística. Um se tornou outro. Em sua dança mágica, o selvagem é um canguru.” (p. 29)

Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta é, por essência, uma possibilidade na medida em que nela a criança estabelece relações que possibilitam a construção de sua singularidade.

O brincar permite que cada um possa ver o mundo de um modo novo, e não como uma simples reprodução do que lhe é transmitido [...]. O brincar é uma prática inesgotável, tanto para o viver cotidiano como para o processo de conhecimento, de um modo geral (Léa SILVA, 2003, p. 48).

Ao analisar o episódio de faz-de-conta narrado, é possível correlacionar que, juntamente com os princípios da brincadeira de faz-de-conta e a multiplicidade de enunciados da vida que esta atividade possui, existe também o fato de que, mais uma vez, Dandara teve seu desejo interditado, não conseguiu participar da brincadeira escolhida, optando por seguir o conselho de Sabrina, indo brincar em outro espaço, do mesmo modo que o ato de se sentar na cadeira se constituiu em uma forma de reagir à interdição de seu desejo de dançar feito pelo grupo das quatro crianças no outro episódio narrado.

Os sentidos presentes nas nossas interações indicam os modos de nos relacionarmos no mundo com as outras pessoas, definem o lugar dos outros e o nosso, construindo e desconstruindo identidades.

As ações e interações das crianças não explicitavam elementos que identificassem o motivo pelo qual Dandara tinha seus sentidos interditados com uma certa frequência no cotidiano das relações na sala de atividades. Tais interações ocorriam de uma forma muito natural, não identifiquei nas interdições vividas por Dandara nenhum enunciado de conotação racial. No entanto, penso que tais interdições aliadas à timidez de Dandara exerciam forte influência no modo da menina agir consigo e com os outros, e, conseqüentemente, na construção de sua unicidade, perpassada por múltiplas identidades: criança, menina, aluna, negra, dentre outras (HALL, 2003, 1998, MOITA LOPES, 2002, CUCHE, 1999).

Mesmo Dandara encontrando outras possibilidades de ação e significação, a censura impôs sentidos que a levaram a buscar um outro lugar, sentar-se em silêncio na cadeira, no caso do primeiro episódio, e aceitar a sugestão de Sabrina, no último episódio, indo brincar em outro espaço.

A censura interfere nas relações de identidade uma vez que esta é relacional, é estabelecida nas relações sociais a partir de elementos de identificação e pertencimento, de diferenciação e não-pertencimento escolhidos pelos sujeitos através das práticas discursivas.

Quais elementos, até então não identificados por mim, estariam presentes nas interações de Dandara influenciando as práticas de interdição aqui descritas? Haveria correlação com o processo de construção da identidade negra?

2.2 A relação de Dandara com as bonecas negras, implicações no processo de construção de sua identidade negra.

Em abril de 2005, fui convidada a participar de uma reunião de professores na escola, cuja proposta de atividades, feita pela diretora, era de observar e registrar fatos considerados, por nós, interessantes, sobre a brincadeira de faz-de-conta das crianças da sala da Professora Amanda.

Tal iniciativa faz parte da proposta de formação continuada da escola, fundamentada numa ação coletiva entre os profissionais, buscando compartilhar estudos, angústias e expectativas construídas no cotidiano de suas ações pedagógicas, bem como realizando reuniões letivas e facultativas, como a aqui referida com o objetivo de construir conhecimentos para o aperfeiçoamento de suas ações na escola.

Nesse sentido, a atividade proposta se constituiu, para os profissionais ali reunidos, em um exercício de observação favorecedor da construção e conhecimento de técnicas de avaliação e pesquisa, envolvendo observações e registros das atividades pedagógicas.

Cada professor da escola foi convidado a construir um texto relatando experiências que realizaram na instituição. Estes textos serão organizados em um livro a ser publicado posteriormente.

A reunião aconteceu numa sala de aula espaçosa, na qual foram disponibilizados brinquedos e roupas, incluindo fantasias de princesas e piratas, bem como bonecas negras (de cor marrom) e brancas (morenas de cabelos pretos e loiras de cabelos amarelos).

Nós, eu e os professores, sentamo-nos em círculo e no centro ficaram os brinquedos para as crianças. Quando estas chegaram, foram recebidas pela diretora que lhes explicou o objetivo de estarem ali.

As crianças, após a explicação, começaram a brincar. Inicialmente se detiveram na exploração dos brinquedos até então pouco explorados de vez que, além de estarem sendo observadas por várias pessoas, os brinquedos que manuseavam haviam sido comprados há pouco tempo. Após um pequeno período de adaptação, foram construindo cenários interpretativos de faz-de-conta.

Nesse contexto, fiz um recorte de um episódio de faz-de-conta, construído durante a reunião, para análise neste estudo.

Dandara (preta), Nívea (branca) e Paola (parda) vestiram outras roupas e se maquiaram. A seguir, pegaram algumas bonecas para brincar. Dandara pegou o carrinho de bonecas. Paola pegou três bonecas, duas de fenótipo negro e uma de fenótipo branco e disse que todas eram suas filhas, sendo Dandara e Nívea, suas colegas de sala, também filhas.

9. – Paola: *Eu tenho 5 filhas: Renata, Carol, Bruna, Dandara e Nívea.* [três bonecas: Renata branca, Carol e Bruna negras, e duas colegas de sala: Dandara negra, Nívea branca.]

A diretora que coordenava a reunião começou a interagir com Paola, Dandara e Nívea nessa brincadeira, e questionou:

10. Diretora: – *Paola quem são essas crianças no seu carro?*

11. Paola: – *Essas são minhas filhas, eu tenho 5 filhas.*

12. Diretora: – *Ah, são suas filhas? Como chama essa menina?*

13. Paola: – *Renata, Carol e Bruna.* [bonecas]

14. Diretora: – *E essas?*

15. Paola: – *Dandara e Nívea* [colegas de sala]

16. diretora: – *Ah!*

Direcionando o seu olhar para Dandara, a diretora pergunta:

17. Diretora: – *Dandara, de qual irmã você gosta mais?*

18. Dandara: – *Essa!* [apontando para a boneca, denominada de Renata por Paola, a única boneca branca.]

19. Nívea: – *Oh, mãe, daqui a pouco eu vou levar minha irmã ali para pentear os cabelos.*

20. Paola: – *Espera aí que eu vou trançar o cabelo dela.*

21. Nívea: – *Trança estraga o cabelo cacheado.*

22. Diretora: – *Você sabe trançar?*

23. Paola: – *Minha mãe que me ensinou.*

Dandara e Nívea levaram as bonecas, que assumiam o papel de suas irmãs, para pentear os cabelos.

Após a observação da brincadeira das crianças, os profissionais ali presentes empreenderam uma discussão sobre suas observações. Cada professor encontrou na brincadeira elementos diretamente relacionados ao seu campo de atuação. A professora de Português encontrou elementos na comunicação das crianças que possibilitariam análises das variedades lingüísticas; o professor de Matemática cronometrou o tempo dos episódios, realizando uma análise matemática sobre eles; o professor de antropologia fez uma análise sobre a diferença entre os “brinquedos naturais” (panos, paus etc) e os brinquedos industrializados (as máscaras, os carrinhos, as bonecas etc.). Duas professoras apontaram como interessante o fato de que as crianças naquela faixa etária, 6 anos, não apresentaram relações preconceituosas, como no caso de Paola, menina mulata que teve filhas negras e brancas, tanto as bonecas quanto as colegas.

Como pesquisadora convidada da reunião apontei que eu considerava interessante o fato de Dandara escolher a única boneca branca como a irmã de que gostava mais.

Nesse momento, Amanda, a professora regente da sala das crianças, perguntou:

24. Professora: – *O que tem demais ela escolher uma boneca branca, como a de que gosta mais?*

25. Pesquisadora: – *Não disse que tem algo demais, só comentei que isso atraiu minha atenção.*

Ana, diretora da escola, comentou:

26. Diretora: – *Mas no contexto das relações raciais no Brasil, uma criança negra escolher a boneca branca, como a de que mais gosta, não é um elemento desconsiderável, pode não significar nada, pode ser uma escolha de momento, mas também pode significar outras coisas. Eu não vi nas brincadeiras, nada que se configurasse como discriminação racial, as crianças pareciam multirraciais, mas esse não é um dado desconsiderável.*

O questionamento da Professora Amanda sobre minha intervenção expressa concepções presentes no cotidiano das relações sociais no Brasil que tendem a naturalizar ações e reações historicamente construídas.

Ao perguntar sobre o que haveria de errado, ou “demais”, no fato de Dandara escolher uma boneca branca para brincar, a professora demonstra entender esse fato como natural, não passível de estranhamento ou de interrogação, apresentando uma reação muito comum no Brasil quando se coloca em discussão as relações raciais entre sujeitos.

A reação da Professora Amanda apresenta um caráter “típico” das que ocorrem entre brasileiros. É comum as pessoas se assustarem, se incomodarem e questionarem o motivo do estranhamento de determinadas práticas principalmente quando estas se referem a relações raciais, “estranhando o estranhamento”.

Tais reações tendem a legitimar processos de discriminação, preconceito e atitudes racistas, ao não identificar a historicidade das enunciações, ratificando a crença na existência de ações universais e neutras. Para Bakhtin/Volochinov (2002), não existe enunciado neutro, uma

vez que um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata outra realidade.

A consideração de determinados enunciados e discursos como verdades únicas e universais produz a impressão de que aquilo que se diz, ou se faz, é natural, presumindo-se que existe uma relação natural entre as palavras e as coisas.

Orlandi (1995, p. 99) denomina esse processo de “perfídia da interpretação” que consiste na consideração do conteúdo (suposto) das palavras, ao invés de se considerar o funcionamento do discurso na produção dos sentidos. Contudo, em consonância com a autora, penso que só levando em conta esse funcionamento é que podemos perceber o sujeito como produtor da linguagem em contextos politicamente determinados que marcam a produção dos sentidos.

Ao se buscar compreender o modo como os textos produzem sentidos, a ideologia passa a ser vista não como conteúdo implícito no discurso, e sim como processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular inscrita num determinado momento histórico-político que apareceria, no entanto, como interpretação necessária, atribuindo sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado.

A linguagem e o comportamento são os meios pelos quais se dá o registro material da ideologia, a modalidade de seu funcionamento. Esses rituais e práticas sempre ocorrem em locais sociais, associados a aparelhos sociais. É por isso que devemos analisar ou desconstruir a linguagem e o comportamento para decifrar os padrões de pensamento ideológicos ali inscritos (HALL, 2003, p.173).

O racismo científico fundamentou a ideologia do “branqueamento” e as práticas racistas que se mantêm nos dias atuais, produzindo sentidos de interdição do negro e a promoção do branco como ideal a ser alcançado. As diversas teorias raciais, cujos discursos tendiam a

comprovar a inferioridade da população africana, tornaram as desigualdades raciais construídas para defender interesses políticos e econômicos de determinado grupo em naturais.

Segundo Orlandi (1995), o processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentado-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural”.

Desse modo, resulta que se considera como natural o que é fabricado pela história, cuja materialidade não é passível de ser apreendida em si, só no discurso. Nesse sentido, a pesquisadora nos aponta que “a ideologia não é o “x”, mas o mecanismo de produzir “x” (idem, p. 101).

Não existe neutralidade discursiva. Assim como o silêncio, o enunciado é uma produção histórica, cujos sentidos são produzidos por ideologias. Os binarismos: beleza e feiúra, divino e profano, civilizado e selvagem, mau e bom, são códigos historicamente construídos que transpõem a ideologia do branco europeu como padrão normativo, reproduzindo a idéia de que *quanto mais branco melhor*. Tais binarismos encontram, em elementos do corpo, sua expressão máxima.

Segundo Gomes (2003), o corpo é um emblema racial e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. Ele é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação.

No Brasil, características fenotípicas, como a cor da pele, a textura do cabelo e outros sinais físicos visíveis são utilizados como determinantes da população dos sujeitos. O ser branco ou o ser negro encontra, basicamente, a cor da pele como elemento de diferenciação e hierarquia.

O uso da cor é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a ideologia do corpo como marca de inferioridade: os lábios, o nariz e a textura do cabelo negro apontam o desvio à norma branca.

Infelizmente, pesquisas sobre as relações raciais no Brasil apontam que a definição do sujeito branco, descendente de europeu, como padrão a ser alcançado, tem influenciado relações que buscam interditar sentidos construídos pela população negra através da manutenção das noções de inferioridade e superioridade entre negros e brancos que impulsionam sujeitos afrodescendentes a negar sentidos que os identificam como negros, internalizando outros que os aproximam do padrão de sujeito branco, implementando, desse modo, processos de embranquecimento.

Ao se proibir a presença de determinados sentidos, atos, idéias, ideologias, concepções e desejos construídos nas relações entre sujeitos, proíbe-se ao sujeito estabelecer relações de pertencimento. Quando pertencer ao lugar interditado se mantém como algo desejado, o sujeito busca construir os sentidos que lhe possibilitam romper com a interdição, negando determinadas identidades e assumindo outras.

A população negra brasileira encontra barreiras à ascensão social e às relações de igualdade entre negros e brancos, tendo presença reduzida em determinados espaços sociais, como nos cursos universitários, empregos de alta remuneração e *status* que culminam em maior poder aquisitivo, possibilitando o acesso aos melhores produtos comercializados, aos melhores colégios, a profissões de maior prestígio social, a habitações confortáveis com infra-estrutura adequada. Segundo o BRASIL/MEC (2004), a população negra apresenta tempo de estudos reduzido em comparação à população branca.

Pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL/MEC, *idem*, p. 7).

Nesse contexto de dificuldade de se estabelecer relações de igualdade política e econômica, os indivíduos passam a buscar elementos que os possibilitam romper com tais barreiras (interdições) e ocupar um lugar nos espaços de privilégio. Nesse processo, como aponta Souza (1983), nos entremeios, a sociedade brasileira impõe como meio de romper tais barreiras, a negação da identidade negra e a internalização de padrões brancos, europeizados de sujeito, construindo práticas discursivas no decorrer da história que legitimam tais ações.

A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais, retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão responsável, digno de participar da comunidade nacional. E, como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços de branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco (*ibidem*, 1983, p. 21).

O racismo científico do século XIX, que definiu o africano e seus descendentes como seres de humanidade inferior através de comprovações consideradas científicas, legitimou posições desiguais entre negros e brancos na sociedade brasileira, repercutindo em práticas de interdição que possuem ressonâncias nos dias atuais.

Segundo Munanga (1988), tal prática discursiva foi, de certo modo, institucionalizada com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia. Os progressos realizados na anatomia mostraram a interdependência entre as funções do corpo e a conduta dos indivíduos. Todos passaram a relacionar aspectos físicos aos culturais, às diferenças físicas entre raças

correspondiam também as intelectuais e morais. A forma não só revelava o caráter de um indivíduo, como também o determinava.

No Brasil, o racismo científico institucionalizou-se através dos Museus Nacionais, os Institutos Históricos Geográficos, as Faculdades de Direito e as de Medicina. Schwarcz (1993) aponta que, nesses estabelecimentos, a discussão racial assumiu, naquele momento, papel central. Os pensadores, no interior das instituições em que trabalhavam, tomaram para si a tarefa de abrigar uma ciência positiva e determinista e, utilizando-se dela, lideraram e deram saídas para o destino da nação.

As teorias sobre as características físicas e morais do negro, readaptadas no Brasil, patentearam duas instituições: a escravidão e a colonização. Numa época em que a ciência se tornava um verdadeiro objeto de culto, a teoria da inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial.

A desvalorização do negro colonizado não se limitará a esse racismo doutrinal, transparente, congelado em idéias, à primeira vista, quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, o esforço constante do colonizador em mostrar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do colonizado, seu parceiro no drama colonial garante o seu próprio lugar na empresa. A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que lhe toca: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música e a arte. O colonizado é assim remodelado em uma série de negações que, somadas, constituem um retrato-acusação, uma imagem mítica.

Possuindo tais atribuições, não se pode confiar ao negro funções de responsabilidade ou postos de direção. Todas as qualidades humanas lhe são retiradas uma por uma. Tem sua cidadania contestada e sufocada como agravante, tais interdições são aplicadas também aos seus descendentes visto que estes preservam os elementos interditados.

O europeu branco representava a imagem normativa ideal, possuía os caracteres físicos mais estimados socialmente. Com isso, os brasileiros, em geral, tinham o *mais branco por melhor*, o que levava “naturalmente” a um ideal de “branqueamento”, que teve expressão tanto nos escritos elitistas quanto no folclore popular (SKIDMORE, 1976).

Os brasileiros viam na miscigenação a possibilidade de eliminar a população negra, transformando o Brasil num país de brancos. Nesse sentido a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas idéias de que a raça superior – a branca – acabaria por prevalecer no processo de amalgamação.

A imigração europeia também era concebida no mesmo sentido de anulação da população negra, como aponta Skidmore (1976), ao apresentar um trecho de um artigo escrito pelo ex-Presidente americano, Theodoro Roosevelt, em visita ao Brasil, em 1914, no qual dizia:

[...] A enorme imigração europeia tende, década a década, a tornar o sangue preto um elemento insignificante no sangue de toda a nação. Os brasileiros do futuro serão, no sangue, mais europeus ainda do que o foram no passado e diferenciação de cultura somente como os americanos do Norte diferem (ibidem, p. 85).

Nesse contexto, o branqueamento surgia como possibilidade de elevar a nação brasileira, legitimando a “ordem e o progresso”. Tal ideologia institucionalizada entre século XIX e século XX, marcada pela promoção de sentidos do branco europeu bem como de seus descendentes, através da censura dos sentidos do negro africano e também de seus descendentes, produziu, no Brasil, práticas de negação da identidade negra em função da histórica exaltação da população branca como modelo normativo, naturalizada nos dias de hoje.

Nossas escolhas, preferências e concepções de sujeito e de mundo estão inscritas em complexas redes de identidades e relacionamentos, produzidas por ideologias historicamente construídas, que mesmo não verbalizadas, não deixam de existir.

A maneira com que nos relacionamos com os outros, dizem da concepção que temos sobre nosso interlocutor, ou de fragmentos que o constituem. Dandara possui múltiplas identidades, recobertas por ideologias que influenciam a relação dos outros com ela e, conseqüentemente, na relação dela consigo mesma, dentre elas, a identidade negra.

A ideologia racial impõe um predicado branco, a brancura. Esta funciona como um pré-dado, como uma essência que antecede a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais que são apenas seus atualizadores.

Inscritos em práticas discursivas impregnadas pela ideologia racial, os sujeitos passam a ver a brancura como modelo de identificação normativa, independente dos sujeitos concretos com os quais se relacionam, porque a ideologia produz a brancura como uma idéia universal e essencial que transcende o sujeito branco que é visto como um predicado contingente e particular. Como afirma Costa (1983, p. 5): “Eles – indivíduo, povo, nação ou Estado brancos – podem ‘enegrecer-se’. Ela, a brancura, permanece branca. [...] O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos”.

Quando Dandara diz ser a boneca branca a irmã de que gosta mais, a aparente simplicidade e naturalidade da palavra: “essa!” [frase 19] e o apontamento à boneca branca, se constitui em um enunciado encoberto de valores e ideologias secularmente construídas que tendem a ver no sujeito branco, o ideal de sujeito a ser seguido e, por isso, aquele a quem se destina os afetos, as receptividades e as admirações. Um exemplo disso estaria na naturalidade com que a sociedade brasileira usa a expressão “loirinho, de olho azul”, para designar a beleza e/ou a bondade, o desejável, com frases como: “Até parece que fulano é loirinho de olho azul”.

Tanto negros, quanto brancos constroem a brancura como norma de conduta, em função das relações sociais estabelecidas no decorrer da vida, cujos discursos tendem a legitimar tal ideologia. Entretanto, ao mesmo tempo em que tais sentidos possibilitam aos sujeitos brancos transitarem por espaços socialmente privilegiados, interditam a mesma possibilidade aos sujeitos negros, uma vez que a ideologia da brancura produz no e para o sujeito negro, o inverso do que produz no e para o sujeito branco.

O sujeito branco encontra no lado positivo das construções binárias a sua ascendência cultural européia e o seu fenótipo. O sujeito negro encontra a negatividade tanto de sua ascendência cultural africana, quanto de seu fenótipo, o que o leva a desejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de branqueamento, que tende a negação de si mesmo enquanto sujeito corpóreo de ancestralidade africana.

Dandara demonstra estar internalizando estes sentidos raciais, disseminados na sociedade em que interage, ao considerar a boneca branca como a de que mais gosta.

Aliado a isto, existe o fato de que, após um período de minha inserção na escola como pesquisadora da identidade negra no contexto da brincadeira de faz-de-conta, as bonecas brancas e negras, os carrinhos de bonecas, as espadas, as máscaras, as roupas, os panos e fantasias, passaram a estar sempre presentes na sala de atividades no momento da brincadeira livre. Nesses momentos, mesmo tendo um número maior de bonecas negras do que brancas na sala, Dandara sempre escolhia as bonecas brancas para brincar.

Observemos mais um episódio.

A Professora Amanda terminou de explicar a atividade que as crianças deveriam fazer em casa e foi buscar os brinquedos que são disponibilizados a elas no momento de brincadeira livre.

Dessa vez, trouxe alguns bonecos que eu ainda não tinha visto: bonecas negras, de cor preta e cabelos trançados.

Quando a professora trouxe o saco de bonecas e as distribuiu, Dandara se posicionou perto da professora e ficou observando a distribuição de bonecas. Verifiquei que ela estendia as mãos para pegar as bonecas brancas e mantinha-se somente observando quando a professora apontava as bonecas negras. No entanto, não conseguiu pegar nenhuma boneca branca. Havia somente duas bonecas brancas e um boneco branco e o restante eram bonecas negras e um boneco negro. As suas colegas pegaram primeiro as duas bonecas brancas, uma loira (cabelos amarelos) e outra morena (cabelos pretos). Então Dandara pegou uma boneca negra.

Ela não apresentou nenhuma expressão de decepção ou ânimo mediante o acontecido. Se eu tivesse chegado naquele momento exato na sala, possivelmente não estranharia o fato.

Segundos depois, algumas de suas colegas de sala, Nívea, Paola e Patrícia, iniciaram a construção de um cenário interpretativo de faz-de-conta, apoiando-se próximas à mesa em que eu estava sentada. Dandara aproximou-se da mesa e pediu para brincar. Seu pedido foi aceito, porém, estava com uma boneca branca.

Isso me causou estranheza, como ela poderia estar há segundos atrás com uma boneca negra, mesmo que por falta de opção e de modo tão rápido trocado por uma boneca branca?

Como eu estava próxima da cena, perguntei a Dandara:

27. Pesquisadora: – *Quem é essa menina, Dandara?*

28. Dandara: – *É a minha filha, Renata dos Santos.*

29. Pesquisadora. – *Você trocou de boneca?*

30. Dandara: – *Sim. [sorriso].*

31. Pesquisadora. – *Com quem?*

32. Dandara: – *Com Paola.*

33. Pesquisadora: – *Por que?*

34. Dandara: – *Porque Paola pediu.*

Dandara começou a brincar, para não interromper a brincadeira, não insisti na conversa.

Naquele momento levantei a hipótese de que a troca não apresentava nenhum aspecto racial, Dandara trocou a boneca simplesmente porque sua amiga pediu. Fiquei esperando o momento em que fosse possível retomar a conversa com Dandara ou com Paola.

Após um tempo brincando, as meninas iniciaram uma disputa em relação aos bonecos. Nívea disse que queria ter três filhos, sendo duas meninas negras e um menino branco. Patrícia e Paola também queriam ter mais filhos, porém não havia bonecos suficientes. Então, ambas começaram a disputar o bebezinho negro, denominado por Paola de Ian.

Enquanto isso Dandara aguardava em silêncio a disputa terminar. Compreendi desse modo pelo fato de que Dandara mantinha sua “filha” em pé sobre a mesa e observava a disputa. Não identifiquei nenhuma expressão dela que denotasse o desejo de ter mais alguma boneca como filha.

Então, Dandara desistiu de esperar, saiu da brincadeira e foi brincar com os ligue-ligue, junto dos meninos Maurício e Fábio.

Nesse momento, questionei Paola:

35. Pesquisadora: – *Paola, onde está a boneca que você trocou com Dandara?*

36. Paola: – *Aqui.* [apontou uma boneca branca].

Descobri, por conseguinte, que Dandara trocou com Débora uma boneca branca de cabelos amarelos, por outra boneca branca de cabelos pretos. Ou seja, antes de realizar a troca com Paola, Dandara já havia trocado a boneca negra, que pegou com a professora Amanda, por uma branca.

As ações da criança num contexto de brincadeira de faz-de-conta diz sobre o contexto social, cultural e histórico em que vive, principalmente sua relação com o brinquedo que atua como um fragmento da cultura.

Fundamentado em pesquisas etnográficas, Elkonin (1998) acredita que o brinquedo e a atividade da criança com o brinquedo (brincadeira) partiu, em épocas anteriores, de uma ferramenta de trabalho modificada e de uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança, ou seja, os brinquedos eram modelos reduzidos de ferramentas dos adultos, o seu uso mantinha-se graças à relação “brinquedo-instrumento”.

Nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças sem preparação especial alguma no trabalho dos adultos, não existiam formas especiais de aprendizagem e, ainda menos, o jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas, participando diretamente no trabalho deles (ARIÈS, 1981; ELKONIN, 1998).

Em outro momento da vida na sociedade, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas mais simples. Essa aprendizagem começava em idade muito precoce e se fazia com exemplares reduzidos.

O sucessivo desenvolvimento da sociedade, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de novas relações sociais, de novos elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho, impulsionaram, simultaneamente, duas mudanças no caráter educacional dessas comunidades e no processo de formação da criança como membro da sociedade.

A primeira delas fundamenta-se na relevância dada a algumas faculdades gerais e necessárias para dominar qualquer instrumento (desenvolvimento das coordenações visomotoras, movimentos leves, precisão e destreza), com isso, a sociedade criou objetos especiais para exercitar essas faculdades. O exercício com esses objetos, que já podem ser denominados brinquedos, é antecipado para idades mais precoces.

A segunda mudança baseia-se no aparecimento do brinquedo simbólico. As crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram.

Essas ações que a criança assimila como sendo o modelo que os adultos lhe oferecem apresentam dupla natureza. Por um lado, têm seu aspecto técnico operante, que requer uma orientação para as propriedades do objeto e para as condições de execução do ato; por outro, é um modo social de executar a ação, da qual o adulto é veículo e, por isso mesmo, dá lugar para que a criança se lhe equipare.

Isso nos permite avaliar que a natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade. O jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais, por conseguinte, é de origem e de natureza social.

A criança, na atualidade, vive não só num mundo de objetos, mediante os quais suas necessidades são satisfeitas, mas também num mundo de imagens e signos. O processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante, ou o valor socialmente atribuído ao objeto e ao próprio objeto.

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Vygotsky (1998) assinala que a criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque nesse estágio do desenvolvimento ainda é extremamente difícil realizar atividades abstratas. A

criança não pode separar o significado de um objeto, ou uma palavra do objeto, exceto usando alguma outra coisa como pivô, ou objeto substitutivo, por isso, o objeto - que assume a função de brinquedo – passa a atuar como um pivô da separação entre o objeto e a ação com o objeto, ou seja, entre o objeto e o significado atribuído a ele pela criança.

Ao brincar de mãe, tendo a boneca Renata dos Santos como filha, Dandara quer reconstruir uma atividade presente no seu cotidiano entre mães e filhos, contudo para isso ela precisa representar esse papel, utilizando brinquedos como pivô. Não basta imaginar essa relação, suas condições cognitivas ainda não permitem realizar determinadas atividades, prever e hipotetizar só no plano imaginativo (ELKONIN, op. cit.). Ela tem a necessidade de agir, utilizando para isso objetos que substituem a função das pessoas e das coisas ausentes que deseja representar. Dandara precisa de um brinquedo, não de um brinquedo qualquer, visto que a utilização de objetos como substitutivos de um artefato real, na idade pré-escolar, precisa conservar alguma propriedade que permita à criança manter relação “direta” com a realidade, quer dizer, nessa fase da vida, não é qualquer brinquedo ou qualquer objeto que substitui qualquer coisa.

Os objetos só adquirem significados diferentes dos cotidianamente estabelecidos, quando suas propriedades apresentam características generalizantes. Desse modo, tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro; o que possa ser agarrado e levado à boca, emprega-se como alimento etc. (ELKONIN, 1998), entretanto, se o objeto não conserva as propriedades necessárias para a ação, ele não serve como pivô. Desse modo, uma vassoura pode assumir a função de um cavalo, posto que é possível montar sobre ela como se faz em um cavalo, porém uma borracha não pode, visto que não é possível montar sobre a borracha, suas propriedades impedem a criança de reproduzir a ação do adulto com o cavalo, por isso, é descartada. Vejamos outro exemplo: um

pano que possa ser colocado nos braços e embalado, pode assumir o papel de um bebê, porque ele possibilita a reprodução da ação do adulto embalando o bebê, contudo, uma boneca não pode assumir o papel de pano, porque ela não possibilita a reprodução das ações do adulto com o pano, não é possível usar a boneca como roupa.

Considero relevante ressaltar, aqui, que a relação da criança com o brinquedo, na brincadeira de faz-de-conta, se complexifica quando a ação do adulto com os objetos carrega para além de suas propriedades determinados conceitos axiológicos.

Como aponta Bomtempo (2000, p. 68), “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança”. Ao brincar de faz-de-conta, a criança vive, tendo o brinquedo como pivô, a cultura de forma extremamente ativa, reconstruindo interações humanas imbricadas de conceitos axiológicos.

A resistência de Dandara em ter uma boneca negra como filha não mantém relação direta com as propriedades do brinquedo, mas sim a valores, concepções e atitudes presentes na sociedade em que Dandara interage que foram identificados no brinquedo. Qualquer uma das bonecas presentes na sala de atividades naquele momento poderia assumir o papel de um ser humano, contudo, Dandara estabeleceu uma distinção entre bonecas negras e bonecas brancas, cuja opção refratava valores, concepções e ideologias, construídas nas práticas discursivas da sociedade em que convive, sobre negros e brancos.

O brinquedo é só um pivô. O principal conteúdo da brincadeira de faz-de-conta são as relações humanas. Ao reconstruí-las, a criança reconstrói também preconceitos, discriminações e estigmas que podem ser internalizados.

Essa característica da interação brinquedo-brincadeira, no contexto de faz-de-conta, está implícita na relação entre o significado e a ação. Para a criança, a sua atitude diante do papel ainda não existe como relação separada, está unida à ação. Entre a criança e o papel assumido por

ela intervém uma atuação real. É esta que determina a atitude da criança com o papel, fazendo-se de intermediária entre a ação da criança e o papel interpretado durante o brincar. Ao comparar suas ações e relações com as reais, a criança considera a sua atitude diante do papel que representa no jogo.

Esses aspectos psicológicos da brincadeira de faz-de-conta apontados por Vygotsky (1998) e pesquisados por Elkonin (1998) apontam para o fato de que Dandara, ao brincar sempre com bonecas brancas, mesmo sendo estas em número reduzido em comparação com a quantidade de bonecas negras disponibilizadas pela escola, não desejava ser mãe de uma criança negra, buscava ser mãe de uma criança branca, cuja boneca agia como pivô. No momento em que ela não encontrou a possibilidade de pegar uma boneca branca, pegou a boneca negra oferecida pela professora, mas, diante de uma oportunidade, trocou tal boneca por uma branca. Aceitou trocar de boneca com a colega Paola, mas trocou uma boneca branca de cabelos amarelos por outra também branca de cabelos pretos.

Os enunciados construídos por Dandara apontavam para a negação da identidade negra, correlacionada a uma propensa identificação com o sujeito branco, evidenciando processos de internalização da ideologia branca ou brancura.

Como agravante, Elkonin (op. cit.) nos aponta que o ato protagonizador no jogo, ou a ação de fazer-de-conta contém um modelo que se manifesta, por um lado, como conduta orientadora e, por outro, como modelo verificativo, portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, uma “reflexão” ainda não consciente. Todo o jogo está em poder de uma idéia cativante e impregnada de motivação, mas já contém todos os componentes fundamentais para uma conduta arbitrada.

Dandara, resistindo brincar com bonecas negras e procurando brincar somente com bonecas brancas, denotava ver a a brancura, cujos sentidos estão disseminados e solidificados nas

mais diversas relações em sociedade, como “senha” (MEDEIROS, 2001) para transitar nos espaços desejados. Almejando-a, implementa um processo de internalização que tende a negar seus sentidos, sua ancestralidade, seu corpo. Ao brincar de faz-de-conta somente com bonecas brancas mostrava o desejo de apontava viver uma relação conflitante consigo mesma.

Falando do conflito identitário, marcado pelo desejo de o sujeito ser um outro diferente do que é, Costa (1983, p. 5) aponta:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer.

O corpo, ou a imagem corporal é um elemento fundamental, no processo de construção de identidades, incluída aí, a identidade negra. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação (GOMES, 2003). Ao se negar os sentidos do corpo, nega-se o corpo enquanto sentido, interditando as possibilidades de comunicação, de auto-afirmação, da busca por um lugar.

Dandara, ao ter sua participação na brincadeira interdita por Júnia, no episódio em que pede para entrar no quarto desta [frase 4], não contra-argumenta, busca a intervenção de Sabrina. Ao mesmo tempo em que o ato de recorrer à Sabrina se configura num mecanismo de resistência, configura-se também num mecanismo de autonegação, demonstra que ela não encontrou em si mesma possibilidade de intervenção, buscando mediação em um outro. Nas práticas de interdição vivenciadas, Dandara não brigou, não gritou, não se defendeu, tornando-se alvo fácil.

Nesse processo, a brancura, prejudicou não só a sua auto-identificação, como também interferiu no olhar dos demais sujeitos para sua individualidade, posto que, não encontrando em

si mesma, sendo negra, possibilidades de auto-afirmação, expressava insegurança, possibilitando que os outros impusessem desejos e ações sobre os desejos e ações dela. Suas atitudes silenciosas eram, na realidade, atitudes silenciadas, marcadas pela interdição de sua presença em determinadas atividades como também a auto-interdição enquanto sujeito não-ideal. Como aponta Iolanda Oliveira (1999, p. 110):

A destruição da identidade do sujeito afro-descendente é feita por meio do fortalecimento do desejo de ser branco. O sujeito é levado pela sociedade a formular um projeto de identificação incompatível com o seu corpo, o que compromete a sua felicidade e, em certos casos, a saúde mental. [...] A relação estabelecida pelo sujeito com o seu corpo provoca tensão, com a consequente tentativa de eliminar o objeto de conflito: o corpo negro.

Os motivos que levaram as crianças a desconsiderar Dandara em alguns momentos de interação em sala de aula não foram explicitados, não os identifiquei. Entretanto, independente dos motivos em si, o fato é que eles se configuraram em censura.

Analisando o conjunto das interações envolvendo Dandara foi possível perceber que a sua dificuldade de relacionar com a identidade negra, explicitada na negação do brincar com bonecas negras, interferia na sua postura frente aos outros, na afirmação de seus desejos e de sua presença em determinados momentos da brincadeira livre. Como não encontrava em si mesma elementos para construir sua auto-afirmação, facilitava as práticas de interdição dos colegas da sala de atividade contra si nos momentos de brincadeira livre. Não obstante, a censura, mesmo que não intencional, reforçava sua auto-negação, afetando o auto-olhar, impulsionando a busca do modelo ideal, diretamente relacionado ao desejo de ser aceito. Como aponta Orlandi (1995, p. 81), “A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito”. Nesse processo, manter o comportamento silencioso, submetendo-se a práticas de interdição, tornou-se uma estratégia interessante para não chamar a atenção sobre o próprio corpo (Iolanda OLIVEIRA, 1994).

É no momento mesmo em que o negro reivindica sua condição de igualdade perante a sociedade que a imagem de seu corpo surge como um intruso, como um mal a ser sanado, diante de um pensamento que se emancipa e luta pela liberdade (COSTA, 1983, p. 7).

A relação conflituosa consigo mesma, marcada pela negação do próprio corpo e o desejo de substituí-lo por outro, se configura numa estratégia de luta pela igualdade política. Para Munanga (1988), na busca pela igualdade e liberdade, parcelas da população negra mantiveram o sonho de assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na seqüência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito.

A idéia, datada do período colonial, de que a assimilação do padrão branco culminaria numa relação igualitária entre sujeitos, foi ingênua, posto que abrir mão da inferioridade atribuída ao negro na relação que mantinha o poder do colonizador seria simplesmente convidar o colonizador a acabar consigo mesmo.

Uma vez negado, na condição de assimilador da cultura branca que exigia completa auto-rejeição, a estratégia de luta pela igualdade e liberdade passou a ser a *negritude*, um processo de retomada dos valores culturais de origem. Negar o europeu passou a ser o prelúdio indispensável à retomada. Era preciso desembaraçar-se da imagem acusatória e destruidora, vinculada ao indivíduo negro, atacando a opressão já que se tornou impossível contorná-la.

Afirmando-se, o sujeito negro se garante cultural, moral, física e psiquicamente enquanto sujeito corpóreo, reivindicando sua identidade com tanta intensidade quanto aquela presente na admiração e assimilação do branco. Assumindo a cor outrora negada, passa a encontrar em si mesmo traços de “beleza” e de “feiúra” presentes em qualquer ser humano. Inicia-se um processo de desconstrução da noção de beleza como padrão natural a ser idealizado, reconstruindo-a como um conceito político que assume diferentes padrões em diferentes povos.

Nesse sentido, segundo Munanga (1988), o movimento da *negritude*, enquanto volta às origens, não interessa diretamente ao povo. Ao lado do confronto aberto entre os dois extremos da sociedade colonial – colonizador e colonizado – desenvolve-se nas faixas intermediárias um sentimento de amargura e frustração e um desejo urgente de contestar a marginalidade e descobrir uma identidade. É a negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado com o qual sente necessidade de identificação a fim de resolver o conflito em que se debatem.

A afirmação da identidade negra, iniciada como um processo de resistência e luta pela igualdade na diferença, adquire, nos dias atuais, o estatuto de direito enquanto condição básica para o estabelecimento de relações igualitárias entre sujeitos, sejam eles brancos, negros, índios e demais povos.

Trata-se de uma afirmação identitária que não mantém, nos dias atuais, o desejo de volta às origens de vez que isso implicaria na concepção, cientificamente superada, de que haveria uma essência cultural e uma origem imutável. Na realidade, torna-se cada vez mais concreta a noção da mobilidade cultural, social e humana. Nada se mantém o mesmo, as pessoas, os elementos, as coisas estão em constante processo de reestruturação e mudança.

Nessa mobilidade estão presentes os conflitos ideológicos, a luta pela afirmação de determinadas identidades por parte de alguns grupos sociais, acompanhadas da luta pela negação destas mesmas identidades por outros grupos sociais constituídos e/ou interferindo na mesma sociedade que seus rivais, como afirma Hall (2003, p. 286): “o campo ideológico é sempre o campos das ‘ênfases interseccionadas’ e da ‘intersecção de interesses sociais distintamente orientados”.

É falando nesse processo interacional, caracterizado por movimentos de resistências e mudanças, que empreendo aqui uma análise do paulatino processo de modificação no comportamento de Dandara.

A mudança de que falo está diretamente relacionada à intervenção da escola, na qual Dandara estuda e ao processo de reorganização dos momentos de brincadeira livre, através da qual a brincadeira de faz-de-conta acontece.

2.3 A escola, a brincadeira de faz-de-conta e o processo de construção da identidade negra de Dandara.

Já no final de minhas observações *in locos* correspondente a meados do mês de junho de 2005, observei uma mudança significativa no comportamento de Dandara. Isto prolongou minha permanência no campo até final do mesmo mês, com o objetivo de verificar se esse comportamento diferenciado estava se tornando freqüente.

Enquanto eu videogravava episódios de faz-de-conta construídos pelas crianças na sala de atividades, observei que Dandara estava interagindo de uma forma mais extrovertida, muito diferente do habitualmente observado.

Brincavam Dandara, Diego, Wendel e Luísa. Dandara estava com um vestido usado, rotineiramente, nos momentos de suas brincadeiras livres. Era um vestido preto, longo, frente única, com brilho, característico de vestido de noite. Cada criança estava com uma boneca. Tanto os meninos quanto as meninas interpretavam uma festa de aniversário, os bonecos dançavam e cantavam durante a festa.

As crianças sentadas em círculo faziam as bonecas cantarem e dançarem. Dandara saiu daquele espaço onde as bonecas cantavam e dançavam, foi até a mesa situada ao lado, começou a pentear o cabelo da boneca e disse:

37. Dandara: – *Acabou!*

Olhou para a cadeira e disse:

38. Dandara: – *Nessa cadeira aqui, oh! Vai ser o meu quarto.*

As crianças também saíram de onde estavam e foram para perto de onde Dandara estava, Luísa disse:

39. Luísa: – *Ai, eu vou por minha camisola.*

Diego repetiu, cantando:

40. Diego: – *Ai, eu também vou por a camisola.*

Pegaram as sacolas de roupas de bonecas e começaram a trocar as roupas. [As bonecas são vestidas com roupas com velcro, o que facilita a troca.]

Dandara trocou a roupa da boneca negra, arrumando-lhe os cabelos. Olhou para o lado como que procurando alguma coisa, pegou a caixa onde as bonecas ficam guardadas e disse:

41. Dandara: – *Luísa, aqui pode ser o espaço de dormir.*

Ambas colocaram as bonecas na caixa que agora representava o quarto.

Passados alguns segundos, pegaram as bonecas e foram para a festa de aniversário.

Nesse contexto, as brincadeiras passavam de um tema para outro rapidamente, num momento as crianças brincavam de estar numa festa, cantando, segundos depois, íam dormir, logo a seguir acordavam e íam para outra festa de aniversário. Depois, mudavam de casa e assim por diante, contudo, um diferencial significativo nessas relações era a liderança compartilhada assumida por Dandara. Chamo aqui de liderança compartilhada porque não se tratava de um contexto em que ela sugeria e os outros aceitavam sua autoridade, mas num contexto em que ela

sugeria juntamente com os outros; a fala de um amigo se constituía em espaço de criatividade para outro tema, outros contextos, outras idéias serem construídas.

Dandara não só se comportava de um modo mais ativo, diferente do que comumente agia, como também brincava com uma boneca negra, o que constituía uma diferença expressiva, se comparado ao contexto que busquei evidenciar no episódio anterior, no qual percebi seu desejo constante de brincar com bonecas somente brancas.

Diante do desenvolvimento apresentado por Dandara ao longo do período observado, compreendido entre final de 2004 a meados de 2005, a participação ativa na brincadeira, assumindo o papel de mãe, de amiga, sugerindo idéias, concordando com umas e discordando de outras, representava uma mudança significativa em seu comportamento, ganhando relevância a sua relação com a boneca negra que até então era evitada por ela.

Observando suas interações em outros dias, outros momentos, foi possível perceber que esse comportamento passou a ser constante. Brincava, pulava, cantava de uma forma sem precedentes. Tal mudança de comportamento, a princípio, me causou estranheza, eu buscava compreender o que havia provocado essa modificação tão repentina.

Concentrando uma maior atenção em seus enunciados e nos enunciados construídos por seus colegas em sala, bem como o contexto da escola em que estava inserida, foi possível perceber que essa mudança não era repentina. Ao contrário, era uma mudança lenta que já vinha ocorrendo através da intervenção da escola, com livros mantendo personagens negros e brancos, de modo a afirmar a identidade de ambos, danças afro-brasileiras, capoeira, brinquedos que apresentavam diferenças entre negros e brancos, todavia, a reorganização de um espaço para a brincadeira livre aliado ao investimento em brinquedos que retratam a diversidade da população brasileira, ampliou as possibilidades de ressignificação da identidade negra e a compreensão da realidade em que estava inserida.

Dandara, interagindo com Sabrina, Lúcio, Nikole, Patrícia, Paola e demais crianças, colegas de escola, negras e brancas, num contexto em que esse aspecto da diversidade humana é respeitado e celebrado, teve a possibilidade de construir outros sentidos sobre a identidade negra, sobre as relações entre negros e brancos.

Antes dessa mudança de comportamento, Dandara negava, constantemente, as bonecas negras, brincando somente com bonecas brancas, no entanto, estava imersa num contexto em que seus colegas de classe e professores da escola brincavam, emprestavam e ofereciam bonecas negras e brancas, transitando com muita naturalidade, num universo cotidiano de valorização da diversidade que caracteriza a população brasileira. Com isso, sua convivência com elementos que promoviam afirmação da identidade negra e branca tornou-se freqüente.

No momento em que Ana, diretora da escola, lhe perguntou, durante a reunião de professores, na qual as crianças brincavam, qual era a “irmã” [boneca] de que gostava mais, conforme descrevi num dos episódios anteriores [frase 18], Dandara apontou para a boneca branca, estava aberta a possibilidade de dizer o contrário, de apontar a boneca negra como querida, ou apontar ambas as bonecas, tanto a negra quanto a branca, como queridas, dentre outras escolhas possíveis.

Quando a escola dispõe de uma diversidade de brinquedos que representam a diversidade da população do país, como aconteceu *in locos* observado, está rompendo com o padrão de sujeito europeizado, branco, e possibilitando às crianças construírem outros enunciados, fato que se caracteriza como um diferencial em relação à maioria das pesquisas sobre as relações raciais e educação no Brasil, que evidenciam a ausência de brinquedos, fotos ou quaisquer referenciais afro-brasileiros no contexto educacional, como aponta Medeiros (2001, p. 15):

As rainhas, as fadas, as rosas e as Virgens Marias continuam sendo as meninas brancas, loiras e, de preferência, de olhos azuis.

As meninas afro-descendentes dispersas no conjunto compõem o coletivo e, nas apresentações artísticas organizadas durante as festividades escolares, abanam folhas, batem palmas, formam o coro. São vestidas de flores, árvores e representam o povo, na melhor das hipóteses. E tudo isso “carinhosamente combinado”.

Medeiros (2001) e Cavalleiro (2000) apontam que o fenótipo branco constitui-se como senha para participação em eventos, elogios e concepções positivas, impulsionando o desejo de embranquecimento por parte das crianças negras. No entanto, nos espaços em que essas práticas racistas são desconstruídas e a luta pela construção de uma igualdade entre negros e brancos assume o lugar, crianças como Dandara que passam por momentos de identificação com a brancura, concebendo-a como “senha” para o acesso a determinados privilégios, passam a perceber, no cotidiano das enunciações, que assumir a identidade negra é um caminho possível, mais feliz, uma vez que, para ser aceita, não precisa sofrer uma mutação fenotípica, impossível de ser realizada.

De fato, o contexto educacional do qual as crianças fazem parte, interfere, significativamente, na auto-imagem, na identidade e na socialização com os pares. É possível observar tal fato numa canção comumente entoada pelas crianças e coordenada pela professora:

“Dona fulana.[diz-se o nome de uma pessoa presente no local] você não tem

aqui nessa roda

Quem te queira bem”

[A criança citada responde]:

Eu tenho, eu tenho, eu tenho sim

Tenho fulano [cita outra pessoa]

Que gosta de mim.”

A canção começa de novo, com a última pessoa citada. Assim permanece a toada até que todas as pessoas presentes no local sejam citadas e tenham dado uma resposta.

É uma forma lúdica de cada criança se sentir presente e considerada naquele espaço. A expressão da criança para aquela que a cita é ímpar. Ocorre, nesse momento, uma relação afetiva perceptível pelos olhares e sorrisos.

O processo de construção da identidade negra é influenciado também por esses momentos de afeto, carinho, pela sensação de pertencimento, de localização, como aponta Iolanda Oliveira (1999, p. 47):

Sendo um fenômeno sócio-histórico a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser enfocada a reciprocidade da influência identidade/sociedade e, portanto, a possibilidade da existência de diferentes alternativas de identidade, de acordo com o contexto de vida dos sujeitos.

Quando as crianças encontram a possibilidade de interagir num ambiente onde as relações raciais são amplamente discutidas, em que as diferentes manifestações racistas são explicitadas e combatidas, independente de suas características fenotípicas, passam a conviver num contexto de respeito às diversidades, identificando-se no cotidiano da escola com seus pares e professores e com personagens de histórias infanto-juvenis, músicas, danças, poesias e brinquedos. Nesse espaço de interação a possibilidade de atribuir sentidos de afirmação às suas identidades raciais, marcadas por suas características fenotípicas, é instaurada.

São essas múltiplas possibilidades de identificação e de posicionamento no discurso, fundamentadas e construídas na relação recíproca entre identidade/sociedade, que busco evidenciar no próximo capítulo, trazendo para o diálogo, outras vozes presentes no contexto educacional em que Dandara interage.

3 SABRINA: IDENTIDADE E MULTIPLICIDADE DE VOZES.

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade, [...] mas este próprio selo é tão social quanto as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas.

BAKHTIN/VOLOCHINOV

No capítulo anterior analisei aspectos das interações de Dandara na sala de atividades nos momentos de brincadeira livre que interferiram no seu processo de construção da identidade negra, evidenciando que os sentidos atribuídos a esta, sendo uma das várias identidades que construímos no decorrer da vida, se constroem na relação entre sujeitos inscritos em práticas discursivas. As configurações de tais práticas podem assumir diferentes sentidos, num mesmo espaço e nos mais diversos contextos educacionais, pelo mesmo sujeito ou por outros.

Neste capítulo, busco evidenciar como ocorre o processo de construção da identidade negra de Jéssica, menina negra como Dandara, cujo posicionamento no discurso apresentava diferenças significativas em relação a esta. Percorrendo os enunciados de Jéssica, na intenção de alcançar o objetivo proposto neste estudo, encontrei neles a sua individualidade construída na refração de várias vozes de sujeitos com quem interagem na escola, incluindo aqui a própria instituição de ensino. Nesse processo busquei dialogar com essas outras vozes, trazendo aqui alguns de seus fragmentos que penso ser significativos para localizar o leitor no contexto em que Sabrina vem construindo sua identidade negra.

3.1 A individualidade Sabrina.

A professora estendeu uma toalha no chão, pediu que as crianças sentassem em círculo para distribuir bonecos de pano, parecidos com fantoches, que constituíam uma família negra de três gerações: avós, pai, mãe e filhos, com vizinhos brancos.

As crianças sentaram-se em círculo sobre a toalha e a professora começou a coordenar a atividade, dizendo:

1. Professora: – Chega pra trás!/ Quem quer esse boneco?/ Ah!/Sobrou uma senhora!/ É a vizinha/ é a mãe daquela menininha lá, oh!/ quem quer?/ Vamos lá/ Como que vai ser essa história?/ Quem vai começar a história?/ Como que vai começar a história?/ Quem é o mais velho da família?//

2. Diego: – *Eu!*

3. Professora: – *Então, como que começa a história?*

4. Jilson: – *Não sei!//*

Murmúrios.

5. Professora: – *Oh! Psiu! Então vamos ouvir. Se o vovô começou a falar, então vamos escutar!*

6. Diego: – *Bom dia, gente!*

7. Jilson e Professora: – *Bom dia!*

8. Diego: – *Jilson, vem cá! Vamos trabalhar!*

9. Diego: – *Jilson, vem cá!/ Jilson!/ Fala aí, fala!//*

10. Jilson: – *Ah?//*

11. Diego: – *Fala aí, fala/ Vão trabalhar!//*

12. Jilson: – *Vão trabalhar!//*

Murmúrios

13. Diego: – *Vou chamar o meu filho mais novo!// Olha o meu filho pequeno./* [aponta para Jilson] *Vem cá, filho pequeno, agora vocês vão trabalhar//*

Jilson se aproximou.

14. Professora: – *E as vovós? As mães, a vizinha?*

15. Diego: – *Vou chamar minha mulher./ Oh mulher!// oh mulher!//*

16. Professora: – *Aqui, só um detalhe,/ não pode avançar para o meio./ Paola para trás um pouco,/ é só o braço que tem que esticar.//*

17. Sabrina: – *Oi, filhinha!// Fica aqui, filhinha.//* [Sabrina falou isso para a colega ao lado].

18. Diego: – *Mamãe, cadê o papai?// Mamãe, cadê o bolo?//Vamos comer o bolo!*

19. Paola: – *Vovó, me dá um pedaço do bolo!*

20. Sabrina: – *É claro que dou, venha cá! Vem cá comer o bolo* [Puxou Paola para o lado].

21. Diego: – *Eu também quero!*

As outras crianças começaram a dizer a mesma coisa.

22. Crianças: – *Eu também quero!*

23. Sabrina: – *Eu também deixei para você, Jilson. Vamos lá!* [Sabrina mexia com a boca fazendo som de comer].

24. Sabrina: – *Agora eu estou com dor de barriga.*

Jilson saiu em direção à vovó.

25. Sabrina: – *Ai, Diego, caiu o óculos!* [consertou o óculos da vovó].

26. Professora: – *Jilson, não pode ficar batendo no bonequinho, não.*

27. Sabrina: – *Oi, gente!*
28. Diego: – *Ai! Minha barriga está doendo...*
29. Professora – *Por que será que a barriga do vovô está doendo?*
30. Sabrina – *Porque ele comeu tanto bolo que até está com dor de barriga.*
31. Diego – *Ai! Ai!*
32. Jilson – *Oh, papai, vai para o banheiro, ou!*
33. Sabrina – *Oh! Vem cá, minha filha!*
34. Paola – *Amiga! Amiga! Vem cá!*
35. Alessandra – *Amiga ... [inaudível]*
36. Sabrina – *Aí, eu dormi!*

Deitou a boneca do lado de fora do círculo. Passaram segundos, Sabrina disse:

37. Sabrina – *Gente! A broa está queimando! Venha comer.* [Fez gestos de comer com a boca].

38. Diego – *Eu quero mais bolo! Estava muito gostoso!*

Foi em direção à vovó, batendo nela. [Inaudível]

39. Paola – *Ai, gente! Eu quero me casar!*

40. Sabrina – *Vai casar com ele, aqui Oh!* [Apontou para um dos bonecos, na mão de Jefferson.]

41. Sabrina – *Vovozinho! Vovozinho!* [Levou o fantoche vovó, para beijar o vovô.] [Inaudível].

[...]

Nesse episódio ocorrido em meados de outubro de 2004, é possível perceber que a professora direcionou os papéis a serem executados na brincadeira. Já de início, perguntou: *Quem é o mais velho da família?* [frase 1] Já dizendo para as crianças que se tratava de relações de

parentesco. *Oh!! Psiu! Então vamos ouvir. Se o vovô começou a falar, então vamos escutar!* [frase 5], dizendo para as crianças que aquele boneco que iniciou a fala era o vovô. No curso da brincadeira, ela vai delegando funções para os bonecos, dizendo também: *E as vovós? As mães, a vizinha?* [frase 15]

Nesse processo, a brincadeira foi sendo direcionada pela intervenção da professora, o que limita a capacidade criativa das crianças, entretanto, mesmo nesse contexto, as crianças foram atribuindo sentidos à brincadeira, marcados pelas suas experiências de vida, colocando na atividade, a idéia da avó carinhosa, da avó que se preocupa com o casamento dos filhos e netos etc.

Sabrina – criança negra – manteve presença permanente nos diálogos, relacionando-se com todos os personagens que se posicionaram na interlocução, respondendo também às interferências da professora. Assumiu, já de início, um papel de comando, ao escolher a boneca avó. Não obstante, assume seu papel na brincadeira, ao chamar Paola para o diálogo, dizendo: *Oi, filhinha! Fica aqui, filhinha* [frase 11]. Diante de tantos bonecos, com tantas outras possibilidades de construção de outros diálogos, as crianças começaram a dialogar com Sabrina e ela manteve um diálogo com todos os personagens, sendo possível observar, em sua fala, fragmentos da referência que possuía de avó, bem como fragmentos da fala da professora: *Eu também deixei para você, Jilson. Vamos lá!* [frase 24]. A expressão “vamos lá”, enunciada por Sabrina era comumente utilizada pela professora em suas mediações com as crianças, não só nessa interação, como também em outras.

Sabrina se manteve em posição de liderança em relação aos colegas da sala de atividades, de modo corriqueiro, leve, sem aparentar qualquer imposição, manteve seus sentidos respeitados e, para além disso, aceitos pelo grupo de crianças que constituíam aquele espaço de interações.

Ela assumia em suas interações um comportamento extrovertido e autêntico que atraía minha atenção. Sua singularidade ressaltava aos meus olhos, apresentando significativas contradições em relação à singularidade de Dandara. Enquanto a última mantinha um comportamento silencioso, na maioria das vezes submisso, transpassado por ideologias raciais que a levavam a projetar na população branca o modelo de beleza e de aceitação social que não encontrava em si mesma, culminando em baixa auto-estima, Sabrina mantinha um comportamento extrovertido, na maioria das vezes liderando as atividades que estavam sendo desenvolvidas.

A princípio, essa correlação entre Sabrina e Dandara pode parecer ilógica, posto que nas relações sociais encontramos, cotidianamente, várias pessoas e cada uma com seus modos de ser e de viver. Pessoas tímidas, outras extrovertidas, apresentando características peculiares à personalidade de cada sujeito, transpassando os diversos grupos sociais e os diversos indivíduos situados no interior de cada um deles.

De fato, cada ser presente na face da terra é único, inigualável, mas, convive numa mesma sociedade, comunga determinados valores e sentidos culturais, compartilhando determinadas ideologias construídas e/ou reconstruídas nos movimentos da vida. A individualidade não pode ser entendida como unidade e propriedade absoluta de um ser particular. A singularização vem das experiências no grupo social.

Sabrina carregava consigo o selo da individualidade, mas essa individualidade foi construída nas relações entre sujeitos, é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002).

Nos argumentos sobre individuação, as referências ao mim e ao eu alternam-se com invocações ao *socius*, ao outro e aos outros. Reitera a idéia de personalidade como uma obra social, lembrando ser ela uma construção que

acontece articulada à construção das personalidades do indivíduo e dos outros (GÓES, 2000b, p. 119).

Tanto Sabrina quanto Dandara vivenciaram processos de construção da individualidade que também eram processos coletivos, de vez que cada sujeito constrói o seu eu, a partir das vozes do outro, da ideologia, produzindo unidade na diversidade, na multiplicidade da vida, na mobilidade. Ambas possuíam características fenotípicas que as localizavam na identidade negra, no entanto, sabemos que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se também de uma escolha política. A construção da identidade negra envolve processos complexos que podem oscilar entre a identificação negra de um lado, quanto com a sua negação por outro, diretamente relacionada às práticas racistas, discriminatórias e inferiorizantes a que os indivíduos localizados nessa identidade estão submetidos.

Falar sobre o processo de construção da identidade negra de Sabrina é dizer tanto das formas de autoconcepção e autocompreensão construídas e exibidas em sua própria vida quanto é dizer das próprias práticas sociais, posto que estas são historicamente construídas, compartilhadas e internalizadas pelos sujeitos.

As ações de Sabrina perpassam sua individualidade, mas caminham para além dela, mantêm relação dialógica com o outro, com a historicidade, com a cultura. Ela possui uma individualidade compartilhada.

A subjetividade e as crenças sobre os atributos do eu, dos sentimentos, das intenções, são entendidas aqui como propriedades não de mecanismos mentais, mas de conversas, de gramáticas de fala. Elas são possíveis e, ao mesmo tempo, inteligíveis, apenas em sociedades onde essas coisas podem, apropriadamente, ser ditas por pessoas sobre pessoas (Tomaz SILVA, 2001 p. 152).

Os modos de Sabrina se relacionar, os procedimentos, práticas e métodos que utilizava não provinham unicamente de sua individualidade, foram historicamente construídos e colocados à sua “disposição”, como recursos no interior dos espaços nos quais foi socializada. Ao lançar mão desses recursos em suas relações, passou por um processo de construção de sua individualidade, reconhecendo-se como pessoa de um tipo particular por meio de atos de reconhecimentos mútuos.

Observando a participação de Sabrina na atividade proposta pela professora, foi possível perceber a habilidade e naturalidade com que participou desse momento interativo, impulsionando diálogos, representando o papel de avó de um modo carinhoso e afetivo, com habilidade e naturalidade.

O número de crianças interagindo verbalmente era pequeno. Enquanto os diálogos aconteciam, a maioria delas, incluindo Dandara, permanecia em silêncio, observando o rumo dos acontecimentos direcionados, majoritariamente, por Sabrina. Conversavam brevemente entre si e, em função do controle da professora, falavam muito baixinho – quase não dava para ouvir o que diziam, em contraste com Sabrina que se mantinha como eixo norteador dos diálogos entre os personagens.

Tendo em conta, tanto minha experiência pedagógica, quanto a literatura existente sobre as relações raciais em instituições educacionais, considero um fator relevante e inovador a presença de bonecos negros e brancos no contexto da atividade. O brinquedo representava um fragmento da realidade, acessível à manipulação da criança.

No momento em que a instituição educacional disponibiliza objetos com essas características para as interações entre crianças e professores no interior da escola, ela está utilizando um modo extraverbal, muito eficiente de dizer à Sabrina, Dandara e demais crianças tanto negras, quanto brancas, que as consideram em sua diversidade. As crianças encontram a

possibilidade de construir sentidos raciais sobre suas relações familiares, de parentesco, amizade e vizinhança de um modo muito real, anulando os processos de construção de um sujeito ideal e interagindo com a diversidade humana.

Durante minhas observações no ano de 2004, presenciei o uso desses bonecos artesanais negros e brancos, apenas na atividade descrita. No mais, devido ao fato de que a brincadeira livre acontecia depois do horário letivo, no momento em que a professora não estava em sala, ficando lá apenas as crianças que esperavam os responsáveis que as levariam embora, sem a presença constante de um adulto, os brinquedos disponibilizados para esse momento não preservavam a mesma qualidade, nem apresentavam a diversidade dos outros brinquedos utilizados nas atividades pedagógicas realizadas nos horários letivos.

Nos momentos de brincadeira livre, sem a intervenção do adulto, que é o momento propício para a atividade de faz-de-conta acontecer, as crianças não tinham a possibilidade de brincar com bonecos negros e brancos. Os bonecos e bonecas da caixa eram brancos, não havia bonecos negros, como ocorreu num outro dia com o episódio abaixo descrito.

Sabrina e sua amiga Priscila envolveram-se num cenário interpretativo de faz-de-conta.

42. Sabrina: – *Aqui é a casa de nossa casa.*

43. Sabrina: – *Aqui é a casa dela* [apontando para a boneca], *o quarto dela.*

Priscila que compactuava com os dizeres de Sabrina, pegou a boneca e colocou-a deitada sobre a mesa que ali representava o quarto.

44. Sabrina: – *Aí, eu era sua tia ...*[inaudível].

45. Sabrina: – *Você levava sua filha de vez em quando na minha casa, essa e essa!* [apontando para as duas bonecas que estavam no colo de Priscila].

Sabrina saiu em direção à sua casa, localizada numa outra mesa no canto da sala e começou a arrumá-la. Encontrou um “short” pequeno entre os brinquedos e levou para a casa de sua sobrinha. Lá, começou a arrumar uma das bonecas [...].

Nesse contexto de brincadeira, as crianças não tiveram a opção de escolher bonecos negros ou brancos, como parceiros na brincadeira, os filhos e sobrinhos eram todos brancos.

A escola mantinha, no contexto das atividades pedagógicas direcionadas, atividades riquíssimas em diversidade cultural e populacional, facilmente visíveis pelos murais, desenhos, fotografias e textos colados nas paredes da escola e da sala observada, contudo até então, não possuía na rotina de suas atividades um momento reservado à brincadeira livre, no qual as crianças pudessem manipular os brinquedos com fenótipos negros e brancos, sem o controle e intervenção do adulto.

As crianças manuseavam no momento da brincadeira livre os bonecos brancos, o que constituía um desperdício das possibilidades de interação num contexto de multiplicidade populacional, uma vez que a brincadeira de faz-de-conta – que, para acontecer, precisa ser livre – se constitui em uma atividade fundamental para a socialização da criança na faixa etária entre 3 e 6 anos. Nesse espaço interativo a criança tem a possibilidade de vivenciar relações sociais presentes na realidade circundante, ampliando sua compreensão sobre tais processos. Muitas ações vivenciadas pela criança no cotidiano da vida passam a ser compreendidas, tornando-se ações conscientes, através das interações no faz-de-conta.

Ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã. [...] como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida real passa despercebido pela criança

torna-se uma regra de comportamento no brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

O “típico” episódio de faz-de-conta aqui descrito, sob um olhar superficial, dificilmente se configuraria em uma situação a ser comentada ou discutida, visto que possui uma aparente naturalidade e neutralidade.

Trata-se de duas crianças brincando, uma faz-de-conta que é sobrinha outra que é tia. Enunciados comumente encontrados nas brincadeiras das crianças e que remetem o adulto a lembranças de suas brincadeiras durante a infância. No entanto, como todo enunciado, esse episódio constrói uma realidade ao refratar outras.

Um fator interessante passível de ser analisado é a relação que as crianças estabeleciam com o tempo. Sabrina utilizava as expressões “eu era” [frase 3], “você levava” [frase 4], denotando que, ao brincar de faz-de-conta, ela e sua interlocutora, Priscila, se localizavam em um outro tempo, em um outro espaço.

Apontando que a brincadeira de faz-de-conta sustenta-se numa situação imaginária, que mantém correlação direta com a realidade, a criança sabe que naquele momento está brincando, por isso, reconstrói cenas da vida cotidiana, projetando-se, imaginariamente, em um outro tempo e espaço.

Há nesse episódio relações entre sujeitos socialmente reais, relações de parentesco: tia e sobrinha, interpretadas por Sabrina e Priscila e relações maternas entre mãe e filha - Priscila e a boneca – reconstruídas em espaços imaginados: *Aqui é a casa dela/ o quarto dela* [frase 2]. A mesa presente na sala de atividades passa a ser um suporte, um pivô para se imaginar uma casa e um quarto.

Outro ponto significativo é a capacidade de planejamento que a criança constrói durante o ato de brincar. Sabrina e sua parceira de jogo, Priscila, combinaram os fatos e definiram os papéis, planejaram as ações antes de executá-las.

A capacidade de previsão, facilmente realizada por um adulto, é difícil de ser realizada pela criança nessa faixa etária em função de que seu comportamento é determinado de maneira considerável – e o bebê, de maneira absoluta – pelas condições em que a atividade ocorre. A criança não age numa esfera cognitiva como o adulto, porém numa esfera visual externa. A motivação está unida à percepção. Na brincadeira a criança consegue inverter as funções, atuando numa esfera cognitiva que mantém como suporte o brinquedo e a imaginação. “A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

O papel assumido pela criança na brincadeira refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com os quais opera. O centro significante do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, a criança recorre às ações lúdicas e à situação.

Outro fator interessante é o de que esse foi um, dentre outros episódios de faz-de-conta, que presenciei, em que Sabrina manteve a liderança na brincadeira, direcionando o tema dos episódios e definindo papéis. Priscila aceitava todas as proposições de Sabrina, não a interrogava em nenhum momento.

A relação de cumplicidade é um aspecto da brincadeira de faz-de-conta, apontado por Elkonin (1998) e Huizinga (1996). Para que o faz-de-conta aconteça, a criança precisa manter uma certa convivência com seus parceiros, agindo de acordo com o papel que assume. O descumprimento das regras do jogo, das ações que cada definição de papéis exige, estraga a brincadeira, entretanto é possível perceber, através de uma análise minuciosa dos eventos de faz-

de-conta, que a definição de temas e papéis constituintes dos cenários interpretativos, conjuntamente com as regras sociais a serem respeitadas, exigem a conquista da liderança e o consentimento entre as crianças.

Nem todos atuam como definidores de papéis. As crianças que conquistam maior liderança, costumam definir os papéis na brincadeira com maior frequência e credibilidade enquanto outros, muitas vezes, aceitam os papéis que lhes foram definidos como meio de se manterem participantes da brincadeira. A definição de quem lidera e quem consente mantém correlação com os padrões de sujeito e de mundo presentes na sociedade na qual as crianças estão situadas.

Como aponta Foucault (1995), as posições do indivíduo se definem pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos. As diversas situações de posicionamento no discurso são definidas e redefinidas nas interações estabelecidas no decorrer da história, através da organização e reorganização de diferentes campos perceptíveis e de atuação. Definindo quem pode falar, as relações que se colocam em jogo entre, de um lado, a pessoa que está falando e o objeto do qual ela fala e, de outro, aqueles que são os sujeitos de sua fala.

Trata-se dos diversos espaços, dos diversos lugares, das diversas posições que devem ser ocupadas em regimes particulares de enunciação:

É sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótima cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente [...] (FOUCAULT, 1995, p. 59).

Enquanto Dandara representava nas brincadeiras de faz-de-conta, papéis de filha, sobrinha e babá, Sabrina, nos vários cenários interpretativos de que participava, representava papéis de mãe, tia, avó, patroa.

É a reconstrução nos episódios de faz-de-conta, das relações de poder presentes na vida. Ambas reconstruíram em suas brincadeiras papéis sociais que refratavam tais relações, apresentando a interação entre sujeitos que, ao mesmo tempo em que convivem em um mesmo lugar – em alguns casos, compartilhando relações afetivas, amorosas e filiais – mantêm relações hierárquicas pautadas em códigos binários: mãe/filha, patroa/babá, homem/mulher, relações de liderança e relações que carregam um peso histórico de submissão. Todavia, não encontrei nos momentos interativos de Sabrina com seus colegas relações hierárquicas pautadas em códigos raciais, não só nas brincadeiras, como em outras situação observadas.

Sabrina pulava, ria, conversava, dançava, brigava, chamava a atenção dos colegas, de uma maneira afetuosa e positiva. Tive essa impressão sobre seu modo de ser desde o início de minhas observações na escola. Contudo, mantive durante toda a observação um olhar atento e desconfiado sobre tal impressão, uma vez que o fato de as crianças brincarem entre si, de modo aparentemente amigável e igualitário, não significa a ausência de preconceitos e de percepções raciais positivas ou negativas sobre os sujeitos. Pelo contrário, nessas relações, as posições de igualdade, superioridade ou inferioridade ficam subentendidas, sendo explicitadas em momentos de conflitos ou rivalidades. Fora desses contextos específicos de desentendimentos, essas relações nem sempre são explícitas, mas não deixam de estar presentes.

Como afirma Pereira (2001), no Brasil, o racismo é difuso e não explicitado, nem sempre se manifesta e, quando o faz, utiliza-se de várias formas, quase sempre obedecendo a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo. É um código que insiste em esconder a desigualdade debaixo da diversidade. “Esse é o código das

ambigüidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador” (ibidem, p. 21)

Fundamentada nessa realidade, mantive um olhar atento a todas as interações de Sabrina no momento da brincadeira livre, bem como aos enunciados construídos por seus colegas de sala, no intuito de compreender as ideologias que fundamentavam as interações entre as crianças, focalizando as observações nos sujeitos integrantes da pesquisa.

Com essa finalidade, ao realizar a análise pormenorizada das videogravações feitas no ano de 2004, no momento em que focalizei minha atenção nos enunciados construídos durante um episódio de faz-de-conta, ouvi a voz de uma criança – não foi possível identificar quem era – visto que o meu foco estava em um outro cenário interpretativo e não percebi esse enunciado no momento da filmagem. Só me atentei para esse fato durante a análise do registro, dizendo: *O Gébson é café com leite, o Gébson é café com leite, eu sou preto.*

Esse final de frase: “eu sou preto” é um indício que me faz crer que se trata de um menino, posto que a concordância da palavra se deu no gênero masculino. Esse menino pode ser o Jilson, que não era o único menino negro, no entanto, era o único que possui a tonalidade de pele classificada no Brasil como “preta”.

A despeito de quem foi o locutor desse enunciado, o fato é que ele foi proferido nessa sala onde até então eu não havia presenciado nenhum enunciado relacionado às relações entre negros e brancos explícito. Nenhuma criança, até então havia explicitado qualquer distinção entre brancos e negros durante minha presença.

Outro fato aconteceu no último dia de observação a dois dias do final do ano letivo de 2004. Priscila se aproximou de mim e disse:

46. Priscila: – *Você mora na África.*

47. Pesquisadora:– *Moro ?*

48. Priscila: – *Mora.*
49. Pesquisadora: – *Por que?*
50. Priscila: – *Porque as pessoas que têm cabelo crespo moram na África.*
51. Pesquisadora: – *E você? Onde mora?*
52. Priscila: – *Eu moro no [bairro] Marília.*

Marília é o codinome que atribuí ao bairro que Priscila morava vizinho à escola.

Esses dois fatos refratam o postulado de que elementos do corpo, como a cor da pele e a textura do cabelo são normalmente utilizados no Brasil como sinônimo de identificação populacional. Enunciam também que as crianças da sala observada já internalizaram esses conceitos, fazendo distinções com base nesses atributos socialmente definidos, a cor da pele e a característica do cabelo, confirmando a presença de concepções raciais entre essas crianças e ratificando o meu olhar atento para os seus enunciados.

Percebo também, no enunciado de Priscila e Jilson a confirmação de que a estética corpórea é um fator presente no cotidiano escolar que influencia os processos de identificação dos sujeitos. Segundo Gomes (2003), o papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização de sua pesquisa. Para essa autora, a importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os sujeitos se socializam e se educam. O cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade.

Existe, nesses enunciados, um indício que pode representar um diferencial em comparação com as relações inter-raciais nas instituições educacionais apontadas nas pesquisas de Barbosa (1987); Ivone Oliveira (1994); Iolanda Oliveira (1999); Cavalleiro (2000) e Medeiros

(2001). Não identifiquei na entonação das palavras proferidas tanto por “Jilson⁷” e/ou por Priscila, relações de inferioridade ou de superioridade, negatividade ou positividade. Ser preto ou ter cabelo crespo, aparentemente não colocava os sujeitos em posição desigual, o que também parece indicar a possibilidade de as crianças dessa escola estarem construindo identidades raciais pautadas em relações igualitárias entre as pessoas.

Haja visto que numa sociedade que possui dificuldades de se assumir como predominantemente afro-brasileira e ainda mantém nas relações cotidianas discursos que tendem a naturalizar as desigualdades raciais, fundamentadas em atribuições de superioridade e inferioridade historicamente construídas, não é comum ouvir crianças na faixa etária de 4 a 6, bem como outras pessoas, independente de suas faixas etárias, se identificarem como pretos, como no caso de Jilson que proferiu: “*eu sou preto*”.

Iolanda Oliveira (1999) aponta que os aspectos afetivos mais preocupantes e mais destacados em sua pesquisa são os que representam a recusa de serem afro-descendentes e/ou serem pobres por parte dos sujeitos participantes, parecendo que acreditam na inferioridade como um componente natural e irreversível.

Desconhecendo o caráter ideológico da justificativa de sua inferioridade, alguns sujeitos estigmatizados que fazem parte desta pesquisa recusam-se a admitir as suas características e condições de vida, que são objeto de estigmatização, certamente porque acreditam ser verdadeiro, o que é puramente ideológico (Iolanda OLIVEIRA, 1999, p. 106).

A fala de Jilson é um enunciado que aponta processos de transformação na atuação dessa instituição educacional e no processo de construção da identidade negra de seus alunos e alunas.

⁷ Não posso afirmar que foi Jilson o locutor desse enunciado, mas utilizarei o nome dele como recurso de identificação.

Da mesma forma, é possível inferir que também não é comum ouvir cidadãos brasileiros falar de África como um local comum, como Priscila falou. Cotidianamente, quando se ouve falar em África no Brasil, os assuntos são a guerra, a fome e a miséria, ignorando-se a realidade de milhões de brasileiros também entregues cotidianamente à miséria. Também não é comum ver crianças e adultos classificarem o cabelo de uma pessoa negra como “crespo”, como Priscila o fez, o que se ouve comumente é “cabelo duro” e “cabelo ruim”.

3.2 Outras formas de organização do tempo e do espaço da brincadeira de faz-de-conta: novas possibilidades.

No ano de 2005, o contexto de brincadeira livre foi modificado. Quando comuniquei à coordenação da escola sobre a minha intenção de permanecer com a investigação naquela instituição, mantendo as mesmas crianças como sujeitos integrantes da pesquisa, meu pedido foi prontamente aceito, tendo como ressalva o fato de que antes teria de pedir permissão à professora regente da turma.

Logo no início da investigação, em 2005, a Professora Amanda buscou promover todas as condições para que a investigação acontecesse. Já vinha acompanhando minha presença no *locus* desde 2004, quando ela atuava como professora articuladora junto à coordenação da escola.

Como forma de possibilitar minhas observações, a Professora Amanda alterou um pouco sua rotina de atividades pedagógicas diárias, porque, no ano anterior, eu observava as crianças num período após o horário letivo, momento em que elas ficavam na escola esperando seus acompanhantes; porém, no ano de 2005, as crianças observadas passaram a estudar no turno da

tarde no qual esse tempo de espera não existia, todas as crianças iam embora no mesmo horário, não permaneciam na escola, por isso, Amanda reservou um tempo médio de 40 minutos do final do seu horário letivo para a brincadeira livre.

Estando presente na sala de atividades no momento de minhas observações da brincadeira de faz-de-conta, a professora começou a se interessar pelos aspectos desta forma de brincar. De vez em quando fazia algum comentário sobre as coisas que observava, apontando, inclusive, interesse em pesquisar aspectos do aprendizado infantil nos momentos em que esta atividade acontece.

Percebi que a minha inserção na escola na condição de pesquisadora, objetivando analisar os enunciados presentes na brincadeira de faz-de-conta, fundamentada no pressuposto de que esta atividade se constitui num espaço de construção de identidades, impulsionou a reorganização da rotina escolar daquela sala de modo a favorecer um espaço para a brincadeira livre. Tal prática tornou-se constante na escola mesmo quando eu não estava presente. Constatei este fato, ao observar que as crianças passaram a se organizar para a brincadeira livre, de uma forma natural e corriqueira, apontando ser esta uma prática comum. Não obstante os comentários da professora sobre aspectos que observou em episódios de faz-de-conta acontecidos em outros momentos, além dos ocorridos durante a minha presença terem reforçado tal constatação.

A escola passou não só a reservar um espaço para a brincadeira livre, na rotina de atividades, como investiu nesse espaço, comprando brinquedos novos: carrinhos de bonecas, espadas e casa de bonecas, feitos em madeira; bonecas e bonecos negros, confeccionados artesanalmente, de cor marrom e preta; bonecos e bonecas brancas também artesanais de cabelo preto e de cabelo amarelo. A instituição passou a incluir também na rotina da brincadeira das crianças o boneco Ian, bebê negro industrializado, cujo nome foi dado por Patrícia, uma das meninas da sala observada.

A presença dos brinquedos criou um ambiente propício à construção dos cenários de faz-de-conta. Para além disso, possibilitou meios para que as crianças construíssem enunciados sobre as relações entre negros e brancos.

A nova configuração do espaço para a brincadeira livre possibilitou que eu observasse com maior clareza o processo de construção da identidade negra de Sabrina e o processo de construção da identidade negra de Dandara – evidenciado no capítulo anterior.

Sabrina passou a escolher, sucessivamente, o mesmo vestido para se fantasiar durante a brincadeira. A roupa pode ser mais facilmente descrita como bata longa, de manga comprida, muito parecida com vestimentas afro-brasileiras utilizadas por militantes do movimento negro, em apresentações e festas da comunidade negra.

Assemelha-se também à roupa utilizada pela protagonista de um dos livros de literatura infanto-juvenil, adquirido pela escola, intitulado: “As tranças de Bintou”. O livro conta a história de uma menina africana que alimenta o sonho de ter os cabelos trançados como o de sua irmã mais velha, entretanto, o costume de sua comunidade é o de trançar os cabelos apenas das meninas moças. Ela é apaixonada pelo cabelo da irmã, exaltando sua beleza durante toda a história e deseja imensamente ter tranças como a dela, mas nunca consegue permissão, até que, por salvar a vida de um menino da comunidade, Bintou consegue, como reconhecimento de sua atitude nobre, o consentimento de trançar seus cabelos.

Trançar os cabelos da criança negra no Brasil está vinculado à idéia de que é necessário esconder o cabelo crespo. É uma forma de disfarçar a presença de um tipo de cabelo, cujas características se distanciam do padrão de cabelo do europeu. Como aponta Cavalleiro (2001, p.64), ao transcrever a fala de uma professora com uma aluna: “Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!”.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo (GOMES, 2003). A história de Bintou faz com que as tranças, que, no cotidiano das relações, transmitem a idéia de falta e não de presença, uma vez que estão ali para esconder a ausência do cabelo liso, passem a ser vistas como algo desejável, como premiação em função de uma atitude sublime.

Sabrina, ao colocar sempre o mesmo traje, aparentou sentir grande satisfação em usá-lo. Fez questão de mostrar que o estava usando, caminhava segurando a barra da saia e, ao se sentar, passava as mãos pelo vestido, assumia a postura de princesa.

Sabrina, bem como outras crianças da sala observada, ao ter acesso à literatura infanto-juvenil, dialogaram com a cultura africana e afro-brasileira de uma forma positiva, possibilitando identificações étnico-raciais e a construção do respeito e promoção da diversidade. As crianças passaram a ter a possibilidade de estabelecer identificações através de um diálogo que extrapola a relação face a face.

Este processo se complementava com a possibilidade que as crianças possuíam de vivenciar a história de personagens como Bintou durante a brincadeira de faz-de-conta. Apoderando-se de fragmentos da história desses personagens, dessas outras vivências, reproduzindo-os no momento das brincadeiras de faz-de-conta, com seus filhos e filhas, pais e sobrinhos negros e brancos, conforme desejassem. Nesse processo as crianças negras começaram a ter a possibilidade de afirmar sua identidade negra e as crianças brancas passaram a construir concepções igualitárias entre os sujeitos, rompendo com relações pautadas em critérios de inferioridade e superioridade, conforme as evidenciadas por Cavalleiro (2000, p. 98):

A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. Como ficou demonstrado neste trabalho, as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta.

Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade. Resta a criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros.

Ao introduzir elementos da cultura afro-brasileira, africana, bem como a de outros povos que compõem a sociedade brasileira, fundamentais para a socialização das crianças, os profissionais desta instituição de ensino passaram a intervir no processo de construção de relações sociais e raciais sadias entre negros e brancos, favorecendo a todos, haja visto que o racismo imprime marcas negativas na subjetividade de todos, negros e brancos. Ambos perdem quando desconhecem a riqueza da diversidade humana e as contribuições que a especificidade de cada cultura e a singularidade de cada sujeito pode trazer para a construção de um mundo realmente humano, em que diversidade não implique em desigualdade.

Da mesma forma que os descendentes de europeus não tiveram, em terras brasileiras, sua imagem institucionalizada à ideologia da submissão, os descendentes de africanos começaram a ter a desvinculação de sua imagem à submissão nesta instituição de ensino que mantém seu currículo orientando para o trabalho com as relações raciais no Brasil, orientando-se para a diversidade.

As crianças cantavam, dançavam, pintavam, construíam, desenhavam e principalmente, brincavam com a cultura africana e a cultura afro-brasileira, sob a intervenção de profissionais que passaram a direcionar o olhar para tais questões.

Ao ampliar o meu olhar para o contexto educacional em que Sabrina e Dandara estavam inscritas, na busca de indícios que me possibilitassem confirmar ou redargüir minhas proposições acerca do processo de construção da identidade negra de ambas, outras vozes se tornaram significativas para a compreensão do referido processo.

Partindo do pressuposto que as identidades são construídas na relação do sujeito com o outro, num processo dialógico e relacional, a voz do outro passa a ser significativa na construção do eu.

Sabrina vinha construindo sua singularidade a partir da refração de várias vozes: família, amigos, Bintou, Diretora Ana, Professora Amanda, Professora Mônica, pesquisadora, Dandara, dentre outros. Vozes que influenciavam o seu olhar para o mundo, as suas escolhas, a definição de suas identidades.

É nesse sentido que busco trazer aqui fragmentos de outras vozes presentes na sala de atividades da escola onde realizei a pesquisa que me falam sobre a influência do contexto educacional na construção da identidade negra de Sabrina.

3.3 Patrícia

Patrícia, criança negra, brincava com Lana, também negra, numa das mesas. Ambas brincavam com bonecas negras, só que Patrícia estava com uma boneca industrializada, diferente das bonecas artesanais que costumava ver na escola, por isso perguntei:

53. Pesquisadora: – *Quem é essa menina?*
54. Patrícia: – *Rosalina.*
55. – *Essa boneca é da Geisa.* [professora de outra sala].
56. – *A minha é branquinha. Essa não é a minha.* [sorriso].
57. Pesquisadora: – *Qual é a mais bonita?*
58. Patrícia: – *A minha.* [respondeu sem hesitar]
59. Pesquisadora: – *Por que?*

60. Patrícia: – *Porque ela tem uma blusa branca e uma saia com rosinhas.*

61. Pesquisadora: – Cadê a sua boneca?

62. Patrícia: – *Está com Geisa, ela me emprestou a dela pra mim e eu emprestei minha pra ela.*

Toda situação verbal mantiveram intrinsecamente, elementos extraverbais presentes no meio social mais amplo, portanto, a comunicação cotidiana é composta de duas partes: a parte verbal realizada e a parte implícita/implicada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002).

Os dizeres de Patrícia mantêm a simultaneidade daquilo que é verbal, realmente dito, e daquilo que está implícito, subtendido. No momento em que lhe perguntei sobre a boneca, ela não só respondeu minha pergunta, dizendo seu nome, *Rosalina* [frase54], como fez questão de dizer que a boneca não era sua.

Não obstante, reafirmou novamente que a boneca não era sua, *A minha é branquinha. Essa não é a minha.* [frase 56]. Só que dessa vez acrescentou a afirmação de que a sua boneca era branquinha.

O fato de dizer não só o nome da boneca, como também de quem era a boneca, pode ser compreendido como a maneira que Patrícia encontrou de responder minha pergunta de modo mais completo possível, dando informações precisas, principalmente porque aquela boneca era diferente das demais disponíveis na sala de atividade. Pressupondo, portanto, que, na medida em que perguntei quem era a menina (boneca nova), com quem estava brincando e não perguntei quem era a menina (boneca da sala) com que Lana estava brincando, eu só poderia estar perguntando de quem era aquela boneca que eu não conhecia.

A situação interacional na qual eu e Patrícia nos envolvemos, pode ser comparada a situações cotidianas em que, no mínimo, três pessoas conversam entre si, sendo que duas não se conhecem. Quando esse fato ocorre, costuma provocar duas situações: ou a pessoa duplamente

conhecida apresenta os desconhecidos um ao outro; ou um dos desconhecidos busca referências sobre o outro, como fiz, em relação a Rosalina, perguntando quem era.

Tendo conhecimento de que na brincadeira os bonecos representam sujeitos reais, existentes na vida real, não perguntei a Patrícia quem era a boneca, mas sim quem era a menina. Ela agindo como a terceira pessoa, conhecida dos desconhecidos, apresentou-me Rosalina não só dizendo o seu nome, mas também me dando como referência, sua dona, Geisa. Esse tipo de informação mais completa é muito comum na vida real. Pessoas costumam apresentar outras dizendo: “essa é fulana, minha amiga e/ou filha de fulano(a) de tal, namorada etc.”

Nesse diálogo Patrícia demonstrou não estar em um contexto de faz-de-conta, pois referiu-se a Rosalina como uma boneca e não como um sujeito real.

Poderia ter dito “é minha filha”, “irmã” ou qualquer outro sujeito real com quem mantinha interações, mesmo que não face a face, como personagens de televisão, contos-de-fadas, e demais literaturas infanto-juvenis; no entanto, naquele momento não quis estabelecer vínculo com aquela boneca. Não a apresentou como um alguém com quem estabelecia relações e, para além disso, fez questão de deixar claro que a boneca não era sua. Por que?

Identifico em seu discurso duas possíveis respostas: 1 – A boneca não lhe pertencia. 2 – A boneca era negra.

Existe na primeira conjectura uma relação marcada pelas possibilidades de estabelecer relações de vínculo, pertencimento. Se Rosalina fosse uma boneca da escola, como era o caso do bebê Ian - que também era um bebê negro diferente da maioria dos outros bonecos, porque esse era industrializado, enquanto os outros eram artesanais, ela não veria a necessidade de me dizer quem era a dona da boneca, até mesmo porque a boneca não seria de propriedade individual, mas coletiva. Todas as crianças da escola poderiam brincar com ela, mas como Rosalina era de propriedade individual da professora Geisa, ela sentiu a necessidade de dizer. Verifica-se nessa

hipótese a presença de valores morais construídos por Patrícia. Ela tem a necessidade de dizer que estava usando uma boneca que não era sua, dizendo quem era o dono, entretanto, a fala *a minha é branquinha, essa não é minha* [frase 56], nos possibilita pensar em uma segunda conjectura marcada por relações entre negros e brancos. Primeiro que ela utilizava como elemento de diferenciação das bonecas a cor da pele. Embora não tenha verbalizado: “essa boneca é negra”, naquele contexto essa expressão estava vinculada em seu enunciado, como um componente implícito. Segundo que fazia questão de diferenciar a sua boneca da de Geisa, utilizando a diferença entre negros e brancos.

A diferenciação que Patrícia estabeleceu entre as bonecas e a entonação presente em sua fala parecia indicar escalas de mensuração. Haveria alguma diferença de valor em ter uma boneca negra ou ter uma boneca branca?

O olhar de Patrícia para as diferenças raciais entre as bonecas trouxe para o diálogo concepções sobre ser negro ou ser branco presente na sociedade em que vive.

A sociedade brasileira mantém estreita relação entre cor da pele e identidade negra ou branca. (Iolanda OLIVEIRA, 1999). Ser negro ou ser branco tem na cor da pele o elemento de identificação máxima. A partir de tal identificação, um conjunto de ideologias que perpassam as diferenciações entre negros e brancos pode influenciar práticas mensuráveis que tendem ao “embranquecimento”, produzindo através do discurso o desejo de ser o mais branco possível, ou de fazer dos sujeitos com quem as pessoas estabelecem relações de afetividade e/ou proximidade, o mais branco possível. Verificam-se, momentos em que as pessoas evitam utilizar o termo negro ou preto, recorrendo ao “moreninho”, “mulatinho”, ou “mais clarinho”. Seja para se auto-referir no caso do sujeito afro-brasileiro, seja para referir-se a outros, no caso da população brasileira em geral, incluindo aqui brancos e negros.

O racismo e o preconceito, historicamente construídos e estimulados nos dias atuais, têm forte influência afetiva na convivência da população em geral, repercutindo mais fortemente de maneira negativa na vida afetiva dos afrodescendentes pobres.

É a cor como sinônimo de raça que é provocadora de estereótipos e de preconceitos, dando origem ao estigma e, conseqüentemente, se fazem presentes em quem estigmatiza e quem é estigmatizado (Iolanda OLIVEIRA, 1999, p. 105).

Schwarcz (2001), aponta que, no Censo de 1976, no qual a cor foi determinada pelo pesquisado, os brasileiros atribuíram a si mesmos 136 cores, ocorrendo um distanciamento do termo “negro” ou “preto” e uma concentração de variações em torno do termo “branca”.

Além disso, a quantidade de variações em torno do termo “branca” (“branca”, “branco-vermelhada”, “branco-melada”, “branco-morena”, “branco-pálida”, “branco-queimada”, “branco-sardenta”, “branco-suja”, “branquiça”, “branquinha”) demonstra de forma definitiva como, mais do que uma cor, essa é quase uma aspiração social. Também se vê que há um claro branqueamento geral presente nas definições (idem, p. 72).

A ideologia da brancura como conceito normativo, aliada ao fenótipo como elemento de localização e discriminação racista, ganha relevância nesse processo. A cor da pele, fundamenta o desejo de deslocamento da identidade negra para a branca.

O desejo de “embranquecer” revela-se como conseqüência de práticas cotidianas, que refratam ideologias secularmente construídas, cujas associações simbólicas à cor negra são sempre negativas enquanto a cor branca é associada a aspectos positivos da vida humana. Tais práticas reforçam estereótipos em relação aos negros, influenciando-os a desejar ser brancos e a ver no branco a idéia de poder, do bem, do mais sublime, mais humano, por isso o melhor, o superior, enquanto o branco passa a ver o negro como uma falha, como algo errado, incompleto que precisa ser melhorado. Esse melhorado é, na realidade, o “embranquecimento”.

São as relações simbólicas presentes nas práticas discursivas da sociedade brasileira, envolvendo concepções sobre o ser branco e o ser negro que influenciam as relações entre os sujeitos e as relações entre as crianças reconstruídas nas suas interações na brincadeira de faz-de-conta e com os bonecos presentes nessa atividade. Contudo, no momento em que procurei saber quais simbologias referentes à relação negro/branco estavam refratadas no enunciado de Patrícia, perguntando a ela: *Qual é a mais bonita?* [frase 57] Sua resposta pareceu escapar a qualquer diferenciação entre negros e brancos, ela disse: *a minha* [frase 58]. Perguntei: *Por que?* [frase 59] Ela respondeu: *Porque ela tem uma blusa branca e uma saia com rosinhas.* [frase 60];

Ocorreu aqui um movimento dos sentidos atribuídos por Patrícia à diferença entre as bonecas. Ela buscou me dizer que preferia sua boneca por causa de suas vestimentas. Neste momento, Patrícia apontou que sua escolha não pautou-se em nenhum critério racista. Este fator não estava interferindo nesse processo.

Observando as interações de Patrícia na sala de atividades, durante a brincadeira de faz-de-conta, tal fato torna-se plausível uma vez que ela sempre brincava com bonecos brancos e negros, mantendo uma postura segura.

Fundamentada na influência do aspecto relacional na formação social dos indivíduos, percebo a identidade como uma produção histórica, cujos contextos interferem na sua negação ou afirmação, coexistindo nos processos de identificação elementos contraditórios que lhe dão um caráter variável, como aponta Hall (1998, p. 12): “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.”

No momento em que Patrícia se deslocou da diferenciação negro/branco para a diferenciação das vestimentas, localizei em seu enunciado dois sentidos possíveis: o uso da cor,

simplesmente como elemento de diferenciação, ou o deslocamento para a vestimenta como uma relação discursiva marcada pelo dito e o não-dito.

No âmbito do discurso, está a noção de democracia racial, sugerindo que existiria no Brasil relações de igualdade entre negros e brancos. “Todos os homens são iguais perante a lei”, com isso, mantém-se nas práticas brasileiras um racismo não-oficial (SCHWARCZ, 2001). Embora todos saibam que o racismo existe, torna-se proibido explicitá-lo, mas não se torna impossível praticá-lo. Sempre que ocorre uma prática racista, vem acompanhada de um disfarce, uma outra justificativa que não a aparência física.

Exemplifico esse fato com uma experiência minha: Fui ao Banco resolver um problema relacionado à minha conta universitária. Quando me dirigi à atendente, antes mesmo que eu pronunciasse qualquer palavra, ela me perguntou sorrindo: *Ah, você trabalha no Bretas?* - O Bretas é uma rede de supermercados que emprega um contingente populacional de nível de escolaridade baixo. Quando lhe respondi que não, que estava ali para resolver um problema de minha conta universitária, ela exibiu um sorriso desapontado e disse: *Ah! sim, é que hoje muitas pessoas do Bretas vieram abrir conta aqui, por isso é que estou lhe perguntando, inclusive, essas duas pessoas que saíram daqui agora eram de lá.*

Não considero muito provável que ela tenha feito a mesma pergunta a todas as pessoas que atendeu naquele dia. Obviamente, o critério que utilizou para me fazer tal questionamento, foi a aparência física, tendo como principal critério a cor da pele, envolvendo nesta identificação um série de concepções referentes aos negros, como a idéia da inferioridade econômica e da incapacidade intelectual. No entanto, no momento em que percebeu seu equívoco, tentou disfarçar dando uma justificativa coerente com o seu preconceito.

Estou falando de uma prática cotidiana naturalizada a que Patrícia pode ter recorrido quando busquei saber a causa da preferência por sua boneca. Uma prática marcada pela relação

entre o silêncio e o dizer. É a presença no cotidiano das relações da política do silêncio que atua como um efeito de discurso, instalando relações entre o dito e o não-dito, como aponta Orlandi (1995, p. 76):

Se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não – dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

Há aqui um fator a ser acrescentado. Enquanto nas relações externas à escola observada, na sociedade geral, o racismo é uma prática condenada, mas sempre praticada com perversa naturalidade, no espaço investigado, tal prática é desnaturalizada.

Neste espaço educacional a construção de valores sociais pautados na igualdade entre negros e brancos, configura-se no eixo norteador de atividades e discussões. Como é possível se verificar, num trecho de um *rap* construído por dois alunos negros com dez anos de idade: “*negro é maneiro, branco é legal, você tem que acreditar na igualdade racial*”. Este *rap* foi composto durante o projeto “declare sua cor”, trabalhado pela escola durante o recenseamento implementado pelo MEC, no ano de 2005, em que as crianças, juntamente com suas famílias, tiveram que declarar a sua cor. Neste projeto, o coletivo da escola, ciente de que a autodeclaração da cor envolve processos complexos de afirmação ou negação da identidade negra, realizou várias atividades com o objetivo de auxiliar os alunos negros e brancos no processo de autodeclaração da cor, realizando atividades com espelhos, pinturas e discussões.

É neste contexto de promoção da igualdade entre negros e brancos que as crianças estavam inseridas, o que fazia com que mantivessem uma atenção redobrada aos seus dizeres, redobrando a atenção ao dito e ao não-dito, visto que sabem que as suas atitudes não passariam despercebidas e não deixariam de ser comentadas.

Nesse espaço educacional de interações, cujas relações de poder existentes na sociedade mais amplas, também estavam presentes, verificou-se o racismo como prática censurada, provocando relações entre o que é dito e o que não pode ser dito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002; ORLANDI, 2000). Contudo, as aferições sobre os dizeres e não dizeres interferem nos processos de identificação, uma vez que o dizer e o não-dizer está relacionado a critérios de aceitação e não-aceitação definidos nas relações de poder.

Abro um parêntese aqui, para falar sobre uma situação vivenciada por Nívea, uma das crianças da sala observada, à qual tive acesso e que confirmou minhas percepções a respeito desta relação entre o dito e o não-dito.

3.4 Nívea

As crianças brincavam de um modo que a sala se constituía em um mosaico formado por vários cenários interpretativos de faz-de-conta. Eu estava sentada em uma das mesas, observando as brincadeiras, como de costume. Então Nívea se aproximou e disse:

63. Nívea: – *Dona Aretusa, eu vou te dar um pedaço de bolo que minha mãe vai fazer...*

A Professora Amanda, ao ver que Nívea conversava comigo, aproximou-se e questionou, olhando para a menina:

64. Professora: – *Aquele dia que a gente brincou por que você queria trocar de boneca?*

Nívea na mesma hora olhou para mim de soslaio, abaixou a cabeça em silêncio e voltou para a brincadeira.

65. Professora: – *Heim, Nívea?*

66. Nívea: [Ainda com os olhos baixos] – *Depois a gente conversa, voltou a me olhar de soslaio. E retomou a brincadeira.*

67. Professora: – *Você não quer conversar agora não?*

Nívea balançou a cabeça em sinal negativo, confirmando que não queria falar. Então Amanda respeitou o desejo de Nívea, dizendo:

68. Professora: – *Então, tá. Depois a gente conversa então.*

Ao dizer isso, a professora saiu de perto de onde nós estávamos e voltou a se sentar onde estava. Nívea continuou a brincar comigo, como se aquele fato nem tivesse ocorrido, envolvendo-me em sua brincadeira.

Continuei observando a brincadeira das crianças, contudo aquele fato me intrigou. Então, ao final da aula, no caminho para o ponto de ônibus perguntei à Professora Amanda:

69. Pesquisadora: – *O que Nívea tinha falado que não quis falar naquele momento?*

70. Professora: – *Ah, sim! Ontem as crianças estavam brincando e sobrou apenas uma boneca negra para Nívea. Então ela pediu que eu trocasse a boneca porque ela não queria ter um filho preto.*

Nívea é branca, tem cabelos longos. Naquele momento quando veio conversar comigo, estava com uma boneca preta. Brincar com bonecas pretas era uma prática freqüente de Nívea durante minhas observações. Acredito que era também em outros momentos, caso contrário, a Professora Amanda já teria estranhado o fato antes.

Quando Nívea se manteve em silêncio diante da pergunta da Professora Amanda, me olhando de soslaio, apontou sentidos marcados pelo que pode dizer e que não pode a partir da conexão entre identidade e diferença.

Ao falar com Professora Amanda que não queria ter filho preto num dia em que eu não estava na sala, preferindo não repetir o que disse na minha presença, demonstrou se identificar

racialmente com a dita professora, denotando saber que ambas pertencem à mesma população, branca, portanto, poderiam falar do outro, negro. No entanto, na minha presença não poderia falar porque eu fazia parte desse outro, dessa população negra.

Evitando falar, Nívea desviou-se da possibilidade de produzir sentidos em outra direção, suprimindo a presença de outros discursos, o discurso do racismo, da discriminação e do preconceito.

A fala de Nívea também refrata relações raciais que acontecem na sociedade mais ampla. As pessoas explicitam seus preconceitos em espaços que podem dizer. Em outros, os silenciam, contudo os sentidos mantêm a sua presença, produzem ecos na vida cotidiana.

Essa situação corresponde a uma forma direta e sem sutilezas da política do “pôr-se em silêncio”, muito recorrente no Brasil quando se trata das relações raciais, todavia: “pela natureza dispersa do sujeito, pelo movimento que o constitui em sua identidade, veremos que este ‘y’ significará por outros processos” (ORLANDI, 1995, p. 83). Por em silêncio, não significa deixar de existir. O racismo pode não ser deflagrado em um determinado espaço, em função das relações que ali se configuram, mas se apresenta em outro ou de outras formas. Porém, ao enfrentá-lo, discuti-lo, debatê-lo, inventariando suas origens, causas e conseqüências, ele pode ser anulado. Não é um processo de se deixar de dizer, mas de se trabalhar sobre o dito.

As pessoas ao silenciar o racismo, não o fazem por questões de afeto, piedade ou honestidade, mas como meio de mantê-lo, de reiventá-lo sem sofrer, com isso, qualquer conseqüência. Nívea não disse na minha presença o que disse para a professora, não por sentimento de afeto por mim, sem dúvida esse sentimento existia. Nívea gostava de mim, sentia necessidade de prender minha atenção em todos os momentos em que estávamos juntas em sala, inclusive, muitas vezes, deixei de observar episódios de faz-de-conta construídos pelos sujeitos da pesquisa, em função da necessidade que eu sentia de retribuir a atenção que ela me solicitava.

Ela se colocava diante do meu olhar, tapando minha visão para outros lugares de forma a ser vista, a se relacionar comigo. Contudo as práticas racistas, os afetos e as intensidades que as atravessam são *pré-pessoais*, são ideológicas. “Na verdade, somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento, dentro dos quais nascemos e encontramos nosso lugar” (HALL, 2003, p. 189). Ao se falar de negros, atribuindo-lhes características positivas ou negativas, as pessoas não estão falando de um sujeito determinado, mas de um estereótipo, de uma categoria geral coberta de ideologias, pré-existentes aos sujeitos. Ao se entrelaçar o pertencimento populacional e um sujeito determinado, por exemplo, o Sr. José negro e/ou a Sra. Maria negra, começa-se a fazer rearranjos marcados pelos conceitos de branquidade e negritude, culminando em enunciados como: “Fulano é negro, mas...é bonito”, ou, “é inteligente, tem alma branca” etc, quer dizer, Sr José ou Dona Maria são negros *mas* possuem características de brancos.

Nívea não disse na minha presença o que disse na presença de Amanda em função da repressão que poderia receber de mim, tendo eu a identidade negra. Ao falar de preto, também estaria falando de mim e a possibilidade de sofrer represálias seria muito maior do que falando com Amanda, branca como ela. São as práticas discursivas marcadas pela relações de pertencimento e de não pertencimento presentes nos processos de identificação.

Ao interditar o dizer, pondo-o em silêncio, interdita-se o conflito, no entanto, o conflito é a única possibilidade de superação do dizer. Já que, quando não superado, significará de outros modos, por outros processos. Logo, ao interditar o conflito, mantém-se, legitima-se o racismo.

O que Nívea não contava é com a postura da professora diante do fato. Enquanto Nívea buscou silenciar o racismo, Amanda interviu impulsionando seu enfrentamento, tocando no assunto novamente, desta vez perto de uma outra professora negra por quem ela tem afeto – eu – a incitando a dizer o seu preconceito.

A mediação dos professores e demais profissionais da escola nesse processo de relacionamento entre negros e brancos foi intensa. Houve uma atenção voltada para essas práticas no sentido de superá-las, como será possível identificar no item que se segue.

3.5 Professoras

Quando a Professora Amanda dirigiu-se para sua aluna Nívea dizendo: *Você não quer conversar agora não?* [frase 69] *Então, tá, Depois a gente conversa, então.* [Frase 70], explicitou a necessidade de se conversar sobre os enunciados de conotação racista proferidos pela menina, se não naquele momento, em outro.

Assim como houve uma intervenção por parte da aludida professora no processo de construção das relações raciais de Nívea (branca) [frases 65 a 70], direcionando seus dizeres para a eliminação de práticas racistas; também ocorreu uma intervenção por parte da Professora Geisa no processo de identificação negra de Patrícia (negra) [frases 55 a 64], ao emprestar a ela a boneca negra Rosalina.

Geisa, professora regente de outra sala, emprestou a boneca industrializada Rosalina para que Patrícia pudesse levar para casa. Esta foi uma atitude interessante que intervém positivamente na construção da identidade negra de Patrícia.

Tão interessante, quanto o fato de que, ao estabelecer uma conversa informal com esta professora sobre o episódio da boneca Rosalina, ela me esclareceu que esta boneca era sua, mas existe uma dinâmica na sala da qual é professora regente em que cada dia uma criança a leva para casa. Patrícia sempre pedia para levar a boneca para casa, mas como era de outra sala, as crianças não deixavam. Contudo, abriram uma exceção desde que Patrícia colocasse outra boneca no

lugar. Para levar Rosalina para casa, Patrícia levou sua boneca branquinha como instrumento de câmbio.

Esse fato, aliado às brincadeiras de faz-de-conta de Patrícia com bonecos negros e brancos, me levou a compreender que ela, realmente, mantinha uma relação positiva com a identidade negra, tanto que, no incessante desejo de levar a boneca negra para casa, trouxe uma boneca de que gostava muito como instrumento de câmbio.

Ela possuía uma aceitação e mais do que isso, tinha o desejo de brincar com a boneca negra Rosalina, da mesma forma em que, nos contextos de faz-de-conta, brincava com bonecos negros e brancos, inclusive com o bebê Ian, cuja denominação foi dada por ela.

Com base nesse contexto, tornou-se possível entender que no diálogo construído por Patrícia comigo, sobre a boneca Rosalina [frases 55 a 64], prevaleceu os sentidos que tendem à afirmação da identidade negra, diferente dos sentidos comumente estabelecidos nas relações entre negros e brancos no Brasil, como busquei evidenciar aqui: o desejo de embranquecimento, a negação da identidade negra, as relações racistas que se legitimam através de práticas pautadas no jogo entre o que se diz e o que não se deve dizer.

A diferença na postura política de Patrícia, bem como na das demais crianças observadas encontra fundamento na proposta curricular da escola, praticada por todos os profissionais que a compunham, ganhando relevância o trabalho dos professores uma vez que era com eles que as crianças conviviam por maior tempo no interior da escola e que, portanto, eram a referência das crianças na instituição de ensino.

O trabalho inovador da escola e, conseqüentemente, a postura das crianças e dos professores, adquirem relevância ímpar quando comparado às pesquisas sobre as relações raciais no interior dos estabelecimentos de ensino, posto que identifiquei, em toda a literatura consultada para esta investigação, a presença do racismo e da negação da identidade negra por parte das

crianças, no interior destes estabelecimentos (FAZZI, 2004; MEDEIROS, 2001; CAVALLEIRO, 2000; Ivone OLIVEIRA, 1994), principalmente daquelas crianças de nível sócio-econômico baixo (Iolanda OLIVEIRA, 1999). Cavalleiro (2001) aponta que a postura dos professores frente às desigualdades raciais tem influência negativa no processo de identificação por parte das crianças:

Pode-se afirmar que as experiências vividas na escola – marcada por humilhações – contribuem para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo. Nesse contexto, para a criança negra torna-se difícil a construção de uma identidade positiva. A rejeição demonstrada pela professora faz eclodir um sentimento que pode conduzir ao desenvolvimento de uma baixa auto-estima e de um auto-conceito negativo.

Simultaneamente, as relações com as professoras no espaço escolar levam a criança branca a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do racismo, preconceito e discriminação racial (p. 55).

As práticas que observei no *locus* investigativo apontam na direção da eliminação do preconceito e da desigualdade política entre negros e brancos.

Nesse processo, que envolvia todo o coletivo da escola, crianças como Dandara, Sabrina, Patrícia e Nívea tinham a possibilidade de afirmar a identidade negra e construir concepções de sociedade pautada na igualdade e diversidade. As crianças, ao brincar com os bonecos negros e brancos, vivenciavam a presença negra na escola, instituição social que possui autoridade legitimada, que é reconhecida como o espaço do conhecimento, do aprendizado.

Patrícia percebia que a presença negra, mediada pela boneca não se restringe à escola, mas pode ser vivida em outros espaços de relação, tendo como referência a Professora Geisa que trouxe sua boneca negra para a escola, permitindo que as crianças a levassem para casa.

Assim como as demais crianças, Patrícia não tinha suas relações restritas à escola, convivia com outras crianças, outros adultos em outros contextos. Da mesma forma que a escola

interferia no seu olhar para o mundo, esses outros espaços também interferiam, por isso, torna-se possível identificar em seus enunciados essas outras vozes. Mas, independente das contradições que pudessem estar presentes nos seus enunciados, influenciando no processo de construção de sua identidade negra, o currículo da escola e a influência dos professores atuavam como referência para a desconstrução de conceitos e práticas racistas.

Nesse processo que aponta o dito e o não-dito, as permanências e as mudanças, as vozes das crianças são recortados por refrações de outros espaços, misturadas às vozes da instituição de ensino a que estão vinculadas, apontando concepções conflituosas e contraditórias.

3.6 O campo das contradições: a presença dos conflitos

Devemos pensar sobre a articulação entre as diversas contradições, sobre as distintas especificidades e durações pelas quais elas operam, sobre as diferentes modalidades nas quais funcionam.

HALL

As crianças da sala de atividades da escola observada vivenciavam conflitos marcados entre as discussões que a escola propunha e as relações presentes no mundo. No enunciado de Patrícia várias vozes ecoavam. Vozes da escola incentivando a igualdade entre negros e brancos e as vozes de outras práticas discursivas existentes nos mais diversos meios em que interagiam: relações face a face, com a família, parentes, amigos; relações com a mídia escrita e televisiva que apontavam a supremacia branca.

É o que ocorria também com Nívea. Num dado momento ela brincava com bonecos negros, tinha filhos negros, tinha mãe negra; no outro momento, ela dizia não querer ter filho

preto. É a interferência da escola que trazia para suas relações cotidianas as práticas discursivas que tendiam à igualdade entre negros e brancos, práticas emergidas da luta da sociedade civil negra politizada. É a presença de outras relações conflitantes também presentes na sociedade civil mais ampla que tanto poderiam contribuir para a afirmação da identidade negra, quanto, sem dúvida, influenciavam a formação do sujeito racista. “Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Esse autor aponta ainda que: “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (Ibidem, p. 47)

No momento em que a escola interrompeu o silêncio secular que tem reinado nas instituições de ensino brasileiras sobre o racismo, ela assumiu uma outra posição no discurso, a de combate e luta, impondo o conflito.

O silêncio é uma forma de estar no sentido (ORLANDI, 1995). No momento em que a escola silencia, se posiciona a favor do racismo, de sua legitimação, possibilitando que ele ocorra nos intermeios das atividades pedagógicas, nas conversas de pé de ouvido, nos momentos de conflito entre as crianças de uma forma perversa que tende a transformar as vítimas em culpados, como aponta Cavalleiro (2000, p. 67):

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser as culpadas pela situação.

Nas escolas onde essas relações não são explicitadas, a criança é posicionada como alguém mais do que culpada, “suicida”, porque é como se estivesse praticando uma violência

contra si mesma. Torna-se uma vítima atacada em todos os sentidos. Sofre a prática racista de colegas e, sem ter referências de como agir, agride-os fisicamente ou com palavras. Nesse momento é advertida pelo professor, coordenador, diretor. Diante de tais práticas passa a internalizar a culpa, pensando ser verdade o que ouviu do colega e, por isso, não teria o direito de reagir. É denegrada pelo colega, pelo professor e nesse processo passa a se autodenegrir, aprende a silenciar, como aponta o Professor Kabenguele Munanga ao falar das práticas racistas: “o silêncio é uma estratégia racista que mata a consciência das vítimas”. (informação verbal)²⁸

A postura da escola em que realizei as observações favorecia a afirmação da identidade negra das crianças e a construção da igualdade entre negros e brancos por parte de todos.

É nesse contexto que Patrícia, Nívea, Sabrina e Dandara vinham construindo suas identidades, numa arena de valores e conflitos que oscilavam entre a igualdade entre negros e brancos defendida pela escola, e práticas racistas presentes no mundo em que a escola está inserida e que, por isso, circulam no seu interior também, como ocorreu em outros dois momentos que presenciei.

3.6.1 Paola

Paola, Patrícia e Nívea estavam brincando de um modo que Amanda chamou de teatrinho, dizendo:

71. Professora: – *Mostra para a tia Aretusa o teatrinho de vocês.*

² Informação obtida em palestra proferida pelo Professor Kabenguele Munanga no I Colóquio de Literatura e História Africanas realizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras, da/na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 21 de outubro de 2005.

72. Paola: – *Era uma vez uma menina. Ela se chama Gabi. Gabi estava na floresta junto com o namorado dela.* [boneca branca com boneco branco.] *Eles encostaram numa árvore para namorar.*

73. Nívea: – *Mas ele tinha duas namoradas!*

74. Patrícia: – *Esse é o namorado dela.* [apontou para o boneco branco] *E essa é a namorada dele.* [ou seja, a segunda namorada. – boneca negra]

75. Paola: – *A pretinha não, Patrícia, é a branquinha.*

76. Paola: – *Duas namoradas! Ele escolheu outra. Foi fazer o mingau para o filho deles.* [o bebê Ian, negro].

77. Paola: – *Allan falou mentira, falou que ia trabalhar e arrumar trabalho. Mas ele foi para casa com marca de beijo de batom no rosto.*

78. Nívea: – *Ele falou que era uma nova mancha.*

79. Nívea: – *Eu sei, você tem outra namorada.* [Nívea falava e gesticulava pela boneca, apontando o dedo para o Allan, boneco.]

Enquanto Paola e Nívea mantinham esse diálogo. Patrícia permaneceu segurando a boneca negra. Então questionei:

80. Pesquisadora: – *Por que ela não tem namorado?*

81. Patrícia: – *Porque não tem mais homens.*

Logo, a seguir, Paola e Nívea vieram na direção de Patrícia, então formaram mais um casal de namorado com o Niko [boneco negro] e uma das bonecas negras.

Existia aqui a presença de três grupos racialmente distintos, Patrícia, de pele preta, Nívea branca e Paola, parda. Esses três grupos coexistem tendo descendências histórico-raciais distintas.

Nívea, branca, trazia na cor da pele e em outros traços físicos, a marca de sua descendência européia. Patrícia, preta, tinha também na cor da pele a marca de sua ascendência africana e Paola representava o encontro dessas duas histórias, a negra e a branca.

A sociedade brasileira é, historicamente, conhecida pela sua multiplicidade de povos, pelo entrecruzamento de diferentes populações e pela idéia de miscigenação, o que invalida o conceito de raças puras, há muito desconsiderado.

Como já dissemos na introdução deste trabalho, a biologia, através do estudo genético dos diferentes fenótipos humanos, constatou que não existem diferenças biológicas solidificadas em torno dos indivíduos. Nesse sentido, nada justificaria o uso do termo raça, uma vez que, biologicamente, não existem diferenças consideráveis entre os humanos que poderiam justificar uma categorização racial no interior de nossa espécie. O que existiria na verdade é a raça humana, englobando todas as diversidades fenotípicas.

Sabemos que, se não existem diferenças no sentido biológico do termo, existem diferenças no sentido político que se pautam em traços biológicos. Foram essas diferenças que justificaram o colonialismo e sustentaram a superioridade branca e a inferioridade negra com fins políticos e econômicos.

Essa interrelação, forjada pela escravização dos povos africanos e colonização por parte dos povos europeus, criou dualidades históricas entre negros e brancos, transpassadas pelo ideal de branqueamento que encontrou na miscigenação seu lugar de ancoragem, criando diferenças no tratamento para os sujeitos que apresentavam traços fenotípicos mais próximos ao africano, em uma categoria denominada “preta” e entre os sujeitos que, embora também apresentassem traços africanos, tendiam a apresentar traços europeus, como a pele mais clara, em função de sua dupla descendência africana e européia, constituindo a categoria denominada de “mulata” ou “parda”, na qual se incluíam todos os mestiços.

Tal diferença no tratamento é mantida pela classificação cromática, ou seja, baseada na cor da pele e não na origem, como ocorre nos Estados Unidos e na África do Sul (Munanga, 1999). A classificação cromática possibilita um jogo com a cor, fundamentado na ideologia da miscigenação. Se o Brasil é um país de misturas raciais, as pessoas buscam, sustentadas na idéia de que cada brasileiro têm um pouco de todas as populações que o constituem, se aproximar o mais possível da brancura. As pessoas sentem a necessidade de se sentir um pouco brancas. “O brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco.” (MUNANGA, 1999, p. 14)

Introduzi aqui, de modo sucinto, ciente do risco de ser reducionista, um pouco da complexidade historicamente instalada em torno das identidades negra, branca e mulata. Trata-se de categorias pré-pessoais, sem dúvida, presentes nas práticas discursivas em que Nívea, Paola e Patrícia se localizavam ou eram localizadas. Imaginando uma pirâmide com escalas de valores raciais socialmente e historicamente estipulados. O preto estaria na base, o branco no topo e o mulato situado numa linha divisória entre os dois. Não é nem totalmente branco, nem totalmente preto, é a simbiose de ambos, contudo, ora tende a um lado, ora tende a outro.

Pensada como uma categoria que serviria de base na construção da identidade nacional, a mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos da hierarquização dos três grupos de origem e os conflitos de desigualdades raciais resultantes dessa hierarquização. Na realidade, os mestiços entraram nessa relação diferencial constituindo uma categoria intermediária, hierarquizada entre branco e negro/índio. Porém, eles não constituem uma categoria racial estanque pelo fato de o preconceito racial brasileiro ser de cor e não de origem, (*one-drop*), como nos Estados Unidos e na antiga África do Sul. Ao combinar o critério de cor, ou seja, o grau de mestiçagem e a condição socioeconômica, eles podem atravessar a linha de cor e reclassificar-se no grupo branco (MUNANGA, 1999, p. 15).

A diversidade populacional prevalecia nos enunciados de Paola que construía durante a brincadeira de faz-de-conta relações amigáveis e igualitárias entre sujeitos de identidades raciais diferentes. Em suas brincadeiras a relação familiar era sempre muito constante, representava papéis de mãe ou de filha e, em ambos os casos, tinha filhos negros e brancos; mães brancas e/ou negras. Mesmo quando tinha possibilidade de escolher vários bonecos de diferentes tonalidades, ela sempre pegava uma boneca negra e uma boneca branca ou duas negras e uma branca e vice-versa. As duas categorias raciais sempre estavam presentes, o que me levou a constatar que Paola construía sua identidade negra de modo positivo, considerando ambas descendências, a negra e a branca, uma vez que ambas estão presentes em sua vida, como aponta Iolanda Oliveira (1999, p.49):

Considero que uma personalidade saudável não se constrói pela negação de sua identidade racial e, portanto, o mestiço deve ser identificado como tal, sem negar a sua dupla ascendência. O reconhecimento pelos mesmos de sua ascendência negra que necessariamente terá um peso político no combate do racismo e ao preconceito como aliados dos negros, não implica a negação de sua origem branca.

No episódio descrito anteriormente, Paola apontou o desejo de anular a presença negra na brincadeira e, para além disso, impediu a possibilidade de um namoro entre negros e brancos.

No momento em que Patrícia buscou uma namorada para Allan e trouxe a boneca negra, Paola interviu, dizendo, *a pretinha não, Patrícia, é a branquinha..* [frase 75] Patrícia ficou ali, sem saber o que fazer com a boneca negra que escolheu para a brincadeira. Ao ver sua imobilidade, perguntei: *Por que ela não tem namorado?* Patrícia responde: *Porque não tem mais homens.* No entanto, no momento em que ouviram a minha pergunta, trouxeram Niko, boneco negro para namorar a boneca negra.

Embora tenham colocado a boneca negra na brincadeira, designando-lhe um namorado, o Niko, as crianças continuavam mantendo casais de mesma categoria populacional, negros com negros, brancos com brancos, sendo Paola a principal mediadora desse processo.

Iolanda Oliveira, (1999) verificou que a negação da identidade negra se acentua entre negros pobres e entre os mestiços de ambos os estratos sociais; se para os primeiros a ascensão social aliada à liberdade de falar sobre as relações entre negros e brancos influencia a afirmação da identidade negra, o mesmo não acontece para os segundos, cujos equívocos sobre a identidade independem do padrão social.

Um dos fatores que interfere, significativamente, nesse processo é a existência, mesmo que de forma latente, dos conflitos relativos à cor entre os casais inter-raciais. Sendo mediadores dos filhos no processo de construção de suas identidades, parece que os casais não têm condições emocionais de sustentar um diálogo em família no sentido de se desconstruir os ideais de branqueamento.

Até que ponto os casais inter-raciais estão liberados de conflitos relativamente à cor? De acordo com a internalização generalizada, da inferioridade do negro na sociedade brasileira, provavelmente o conflito racial não foi resolvido, principalmente entre os casais de cor diferente, em que um deles vê no outro a possibilidade de tornar-se branco, admitindo, portanto, a possibilidade do desaparecimento do seu próprio corpo (Iolanda OLIVEIRA, 1999, p. 51).

Muitas vezes, o filho mulato representa a possibilidade de branqueamento no futuro. “Em seguida, vêm as tentativas de aniquilar, no futuro, o corpo rebelde à mutação, no presente. São as uniões sexuais com o branco e a procriação do filho mulato. O filho mulato e o neto talvez branco [...]” (COSTA, 1983, p. 7).

Tenho observado isso em relações, inclusive, entre pessoas de minha família, pronunciando frases como: “Mãe, por que a senhora não casou com um homem branco? Aí eu

teria uma pele mais clara”. Ou “que é isso, filha, você não é negra não, negra sou eu, você é mulata.”

Hall (2003), ao discutir sobre as relações entre identidade negra e ideologia, aponta que a família já organiza uma posição discursiva ao recém-nascido, antes mesmo de ele adquirir os meios de se situar dentro da “Lei da Cultura”.

Essa observação me recorda uma experiência de infância semelhante. Trata-se de uma história freqüentemente recontada em minha família –sempre motivo de risos, embora eu nunca tenha visto graça nela; faz parte do folclore familiar – de quando a minha mãe me trouxe do hospital depois que nasci. Minha irmã olhou para o berço e disse: “onde você arranjou esse bebê *coolie*?” [...] *Coolie* denota, se é que possível, um grau abaixo de ‘negro’ no discurso da raça. Esta foi a forma que minha irmã encontrou de dizer que eu tinha saído bem mais escuro do que a média em nossa família, o que pode acontecer nas melhores famílias miscigenadas (ibidem, p. 190).

São relações como essas, presentes nas interações entre famílias de casais inter-raciais e nas demais instituições e relações sociais, que apresentam refrações nos enunciados de Paola no momento em que recusou a boneca negra para ser namorada de Allan, solicitando uma boneca branca.

Esse aspecto parece contradizer os enunciados construídos por Paola durante todas as observações, não só as anteriores a esse episódio como também, as posteriores, posto que sempre brincava com bonecos brancos e negros durante o faz-de-conta, como sendo filhos.

O fato de ter apresentado constantemente enunciados que refratam concepções sobre a construção de sua identidade negra, marcada pela dupla ascendência, negra e branca, não significa que ela não recebia outras influências raciais que tendem a inferiorizar sua ascendência negra e a reafirmar sua ascendência branca, de modo a torná-la mais branca possível.

Paola convivia e se situava num país em que o mestiço representa a possibilidade de recuperação da universalidade, do sujeito único, de uma nacionalidade mais branca possível. A frase cotidiana “somos todos mestiços”, exemplifica esse papel da mestiçagem e de suas implicações na construção da identidade do sujeito mestiço. Infelizmente, tal frase carrega sentidos que se distanciam da noção de dupla ascendência, negra e branca. Todavia tende a negação da identidade negra e afirmação da presença da identidade branca.

Em espaços de preservação, homenagem ou comemoração de culturas européias, como existem em Juiz de Fora/MG – grupos de descendentes portugueses, alemães, italianos, sírios e libaneses - as pessoas não enfatizam a miscigenação brasileira do modo como ela é enfatizada em espaços de preservação, homenagem e comemoração da cultura africana.

Essas ambigüidades do racismo brasileiro influenciam a construção das identidades de todas crianças brasileiras, mas a criança negra e mestiça passa por conflitos que tendem à negação de sua ascendência africana. Como tal ascendência tem como marca elementos do corpo, os sujeitos passam por processos de negação do próprio corpo, negação de si mesmo, o que dificulta sua relação com o mundo e com os outros.

Felizmente os enunciados de Paola apontaram que mesmo se situando em espaços de conflitos, nas arenas de luta pelo poder, a construção de sua identidade negra tendia ao respeito à diversidade e ao reconhecimento de sua dupla ascendência.

Não obstante, as relações de gênero, também estavam presentes no contexto das brincadeiras de faz-de-conta das crianças observadas, tornando possível perceber diferenças nas definições dos papéis das meninas e dos meninos que refratavam as relações entre homens e mulheres e as concepções que envolviam a questão da homossexualidade e da heterossexualidade, a preferência pelos brinquedos, pelos panos e pelas cores e objetos.

Partindo do pressuposto de que os discursos construídos no interior da escola, sobre os tipos de pessoas que somos, têm relevância na construção da auto-imagem, da individualidade e principalmente das identidades, num processo em que a construção das várias identidades se intercambiam influenciando uma às outras e também nossa individualidade, a identidade negra é perpassada pela identidade de gênero. Esta gera implicações na identidade negra, e ambas são perpassadas pela opção sexual, pelas identidades etárias (criança, jovens, adulto, idoso), pela profissão, dentre outros, processos através dos quais construímos a história de nossa vida que contamos aos outros e a nós mesmos (MOITA LOPES, 2002).

Nos episódios de faz-de-conta construídos pelas crianças, as meninas assumiam, constantemente, papéis mais relacionados às relações domésticas, como o papel de mãe, de tia, de babá, de cozinheira. Já os meninos assumiam papéis de heróis, os piratas, motoristas etc, para além disso, nas relações de namoro como o episódio construído por Patrícia, Sabrina e Nívea. As crianças tendem a construir enunciados relacionados à traição masculina, mas o mesmo não ocorre em relação às meninas, como aconteceu com Allan, que tinha duas namoradas, enganando-as.

É a reconstrução na brincadeira de faz-de-conta de concepções arraigadas na estrutura social da qual fazemos parte, sobre as divisões de tarefas e posições sociais entre homens e mulheres. Num contexto em que as mulheres são desfavorecidas, assumindo o papel de custear e subsidiar todas as necessidades do homem, garantindo-lhes uma família, filhos bem educados, o preparo de sua alimentação, vestimenta e demais necessidades. Tais tarefas são intercaladas com a necessidade de aumento da renda familiar com o objetivo de suprir as condições básicas de sobrevivência.

Ocorre uma hierarquia nas relações que favorecem o homem, aliado a esse fator as relações entre negros e brancos entrecruzadas com as relações gênero tendem a colocar o homem branco no topo das relações e a mulher negra na base da hierarquia.

Compreender as relações de gênero não faz parte do objetivo de minha pesquisa uma vez que o foco desta investigação é especificamente as relações raciais. Todavia, as relações de gênero se mantiveram constantes nos enunciados construídos pelas crianças durante a brincadeira de faz-de-conta, por isso, senti a necessidade de trazer uma notícia sobre a questão que está longe de se configurar em um processo de análise aqui, nesta dissertação, mas que pode se configurar em questões a serem investigadas futuramente por outros pesquisadores.

As incidências de práticas racistas na vida cotidiana parecem assumir maior perversidade na relação entre as mulheres do que com os homens. Pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil descrevem, acentuadamente, práticas racistas contra meninas em nível diferente dos homens, o que não significa que os homens não sofram práticas racistas. O racismo no Brasil atinge todos os que são identificados como pertencentes à “raça” negra independente do gênero ou da faixa etária, contudo, entre as mulheres tais práticas apresentam-se mais incisivas.

Na escola observada, os enunciados dos meninos apontaram, assim como o das meninas, a construção de concepções entre negros e brancos pautadas no reconhecimento da diversidade, das especificidades de cada sujeito e cada cultura, como ocorre com Lúcio, num dos episódios observados, descrito no próximo item.

3.6.2 Lúcio

Ana trouxe uns panos para as crianças brincarem. Ivan pediu à Amanda que amarrasse o pano em sua cabeça. Pedro Luiz também pediu e nesse momento Lúcio disse:

Lúcio: – *Olha só, o Pedro Luiz está igual a um africano/*

Tia, amarra esse pano na minha cabeça igual ao de um escravo.

Amanda: – *Você quer um pano de pirata?*

Lúcio: – *Isso, eu quero o pano de um pirata.*

Percebemos na fala de Lúcio o uso apropriado do termo “africano”, ao se referir à vestimenta utilizada por Pedro Luiz. Lúcio construiu um enunciado que, a princípio, pode parecer simples, mas que revela um modo diferente, mais respeitoso de se referir à herança cultural africana no que se refere às vestimentas. Pronunciou africano em oposição ao que é comumente pronunciado: “macumbeiro”.

Uma das maiores dificuldades que encontro, juntamente com outros profissionais na ONG em que trabalho, é de as crianças desconstruírem concepções negativas sobre as vestimentas africanas e de terem orgulho de se vestir desse modo nos momentos de apresentações ou eventos culturais realizados pela instituição ou a convite de outras instituições, inclusive as escolares. Elas sempre reclamam que as pessoas as ofendem, chamando-as de macumbeiras, de fantasiadas etc.

Lúcio pareceu estar construindo concepções positivas em relação à herança negra. Esse pressuposto é confirmado no momento em que ele pediu à professora que o visse do mesmo modo. Só que nesse momento apresentou um pequeno equívoco, dizendo: *Tia, amarra esse pano na minha cabeça igual ao de um escravo*, parecendo fazer ligação do africano ao escravo.

A professora buscou desconstruir o sentido de escravidão construído por ele, dizendo: *você quer um pano de pirata?* Só que, ao desviar o sentido, não resolveu o problema. Ambos se desviaram do contexto das relações entre negros e brancos e Lúcio passou a vestir a roupa de pirata.

Tal enunciado apontou para o fato de que os alunos da sala, meninos e meninas, iam construindo noções da herança africana e do cidadão negro brasileiro de um modo a afirmar a presença negra no Brasil, sua história e sua origem. Contudo, seus enunciados marcaram uma relação entre permanência e mudança, apontando a coexistência de novos sentidos que tendiam a possibilitar a afirmação da identidade negra e de outros sentidos historicamente construídos que deixam seus rastros de negatividade em relação à presença negra no Brasil. Busquei dialogar com outras vozes presentes no contexto interacional de Sabrina, com o objetivo de melhor explicitar as vozes que influenciam a construção de sua identidade negra e de sua singularidade. Nesse contexto, torna-se possível afirmar que seus enunciados estavam pautados na afirmação da identidade negra, o que impulsionou o desenvolvimento de suas potencialidades, assumindo uma postura extrovertida perante o mundo, os colegas da sala de atividades da escola.

Nesse contexto, seus dizeres também não deixavam de estar permeados por essas contradições, por esses modos opostos de se relacionar com a identidade negra. Todavia, nessa arena de interações e internalizações, o dizer da escola tem se mostrado preponderante, em função da legitimidade que essa instituição possui enquanto estabelecimento oficial de ensino.

Na realidade, os fragmentos de outras vozes apresentadas aqui não influenciam somente a identidade negra de Jéssica, como se intercambiavam, influenciando umas às outras. Elas pertenciam a um mesmo auditório social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Essas interfaces entre Jéssica, Dandara, Pedro Luiz, Lúcio, Patrícia e outros estavam transpassadas pela intervenção da escola, dos dizeres presentes em seu currículo, em sua história, em suas crenças. Dizeres que se reconfiguravam nos enunciados construídos na brincadeira de faz-de-conta no qual as crianças condensavam, misturavam, entrelaçavam a sua individualidade - traçada por sua história, pelas posições que ocupam, ocuparam e que vislumbram ocupar nas práticas

discursivas – com a individualidade dos outros, dos professores, da coordenação e demais profissionais da escola.

Esse contexto de interações e intervenções possibilitou que Dandara se posicionasse de modo diferente em relação ao seu comportamento silencioso e submisso de até então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar compreender processos de construção identitárias é empreender-se num campo complexo e dinâmico, marcado por oposições simbólicas, construídas nas práticas discursivas, entre grupos socialmente definidos e no interior de cada um destes.

Propondo investigar o processo de construção da identidade negra da criança na brincadeira de faz-de-conta, ao longo deste trabalho, abordei alguns aspectos ideológicos implicados no processo de auto-identificação negra que permeavam as enunciações de duas crianças negras, Dandara e Sabrina durante a brincadeira de faz-de-conta.

O aprofundamento deste estudo colocou-me em contato com uma complexidade de aspectos que interviam nas interações e práticas discursivas estabelecidas e produzidas entre essas crianças e as outras colegas da classe, bem como nos conflitos estabelecidos entre a identificação negra dos sujeitos, suas interações racializadas e a multiplicidade de sentidos que permeavam estas relações.

Em meio a essa complexidade de aspectos, ressalta-se a intervenção da escola, redefinindo a dinâmica escolar, os modos de compreensão da identidade negra, materializando outros posicionamentos identitários.

Pequenos detalhes, minúcias, presentes nas interações entre as crianças da escola observada, apontaram que, paralelamente a sentidos de permanências do preconceito e da discriminação racista coexistem processos de mudanças que tendem à afirmação da igualdade entre negros e brancos.

Posturas enunciativas que, felizmente, indicam disparidades ao compará-las com as pesquisas no campo das relações raciais e educação que evidenciam a presença de práticas racistas em contextos educacionais, influenciando a construção negativa da identidade negra, como Fazzi, 2004; Cavalleiro, 2001; Medeiros, 2000; Iolanda Oliveira, 1999; Ivone Oliveira, 1994; Barbosa, 1987; Pereira 1987.

Ao observar as interações de Dandara e Sabrina, tanto o silêncio, quanto o dizer se entrecruzaram com outras vozes. Em meio a estas vozes, está Jilson dizendo: “*eu sou preto*”, Lúcio: “*olha só o Pedro Luiz está igual a um africano*”, Priscila: “*você mora na África... porque quem tem cabelo crespo mora na África*”. Vozes que possibilitaram a Sabrina potencializar sua capacidade de liderança, de auto-estima, de vivacidade, que possibilitaram a Dandara romper com o silêncio e com a brancura, adentrando-se no universo da brincadeira de faz-de-conta com bonecos não só brancos, como também negros, assumindo papéis de mãe, tia, amiga, dançando, pulando, cantando, dizendo não e também sim. Ações muito comuns quando se pensa na interação entre crianças, mas que Dandara não realizou durante um tempo significativo de minhas observações na escola, no segundo semestre de 2004.

Ao longo do processo de observação e análise dos enunciados construídos durante a brincadeira livre de Sabrina e Dandara, suas singularidades foram reafirmando a influência da escola para a socialização da criança.

Nas interações estabelecidas entre os sujeitos também no ambiente escolar, as crianças vêem, sentem e constroem experiências sobre o significado de ser de uma população ou de outra, criando e recriando o significado social de ser negro ou branco, identificando ou recusando a identidade negra que lhe é atribuída em função de sua característica fenotípica, processo esse que interfere na relação do sujeito com o mundo.

A prática racista utilizando-se do corpo como marca da negatividade, induz o sujeito negro que internaliza tais práticas à negação de si mesmo enquanto sujeito corpóreo, possibilitando ao sujeito branco a afirmação de seu corpo como norma. Nesse sentido, o caminho explícito para a sobrevivência política do sujeito negro passa a ser o “embranquecimento”. Como tal transformação corpórea é impossível, o sujeito projeta-se no corpo do outro, na adoração à brancura e à sua internalização. A escola facilita esse processo quando oferece às crianças somente bonecos brancos para brincar, quando apresenta personagens de histórias, contos e lendas brancos em relação constante de superioridade a outras identidades raciais.

Afirma Tomaz Silva (2004) que o currículo escolar tende a transmitir a ideologia dominante, o currículo é um território político que mantém conexão estreita entre o código dominante e a formação da consciência dominante ou dominada.

A escola quando rompe com o código dominante assume uma postura política que tende a possibilitar novas relações de poder. O trabalho da escola observada caminha nesse sentido, de construção de novas relações de poder pautadas na igualdade de grupos racialmente definidos. Negros e brancos passam a ter as mesmas possibilidades de se posicionar no discurso, uma vez que ambos se identificam, se vêem enquanto categoria grupal de forma positiva no currículo da escola.

A escola aqui referenciada, embora já tivesse disseminado no currículo escolar a discussão das relações étnico-raciais e a promoção da diversidade, produzindo, visivelmente, resultados nesse campo – como a construção de murais na escola feito por alunos sobre a religiosidade africana, fotos de negros e brancos, danças com movimentos e ritmos afro-brasileiros, a produção artesanal e a viabilização dos talentos musicais, expressos em raps e outras letras de músicas construídas pelas crianças, festividades com a temática afro-brasileira, dentre outras atividades – no que tange à educação infantil, pecava ao não possibilitar às crianças

um espaço e tempo suficiente para a brincadeira livre com materiais que reproduzissem a diversidade da população negra e branca do país.

Busquei evidenciar em alguns momentos deste estudo, durante as observações piloto, no ano de 2004, que o momento reservado à brincadeira livre era após o horário letivo da professora, em que algumas crianças se mantinham na escola, sem a presença constante de um profissional, aguardando suas companhias para ir embora. Durante esse período, uma das funcionárias mantinha-se atenta às necessidades das crianças, indo até a sala de vez em quando. As crianças brincavam com os brinquedos localizados numa caixa no canto da sala. Os poucos bonecos e bonecas que havia eram brancos.

Não observei, nesse intervalo de tempo, enunciados referentes à relação entre negros e brancos no Brasil, essa ausência me provocava angústia. Eu buscava entender porque as brincadeiras giravam sempre em torno de um mesmo tema: a família, tendo as crianças uma realidade tão rica em diversidade sócio-econômica e populacional, trabalhada nos horários letivos da escola, não apresentando fragmentos desses momentos nas enunciações durante os curtos episódios de faz-de-conta.

Com o caminhar das observações, fui percebendo um interesse crescente por parte tanto da Professora Mônica, regente no ano de 2004, quanto da Professora Amanda, no ano de 2005, além da direção da escola, em estar viabilizando meios para que eu pudesse realizar a pesquisa e um significativo interesse nas minhas percepções.

Não identifiquei, tanto no interesse das professoras, quanto da direção um viés direcionado à preocupação com os aspectos positivos ou negativos que poderiam aparecer na minha dissertação, mas uma preocupação com o processo educativo da escola, uma preocupação avaliativa. Penso que essa preocupação, aliada à minha inserção na escola, na condição de pesquisadora se constituiu em um dos pilares para a modificação do espaço de brincadeira livre

reservado às crianças no ano de 2005. Uma modificação progressiva, iniciada no ano de 2004, quando a Professora Mônica trouxe para a sala bonecos que representavam uma família negra e bonecos brancos que considerou como vizinhos brancos daquela família para a interação das crianças. A citada professora manteve um certo controle das situações lúdicas, intervindo no cuidado com os bonecos, controlando possíveis relações agressivas entre as crianças e direcionando o sentido da brincadeira, porém, interagindo com estes bonecos, as crianças apresentaram enunciados mais diversificados, mostrando refrações do modo de falar da professora, de histórias contadas durante o período letivo etc.

No caso das escolas de educação infantil e creches, que acolhem crianças de 0 a 6 anos, refiro-me especificamente a uma situação que envolve o brincar de faz-de-conta, em que ocorre naturalmente, por parte da criança, a imersão no real paralela a uma transgressão do real. Pode ocorrer, como observei na pesquisa relatada em Silva et al. (1999), um excesso de rigor por parte do educador, no sentido de trazer à realidade concreta a criança que se encontra em uma situação de faz-de-conta, não permitindo o seu transitar espontâneo entre a realidade e o imaginário, entre o concreto e a fantasia. Perde o educador a oportunidade de aprender sobre o desenvolvimento infantil; perde a criança a oportunidade do exercício de estar no mundo, através de temáticas de faz-de-conta. (LÉA SILVA, 2003, p. 44)

A modificação decisiva ocorreu no ano de 2005 quando a professora passou a reservar um período médio de 40 minutos de brincadeira livre durante o horário letivo e a direção da escola investiu nesse espaço, comprando bonecos negros e brancos, carrinhos de bonecos, bebês, espadas, adquiriu panos, roupas e fantasias que foram disponibilizadas na sala durante a brincadeira, com livre acesso das crianças. A professora não intervinha nas brincadeiras, assim como eu, participando da brincadeira somente quando solicitada. Lembro-me de que a intervenção que fiz nesse sentido foi logo no início de minhas observações nesta sala, quando a professora me questionou: “*Você quer ver a brincadeira livre, né?*”, Respondi que sim. A partir

dessa intervenção, o espaço de brincadeira foi sendo enriquecido pelos brinquedos adquiridos pela escola para as crianças.

Estar presente nestes dois momentos, presenciando a reestruturação da escola para a brincadeira de faz-de-conta foi importante porque me possibilitou perceber não só a influência do pesquisador, mesmo que indireta, no campo, como a influência da brincadeira no processo de construção da identidade negra dos sujeitos integrantes da pesquisa.

A postura das crianças frente às relações raciais antes da estruturação de um ambiente propiciador do faz-de-conta apresentava diferenças significativas. A impressão que tenho é de que, antes, as relações raciais estavam presentes no entorno, as crianças viam, ouviam e observavam, fato de modo algum desprezível, ao contrário, extremamente importante, visto que se elas não presenciassem na escola enunciados que desconstruíam a imagem negativa vinculada à população negra, sem dúvida presenciariam fora dela a afirmação dessa pretensa negatividade. O silêncio da escola atuaria como confirmação disso. O contexto se configuraria – como a maioria das pesquisas no campo das relações raciais na educação evidenciam – num espaço de legitimação das práticas racistas.

Nesse sentido, ver, ouvir e observar enunciados de conotação positiva, bem como a prática pedagógica dos profissionais inseridos no cotidiano escolar com uma postura voltada para a promoção da igualdade entre negros e brancos, interagindo, junto às crianças com literaturas infanto-juvenis ricas em diversidade étnica e populacional, tornou-se importante no processo de construção da identidade negra por parte das crianças daquela escola.

A construção de um tempo e espaço reservados à brincadeira livre, disponibilizando brinquedos, panos e objetos, elementos fundamentais para a construção de episódios de faz-de-conta, possibilitou que as crianças, além de dançar, observar, ver e ouvir, experienciassem os discursos e práticas presentes no contexto daquela escola, representando papéis, reconstruindo

ações, gestos, palavras, conceitos e preconceitos presentes em seu meio interacional, assumindo, desse modo, papel ativo nas interações, como aponta Léa Silva, (2003, p. 47), “Ao representar papéis, a criança tem a oportunidade de vivenciar, de forma ativa, coisas que ela viveu passivamente [...]”. Neste momento, o conflito entre as práticas discursivas da escola, que visavam relações igualitárias entre sujeitos e as práticas racistas dispersas na sociedade em que a escola e a criança estão situadas, passaram a ser reconstruídas durante a brincadeira de faz-de-conta possibilitando às crianças se posicionarem frente a essa multiplicidade de sentidos presentes nas diversas práticas discursivas, com as quais interagem nos mais diversos modos e lugares: casa, escola, rua, espaços de lazer, mídia escrita e televisiva, família, amigos, inimigos, parentes e vizinhos.

Através da brincadeira de faz-de-conta, a criança tem a oportunidade de se posicionar não só frente ao discurso presente fora da escola, como também no existente dentro dela. “O brincar é ser e fazer, e o que importa não são as aquisições cognitivas, e sim a vivência da realidade que ele proporciona.” (Léa SILVA, 2003, p. 37) Brincando, a criança tem a oportunidade de viver as coisas que ouve. A complexidade do mundo e das relações que os constitui, passam a ser compreendidas de uma maneira mais acessível às condições da criança.

É no momento da brincadeira que Nívea teve a oportunidade de dizer que não queria ter um filho preto e em outra situação, interpretar o papel de mãe de um boneco preto; que Paola teve filhos negros e brancos, mas em um dado episódio de faz-de-conta excluiu a boneca negra do seu contexto de brincadeira; que Sabrina teve a oportunidade de se vestir como os personagens que vê na literatura infanto-juvenil da escola e, principalmente, que Dandara teve a oportunidade de romper com o ideal de sujeito branco, europeu, passando a brincar não só com bonecos brancos como também com os negros.

Sem dúvida a coexistência desses discursos contraditórios não é algo agradável, o ideal seria que eles não existissem e todos os sujeitos fossem respeitados e considerados em suas diversidades entretanto, eles existem. Numa sociedade que se pretende igualitária, crianças, adolescentes, jovens e adultos precisam ter a oportunidade de desconstruí-los. Dificilmente isso acontecerá sem a presença do conflito.

Durante a brincadeira de faz-de-conta a criança tem a oportunidade de vivenciar e resolver conflitos, com base nos materiais disponíveis, de uma forma lúdica, que viabiliza a construção de sua autonomia e singularidade. Ao falar sobre a importância do brincar, Léa Silva (2003, p. 47) aponta que: “Brincar de ser uma outra pessoa é uma coisa mágica. Ao representar papéis, a criança tem a oportunidade de vivenciar, de forma ativa, coisas que ela viveu passivamente.” Foi nessa relação viabilizada na brincadeira de faz-de-conta entre ser ativo e/ou ser passivo que Dandara encontrou outras possibilidades de se posicionar perante a vida.

Brincando de faz-de-conta, mesmo que, a princípio somente com bonecos brancos, Dandara presenciou, vivenciou e observou a presença negra na brincadeira através dos enunciados construídos por seus amigos de sala. Presenciando essas relações inter-raciais entre pessoas e bonecos, não só entre colegas, como também entre professores e alunos, Dandara encontrou a presença negra e branca nessas interações de uma forma igualitária: Paola tinha filhos negros e brancos, todos eram vistos como iguais e não recebia nenhuma crítica por isso; as crianças disputavam o bebê Ian, negro, contudo, ao querer trocar bonecas negras por bonecas brancas, Dandara conseguia satisfazer esse desejo com muita facilidade porque suas colegas não resistiam à boneca branca, do mesmo modo que não resistiam à boneca negra.

Tais práticas cotidianas foram se configurando em outros modos de se compreender as relações entre negros e brancos. Os sentidos presentes naquele contexto escolar, voltados para relações inter-raciais igualitárias, estão facilitando a afirmação da identidade negra, como aponta

Iolanda Oliveira (1999, p. 50): “A afirmação da identidade negra é, sobretudo, influenciada por ambientes em que as questões raciais são colocadas de maneira não ameaçadora.”

O currículo da escola se configura num espaço não ameaçador, ganhando relevância o contexto da brincadeira de faz-de-conta, posto que num ambiente de faz-de-conta a criança, recorrendo à “brincadeirainha”, pode ser e dizer aquilo que tem vontade, reconstruindo enunciados referentes às coisas de que gosta, de que não gosta, que lhe provoca prazer ou o que a incomoda.

Nesse sentido, torna-se possível afirmar que o processo de construção da identidade negra da criança no contexto da brincadeira de faz-de-conta ocorre através da refração por parte da criança dos vários discursos presentes na sociedade onde vive. Nesse contexto, a criança passa a dialogar com as várias instâncias de poder, assumindo diferentes e diversas posições discursivas, experimentando diferentes lugares e refratando os sentidos históricos presentes nos diversos papéis que representa, na relação dialética entre sua individualidade e os dizeres da vida.

Os discursos veiculados no ambiente em que convive, as relações de poder presentes nas diversas interações são reconstruídas na brincadeira de faz-de-conta, configurando esse espaço em uma arena de luta em que se refratam várias inteligibilidades, várias axiologias.

Por depender das relações sociais e dos sentidos presentes no discurso, a identidade é sempre processual (HALL 1998, 2003,), pertence às relações de poder, à luta entre grupos. Se hoje, essas crianças convivem num ambiente de discussão sistemática sobre a cultura africana e afro-brasileira, é em função das lutas empreendidas por movimentos sociais pelo direito à igualdade na diferença.

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno

da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural (ibidem, p 338).

A escola ao deslocar a visão do racismo como uma prática pessoal e individual, concebendo-o como parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas, como apontou a diretora da escola: *trata-se de um processo de todos, negros e não-negros*, permite compreender que tanto a construção da identidade negra negativa, quanto a formação do sujeito racista são elementos dinâmico-causais que partem de um mesmo fenômeno: a construção de teorias racistas sobre a população africana, para fins coloniais de legitimação da exploração econômica, que acarretou em desigualdades sociais, políticas e econômicas ainda incisivamente presentes na realidade mundial e no Brasil.

O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita, em grande parte, de sentimentos que podem ser considerados 'irracionais'. Como consequência, um currículo anti-racista não pode ficar limitado ao fornecimento de informações racionais sobre a 'verdade' do racismo. Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo (Tomaz SILVA, 2004. p. 103).

Nesse sentido, tratar do racismo como questão institucional e estrutural não implica, contudo, em ignorar sua dinâmica psíquica. Os sentidos veiculados pelo racismo nas práticas discursivas, presentes nos enunciados construídos pelos sujeitos integrantes da pesquisa, bem como nas vozes que se entrecruzam no contexto educacional em que estão situados, apontam as contradições, medos e resistências implicadas em sua dinamicidade que atua não só numa esfera objetiva como também na subjetividade humana.

Mais uma vez se destaca o processo de construção da individualidade como uma prática dialética que transita entre os espaços da objetividade e da subjetividade. Nesses entrecruzamentos a construção das diversas identidades acontece num processo permanente.

É a mobilidade identitária que exige a permanência de discussões, pesquisas e práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma educação para todos. As identidades não são estáveis porque as práticas discursivas em que são construídas também não o são. A conquista da igualdade entre negros e brancos passa pelo estudo dos mecanismos identificatórios atuantes nos diversos espaços de interação humana, principalmente na instituição educacional, espaços onde se encontram diferentes sujeitos, oriundos de diversos grupos sociais e culturais.

Na atual conjuntura brasileira, a educação sistematizada é apontada como um dos principais espaços de formação ideológica, adquirindo relevância a sua intervenção na construção de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características específicas dos diferentes grupos sociais.

Neste contexto, o Governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos, bem como o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O Ministério da Educação (MEC) aponta que o principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, visando uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os efeitos perversos do preconceito, discriminação e racismo, secularmente vigentes no Brasil. Esta é uma importante decisão no que tange à configuração das relações raciais no interior dos estabelecimentos de ensino.

Considero importante ressaltar que a política da diferença e do respeito à diversidade precisa perpassar todos os níveis de ensino, principalmente a educação infantil. Embora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana enfatize a obrigatoriedade da inclusão de tal discussão nos currículos da educação básica, inclusive na formação de professores,

(BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.17) infelizmente, a educação infantil não foi explicitamente citada na Lei 10.639/03, diferente do que ocorreu com o ensino fundamental e médio, contudo é neste nível de ensino que ocorre a primeira socialização da criança na educação sistemática e, para além desta, ocorre também que a construção identitária do sujeito, a sua localização em determinadas posições discursivas, inicia antes mesmo de seu nascimento, como aponta Hall (2003, p. 189): o recém-nascido que ainda deve adquirir os meios de se situar dentro da Lei da Cultura já está sendo esperado, nomeado e posicionado antecipadamente "pelas formas de ideologia (paterna/materna/conjugal/fraterna)".

A criança, nasce, cresce e se desenvolve numa sociedade cultural e histórica, construída por discursos que definem campos de diferença social organizados em torno de distinções historicamente definidas, a distinção entre negros e brancos é uma delas. Por isso, a luta ideológica pela igualdade, pela efetivação do direito à felicidade, à construção positiva da auto-imagem e da afirmação identitária não podem esperar a inserção da criança no ensino fundamental.

A concepção da criança como um vir a ser é irreal, a criança já nasce sendo, desde o momento de sua gestação ela já interfere no mundo através da organização da família, parentes e amigos que ficam à espera de seu nascimento e este mundo já se organiza para interferir na formação social dessa criança que vai nascer. O mundo não espera a inserção da criança no ensino fundamental para começar a socializá-la, para lhe transmitir preconceitos e valores e, mesmo que desejasse fazê-lo, a necessidade de sobrevivência da criança não o permitiria.

Nesse sentido, práticas pedagógicas como a da escola observada, viabilizando meios e instrumentos de afirmação da identidade negra, de construção de relações sociais pautadas na promoção da igualdade e no respeito à diversidade humana, adequados às peculiaridades da criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento, tornam-se relevantes e necessários.

A brincadeira de faz-de-conta, aliada a projetos de trabalho com literatura infanto-juvenil, manifestações artísticas como a dança, a capoeira, o teatro e a música, constituem instrumentos do trabalho pedagógico na educação infantil.

Inserir um espaço de brincadeira livre, viabilizando brinquedos e objetos que preservem a diversidade populacional e social da sociedade na qual a criança está inserida, se constituiu em um dos principais recursos que a escola observada utilizou na promoção de meios para a afirmação da identidade negra de seus alunos.

A modificação no processo de construção da identidade negra de Dandara, bem como o processo de construção da identidade negra de Sabrina e das demais crianças da sala observada ganhou relevância e mobilidade no momento em que a escola, para além do trabalho que já vinha fazendo há mais de dois anos com a cultura africana e afro-brasileira, reservou na rotina de atividades a brincadeira livre, construindo um ambiente propiciador para que a brincadeira de faz-de-conta acontecesse.

Ao brincar de faz-de-conta num contexto de diversidade representada através dos bonecos, as crianças tiveram a oportunidade de viver, representar e reconstruir aspectos da sociedade em que convivem, refratando esta sociedade, posicionando-se nela, imprimindo neste espaço de luta ideológica, a sua individualidade.

Neste sentido, penso que este estudo traz uma singela contribuição para o repensar às práticas pedagógicas no interior dos estabelecimentos de ensino de educação infantil, ao apontar que tanto a criança negra, quanto a criança branca podem construir formas diferentes de se posicionar perante o mundo, de afirmar ou negar identidades, de construir relações igualitárias ou preconceituosas e racistas dependendo da política curricular que a instituição educacional em que estudam, assume. Neste processo de formação social do indivíduo a brincadeira de faz-de-conta se constituiu em um espaço crucial para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

A investigação que realizei apontou que a prática pedagógica da escola observada, rompeu com a postura racista encontrada em todas as instituições de ensino pesquisadas por autores que fundamentaram este estudo. Rompeu com o silêncio ensurdecido que tem legitimado as práticas racistas no interior das instituições de ensino no Brasil, ao possibilitar que seus alunos possam vivenciar processos de afirmação de sua identidade negra. Nesse processo, a escola não anulou as práticas racistas, porém sua postura na promoção da igualdade entre negros e brancos instaurou o conflito sobre concepções e práticas entre negros e brancos disseminadas na sociedade em que vivemos, viabilizando a possibilidade de seus alunos afirmarem a identidade negra e construírem práticas igualitárias entre si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 400-415, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). “ Discourse in life and discourse in art”. In: BAKHTIN, M. **Freudism. A Marxist critique**. Nova York, Academic Press, 1926. (trad. De Cristóvão Tezza para uso didático – mimeo).

BARBOSA, Irene Maria. F. Socialização e identidade racial. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p.54 –56, 1987.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. **Cadernos de educação**, Brasília, n. 3, p. 43-56, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

- CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Jurandir F. Dar cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Santos Neusa. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto et al. Diálogos com Bakhtin. In.: _____ (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 1996.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Fiorense Universitária, 1995.
- _____. **Microfísica do poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1994a.
- GÓES, Maria Cecília R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50, 2000a.
- _____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, n.71, p.116-131, 2000b.
- GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.1, p.167-182, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural no pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações na UNESCO no Brasil, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: ícone, p. 119-142, 1998.

LOPES, Eneida de S. **“Tirando a cultura das tocas”:** da exclusão à cidadania – uma trajetória afrodescendente. Juiz de Fora: UFJF, 2003 (dissertação de mestrado).

MEDEIROS, Andréa B. de. **Infância (des) velada: um estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes.** Juiz de Fora: UFJF, 2001 (dissertação de mestrado).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. **Cadernos PENESB**, Niterói: EdUFF, n. 05, p. 15-34, 2004b.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações raciais e educação: alguns determinantes. **Cadernos PENESB**, Niterói: Intertexto, n. 01, p. 9-20, 1999.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Iolanda. (org.) Relações raciais e educação: A produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB**, n.03: Niterói: EdUFF, 2001.

_____. Desigualdades raciais: construção da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Ivone M. de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **As formas do silêncio**. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, racismo e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, n. 01, p.31-44, 2001.

_____. Identidade étnica e socialização. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 41-45, 1987.

SCHWARCZ, Lilia M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SILVA, Léa S. P. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil**: concepções e prática do professor. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 2003.

_____ et al. Os jogos infantis no currículo da pré-escola e seus aspectos culturais. **Temas sobre o desenvolvimento**. São Paulo, n.42, p.15-23, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Inventando nossos eus. In: _____ (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.137-204, 2001.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**. n. 79, p.65-6, 2000. (Dossiê Diferenças).

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SOUZA, Neusa S. . **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VYGOTSKY, Lev. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. n.71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Carmem M. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papirus, 1994.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO AMERICANO. **Os grupos afro-americanos: análise e pastoral**. São Paulo: Paulinas, 1982.

FARACO, Carlos. A. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, p.43-85, 2003.

_____. Círculo de Bakhtin. In: _____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, p. 13-44, 2003.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, p.195-214, 2001.

FLEURI, Reinaldo M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. **25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.21-39, 2002.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P.B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.1, p. 109-123, 2003.

JOAQUIM, Maria S. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Edusc, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. De S.; SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 223-39, 2003.

MENDONZA, Álvaro C. Visão antropológica do mundo negro na América Latina. In: CONSELHO EPISCOPAL LATINO AMERICANO. **Os grupos afro-americanos: análise e pastoral**. São Paulo: Paulinas, p. 73-93, 1982.

MONTEIRO, Roberto A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: Feme, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. **Cadernos PENESB**, Niteroi: EdUFF, n. 03, p.31-44, 2001.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 39-52, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica**. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo: Papirus, n.35, p.51-63, 1994.

PINTO, Regina P. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p.25-39, 1993.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da certeza. In: MENDES, Cândido (org.) **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 49-67, 2003.

ROCHA, M. Silvia P. M. L. da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: SMOLKA, Ana Luiza B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP, p. 63-86, 1997.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SANTOS, Boaventura de S. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: _____. **A crítica da razão indolente**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, p.55-117, 2002.

SILVA, José. M.; SILVEIRA, Emerson. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Juiz de Fora: Templo, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, p.73-102, 2002.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2ed. São Paulo: USP, 2002.

VYGOTSKY, Lev.S; LÚRIA, Alexander. R; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de consentimento da diretora da escola para realização da pesquisa

A professora Aretusa Santos solicitou-me consentimento para a realização de sua pesquisa de mestrado intitulada “IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA: ENTREMEIOS”, a ser realizado nas dependências da escola que atuo como Diretora.

Fui informada através de um encontro com a pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, características e procedimentos metodológicos, em contato pessoal.

Ficou acordado que a utilização de instrumentos como câmera filmadora e gravador de áudio serão utilizados, a menos que eu tenha objeção específica a alguma gravação.

Entendo que os materiais produzidos em sala, ou fora dela, tanto pelos alunos quanto por mim, também poderão ser utilizados caso sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo, sem que haja qualquer restrição da pesquisadora.

É de meu pleno conhecimento que a divulgação dos dados da pesquisa servirão a fins puramente científicos, acadêmicos e/ou didáticos, sendo resguardada minha identidade, a confidencialidade das informações e dos demais envolvidos no estudo.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

ANEXO 2

Termo de consentimento da professora da escola para realização da pesquisa

A professora Aretusa Santos solicitou-me consentimento para a realização de sua pesquisa de mestrado intitulada “IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA: ENTREMEIOS”, a ser realizado com os alunos da sala na qual atuo como Professora Regente.

Fui informada através de um encontro com a pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, características e procedimentos metodológicos, em contato pessoal.

Ficou acordado que a utilização de instrumentos como câmera filmadora e gravador de áudio serão utilizados, a menos que eu tenha objeção específica a alguma gravação.

Entendo que os materiais produzidos em sala, ou fora dela, tanto pelos alunos quanto por mim, também poderão ser utilizados caso sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo, sem que haja qualquer restrição da pesquisadora.

É de meu pleno conhecimento que a divulgação dos dados da pesquisa servirão a fins puramente científicos, acadêmicos e/ou didáticos, sendo resguardada minha identidade, a confidencialidade das informações e dos demais envolvidos no estudo.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.

ANEXO 3

Termo de consentimento do responsável pelo aluno integrante da investigação para realização da pesquisa

A professora Aretusa Santos sabendo que eu _____
_____(nome do responsável) sou responsável
por _____ (nome da
criança) solicitou-me consentimento para que eLE possa participar de sua pesquisa de
mestrado intitulada “IDENTIDADE NEGRA E BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA:
ENTREMEIOS”, a ser realizada com a turma na qual freqüenta.

Estou ciente e concordo com a utilização de instrumentos como câmera filmadora e gravador de áudio serão utilizados na pesquisa. Entendo que os materiais produzidos em sala, ou fora dela, pela criança poderão ser utilizados caso sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Concordo voluntariamente com a participação desta criança neste estudo, pois por ela sou responsável e a identifiquei acima, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo, sem que haja qualquer restrição da pesquisadora.

É de meu pleno conhecimento que a divulgação dos dados da pesquisa servirão a fins puramente científicos, acadêmicos e/ou didáticos, sendo resguardada a minha identidade, a confidência das informações e dos demais envolvidos no estudo.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____.