

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LENITA DOS SANTOS FERREIRA

**“QUEM DISSE QUE SOU NEGRO?”: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE LEITURA
PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

RIO DE JANEIRO

2015

LENITA DOS SANTOS FERREIRA

“QUEM DISSE QUE SOU NEGRO?”: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE LEITURA PARA
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Elena Viana de Souza

RIO DE JANEIRO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO

LENITA DOS SANTOS FERREIRA

*“Quem disse que sou negro?”: contribuições da sala de leitura para a construção da
identidade negra*

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31/08/2016

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Mairce da Silva Araújo – FFP/ UERJ

Professora Doutora Claudia Miranda – UNIRIO

Ferreira, Lenita dos Santos.

F383 “Quem disse que sou negro?” : contribuições da sala de leitura
para a construção da identidade negra / Lenita dos Santos Ferreira,
2015.

104 f. ; 30 cm

Orientadora: Maria Elena Viana Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, que já não está mais entre nós, que tanto desejou este momento. Dedico à minha mãe, que sempre está por perto quando preciso (e quando não preciso também).

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Deus, por ter possibilitado que eu conseguisse chegar até aqui. Sem a Sua intervenção, nada disso seria possível.

Obrigada, crianças, por compartilharem comigo o cotidiano e me presentearem com esta pesquisa.

Obrigada, GEFEL, grupo com quem compartilho as dores e as delícias de ser professora-pesquisadora, por estar atento e solidário às minhas inquietações.

Obrigada, Maria Elena, por ter me acolhido como orientanda e, mesmo depois de tantos percalços, não ter desistido de mim.

Obrigada, amigas e amigos, por acreditarem em mim e me incentivarem, mesmo quando achei que não conseguiria.

Obrigada, Daniel, por estar comigo em todos os momentos e ser meu companheiro em muitas jornadas inesperadas, como o trilhar desta pesquisa.

RESUMO

Neste trabalho, apresento percurso trilhado na construção do trabalho pedagógico e investigativo cuja questão norteadora foi: quais as possibilidades da construção da identidade negra a partir do trabalho na sala de leitura? O tema surgiu em uma convergência entre a necessidade acadêmica e a urgência do cotidiano sinalizada pelos estudantes. As crianças com quem trabalhei estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, situada em um bairro da Zona Norte. A proposta foi realizada no âmbito da Sala de leitura, a partir das literaturas infanto-juvenis africanas e afro-brasileiras, bem como a apreciação de um filme curta-metragem. Nas aulas semanais, realizamos rodas de leitura e conversa que visavam problematizar e refletir sobre a negritude. Reconhecer as identidades, entendendo a diferença como constitutiva destas, tornou-se um movimento de empoderamento das crianças frente às relações raciais desiguais. Os contextos produzidos pelos textos, encharcados de elementos culturais, se mostraram como possibilidades de trabalho férteis no campo da educação para as relações étnico-raciais. As experiências vividas com os sujeitos crianças possibilitaram pistas de que o trabalho na Sala de Leitura traz contribuições para a construção da identidade negra.

Palavras-chave: Identidade; Relações étnico-raciais; Literatura infanto-juvenil.

RESUMÉ

Dans cet article, nous présentons chemin parcouru dans la construction de l'action éducative et d'enquête dont la question directrice est: quelles sont les possibilités de construction de l'identité noire du travail dans la salle de lecture? Le sujet a été abordé dans une convergence des besoins académiques et une urgence quotidienne signalé par les étudiants. Les enfants avec qui je travaillais étaient en troisième année de l'école primaire à une école publique de la ville de Rio de Janeiro. La proposition a été réalisée dans la salle de lecture, à partir de des la littérature africaine et afro-brésilienne, ainsi que l'examen d'un court métrage. En cours hebdomadaires, effectuer des groupes de lecture et des discussions visant à discuter et réfléchir sur la noirceur. Reconnaître les identités, la compréhension de la différence comme constitutive de ceux-ci, il est devenu un mouvement d'autonomisation des enfants à travers les relations raciales inégales. Les contextes produites par les textes, trempés avec des éléments culturels, les possibilités d'emploi se sont révélées fertiles dans le domaine de l'éducation pour les relations ethniques raciale. Les expériences avec les enfants indices sujets autorisés qui travaillent dans la salle de lecture apporte des contributions à la construction de l'identité noire.

Mots-clés: Identité; Relations ethniques et raciales; Littérature pour enfants.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
“Negra de pele branca”: algumas reflexões sobre a minha negritude	11
INTRODUÇÃO.....	18
1. CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
1.1 Crianças: que caminhos apontam?	30
1.1 Delineando o campo de estudos	35
2. IDENTIDADE.....	38
2.1 Construção da identidade negra.....	42
3. A UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO .	50
3.1 Usos do <i>espaçotempo</i> da sala de leitura	53
3.3 Sala Magia da Leitura: acervo e proposta de trabalho	54
3.3 O acervo	56
4. AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	59
4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	59
4.2 Orientações curriculares da SME-RJ e orientações para a Educação Infantil: currículos pensados.....	61
4.3 Literaturas africanas e afro – brasileiras na escola.....	70
4.4 Experiências vividas com as crianças	74
4.4.1 Identidades em construção: autodeclaração e autorretrato	76
4.5 O que é ser negro?	85
4.6 Filme “Cores e botas”.....	86
4.7 Contos com personagens negros	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: cartaz Fábrica de Escolas do amanhã.....	51
Figura 2: Orientações Curriculares para o ensino de Ciências 5º ano.....	62
Figura 3: Orientações Curriculares para o ensino de Ciências - 8º ano.....	63
Figura 4: Orientações Curriculares para o ensino de Geografia - 6º ano.....	64
Figura 5: Orientações Curriculares para o ensino de Geografia - 9º ano.....	65
Figura 6: Orientações Curriculares para o ensino de História - 7º ano (2º bimestre).....	66
Figura 7: Daniela, 8 anos, setembro de 2014.....	78
Figura 8: Kelly, 9 anos, setembro de 2014.....	78
Figuras 9 e 10: Wellington, 8 anos, e João, 8 anos, setembro de 2014.....	79
Figura 11: Marcos, 10 anos, setembro de 2014.....	80
Figura 12: Marcos, 10 anos, setembro de 2014.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: autodeclaração das crianças sobre sua cor.....	77
--	----

APRESENTAÇÃO

“Negra de pele branca”: algumas reflexões sobre a minha negritude

Desde cedo, ouvi a expressão “negra de pele branca” dentro de casa. Para situar, sou a mais velha de três filhas. Uma das coisas que todos demarcavam como diferença na infância era o cabelo, essa marca que acompanha qualquer mulher ao longo da vida. O meu era liso, o das minhas irmãs, cacheado, tendendo a crespo. Eu queria cachear e elas alisar. Ao longo do tempo, o meu cabelo cacheou naturalmente. E hoje eu aliso. Mas, essa questão do cabelo das minhas irmãs vinha acompanhada de expressões como “cabelo duro”, “nem parece que é branca”, “que adianta ser branca e ter cabelo de preto?”. Era um discurso que advinha de várias pessoas, inclusive da família. Não sei se o que incomodava era o fato do cabelo delas ser crespo mesmo ou ter a ver com uma questão racial, demarcando a diferença entre negros¹ e brancos por características físicas estereotipadas.

Minha árvore genealógica é bem diversa, como a maioria dos brasileiros. Resgatando apenas meus avós, meu avô materno era negro e minha avó é branca, nordestina; meu avô paterno era branco e minha avó era negra, mas que todo mundo insiste em dizer que era morena. Minha mãe nasceu com a pele branca e meu pai com a pele mais escura, não branca. E nós todas de pele branca. Esse relato esmiuçado é para ilustrar que ser afrodescendente não depende da cor da pele, depende de outros fatores. Ancestralidade fica marcada no corpo, sim, mas também na cultura.

A rememoração e a busca pelas raízes somente reforçam que, por mais clara que seja, sou afrodescendente também e carrego outras marcas no corpo e na cultura que me fazem lembrar disso sem nem mesmo recorrer a qualquer genealogia. As relações que se constituíram no seio familiar e nos círculos de amizade mostraram que, para além dos traços físicos, o que nos atravessa é a religião, a língua, os hábitos etc.

O nariz era algo que me incomodava muito, justamente porque havia essa classificação de feições negras versus feições brancas. Não posso negar que durante muito tempo pensei em como fazer para que ele tivesse uma “pontinha”. Até pregador de roupas usei, para mensurar o tamanho do meu incômodo. Tudo isso porque sempre ouvi que não combinava com meu rosto. Mais uma vez a tal expressão “negra de pele branca” entra na

¹ A denominação negros refere-se a pretos e pardos, conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

minha vida, agora se referindo a mim. Não que isso me incomodasse enquanto sujeito o fato de se referir à negritude, mas mexia com muitas questões de identidade, já que eu não era suficientemente branca sob essa ótica. Como entender que alguém que sempre foi alvo de piadas na escola por ser muito branca poderia ter características negras? Quando as concepções do que é ser negro são apenas baseadas numa questão de cor, não se consegue compreender esse entrelugar que se apresenta. O racismo, de certa forma, estava presente nessa ingenuidade. É difícil admitir que certas posturas racistas estejam tão naturalizadas que não me dei conta de que estava reproduzindo um discurso preconceituoso. Estava negando o que me constitui.

Memórias docentes

Desde 2008, sou professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Minha primeira escola de atuação foi um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) na comunidade do Jacarezinho. Trabalhava à tarde com uma turma de 2º ano, considerada a pior da escola. No ano seguinte, continuei com boa parte dos estudantes, sendo acrescentados os repetentes de 3º ano. A maioria não conseguira se alfabetizar até então e os problemas disciplinares eram frequentes. Sofri muito no tempo em que trabalhei no CIEP. Mas tinha lutado muito para chegar até ali.

Fiz o concurso em 2007, mas ainda não estava formada na graduação. Foi uma corrida contra o tempo: preparar a monografia, cumprir disciplinas, entrar com o pedido de adiamento de posse. Achei que até a convocação estaria tudo pronto. Além desses problemas acadêmicos, minha vida pessoal estava frágil. Meu pai vivia internado constantemente por conta de um AVC (Acidente Vascular Cerebral), que deixou sua saúde muito debilitada. Seu estado era instável, a esclerose já estava avançando e ele requeria não só cuidados médicos, mas toda a atenção e todo o carinho possíveis. Era duro vê-lo assim. Apesar disso, consegui realizar meu trabalho de conclusão de curso dentro do prazo estabelecido. Meu pai não pôde me ver dando aula. Faleceu em julho, um mês antes de eu me formar. Mesmo abalada, segui adiante. Meus problemas haviam apenas começado. Ao ir à prefeitura portando todos os documentos exigidos, fui informada que meu prazo de posse havia expirado. Fiquei arrasada, porém não desisti. Fiz o que pude, pedi ajuda a quem era possível, requeri formalmente minha vaga, mas o que adiantou mesmo foi um e-mail endereçado diretamente ao prefeito, contando toda essa saga. Era meu último recurso depois de ter todos negados. Em um mês, já estava empossada e lotada.

No CIEP, passei por experiências únicas, mas não tão positivas. Cheguei a pensar em desistir do magistério. Tinha uma turma indisciplinada, segundo algumas colegas e não consegui alfabetizá-la. Era alvo de piadas constantes por não me enquadrar em uma situação em que as relações eram verticalizadas e com indícios de autoritarismo. O apoio pedagógico da gestão não houve. Nunca me senti tão sozinha, mesmo sabendo que podia contar com outras colegas, poucas, que se sentiam como eu. Os momentos de trocas eram raros. Além desse clima estranho, ainda havia a questão do entorno, muito violento. Todavia, o que me incomodava mais era o fato de eu ver muitas coisas acontecendo àquelas crianças e eu não poder fazer nada. Ou quase nada.

Sempre conversei muito com os estudantes, não só os meus. Ouvi histórias que me faziam chorar constantemente. Eram muito sofridas apesar da pouca idade. Aprendi a lidar com certas asperezas da vida estando com meninos e meninas que eram marginalizadas pelo simples fato de viverem em uma das comunidades mais violentas do Rio. Eles sabiam disso e acabavam reagindo de acordo.

Através de um curso sobre alfabetização, organizado pela SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), conheci o projeto Se Liga, que visava a realfabetização de estudantes com defasagem idade/série. Foi oferecida, a mim, uma vaga de professora itinerante, que atuaria visitando as turmas inseridas no projeto Se Liga. Para isso, teria de passar por uma capacitação do Instituto Ayrton Senna. Contudo, foi através desse contato que cheguei à minha segunda escola, já que as turmas de projeto tinham prioridade na lotação de professores. Soube nas reuniões de formação onde seriam abertas novas turmas e solicitei à diretora da escola para onde desejava ir que solicitasse minha cessão junto à Terceira CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

Em 2009, atuei com duas turmas de perfis diferentes: um segundo ano pela manhã e uma turma de realfabetização à tarde. Foi um ano cheio de dificuldades, mas muito prazeroso. Com meus estudantes mais novos, era sempre muita brincadeira, conversas e atividades diferentes. Com os mais velhos, embates e debates. No Se Liga, minha visão sobre aprendizagem se ampliou. Vi os avanços de estudantes considerados fracassados. Como eles diziam, eram chamados de burros até em casa. Confesso minha frustração diante de alguns estudantes que não conquistaram a alfabetização naquele ano.

No ano posterior, um desafio: turma de primeiro ano. Muitos medos e ansiedades. Eram estudantes pequenos e cada aula era uma batalha a ser vencida. Tinha um aluno integrado que se recusava a participar das atividades. Os outros viviam se batendo e se xingando. Assustador para crianças tão pequenas. Foi o ano em que entrei para o mestrado em

Educação na PUC (Pontifícia Universidade Católica). Para piorar minha situação, a direção havia mudado meu horário para o turno da tarde, o mesmo das minhas aulas. Meu nervosismo em não poder estar em dois lugares ao mesmo tempo me fazia perder o sono. Licença seria uma opção se eu não estivesse em estágio probatório. Àquela altura, mudar de escola poderia ser bom, mas não havia vagas de manhã assim tão fáceis. O jeito foi me enquadrar. Foi a segunda vez em que pensei em desistir do magistério. Era muita coisa para mim. Já não me sentia capaz de dar aulas. Não via o crescimento dos meus estudantes em relação à alfabetização; a indisciplina voltava a assolar minha sala de aula, mesmo não sendo tão grave quanto às anteriores.

GEFEL – Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores

No ano de 2011, iniciei a caminhada com um grupo de professores e professoras que buscavam estudar sua própria prática docente. Cheguei lá através de Daniel, meu companheiro de vida e profissão, que havia feito um curso de extensão realizado pelo GEFEL – Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores. Desde então, venho me fortalecendo na busca da investigação dos meus fazeres e saberes cotidianos, lidando com as práticas pedagógicas como ato de pesquisa.

O GEFEL se formou na década de 90, a fim de que as professoras – inicialmente composto somente por mulheres - dos anos iniciais de Ensino Fundamental do ISERJ- Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com professoras pesquisadoras ligadas a universidades, se organizassem e se fortalecessem para buscar na relação prática-teoria-prática, respostas para a relação entre leitura/escrita e êxito/fracasso existentes no cotidiano escolar.

Em um dos nossos textos, uma breve apresentação do grupo:

O GEFEL, Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores, é um movimento instituinte que surge do chão da escola básica e há 18 anos assume o compromisso de atuar criando possibilidades de formação de leitores críticos da palavra alheia e autores de sua própria palavra.

Nas demandas que surgem no cotidiano escolar da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a maioria de seus membros atua, é que o GEFEL se debruça para investigar e discutir a própria prática docente, tecendo daí considerações que a (re)orienta e fortalece.

É dessas próprias demandas do cotidiano e de seus sujeitos estudantes que se percebe a urgência da busca por práticas que estejam melhor ajustadas às necessidades, às subjetividades desses mesmos estudantes, que os contemple melhor. É nesse sentido que o GEFEL se coloca na contramão das práticas que concebem a homogeneidade da relação escolar e, para dar conta de atender essa perspectiva das subjetividades, busca a autoria de sua prática docente, pois não

encontrava nos métodos de alfabetização impostos pelo sistema respostas aos seus anseios e às questões que se lhes apresentavam, principalmente quando em se tratando de fracasso escolar (OLIVEIRA, FERREIRA e SANTOS, 2013, p.1).

É nesse contexto de reflexão-ação que busco inspiração para realizar práticas que possibilitem aos estudantes um movimento de autoria, já que também me reconheço autora nesse caminhar. Entendo por autoria dizer a sua própria palavra e ressignificar criticamente a palavra do outro. A partir desse pressuposto, cada vez mais entendo que o discurso ganha sentido na prática e é necessário que, como professora, exerça minha autoria para que possa efetivamente vivenciá-la na sala de aula e fora dela. Os estudantes são afetados por essa postura, sendo provocados a experimentar serem autores também.

O GEFEL tem parte fundamental nesse percurso como docente. Neste grupo, pude expor e compor práticas que surgem das e com as crianças. Coletivamente, o movimento prática-teoria-prática toma significado. Não simplesmente buscar autores para subsidiar minha prática docente, nem tornar esta prática objeto de teorização: ambos estão imbricados.

Também é latente no grupo, por conta de sua historicidade, embasada por lutas políticas, a questão dos valores democráticos. Pensar a escola como espaço de participação de todos, inclusive das crianças, esses seres ainda tão secundarizados politicamente. Freire nos ajuda a perceber que os professores precisam dessa coletividade para construir uma prática pelo exemplo. Não o exemplo vazio ou impositivo, mas o exemplo de vida que confirma um discurso produzido. O autor nos diz que:

Esta posição de luta democrática em que as professoras testemunham a seus estudantes os valores da democracia lhes coloca três exigências basilares:

- 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.
- 2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate.
- 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 1997, p.11).

Meus estudantes me ensinaram mais do que poderia imaginar. Vi que era possível estabelecer o diálogo, trabalhar de forma significativa, estabelecer vínculos duradouros. Só que minha frustração advinha de toda a expectativa alimentada ao longo da vida, sobretudo durante a graduação. Entendia a educação de um jeito e me deparei com uma realidade muito

diferente. Não que eu tenha me iludido de todo, mas pensei que pudesse intervir muito mais do que consigo. Para além da sala de aula, as condições de trabalho docente são complicadas. A autonomia é tolhida, há pressões por resultados sem nenhum suporte efetivo para que haja sucesso. Vejo a privatização da escola pública e tenho que me enquadrar nesse esquema, contra minha vontade. E tento “correr por fora”, levantando as bandeiras concernentes à mudança. É muito difícil conseguir adesão de colegas, pois a proletarização nos levou a trabalhar para pagar as contas no fim do mês e ganhar um extra sempre que possível. E isso basta na maioria das vezes.

Mas, apesar de tudo, continuo nesse caminho do magistério, em busca de novos desafios. Um deles é a questão da negritude na escola. Durante a caminhada no magistério, pouco coloquei em pauta, nas minhas práticas, este tema. Mesmo as tensões raciais sendo parte do cotidiano escolar, minha atenção não estava voltada para discutir e agir em relação a isso. Percebi que naturalizei, por muito tempo, a forma de olhar para as relações produzidas dentro e fora da escola quando se tratava de negritude. Minha compreensão foi se dando aos poucos, compartilhando momentos de reflexão e estudo no mestrado e no GEFEL, pensando e conversando com as crianças e os adolescentes com quem trabalho, revisitando minhas memórias.

Dentro da sala de aula, sempre busquei o diálogo com os estudantes. Presenciei e intervim em situações de preconceito racial entre as crianças. Minha postura era de simples interdição: não pode falar de forma racista, não pode usar termos pejorativos relativos à raça, não pode discriminar. Em meio a tantos “não pode”, apenas classificava os sujeitos como racistas ou vítimas de racismo, sem ao menos problematizar. Sendo professora das classes populares, atuando em escolas públicas situadas dentro ou próximos de favelas, a forma de agir parecia adequada. As turmas nas quais trabalhei eram compostas, majoritariamente, por crianças negras, que se atacavam verbalmente entre si se referindo à raça ou a questões culturais ligadas à negritude. Não é incomum ouvir expressões como “neguinho da macumba”, “cabelo duro”, “preto fedido”, “feijão queimado” etc. Também não é raro ouvir tais expressões ditas de uma criança negra para outra. Este fato sempre me deixou curiosa. Tentar ofender o outro utilizando referências raciais não seria ofender a si mesmo? Essa pergunta durante muito tempo perdurou em mim e hoje ainda não consigo respondê-la, mas tenho pistas para compreender as possíveis respostas.

Uma das pistas que as crianças me deram foi a questão do autorreconhecimento. Os referenciais de cor são como uma paleta: gradação de tons claros e escuros. Ser negro depende de quão escura a pele é. Na minha turma de terceiro ano, em 2009, quando

trabalhava em uma escola dentro da comunidade do Jacarezinho, houve uma discussão entre dois meninos. Um queria bater no outro porque foi chamado de neguinho favelado. Fui apaziguar a briga, tentar entender o motivo de tanta confusão. O primeiro menino, o que ofendeu, dizia para o colega que ele era um neguinho favelado porque não sabia se comportar na escola. O segundo, o que foi ofendido, retrucava falando que se ele era neguinho favelado, o outro também, já que os dois eram pretos e moravam na favela. O primeiro ficou indignado e respondeu que não era “preto coisa nenhuma”, mas sim “marrom-bombom” e que morava na favela sim, mas não era favelado porque a mãe tinha lhe dado educação. Eu, na hora, não soube como agir. Só ficava me perguntando em silêncio: como resolver essa questão? Minha atitude foi simplesmente mandar o primeiro pedir desculpas ao segundo. Saí da escola extremamente incomodada comigo mesma naquele dia. Pensava se minha postura havia sido correta, se realmente aquele nó tinha se desatado.

Levei comigo essa inculcação por algum tempo, depois acabei deixando de lado. Não foi essa situação específica que me moveu de início, mas fui remetida a ela quando iniciei as discussões sobre identidade negra. O menino chama o outro de neguinho favelado e não se entende como negro e morador da favela como território geográfico, histórico, cultural e social. Ser “marrom-bombom” é mais confortável do que ser preto. Favelado é ser mal-educado, que não sabe se comportar. Como desconstruir esses pensamentos? Um desafio que não pode ser encarado de forma reducionista. Até iniciar esta pesquisa, não me sentia à vontade para realizar, de fato, a problematização necessária.

O campo das relações étnico-raciais não era meu foco de estudos nem se constituía um problema na minha prática, já que não considerava como possibilidade de trabalho. Mesmo com perguntas sobre o que fazer quando me deparasse com situações racistas ou quando percebesse uma autodepreciação sobre ser negro, a resposta imediata era ensinar, no sentido mais restrito possível. Inibir insultos, explicar o que não se deve fazer ou dizer em relação aos negros, mostrar que a beleza está em todos e que não há diferenças entre as pessoas: essas são algumas atitudes que exemplificam como eu costumava abordar o tema. E percebo que tais práticas existem na escola. Minimizar a questão, equiparando desigualdade à diferença, fornecendo informações supostamente politicamente corretas, pode não ser um caminho que leve à mudança de paradigmas. Apenas camufla a realidade, reprimindo o que está saltando de dentro dos sujeitos, sem tocar no cerne da questão racial.

Penso que ainda hoje o ideal do embranquecimento perdura nossa sociedade. Munanga (2014) traz a mestiçagem como um nó racial no Brasil. Os mestiços são híbridos que ocupam uma posição estratégica na política de embranquecimento. Acabamos por cair em uma

armadilha de tonalidades de pele para identificarmos um ao outro, o que nem sempre corresponde à autoidentificação. O entrelugar que se apresenta possibilita que a mestiçagem tenda à vontade de querer estar mais próximos dos brancos do que dos negros, por uma questão de prestígio social, econômico, histórico. E cabe, também, à escola, pensar e agir em relação às questões raciais.

INTRODUÇÃO

A escola é o lugar de onde falo. Como já apresentado, sou professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, desde 2008, e fui estudante desta mesma rede até a antiga oitava série, hoje nono ano do ensino fundamental. Posso dizer que a base da minha trajetória acadêmica se deu (e se dá) no interior da escola pública. Isto fornece pistas para as opções de estudos nas quais me lanço como pesquisadora, tentando congregiar as questões do cotidiano escolar com as investigações acadêmicas. Não se trata apenas de um olhar sobre a escola, mas um olhar na e da escola, ou seja, de dentro, na perspectiva da *aproximação amorosa* para qual Larrosa (2012) nos convida. *Aproximação amorosa* para Larrosa (2012) está no contraponto do *distanciamento crítico* que o paradigma da ciência moderna exigia.

Desde a entrada no magistério, mergulhei em uma realidade antes pouco conhecida por mim. Mesmo tendo sido estudante de escola municipal, os tempos e espaços eram outros. A própria posição diferente, antes aluna e hoje professora, trouxe estranheza ao pisar na sala de aula pela primeira vez nessa nova condição. Minha trajetória como aluna é marcada pelo êxito escolar, o que facilitou os caminhos dentro e fora da escola, grosso modo. As marcas predominantes nas turmas com as quais trabalho, como docente, são a exclusão, o fracasso escolar e o preconceito social/racial em relação aos estudantes. Quase todas as turmas pelas quais passei eram rotuladas, oficialmente ou não, como “problemáticas”, “com dificuldades de aprendizagem”, “desinteressadas”, “carentes”.

Para uma estudante das classes populares que estudou a vida inteira em escola pública e que reconhece a potência desta instituição, me incomodou profundamente ver a realidade escolar destes estudantes: a dificuldade da escola em perceber as possibilidades potentes de trabalho com esses sujeitos e a recorrência do discurso estigmatizador. Em minha percepção, a realidade dessas turmas também é atravessada por suas vozes infantis que expressam um entendimento sobre o mundo e sobre si, que revelam pistas para uma prática que, talvez, seja apenas diferente das concepções escolares hegemonicamente postas.

Quando me reporto ao termo “rotulado oficialmente”, quero dizer que a rede municipal de Educação do Rio de Janeiro identifica sujeitos que, em sua concepção, estejam em situação de fracasso escolar e determina sua inclusão nos projetos de correção de fluxo e realfabetização implementados, desde 2009. Os critérios para sua composição são fundamentados pela reprovação contínua, pelo analfabetismo e pela distorção idade-série. Mas, no dia a dia, outros critérios surgiram para enturmar as crianças e os adolescentes nessas classes diferenciadas: comportamento considerado inadequado, ausência da família no acompanhamento escolar, notas abaixo da média da turma de origem (apesar da alfabetização) ingresso na escola sem documentação comprobatória da vida escolar pregressa.

Em princípio, percebi superficialmente o que estava posto, mas poucas vezes indaguei essa especificidade de público escolar, não questionando a “naturalização” com que era tratada a condição de pouco ou não alfabetização de certos meninos e meninas e a “solução” proposta de enturmação em classes exclusivamente formadas para eles, como guetos dentro da escola. Esta não é uma prática recente nem desta administração; vem se constituindo historicamente² recebendo, com o passar do tempo, novos nomes e atores.

Convivo com esses sujeitos estudantes, aprendendo a lidar no cotidiano dentro da escola, de uma perspectiva diferente daquela apresentada ao longo da minha formação. Por mais reflexiva que esta tenha sido, as expectativas em torno do trabalho docente eram, de certo modo, pensadas como um percurso um tanto linear: planejar a aula, conversar com os estudantes, ter uma prática emancipatória, considerar a cultura do educando. No discurso parecia algo muito óbvio. A lida diária me mostrou que tudo isso é possível, mas com muito mais dureza e complexidade. Diferente da famosa cartilha, o caminho que se delineou não é nada suave.

Existe uma tensão em relação ao projeto de escola construído ao longo dos tempos diante das demandas atuais dos sujeitos que nela estudam. Outra questão que me salta aos olhos é que nas turmas em que trabalhei percebi que os estudantes eram majoritariamente negros, das classes populares e moradores de favelas (comunidades em desvantagem socioeconômica). Nesse sentido, ainda que em tempos de militância relacionada às discussões

² No sistema de documentação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi possível encontrar registros de turmas de correção de fluxo datando inicialmente no ano de 1998, denominado Programa de Aceleração, que visava atender a estudantes com dois ou mais anos de defasagem idade-série no Ensino Fundamental a fim de promovê-los para a então 5ª série. Até 2015, constam outros documentos que dão providências sobre turmas com o mesmo caráter. Também consta que em 1965, quando o Rio de Janeiro era Estado da Guanabara, havia um programa para os denominados Grupos de Aceleração, que eram compostos por alunos fora da idade escolar.

étnico-raciais, esses sujeitos não são incluídos nessa discussão pela escola. O tema é tratado, na maioria das vezes, de forma superficial e limitado às datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente Abolição da escravatura e Zumbi dos Palmares/Consciência Negra. De qualquer modo, estão submetidos a um sistema que reproduz na escola os mecanismos de desigualdade e exclusão social, sob o risco de, em não alcançando as metas de ensino-aprendizagem, serem marcados com o estigma do fracasso escolar.

Percebi, com relação à sua negritude, que alguns estudantes se reconheciam como tal, outros pouco ou não se reconheciam. Independentemente da sua posição, partem de uma perspectiva estigmatizada ou folclorizada ou sem uma referência que demarque essa identidade.

Vem me provocando inquietação a pouca abordagem sobre as discussões sobre as relações étnico-raciais no interior da escola, sobretudo em tempos de latência dos movimentos sociais. Além disso, há disposições legais para a integração dessa temática como parte do currículo escolar. Do lugar onde falo, como professora que privilegia a leitura de textos literários em minha prática docente e, estando professora regente da sala de leitura, venho buscando investir no estudo dessa temática, em especial da identidade cultural, a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras.

Nesta pesquisa, busco compreender quais as possibilidades de construção da identidade racial no cotidiano da escola. A partir dessa questão, o trabalho se delineia mais especificamente em como o espaço da sala de leitura pode contribuir para a construção da identidade racial de crianças negras. Os objetivos específicos são identificar os discursos que circulam na escola em relação à negritude, investigar de que maneira o cotidiano escolar é perpassado por questões que reforçam ou negam a identidade racial negra, perceber que conhecimentos as crianças produzem em relação às questões étnico-raciais e suas identidades, a partir das literaturas africanas e afro-brasileiras.

Esta pesquisa se justifica na medida em que pretende contribuir no âmbito acadêmico e escolar para as discussões que se ocupam em pensar sobre a formação da identidade negra e a escola e também no entendimento de que, ao se reconhecerem como negras, as crianças abrem um campo de possibilidades para compreender e agir sobre o mundo de forma crítica e reflexiva.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola de turno único da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em um bairro da zona norte da cidade, nas imediações do Complexo do Alemão, uma das áreas de comunidade habitadas por sujeitos das camadas populares, tendo como lócus privilegiado as atividades da Sala de Leitura. A abordagem, de cunho qualitativo,

foi desenvolvida com base na pesquisa-ação. Faço também uma aproximação com os estudos da sociologia da infância, em Sarmento (2007), no intuito de conferir, a essa pesquisa, a perspectiva de investigação com as crianças, com a participação de suas vozes e não uma pesquisa sobre um objeto de pesquisa. As crianças são entendidas, aqui, como sujeitos desse estudo. Trabalho, principalmente, com as noções de identidade, raça/ etnia e multiculturalismo crítico e currículos *pensadospraticados*³ (OLIVEIRA, 2012).

Para ajudar a pensar sobre as questões desta pesquisa, fiz a opção pelas contribuições, em especial, de autores - entre outros - por razões que serão apontadas, posteriormente, na metodologia: Munanga (2008, 2014), Souza (2012, 2014), Candau (2012), Hall (2003, 2005) que contribuem, respectivamente, para as discussões sobre relações étnico-raciais e educação, negritude, multiculturalismo/interculturalidade e identidade. Também recorro a Sarmento (2007) para discutir noções de infância e Certeau (2001) para embasar questões relativas aos estudos do cotidiano.

Entendendo raça não como um conceito essencialista, mas como uma construção sócio-histórica, que não tem somente a ver com a cor da pele, mas com as relações sociais complexas que a constituem, é que trago a discussão do cotidiano escolar para esse campo.

No primeiro capítulo, apresento o percurso escolhido para construir a pesquisa, as escolhas teóricas relacionadas a estudos já realizados. A partir de uma abordagem inter/multicultural, utilizo como opção metodológica a pesquisa-ação. Por ser uma pesquisa-ação, pretende-se que estejam relatados os percursos para a construção e reconhecimento da identidade negra.

No segundo capítulo, abordo a questão da identidade. Trago a discussão sobre concepções a partir de diferentes abordagens, com os estudos de Hall (2003,2005) principalmente. Desdobro também para a discussão acerca de identidade racial negra.

O terceiro capítulo traz um panorama sobre a sala de leitura no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro e uma discussão sobre a sala de leitura na qual trabalho e realizo a pesquisa. São estudados os documentos oficiais, programas de leitura com foco nas relações étnico-raciais, acervo bibliográfico e midiático, currículo oficial instituído e a proposta de trabalho para o ano letivo.

³ OLIVEIRA (2012, p.8) aponta o uso de neologismos, aglutinando termos em apenas uma palavra por uma questão de posicionamento político e epistemológico, demarcando assim a sua indissociabilidade.

O quarto capítulo se destina ao trabalho de campo. Nesse momento, as experiências compartilhadas com as crianças são apresentadas e discutidas, além da questão do conhecimento com autoconhecimento, meu e das crianças.

Nas considerações finais, retomo os principais achados da pesquisa e aponto questões que surgiram, mas que este trabalho ainda não conseguiu responder.

Um breve levantamento das produções no campo

Realizando a pesquisa, busquei referências em trabalhos na área de Educação que tratassem da temática étnico-racial com enfoque na negritude. Procurei, principalmente, os textos relacionados mais diretamente com meu estudo; identidade negra e literatura infanto-juvenil, bem como a escola, foram palavras-chaves que utilizei. Recorri a repositórios acadêmicos online para conhecer as produções atuais, tendo como recorte temporal um período de cinco anos, ou seja, a partir de 2010. Escolhi este período porque queria conhecer artigos mais atuais. Em relação às dissertações e teses, a fonte que elegi para pesquisar disponibiliza os trabalhos a partir do mesmo ano. Visitei o Scielo (Scientific Electronic Library On Line) e o banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por serem fontes que abarcam produções de diferentes periódicos e pesquisas em nível de pós-graduação, respectivamente.

Inicialmente, realizei a consulta no Scielo no dia 16 de junho de 2015. Combinando as palavras-chaves que utilizo na minha investigação, “identidade”, “relações étnico-raciais”, “literatura infanto-juvenil” e “sala de leitura”, não encontrei resultados. Então, refinei a busca arranjando os termos entre si, privilegiando as publicações brasileiras. Houve retorno em alguns desses arranjos apenas, que elencarei a seguir:

- “Literatura infanto-juvenil” e “relações étnico-raciais”: *Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros*, de Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacifico, publicado em 2013 na Revista *Educação e Pesquisa*.
- “Literatura infanto-juvenil” e “identidade”: nenhum resultado.
- “Literatura infanto-juvenil” e “sala de leitura”: nenhum resultado.
- “Relações étnico-raciais” e “identidade”: *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?*, de Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro

Trinidad, publicado em 2012 na revista *Educação e Sociedade; Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver*, de Andréa Borges de Medeiros, publicado em 2011 na *Revista Brasileira de Educação*.

- “Relações étnico-raciais” e “sala de leitura”: nenhum resultado.
- “Identidade” e “sala de leitura”: nenhum resultado.

Refinando mais a busca, utilizei o termo “identidade negra”, já que é específico sobre a investigação que realizo e, em outro momento, “relações étnico-raciais” e “escola”, já que meu campo é o espaço escolar. Os resultados foram:

- “Identidade negra”: *PNBE 2010: personagens negros como protagonistas*, Dagoberto Buim Arena e Naiane Rufino Lopes, publicado na revista *Educação & Realidade*, em 2013 e *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?*, de Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad, citado anteriormente.
 - “Relações étnico-raciais” e “escola”: *Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade*, de Fúlvia Rosemberg, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa* em 2014; *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil*, de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza, publicado no *Dossiê Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas* do periódico *Educação em Revista*, em 2013; *A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores*, de Elânia de Oliveira, publicado em *Dossiê Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas* do periódico *Educação em Revista*, em 2013; *Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços*, de Florentina da Silva Souza e Leticia Maria da Souza Pereira, publicado em *Dossiê Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas* do periódico *Educação em Revista*, em 2013; *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*, de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, publicado em *Dossiê Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas* do periódico *Educação em Revista*, em 2013; *Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes*, de Marzo Vargas dos Santos e Vicente Molina Neto, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, em 2011.

A busca no repositório Scielo causou-me surpresa pelo número reduzido de publicações, na área de Educação, sobre relações étnico-raciais. As produções acadêmicas abordando o tema existem, mas por onde circulam? Pode ser que esteja com o olhar tão

necessitado de referências que acredite não ser suficiente ainda. De qualquer modo, mesmo com poucos trabalhos divulgados, o debate está acontecendo. No período que escolhi, cinco anos, o que percebo é que políticas e práticas educacionais nesse campo caminham juntas, na maioria das vezes. Nos discursos sobre legislação, aparecem as práticas possíveis para que se efetivem no cotidiano da escola, o que não precisaria, em princípio, ter que se tornar lei. Nos relatos de práticas pedagógicas, um forte atravessamento pela militância que foi construída historicamente nas lutas pelo direito à igualdade tão proclamada na Constituição. As obviedades nada óbvias que necessitam de embates ideológicos, políticos, jurídicos, culturais e históricos para conquistar um espaço que já deveria ser seu a priori.

No banco de teses da CAPES, fiz como no Scielo: simultaneamente, lancei os termos “identidade”, “relações étnico-raciais”, “literatura infanto-juvenil”, “sala de leitura”. No levantamento realizado em 23 de junho de 2015, não encontrei nenhum registro em que estas palavras-chaves estivessem juntas. Refinando o resultado com os filtros “Área de conhecimento”: “Educação”, “Programa”: “Educação” e “Data da defesa”: “2010 até hoje”, inseri uma palavra-chave de cada vez. Os resultados foram:

- “Sala de Leitura”: foram encontrados 6 (seis) registros. São 3 (três) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado. O enfoque dos trabalhos é a construção de currículos possíveis na sala de leitura. Apenas uma fala do estado de São Paulo: os outros têm seu campo no Rio de Janeiro. A dissertação *Griot na escola: o emprego da literatura africana e afro-brasileira em uma sala de leitura*, de Juliana Maria Costa Fecher, do ano de 2012, apresentada na Universidade Católica de Petrópolis é a única que trata das relações raciais no âmbito da sala de leitura.
- “Relações étnico-raciais”: foram encontrados 42 (quarenta e dois) resultados, sendo 5 (cinco) teses de doutorado e 37 (trinta e sete) dissertações de mestrado. Entre eles, 2 (dois) trabalhos tratam especificamente de livros literários: *Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura*, de Marcia Moreira Pereira, dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Nove de Julho, ano de 2012; *Educação das Relações Étnico-Raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil*, de Verediane Cintia de Souza de Oliveira, dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal Do Paraná, ano de 2011. Mesmo assim, esses trabalhos tratam mais especificamente das ideologias que permeiam os livros literários. O primeiro aborda questões relativas ao de Ensino Médio e às aulas de

Literatura como disciplina e o segundo analisa livros voltados para a Educação Infantil.

- “Identidade”/ “Identidade negra”: com o termo “identidade”, foram encontrados 528 (quinhentos e vinte e oito) registros. Como abrange vários conceitos de identidade, refinei a busca para o termo “identidade negra” e encontrei 19 (dezenove) trabalhos, sendo 15 (quinze) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado. Os trabalhos que tratam especificamente de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil são 2 (dois): "*Aqui tem racismo!*": *um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola*, de Caroline Felipe Jango da Silva, dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação da: Universidade Estadual de Campinas, ano de 2012; *A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam*, de Sandra Maria de Oliveira, dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, ano de 2012. Há um trabalho que aborda a questão da literatura infanto-juvenil como possibilidade de construção da identidade negra: *Meninas negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história*, de Lucilene Costa e Silva, ' dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília, ano de 2012.
- “Literatura infanto-juvenil”: na busca, encontrei 8 (oito) entradas, todas referentes a dissertações de mestrado. Dentre elas, 3 (três) abordam as relações étnico-raciais e identidade, e apareceram nas outras buscas.

1. CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo inicial, apresento o percurso teórico-metodológico construído para realizar a pesquisa. Trago referenciais teóricos que abarcam concepções com as quais comungo e dialogam com as práticas no campo, que é a escola. Trabalho com categorias norteadoras, como identidade, raça, etnia, infâncias e cotidiano, posto que se faz necessário situar de que lugar me posiciono quanto aos pressupostos imbricados na investigação e na ação. Também discuto a proposta metodológica escolhida para realizar o trabalho, a pesquisa-ação, que se mostrou a mais propícia para construir os caminhos da pesquisa.

Qual a possibilidade de construção da identidade racial no cotidiano da escola? A partir dessa questão, o trabalho se delinea, buscando compreender como a escola, mais especificamente o espaço da sala de leitura, pode contribuir para a construção da identidade racial de crianças negras. Também se apresentam como objetivos refletir acerca da noção de identidade e suas implicações para constituição do sujeito, bem como as relações que se constroem no cotidiano escolar, a partir da questão étnico-racial.

A pesquisa percorre um campo ainda pouco explorado na escola. Apesar da lei 10.639/03⁴, o mito da democracia racial (GOMES, 2005) ajuda a invisibilizar a discussão sobre as identidades raciais, pois “encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 2008, p.12). Deste modo,

o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (GOMES, 2005, p. 57).

⁴ Conferir no anexo o texto da Lei 10.639/03 na íntegra.

Embora haja a obrigatoriedade de o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras integrar o currículo escolar por inteiro, essa temática ainda é silenciada ou ignorada. Silenciada quando, a exemplo do que fala Gomes (2005) na citação anterior, as diferenças étnico-raciais são negadas, ditas inexistentes. Ignorada quando a forma como se (des)conhece essa temática, proporciona uma abordagem superficial ou inadequada. E, desse modo, as identidades negras, na maior parte das vezes, não têm a devida atenção nos currículos *pensados/praticados* na escola (OLIVEIRA, 2012). O que percebo é que mesmo com todo o espaço que as discussões sobre as questões étnico-raciais vêm conquistando, ainda é recorrente que as maiores ou mais significativas mobilizações em torno do tema se deem por ocasião das datas comemorativas de 13 de maio (Abolição da escravatura) e 20 de novembro (Zumbi dos Palmares/Consciência negra).

As crianças se reconhecerem como negras abre um campo de possibilidades para compreenderem e agirem sobre o mundo. Embora a cor possa ser definida por meio de autodeclaração, é necessário que se façam algumas indagações e reflexões acerca desse assunto. Escolher a cor parece contraditório, tanto no plano empírico quanto no plano teórico. Mas é uma opção democrática (ou não) de autorreconhecimento.

Taylor (2014) diz que “o reconhecimento da identidade não é uma cortesia que se faz à pessoa: é uma necessidade humana vital” (TAYLOR *apud* MUNANGA, 2014, p. 30). Partindo desse princípio, compreender de que identidade estamos falando e que reconhecimento desejamos é um ponto que exige discussão aprofundada. A questão da identidade negra não é algo fixo, mas sim uma dimensão importante da constituição como sujeito que pode levá-lo a compreender as relações sociais que se fazem desiguais quando se referem à raça.

Nesse ponto, o multiculturalismo é uma possibilidade para construir um percurso teórico. Canen (2006) aponta que:

Como corpo teórico que busca respostas à diversidade cultural e ao desafio a preconceitos, pode oferecer subsídios para a análise de conceitos, políticas e práticas ressignificadoras e valorizadoras da identidade negra. Tais subsídios decorrem, diretamente, do fato de que, para o multiculturalismo, a identidade – considerada como categoria central – é entendida não como essência, mas como construção e reconstrução cotidiana, social e histórica (p. 6).

Compreendendo que a identidade é uma das categorias que norteiam esse trabalho, a base epistemológica em que se alicerça tem, como constitutivas, referências ligadas ao multiculturalismo. Antes, é preciso dizer qual perspectiva multicultural orienta as discussões,

já que multiculturalismo é um termo polissêmico e abarca diversas concepções e vertentes (CANDAU, 2012).

Candau (2012) reflete sobre quatro grandes tendências do multiculturalismo apresentadas por McLaren: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista-liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

Segundo a autora, o multiculturalismo conservador pretende construir uma cultura comum, e em nome dele, deslegitimar saberes, línguas, crenças, valores pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, querendo assimilar todos a uma ordem social dominante. Esta é uma posição presente em escala mundial, ainda não superada. O multiculturalismo humanista liberal parte da pressuposição da igualdade intelectual entre diversos grupos sociais e etnias, o que permite a competição na sociedade capitalista, que é possibilitada por meio de reformas que visem à melhoria das condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. É uma visão etnocêntrica que privilegia os referenciais de grupos dominantes. Já o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural, afirmando que privilegiar a igualdade entre raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas. McLaren (*apud* CANDAU, 2012) entende que essa posição tende a essencializar as diferenças sem considerar as construções históricas e culturais, além de favorecer certo populismo.

O multiculturalismo crítico, perspectiva com a qual dialogo, denominado também de multiculturalismo revolucionário, procura “entender as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (CANDAU, 2012, p. 36). A autora defende o conceito de interculturalidade que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren. Para ela, a perspectiva intercultural “aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidade de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social” (IDEM, IBDEM, p.51).

Também vejo necessidade em situar a noção de raça que é utilizada nesse trabalho. Entendo raça não como um conceito essencialista, mas como uma construção sócio-histórica, que não tem somente a ver com a cor da pele, mas com as relações sociais complexas que a constituem, no sentido definido por Hall (2003):

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (p. 69).

Com isso é possível dizer que os limites entre preconceito social e racial são discursivos, pois a questão racial é, necessariamente, social (MUNANGA, 2008).

Entendendo a presente investigação como uma ação que se propõe a problematizar as relações raciais no interior da escola e propor uma reflexão acerca da identidade negra com as crianças, o percurso metodológico dessa pesquisa, de cunho qualitativo, é desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação. Segundo Michel Thiollent (1985),

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

A opção por esta metodologia se justifica pelo reconhecimento de uma dimensão política nela implicada, o que dialoga estreitamente com o tema de estudo dessa dissertação. A pesquisa-ação faz sentido nesse contexto, inclusive, por

posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas (TOLEDO; JACOBI, 2013, p.4).

A intervenção como pesquisadora se confunde com a perspectiva docente; nessa imbricação de ambos os papéis, o olhar para a sala de aula também é um olhar de dentro, sem deixar de ser crítico e comprometido com o rigor necessário à pesquisa.

De acordo com Barbier (2007):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. O processo de autorização -tornar-se seu próprio autor - segundo Jacques Ardoino (1977) leva-o juntamente com outros a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática (p. 18 - 19).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação se configura como possibilidade dialógica de construção da investigação. Eu estar comprometida com o campo, a escola, e também com a pesquisa, com a interligação de papéis –professora e pesquisadora – é a condição que permite que as ações sejam articuladas com maleabilidade, sem definir rigidamente o que é prática pedagógica e o que é prática de pesquisa. Há os momentos em que prevalece uma ou outra, muito mais por uma questão de encaminhamentos reflexivos, do que propriamente por uma distinção radical.

Como o nome nos sugere, pesquisa-ação é uma maneira de fazer pesquisa agindo diretamente no campo, como todas as contradições e implicações que são próprias dele. O pesquisador não se isenta do seu compromisso investigativo, aprofundando as relações com os sujeitos envolvidos na pesquisa. E uma das questões que preponderam nessa proposta metodológica é que as intervenções são feitas ao longo do processo investigativo, sem a prerrogativa de se chegar a uma conclusão somente ao final da pesquisa. Essa relação dinâmica favorece a construção de autoria da prática de pesquisa e, no que diz respeito à escola, contribui para que a ação pedagógica também seja reelaborada e ressignificada.

Tratando-se de uma pesquisa feita no chão da escola básica, por uma professora que pesquisa sua própria prática pedagógica, as crianças são sujeitos que ajudam a encaminhá-la.

1.1 Crianças: que caminhos apontam?

A opção por pesquisar com crianças se deu pela trajetória como professora. Retornando ao início, minha caminhada tem sido desafiadora. Descubro, a cada dia mais, que se as vozes infantis não forem escutadas, saberes e experiências são desperdiçados. Contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2000) é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer. Nesses poucos anos de magistério, percebi que os sujeitos crianças contribuem para construir fazeres pedagógicos diferentes. O que me moveu, especificamente, a pesquisar com elas, foram a convivência e a conversa.

Nos últimos tempos, tenho tido mais oportunidades de sentar para compartilhar a palavra com os estudantes. Em muitas situações, percebi que a questão racial não passa despercebida por eles. São noções e ideias do que é ser negro, do preconceito racial, da discriminação, da folclorização etc., que habitam os sujeitos crianças, a partir das suas experiências com o mundo e com os outros. É muito interessante ver os momentos em que aparecem certos comentários, certas opiniões. Atualmente, sou professora regente da sala de

leitura em uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro, o que me possibilita conviver com todos os estudantes.

Um caso que aconteceu, entre outros tantos, na sala de leitura, quando da contação de histórias de um conto africano, merece ser apresentado. Contextualizei, para a turma do terceiro ano de escolaridade, a questão da África e perguntei, antes, o que eles sabiam sobre o assunto. A resposta unânime foi: da África vieram os escravos que trabalharam no Brasil antigamente. E nesse gancho, uma menina falou: “é por isso que os negros sofrem”. Eu fiquei curiosa e perguntei: “como assim? ”. Ela respondeu simplesmente: “os negros sofrem porque foram escravos, oras! Até hoje é assim”. E nós acabamos discutindo sobre preconceito, discriminação, diferença e ficamos de retornar essa conversa. Esta situação impeliu a vontade de investigar sobre as representações infantis acerca do que é ser negro.

Em outro momento, na turma de realfabetização, trouxe um conto africano e mostrei a foto do autor que se encontrava no fim do livro. A reação foi espantosa: todos disseram que ele era feio porque era preto, com essas palavras. A maioria das crianças desse grupo é negra, mas, quando questionadas sobre a noção de beleza em relação à cor da pele, o discurso racista apareceu com muita força. Segundo Souza (2014),

o regime escravista, como foi o do Brasil, concretizou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado, imprimindo diferenças que serviram como argumentos para justificar a colonização. Os sinais do corpo negro – o nariz, a boca, o tipo de cabelo – justificaram, para os colonizadores, a criação de um padrão de beleza e de “fealdade” que persegue os negros até os dias de hoje (GOMES, 2002), deixando marcas profundas (p. 105).

Perguntei como cada um se reconhecia quanto a sua cor e as respostas foram expressões como moreno/moreninho, marrom, escurinho, amarelo. Alguns apenas utilizaram as palavras negro e preto, sendo estas vistas como pejorativas. Esta situação me provocou muito como professora e como pesquisadora. Lidar com a identidade é algo conflituoso, posto que é uma noção relacional. Nós somos em relação ao outro e ao mundo. “Quem disse que eu sou negro? ”, perguntou uma criança ao colega que o classificou assim. E essa pergunta ainda está reverberando.

Nesse sentido, me aproximo da discussão da sociologia da infância através de Sarmiento (2005), por entender que esses pressupostos ajudam a perceber as crianças como sujeitos cujas vozes precisam ser consideradas nas construções dos projetos de sociedade, sobretudo quando a própria infância está em questão. Sarmiento (2005) aponta que há uma

negatividade constituinte das infâncias, que lhes imputa vários prefixos linguísticos e jurídicos como definidores do que é ser criança.

As crianças, nesses termos, são vistas como incapazes, incompetentes e lhes são determinadas diversas interdições sociais, como não votar e não trabalhar. Tal negatividade traz a noção de menoridade, que coloca a criança em uma posição de não saber o que fala, não ter valores morais, não saber defender-se, entre outros nãoos que acabam por servirem às medidas de proteção, mas também à disciplinação. É uma forma que atravessa as instituições escolares, que reforçam a noção de infância como o lugar do não saber. O autor assinala que a sociologia da infância recusa a concepção homogeneizadora de infância.

Sarmiento (2007) traz contribuições fundantes para compreender a concepção de criança, inerente a esta pesquisa. Primeiramente, a investigação com crianças pressupõe uma ruptura epistemológica: não mais partir de uma perspectiva adultocêntrica interpretativa sobre as crianças, mas escutar as vozes infantis, tendo as crianças como parceiras, não como informantes desqualificados.

A infância ficou invisibilizada historicamente durante muito tempo e, ainda hoje, permanece invisível na esfera de participação política. As concepções de criança que permeiam a sociedade acabam por afetar a forma como a sociedade se configura em relação a ela. Segundo Sarmiento (2007, p.29), “a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância”. Tais representações, a que chama de “imaginação” da infância, tem dois períodos fundamentais: das imagens “pré-sociológicas” e das imagens “sociológicas”.

Essa forma de pensar, que vem atravessando historicamente as instituições escolares, reforça a noção de infância como o lugar do não saber. Sarmiento (2005) assinala que a sociologia da infância recusa a concepção homogeneizadora de infância

considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao género, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência. As crianças, todas as crianças, não têm direito de voto, nem de ser eleitos para funções políticas de governação – são mesmo o único grupo social interdito de participar nos poderes constituídos pelos regimes democráticos. As crianças, todas as crianças, são socialmente compungidas à frequência escolar em praticamente todos os países do mundo (com efeito, são residuais os países que não proclamaram a obrigatoriedade escolar) e a escola, pelo menos a escola elementar, configura-se como uma instituição que se disseminou no espaço mundial segundo formas muito similarmente estruturadas, orientada para um único grupo geracional. As crianças, pelo menos nos seus anos iniciais de vida, são incapazes de sobreviver sozinhas, impondo o cuidado dos adultos, os quais, por isso, com elas contraem uma obrigação tendencial e progressivamente regulada de protecção jurídica e de defesa ante a vulnerabilidade constitutiva. As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das "culturas da infância", as quais se

caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção (SARMENTO, 2005, p.371).

Ir de encontro ao silenciamento das vozes infantis e da negação de seu direito à participação é um dos pontos cruciais da pesquisa com crianças. Compreendendo a necessidade de dialogar com as perspectivas das crianças, penso como Sarmiento (2005): “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (p.373).

Em nossa constituição federal, o direito à educação escolar é garantido para as crianças, porém, se constitui em uma obrigação da família a matrícula e a frequência. As crianças não podem escolher se irão à escola ou não. É um mecanismo de proteção que assegura o direito dos menores, que não têm ingerência legal sobre si mesmos. A escola seria um lugar que, em princípio, propiciaria, institucionalmente, a participação da criança na sociedade. Lugar esse que, historicamente, forma “jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência para competirem e /ouse solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades” (SARMENTO, 2007, p.40). A perspectiva de formar cidadãos aponta para o futuro; a criança não é um cidadão, ainda será, segundo a perspectiva escolar atual. Nesse sentido, a participação política, entendida quase sempre como poder de voto eletivo na sociedade, é relegada a segundo plano.

Hoje, existem espaços-tempos de participação criados dentro da escola, como os grêmios estudantis, os conselhos escola-comunidade (CEC), representantes de turma. Porém, ainda é manipulado pela visão adultocêntrica e direcionado na maioria das vezes. Além disso, restringe ao voto eletivo de representação entre pares e os representantes eleitos acabam não conseguindo legitimidade para ter a voz ouvida e considerada. Torna-se um exercício preparatório, não legítimo. A escola ainda regula a participação infantil, inclusive nos seus direitos garantidos por lei, como brincar. Não é negada a brincadeira, mas há restrições e/ou interferências quanto aos modos e tempos de brincar no interior do espaço escolar. Essa reflexão não intenta suprimir o caráter de proteção imputado à escola, mas problematizar até que ponto essa normatividade que se configura pode tolher a participação.

Faço referência a um caso que eu mesma fui protagonista e passei a refletir sobre como a interferência dos adultos passa a ser naturalizada. Em uma turma de Educação Infantil, na qual lecionei meses antes de ir definitivamente para Sala de Leitura, antes do café da manhã eu deixava um tempo livre para as crianças conversarem entre si, já que era a meia hora em que os estudantes chegavam, se situavam na sala, se cumprimentavam. Um grupo de

meninos de cinco anos conversava animadamente e eu, que estava ali perto tirando alguns materiais do armário, percebi que estavam combinando uma brincadeira para a hora do recreio. Fiz um comentário querendo saber sobre o que estavam falando e um menino do grupo olhou para mim e disse: “Não se mete em assunto de criança! É sério...”. Minha reação no momento foi apenas dizer um “está bem” constrangido e voltar às minhas atividades. Alguns minutos mais tarde, o mesmo menino veio pedir desculpas por ter me respondido, já que os colegas ralharam com ele por ter sido grosseiro com a professora. Ele questionou que se criança não podia se meter em assunto de adulto, por que adulto tinha que se meter em assunto de criança? “A gente sabe brincar! Nem isso pode mais... na escola a gente nunca pode fazer o que a gente quer! ”. Foi um desabafo legítimo. Mesmo que eu nunca tivesse impedido brincadeiras ou que eles se colocassem, há uma rotina escolar construída que seguimos, o que significa nem sempre fazer o que as crianças gostam e querem, nos momentos em que desejam. A minha intervenção, que intencionalmente não teve um cunho de regular a brincadeira, mas sim de interagir com as crianças e me mostrar participante, foi recebida como uma invasão. Também não briguei pela resposta que levei, pois não encarei como desrespeito, mas como uma manifestação de indignação pela professora entrar em uma conversa que não lhe diz respeito.

O exemplo ilustra como a escola, na figura dos adultos, restringe a participação das crianças, posto que sempre há uma intervenção protetora, que supervisiona e quer estar a par de tudo, não deixa espaço para as crianças se organizarem de modo autônomo. Ainda posso colocar que o fato daquela criança ter a oportunidade de dialogar com a professora demonstra que, de algum modo, ela pode se expressar sem ser oprimido. Diz sua palavra sem medo de sofrer punição por se colocar. O olhar infantil sobre as possibilidades de fazer aquilo que deseja também demonstra o quanto a participação na construção das práticas pedagógicas ainda é função exclusiva dos adultos, que supõem o que as crianças necessitam e desejam, mas raramente ouvem, sensivelmente, o que elas dizem cotidianamente.

Busco também subsídios teóricos nos estudos do cotidiano, posto que a investigação acontece a partir de demandas que se apresentam no chão da escola. Embora se entenda que as pesquisas do/no/com os cotidianos tenham cunho etnográfico, não se trata de adentrar em uma cultura diferente e me aproximar dela: faço parte da conjuntura e também me faço sujeito da pesquisa a partir do momento em que sou diretamente movida a repensar os fazeres docentes e perfazer caminhos outros como pesquisadora. Os sujeitos praticantes da realidade

(CERTEAU, 1994) escolar têm seus *saberesfazeres*⁵ em relação às questões raciais que precisam ser visibilizadas. Para além disso, perceber as práticas que se delineiam relativas às noções de identidade, diferença, negritude e problematizá-las.

Entendendo que existem relações de poder que permeiam os discursos e as ações no cotidiano, os desvios nessas relações não podem ser negados. As práticas cotidianas de resistência emergem com força na escola, ressignificando maneiras de pensar hegemonicamente estabelecidas. As táticas (CERTEAU, 1994) que se revelam em relação às questões raciais que circulam estão em permanente tensão com os discursos que circulam na sociedade.

1.2 Delineando o campo de estudos

A investigação se delinea a partir de questões surgidas do cotidiano escolar, principalmente no *espaçotempo* da sala de leitura de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), popularmente ainda chamado de Brizolão, apelido atribuído devido a sua concepção e construção ter ocorrido no governo do então governador Leonel Brizola. Desde sua inauguração funciona em tempo integral e, desde 2011, regime de turno único com sete horas de atividades diárias.

A escola localiza-se na zona norte do Rio de Janeiro, nas imediações do complexo do Alemão, atendendo principalmente às crianças dessa comunidade e adjacências. O complexo do Alemão é um conjunto de comunidades (favelas) habitado por pessoas das camadas populares com baixo poder socioeconômico. É um local marcado pela violência, incluindo conflitos armados e, por conta disso, recebeu, no governo anterior a esse, um projeto de pacificação denominado Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

De acordo com os dados do censo escolar de 2014, são 144 (cento e quarenta e quatro) estudantes matriculados na Educação Infantil, 553 (quinhentos e cinquenta e três) no primeiro segmento do Ensino Fundamental e 22 (vinte e dois) na Educação Especial. O funcionamento da escola é em turno único de sete horas para as turmas de ensino fundamental e quatro oficinas do Mais Educação⁶ após o turno, com duração de duas horas, realizadas por 120

⁵ A utilização deste termo demarca a noção de que saber e fazer não estão separados, são imbricados. OLIVEIRA (2012) contribui para compreender essa noção.

⁶ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de

(cento e vinte) estudantes apenas; a Educação Infantil permanece em atividades por oito horas e meia; a Educação Especial e os projetos “Acelera” e “Realfabetização”⁷ estudam em horário parcial – quatro horas e meia. Chama a atenção o fato da educação Especial e dos projetos de correção de fluxo não permanecerem na escola pelo tempo integral. Os motivos merecem uma investigação mais aprofundada, já que, se a intenção é ampliar a oferta de horário integral, seria plausível que em uma escola de turno único todos os estudantes sem exceção fossem contemplados. Por que excluí-los? De qualquer modo, está posta a jornada de horário integral nesta escola, ainda que não seja para todos.

A equipe pedagógica é formada por trinta e cinco professores polivalentes, dois professores de Música, uma professora de Inglês, três professores de ensino religioso (um de cada religião: católica, evangélica e afro-brasileira), três professores de Educação Física, diretora, dois diretores adjuntos, uma coordenadora pedagógica e uma agente educadora. Também fazem parte da equipe da escola um secretário escolar, uma agente de núcleo de pessoal, duas funcionárias de apoio geral, quatro garis, seis agentes de preparação de alimentos (que substituíram as antigas merendeiras). Por conta do Programa Mais Educação, também há os quatro oficineiros que trabalham com as crianças no turno estendido. E, por fim, há duas professoras do SESI (Serviço Social da Indústria), instituição privada que tem parceria com escolas da rede municipal do Rio de Janeiro; elas realizam trabalho de reforço escolar com crianças que apresentam baixo rendimento escolar.

Trabalhei na Sala de Leitura da escola em questão de maio a dezembro de 2014. Cheguei na função através de um contato em uma rede social. A diretora postou em um grupo direcionado para dupla regência que necessitava de professor para a Sala de Leitura. No final das férias de janeiro, fui conversar com a diretora e ela aceitou a minha disponibilidade para trabalhar naquele espaço. Porém, não iniciei o ano letivo na função; precisei esperar em turma a indicação ser aprovada pela SME-RJ.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, ser professor de Sala de Leitura requer indicação da direção da escola. Além disso, há uma entrevista com a Gerência de Mídias na CRE (Coordenadoria Regional de Educação) para que seja avaliado se o profissional tem o perfil

educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, 2015).

⁷ Acelera é um programa de correção de fluxo para estudantes alfabetizados com defasagem idade-série de dois ou mais anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Realfabetização consiste também na correção de fluxo de estudantes com defasagem, porém não alfabetizados.

desejado para a função. Então, a indicação segue para o nível central da SME-RJ a fim de confirmá-la ou não. Apesar desse processo, não há gratificação financeira. Configura-se como regência de turmas. Há o reconhecimento de que o professor da Sala de Leitura precisa atuar de forma diferenciada, já que se trata de um espaço voltado para a promoção da leitura. Contudo, o fato de ser indicação da direção pressupõe questões políticas muito fortes, ainda arraigadas em uma cultura de poder centralizado. De qualquer modo, os trâmites foram cumpridos e consegui iniciar o trabalho três meses depois do ano letivo ter começado.

Ao longo do ano de 2014, das relações tecidas no cotidiano da escola com os estudantes, emergiram pistas que me conduziram para o caminho de pesquisa que hoje trilho. Tomo como eixo norteador o trabalho com literaturas africanas e afro-brasileiras, bem como mídias outras – filmes, desenhos, fotos etc. – que abordam as temáticas relacionadas à negritude. Na Sala de Leitura, desenvolvo atividades com estudantes desde a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, passando por turmas de correção de fluxo e educação especial. Porém, por questões metodológicas, escolhi uma turma de terceiro ano para realizar o estudo. Não haveria tempo hábil de trabalhar com muitas turmas e aprofundar a discussão, realizar reflexões e tecer ações que pudessem ser esmiuçadas na pesquisa. Além disso, o grupo escolhido marcou as aulas por trazer para a pauta as tensões sobre as questões raciais. Uma criança em especial sempre perguntava sobre algo relacionado à negritude e o tempo era dedicado a discutirmos sobre a pergunta, que suscitava muitas outras. Sem a pretensão de responder a todas, mas buscando problematizar e provocar as reflexões, todos nos posicionávamos e eu procurava, sempre que possível, levar algum subsídio para estudarmos juntos. Esse borbulhar de vozes, de questões, que eclodiam naquele *espaçotempo* da Sala de Leitura impeliu-me a pensar que contribuições poderiam ser dadas às crianças em seus processos de construção identitária.

A partir desse momento, me debruço sobre a identidade como categoria de estudo. Entender que identidades estão em jogo, principalmente a que tange este trabalho, a identidade negra, ajudam a demarcar posições epistemológicas e políticas.

2. IDENTIDADE

A questão da identidade está em constante discussão no campo das Ciências Humanas. Concepções diversas habitam a academia, tendo atreladas a elas concepções de sujeito e sociedade. Hall (2005) traz uma contribuição em relação a três principais concepções de identidade que circulam com base em concepções de sujeito: a do Iluminismo, da sociologia e da pós-modernidade. Grosso modo, o sujeito do iluminismo possui identidade fixa. Ou seja, sua essência se mantém ao longo da vida. O sujeito sociológico também possui a essência interior, mas esta é formada e modificada em diálogo com a cultura exterior. Já o sujeito pós-moderno é fragmentado, composto por várias identidades, às vezes contraditórias ou mal resolvidas. Segundo o autor:

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987, apud HALL). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”(HALL, 2005, p.34).

Para Hall, ao invés de identidades, pode-se falar em identificações, como processos de deslocamento de uma identidade fixa para várias identidades diferentes. Deste modo, penso que podemos entender como uma possibilidade a composição de redes, teias de identidades, por assim dizer, em que existam múltiplas dimensões que não se excluem.

Bauman (2005) corrobora com a visão de identidades fluidas:

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (p.44).

Para o autor, na construção da identidade, entendida como a busca por um sentido de pertencimento e localização no espaço, a demarcação das diferenças pode transformar essas diferenças em desigualdades, gerando conflitos étnicos, religiosos etc. Nesse caso, a questão

passa pela diferença essencializada, descontextualizada de questões históricas, sociais, políticas e culturais, que exalta o pensamento único e com característica segregadora. A diferença aparece como marca de identidade, mas não é um dado natural: também é construída.

O ponto da discussão é o universalismo que se apresenta quando a diferença é essencializada, ou seja, como se existisse em si própria. O universalismo anti-diferencialista nega qualquer diferença, enquanto o universalismo diferencialista absolutiza a diferença (SANTOS, 1999). Ou seja,

a negação das diferenças opera segundo a norma de homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação. A absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças por ausências de critérios transculturais (SANTOS, 1999, p.6).

A escola opera com a uniformização, buscando, em nome da igualdade de oportunidades, apagar as diferenças. Essa homogeneização fica evidente pelo uso do uniforme, por agrupar turmas que consideram os estudantes com aprendizagens próximas, culminando em uma demarcação de lugares atribuídos de acordo com um padrão que pretende minimizar a diferença. Porém, o que acontece é a emergência das diferenças apesar da tentativa de padronização: no uso dos uniformes, os acessórios dão pistas que a personalização aparece, demonstrando as marcas de cada sujeito: brincos, pulseira, colares, botons, detalhes na meia, entre outros aparatos periféricos; o cabelo ainda não é algo regulado pela escola oficialmente, o que faz saltar aos olhos as diferentes maneiras de se colocar em relação à subjetividade e, também, à identidade.

Quanto às turmas, o pressuposto de que todos possuem o mesmo patamar de conhecimento já se torna inválido, entendendo que existem conhecimentos diversos e que cada um se apropria de uma forma e em um tempo, construindo suas lógicas de formas pessoais. Ainda que seja considerada a questão da leitura e da escrita, muito valorizada e determinante para classificar os estudantes na sua aprendizagem, na visão escolar hegemônica, não se pode dizer que crianças e adolescentes que não se apropriaram da língua escrita estejam no mesmo grau de conhecimento ou, na percepção da escola, de não conhecimento.

Como professora que atuou em turmas formadas especialmente para alfabetizar estudantes que estavam há muito tempo na escola sem aprender a ler e a escrever, cujas aprendizagens foram consideradas próximas, ou melhor, as não aprendizagens foram

demarcadas como pressuposto de enturmação, penso que não é um caminho viável considerar as igualdades, principalmente com atributos negativos, como critério. As diferenças produzidas estão postas mesmo dentro de uma suposta igualdade.

O que quero dizer é que a homogeneização tende a sufocar as identidades, validando estereótipos que não constituem a realidade, mas acabam sendo incorporadas não só ao discurso, mas também nas ações de cada sujeito. Nas turmas de projeto de Realfabetização, por exemplo, onde atuei por anos, as crianças e os adolescentes não alfabetizados eram estigmatizados na e pela escola. Eram tidos como desinteressados, bagunceiros, com problemas de aprendizagem; resumidamente, casos perdidos em que se desperdiçara muito tempo tentando “salvar das trevas” do analfabetismo e da ignorância.

E esse discurso, repetido por anos a fio, foi incorporado ao modo de estar, sentir e agir desses estudantes, que tentavam fazer jus a tantos rótulos negativos que imputavam a eles. Agrupando todos na mesma turma, por um lado, fortaleceu essa identidade estigmatizada que ali se apresentava. Mas, ao contrário do que se esperava, não houve solidariedade em relação a essa aparente identificação; ao contrário, os conflitos apareceram com muito mais força do que quando cada um estava em uma turma considerada heterogênea. As crianças e os adolescentes buscavam afirmar-se tentando ressaltar suas diferenças, que antes eram evidentes, mas naquele *espaçotempo* havia um discurso que as negava o tempo todo.

Nessa busca pelo direito à diferença, as relações entre os colegas e com a professora, no caso comigo, eram muito tensas, pois cada um queria se afirmar dentro daquilo que não abria mão em relação a sua identidade. Estou incluída nessa afirmação, já que meu papel era mediar todo esse movimento. A identidade docente estava em xeque, a partir do momento em que era também estigmatizada na e pela escola como a professora que não consegue dar aula, que tem uma turma ruim e que apartava brigas o tempo inteiro: coitada ou incompetente?

Ambas as (des)qualificações não cabem, mas discursivamente têm um peso que afeta a construção da identidade profissional, mesmo que seja para desconstruir esse discurso que circulava. E, no caso das crianças e dos adolescentes, os discursos sobre eles também afetaram a maneira como construíram sua identidade de estudante. Diante disso, as representações acerca de nós mesmos acabam se revelando como a nossa própria identidade, embora elas tenham sido produzidas em um contexto de exaltar as diferenças de modo negativo, sem a possibilidade de refutação. O que foi importante para que essas representações fossem se modificando ao longo do tempo foi a problematização do discurso que circulava pela escola e a reflexão constante de que todos nós tínhamos o direito a ser diferentes sem sofrer com as desigualdades que se instauravam com base no estigma.

Processo árduo que em um ano letivo não finalizou, mas provocou em todos nós, estudantes e professora, modos de estar, sentir e agir dentro da escola diferentes do que nos impunham discursivamente.

São esses fatores que contribuem para a desigualdade e para a exclusão. São mecanismos que fomentam os abismos sociais e culturais. Silva (2000) contribui trazendo a noção de que a identidade e a diferença são produzidas socialmente, através da representação e do discurso. O autor diz que:

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (p.96).

Quanto à representação e ao discurso, aponta que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (p.17).

É a partir dos lugares de pertencimento construídos pelos discursos e sistemas de representação que se pode compreender as múltiplas identidades que se entrecruzam. Os sentidos que são produzidos culturalmente afetam as maneiras de constituição do sujeito. Não cabe uma interpretação determinista, mas sim a compreensão de que a discursividade exerce papel fundamental, como também a representação. Assim como há a identidade subjetiva, por assim dizer, que concerne a cada um individualmente, também temos a identidade coletiva, que seria esse lugar de pertencimento, o reconhecimento de traços comuns que unem os sujeitos em uma comunidade. A identidade negra é uma possibilidade de identidade coletiva: para além das diferenças subjetivas, há as diferenças que congregam enquanto grupo – cultura, história, corporeidade etc. A identidade negra não é homogênea... são muitas as Áfricas assim como são muitas as formas de apropriação e (re)significação dos sentidos, que não são diretos.

2.1 Construção da identidade negra

Identities, em uma perspectiva pós-moderna, como discutido anteriormente, são fragmentadas, relacionais, produzidas socialmente e discursivamente. Gomes (2002) diz que:

A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos (p.38).

Sendo assim, a identidade negra é uma dentre as diversas identidades possíveis de serem construídas ao longo da vida. Implica a construção de um olhar sobre si mesmos a partir da relação com o outro (GOMES, 2002, p. 35). No Brasil, há uma população negra (aqui entendida como pretos e pardos) que corresponde a 51% da população total segundo o Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Vale ressaltar que a classificação utilizada pelo IBGE considera preto, pardo, amarelo, indígena, branco ou não declarado e a definição se dá através da autodeclaração. A questão, para além da quantificação e da comparação em relação aos não negros, passa pelo reconhecimento da negritude como construção identitária, atrelada não somente à cor da pele, mas a todas as dimensões envolvidas nesse processo: histórica, cultural, social. Deste modo,

a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade (GOMES, 2002, p.23).

De acordo com a autora, no Brasil, a construção da identidade negra passa por processos complexos e tensos. A identidade vem sendo ressignificada, historicamente, desde o processo da escravidão até as formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo – não menos tenso – de continuidade e recriação de referências identitárias africanas.

A diferença é uma categoria que aparece com muita força, uma vez que nos constitui. Ela passa por relações de poder. Como acontece de forma relacional e está intimamente

imbricada na noção de identidade, não existe a priori. A própria questão da negritude pode se tornar algo esvaziado de sentido se estiver fora de um contexto global. Pode-se cair na armadilha da naturalização, o que joga por terra todo o arcabouço histórico, político e social. Hall (2003) contribui enfatizando que:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural como que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. E uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar "negro" como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira—como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é (p.34).

Deste modo, a identidade negra não se constitui naturalmente, de forma biológica. É um processo que

como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2003, p.171).

A relação com os grupos sociais diversos é um mote para compreender a construção da identidade negra. A escola é um desses grupos e exerce forte influência neste processo. Como lugar de legitimidade social onde os conhecimentos históricos e cientificamente construídos são compartilhados e que as relações de poder passam por uma autoridade de saber, a instituição escolar pode não determinar, mas afetar de modo contundente os processos de construção identitárias dos sujeitos que ali circulam. Os aspectos ideológicos são inerentes às práticas pedagógicas, que também são políticas: não há conhecimento neutro, como não há postura docente neutra. As escolhas ideológicas são muitas vezes naturalizadas, por se tratarem de perspectivas hegemônicas, mas não quer dizer que não possam ser mais ou menos intencionais.

Quando, na escola, privilegiamos certos conhecimentos e não outros, nossa postura ideológica fica em evidência, assim como nas abordagens e referenciais que utilizamos para

tecer nosso fazer pedagógico. As questões étnico-raciais, por exemplo, aparecem como um tema apartado do currículo.

Alguns professores e as professoras conhecedores da obrigatoriedade do ensino de História e Culturas africana e afro-brasileira dizem que é um conteúdo a mais a ser trabalhado. Entendem que já existem conhecimentos a serem trabalhados e que esses são extras, mais “matéria” que incha o currículo. Escuto no cotidiano tais falas nas escolas em que atuo. Ouvi de um professor de História e de colegas dos anos iniciais e da Educação Infantil. Outros desconhecem a legislação, o que não justifica o fato de não pensarem as relações étnico-raciais, mas nos leva a supor que não fazem parte dos conhecimentos escolares hegemonicamente legitimados. É somente um exemplo de como nossas escolhas são aportadas em um posicionamento ideológico, mesmo que este esteja naturalizado.

A escola acaba também não só por deslegitimar conhecimentos, mas também seus sujeitos, principalmente as crianças. No contexto escolar, assim como em outros contextos sociais, os pressupostos são a partir de visões adultocêntricas. Segundo Sarmiento (2004):

[...] a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (p.369).

Sendo assim, as crianças, que têm sua cultura própria, são interpretadas de acordo com o olhar adulto e lhes são impostos modos de agir e pensar que tentam desqualificar suas maneiras de ser e agir no mundo. As identidades infantis ficam condicionadas a atribuições dos adultos. A disciplinação, vista como forma de educar, tende a solapar as expressões das crianças, buscando adequar o sujeito das infâncias à organização social vigente. A escola faz parte desses processos e atua diretamente nessa formação. Afinal, é a instituição oficialmente estabelecida para exercer tal função. Há o assujeitamento das crianças. Ou seja, elas são encaradas como indivíduos “tábulas rasas”, que precisam ser formadas e preenchidas com valores e conhecimentos considerados relevantes para uma vida adulta posterior. Não se enxerga, nesta perspectiva, a criança como sujeito produtor de cultura e conhecimentos, ativo social, política e historicamente.

Sarmiento (2007) traz a perspectiva de que:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (p.11).

As crianças, sujeitos ativos, cuja marca de diferenciação dos adultos reside nas suas culturas próprias, precisam ser consideradas em sua plenitude. Em concorrência à noção de negatividade da infância – lugar do não saber, não falar, não participar etc. é preciso compreender que os sujeitos infantis precisam ser ouvidos e ter sua participação garantida. Não olhar a partir da invenção dos sujeitos, mas a partir da descoberta deles a partir do que eles mesmos dizem. As crianças constroem suas identidades na relação com o mundo, com os outros sujeitos, tantos seus pares quanto adultos.

Em relação às crianças negras, a invisibilização da sua condição de sujeito é mais forte. Tendo em vista que a sociedade brasileira é permeada por ideais de branquitude, entender-se como sujeito negro é um processo que passa por uma construção identitária conflituosa. De acordo com Ferreira e Camargo (2011, p.378), “no contexto sociohistórico brasileiro, em que o ideal de ego é ser branco, cabe, portanto, ao afrodescendente, a negação de suas origens africanas e a busca de um ideal inatingível – a brancura”.

Em uma turma de Educação Infantil, neste ano, 2015, um estudante de cinco anos, recém-chegado no grupo que está junto desde início do ano, brincava com seus novos colegas no parquinho. Veio até mim com uma queixa: “aquele menino preto me bateu”. Ele, negro, se referiu ao colega como preto, mas em seu jeito de falar foi uma referência que utilizou porque não sabia o nome do menino. Apesar de ter outros meninos negros na turma, ele apontou para um especificamente. Ao chegarmos na sala de aula, a mesma queixa: “tia, aquele menino preto me bateu de novo! ”. Perguntei por que ele apontava a cor do menino e ele disse apenas que não sabia seu nome. Disse a ele que havia outros meninos negros na sala e que só com aquela referência eu não ia saber de quem se tratava. Também perguntei por que se referia ao outro como preto. Ele falou: “porque é a cor dele. Os outros são pretos também, mas eu sei o nome”. Perguntei: “e você? É de que cor? ”. Ele respondeu que é preto e que sua cor é assim porque ele pegou muito sol quando bebê. Continuei o instigando a falar, a conversa estava tomando um rumo interessante. Ele continuou dizendo que avisava sua mãe para não deixar seu irmão bebê no sol para ele não ficar preto, pois era muito feio. Fiquei surpresa e perguntei se ele não se achava bonito. O garoto falou com tom mais surpreso que o meu: “Está maluca, tia? Só maluco para achar que ser preto é bonito! ”. Na hora, fiquei desestabilizada, pois parecia um discurso tão naturalizado. Falei que achava a cor dele linda, então ele disse que se

eu quisesse poderia pegar sol e se pudesse trocava de cor comigo. Completou dizendo que tinha uma forma de ficar branco: bastava passar muito sabão. Indaguei se ele tinha tentado ficar branco daquele jeito, ele respondeu que não porque ia gastar muitos sabonetes e a mãe ia bater. Falei que ele é lindo do jeito que é e que nossa conversa ainda não tinha acabado.

Neste episódio, é possível perceber esse ideal de brancura. Um menino de cinco anos, que se vê negro, mas não quer ser negro. Arruma uma solução que nos remete à cor preta como sujeira que precisa ser lavada com sabão. Lembrou-me dos comerciais de sabão em pó: o branco mais branco que existe. A identidade é conflituosa nesse sentido, posto que, mesmo se reconhecendo negro, aceitar-se e valorizar-se como tal não se constitui uma premissa. Ao contrário, ele sente a necessidade de proteger seu irmão em relação à cor. Não sei dizer exatamente que construções sociais levaram a esse posicionamento, mas o fato de vivermos em uma sociedade em que os negros não são representados e sofrem discriminações raciais é uma pista quente para compreender as lógicas do menino.

Para dar continuidade à discussão sobre negritude, é preciso demarcar algumas categorias que são fundantes para compreender a dinâmica de sua construção social, histórica e política. A primeira é a raça, noção que permeia toda a discussão tecida nesse trabalho. Como já dito, nega-se a perspectiva biologizante do termo, que ao longo da história tem dado lugar a definições culturais. Hall (2005) diz:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas — cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. — como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (p.56).

O autor ainda aponta que, em torno da noção de raça, torna-se difícil a construção de uma identidade nacional comum, unificada. Essa unificação da identidade nacional acaba por solapar as diferentes raças, tendendo a homogeneizar as culturas e eleger apenas uma como sendo aquela em torno da qual a nação se constituiria. Este ponto esclarece a questão da busca da identidade nacional brasileira, que vem sendo construída a partir de uma raça híbrida, o “moreno”. O ideal de branqueamento e o mito da democracia racial são dois fatores que contribuem para suprimir a diversidade racial no Brasil. Sendo raça uma categoria discursiva, entender que o brasileiro pode ser representado pela figura “morena”, o mestiço, simboliza a harmonia das três raças fundamentais para nossa constituição cultural.

Outra categoria indispensável é a etnia, que “é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais —língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ — que são partilhadas por um povo” (HALL, 2005). Essa noção se aproxima à noção de raça, mas se refere mais a aspectos culturais e menos físicas. Tem a ver com pertencimento a um lugar.

As noções de raça e etnia têm suas aproximações. Porém, a etnia traz a marca de pertencimento a uma cultura comum, o que não necessariamente faz parte da raça, mesmo esta sendo cultural. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004), que regulamenta a lei 10.639/03, trazem as duas noções juntas quando apontam para a educação das relações étnico-raciais, entendidas como a “relação entre negros e brancos” (BRASIL, p.13) e justifica-se trazendo o que se entende por cada uma delas:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (p.13).

As concepções que aparecem no texto citado vão ao encontro do que Hall (2005) apresenta. No Brasil, não é adequado falar em etnia negra, posto que as origens étnicas dos negros são várias e não existe propriamente uma cultura em que todos participem. Nesse sentido, a questão racial parece mais apropriada para a discussão. Mesmo entendendo que a cultura brasileira tem heranças étnicas de diversos povos africanos, como o Banto e o Malê, as marcas foram sendo apropriadas sem identificações específicas.

Nossa ancestralidade africana é tão múltipla quanto a europeia e a indígena. Porém, conseguimos identificar, muitas das vezes, pelo menos, a nacionalidade das práticas e artefatos culturais em relação à Europa, mas em relação à África acaba sendo genérico. Por exemplo, nas famílias, os sobrenomes fornecem pistas das origens estrangeiras. Dificilmente haverá identificação com sobrenomes africanos, mas italianos, franceses, portugueses, espanhóis são bem fáceis de encontrar. Mesmo compreendendo que etnia e nacionalidade são diferentes, ambas as categorias acabam por se entrecruzarem em algum momento.

Os negros no Brasil não possuem identidade cultural que possa caracterizar uma etnia. Segundo Cuche (1999):

Não se pode, pura e simplesmente, confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (p.176).

Pensar em etnia ou na noção de etnicidade (CUCHE, 1999) tem a ver com as identidades culturais. Os traços culturais específicos que unem um grupo étnico são os produtores de identificações. A cultura em si não define a etnia, mas as marcas identitárias culturais. Os negros brasileiros não possuem essas identificações de modo a constituir etnia, contudo, há reconhecimentos de práticas culturais que são de origens negras, na sua diversidade de etnias ancestrais.

A própria noção de africanidade nos dá a falsa impressão de homogeneidade. Mesmo utilizando o termo no plural, africanidades, ainda nos remete à África como uma unidade. No senso comum, é raro saber de que países ou grupos étnicos vieram nossos ascendentes africanos. Os silenciamentos históricos, que reboam nos currículos escolares, nos fizeram perder as origens étnicas de nossa construção cultural. Em um país em que os negros foram escravizados, os apagamentos foram inevitáveis. Não havia necessidade de identidade para quem era assujeitado. E essa noção continua, de certo modo, permeando nossa História. É mais difícil recorrer às nossas raízes africanas em sua multiplicidade do que colocar tudo em uma mesma categoria. Pesquisadores, como Nei Lopes e Munanga, investigam e publicam sobre os povos que formaram nossa cultura. Mas esse conhecimento ainda não chegou às escolas de forma ampla.

As marcas culturais são relevantes e tem sofrido preconceito historicamente. O samba, nascido de ritmos africanos, foi muito hostilizado e ganhou notoriedade quando apropriado por brancos de classe média. O funk, também com suas raízes africanas e popularizado nas periferias cariocas, ainda sofre preconceito, mas aos poucos ganha seu espaço quando chega no asfalto. Mas a questão fenotípica também faz parte da identidade e é, ainda, o maior motivo de racismo. O corpo negro vem sendo hostilizado historicamente e superar essa construção é um desafio. A escola tem um papel fundamental na questão do corpo, tanto para perpetuar estereótipos quanto para subvertê-los. Gomes (2002) aponta que:

a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade. O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados? (p.43).

No caso, diferentemente da autora, penso que a escola pode ser um *espaçotempo* privilegiado para discutir as questões raciais de forma explícita. Entendo que ainda temos entraves cotidianos, posto que estamos ainda encharcados de ideologias racistas que circulam não só dentro da escola, mas na sociedade em geral. Muitas vezes, os sujeitos não se sentem à vontade para se expor em relação às suas experiências por conta disso, mas quebrar esse paradigma faz parte do trabalho pedagógico, que também é político.

Deste modo, compreendo que a escola tem, em seu papel social, histórico e cultural, possibilidades de problematizar as questões raciais e contribuir para que a identidade negra seja construída de forma positiva. A sala de leitura se constitui parte desse compromisso, articulando seu trabalho com leituras ao projeto político-pedagógico da escola e aos currículos instituídos e instituintes.

3. A UTILIZAÇÃO DA SALA DE LEITURA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

No município do Rio de Janeiro, as primeiras Salas de Leitura foram implantadas pelo Programa Especial de Educação, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), em 1985. Darcy Ribeiro, idealizador da proposta do CIEP, concebeu as Salas de Leitura como um núcleo ativo de atividades. A ideia inicial era de uma biblioteca escolar, mas devido à especificidade do trabalho e à falta de profissionais bibliotecários, esta se transformou na Sala de Leitura. Até o início da década de 90, estas escolas eram de responsabilidade do governo estadual. A partir de 1992, passaram para o âmbito municipal.

As escolas regulares da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro possuíam as Salas de Multimeios. A partir de 1990, as Salas de Leitura foram implementadas nas escolas regulares da Rede Municipal do Rio, sendo “alternativa aos espaços de Multimeios e Bibliotecas Escolares existentes nas escolas, buscando ressignificar e redimensionar as práticas até então desenvolvidas” (RIO DE JANEIRO/ SME, 2006, p.9).

A portaria nº 12/90/E-DGE especifica a finalidade pedagógica das Salas de Leitura, relacionando-a ao “uso conjugado dos diferentes meios de comunicação e aplicação dessas linguagens específicas à prática educativa para desenvolver no aluno, a capacidade de ver julgar-agir, em interação com a comunidade a que pertence”. Neste momento, as Salas de Leitura passaram a ser gerenciadas pela equipe de Multimeios, sendo responsável por atualizar os recursos humanos, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na Sala, além de herdar seu acervo para melhor usá-lo.

O professor responsável pelo espaço era o encarregado de Multimeios. Somente em 1992, a função de professor regente de sala de leitura foi regulamentada. Considera-se a regência por se tratar de atendimento direto aos estudantes. Até 2009, o professor de Sala de Leitura atuava desenvolvendo projetos de leitura que envolviam a escola, mas sem horários fixos com turmas. Não havia aulas propriamente ditas, mas momentos em que os estudantes participavam das atividades de acordo com a proposta para aquele momento. Poderia ser uma turma inteira, um grupo de estudantes de diversas turmas ou um estudante apenas. Atualmente, cada turma tem seu horário de aula semanal por determinação da SME-RJ. Esta mudança visou a atender a garantia do horário de planejamento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, nem todas as escolas contam com um professor de Sala de Leitura. Por conta da falta de profissionais na rede, há deslocamentos para assumir turma como regente polivalente.

O professor regente tem como atribuições a responsabilidade pela organização, composição e mediação do acervo na comunidade escolar, além do desenvolvimento de projetos voltados para a formação do leitor, que incorporem o uso e a produção de diferentes mídias e suas respectivas linguagens. No mesmo ano de 1992, foram criadas as Salas de Leitura Polo, que dispõem de acervo ampliado de equipamentos eletrônicos, servindo de suporte e apoio para as demais salas de leitura, denominadas Salas de Leitura Satélites.

Atualmente, as Salas de Leitura são espaços que pressupõem trabalho com diferentes mídias e compreende atividades como: empréstimos do acervo, oficinas, exposições, sessões de vídeo, rodas de leitura, produção de programas de vídeo e rádio, jornais, sites etc., bem como atender os estudantes da escola em horários estabelecidos para realizar trabalhos voltados à promoção e incentivo à leitura.

Na perspectiva de professora regente de Sala de Leitura, percebo que o espaço ainda fica restrito às aulas nos tempos determinados. Poucos professores se apropriam da Sala de Leitura como espaço coletivo, em que a ocupação e utilização estão abertas a todos. Em escolas que não há um professor responsável pela Sala, geralmente o espaço fica fechado ou restrito ao uso como sala de vídeo, quando há aparelhos destinados a tal função. E quando há professor, tacitamente entende-se que a Sala de Leitura é território privado deste e poucos professores se arriscam a adentrar um lugar que pertence a outrem. Porém, a Sala, na verdade, é da comunidade escolar, que tem autonomia para frequentar o espaço e se apropriar de seu acervo. O regente de Sala de Leitura atua como mediador e dinamizador das atividades.

Tendo hoje um horário para atendimento semanal aos estudantes, os professores da Sala de Leitura atuam dando aulas na sala de leitura, além das outras atribuições que lhes são devidas como já dito anteriormente. O que ocorre é uma sobrecarga de trabalho, principalmente em escolas grandes em que há muitas turmas para atender. Há lugares em que se apresenta a necessidade de mais de um regente. Mas, devido à falta de professores na rede municipal de educação, algumas escolas sequer contam com um professor da Sala de Leitura.

Todo o trabalho pedagógico e burocrático a ser realizado requer tempo, elemento que é escasso dentro de uma concepção de “docentes-operários”. Pensei nesta expressão por conta de uma propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro que traz em si uma imagem que remete a uma linha de produção. A foto mostra uma esteira de produção com crianças sentadas em carteiras escolares, como se estivessem estudando.



Fig. 1: cartaz Fábrica de Escolas do amanhã⁸.

O próprio texto, que divulga um projeto chamado “Fábrica de escolas”, fala sobre a linha de produção educacional da prefeitura: “Nossa linha de produção é simples. Construimos escolas, formamos cidadãos e criamos futuro”. Sendo assim, os profissionais da educação fazem parte desta fabricação em massa, como se o processo educacional fosse linear e mecânico, como se nossos estudantes fossem assujeitados, apenas peças a serem formadas, reformadas, enformadas.... Nessa perspectiva, o tempo dedicado ao estudo e ao planejamento docente é considerado desperdício.

A Sala de Leitura deslocou o sentido de formação de leitores para o atendimento obrigatório a fim de garantir o centro de estudos dos professores dos anos iniciais. Parece contraditório, já que afirmo que o tempo fora de turma é considerado desperdício. Porém, há uma lei federal que assegura um terço da carga horária total do professor em atividades que

⁸Disponível em: <<http://www.palavraoperaria.org/As-escolas-de-Eduardo-Paes-como-linha-de-producao>>.

não sejam aula, a fim de que os professores possam realizar seus planejamentos, estudar, preencher diários entre outras tarefas. Para nós, regentes da Sala de Leitura, esse tempo também é previsto. Mas o que ocorre é um horário que não propicia o encontro entre os pares na escola. É um tempo, na maioria das vezes, intercalado em vários dias, com tempos encaixados de forma que nem sempre se consegue fazer um bom uso.

Todos os dispositivos normativos e curriculares publicados até então propõem trabalho por projetos, enfatizando a formação do leitor literário e crítico através de diversas mídias. Até o ano de 2012, não havia a obrigatoriedade de estabelecer horários fixos para atendimento na Sala de Leitura. Porém, a necessidade de garantir o tempo de centro de estudos para os professores regentes de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental fez com que a SME-RJ incluísse, como se fosse uma disciplina, as aulas na Sala de Leitura. Com isso, os projetos de trabalho, que antes tinham certa autonomia em relação à rigidez de horários fixos, ficaram atrelados a tempos de aula semanais.

Mas, a Sala de Leitura não é feita somente de falta de condições ideais. Na verdade, ainda é um lugar privilegiado dentro da escola, mesmo com todas as questões problemáticas apontadas. Seus privilégios residem nas possibilidades de práticas pedagógicas diferenciadas, posto que não há Orientações Curriculares instituídas para esse espaço. Existem diretrizes que orientam, apontando os pressupostos que norteiam o trabalho, mas não determinam conteúdos ou tempos rígidos para realizá-lo. Além disso, o fato de dispor de livros diversos em um ambiente voltado para a leitura especificamente contribui para que a dinâmica se torne interessante.

3.1 Usos do *espaçotempo* da sala de leitura

A Sala de Leitura tem diretrizes próprias para nortear seu trabalho que constam no fascículo *Multieducação*, de 2007. É um documento que faz parte de uma série que conta com embasamento para todas as disciplinas da base curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). De acordo com a página eletrônica da Multirio (2014): “O Núcleo Curricular Básico Multieducação é uma síntese em que se articulam Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, organizando-se as atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho escolar”.

Além disso, a resolução SME Nº 1072, de 31 de março de 2010, estabelece a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura e dá outras providências. Segundo este documento:

Art. 1º As Salas de Leitura da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino devem ser espaços voltados para a promoção da leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares, funcionando como estruturas de suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas da escola, inclusive o reforço escolar; Parágrafo único. A promoção da leitura e a formação de leitores citadas no caput deste artigo devem considerar a necessidade do acesso ao livro de literatura, bem como a outros suportes textuais, tais como vídeos, softwares e demais materiais impressos, audiovisuais ou digitais, contemplando a diversidade de textos e formatos existentes (SME-RJ, 2007).

Entre outras providências, a resolução estabelece critério de escolha e as atribuições do professor regente, bem como sua carga horária. Também dispõe sobre aspectos físicos do espaço e sobre a dinamização do trabalho. É o documento oficial mais recente que normatiza a Sala de Leitura e inclui o reforço escolar como um dos eixos de trabalho. Prevê também a inserção de horários dentro do turno de aulas para utilização da sala.

3.3 Sala Magia da Leitura: acervo e proposta de trabalho

Depois de apresentar um pouco da história das salas de leitura do município do Rio de Janeiro e discutir acerca dos currículos pensados, entro agora na sala de leitura que se constitui o campo de pesquisa. Além disso, é também meu campo de trabalho, onde estou cotidianamente e pude explorar e me apropriar das condições objetivas disponíveis (material e espaço) e construir possibilidades político-pedagógicas desse *espaçotempo*. A partir do currículo vivido, construído coletivamente, faço as reflexões e discussões deste momento.

A sala Magia da Leitura se situa em um CIEP na zona norte do Rio de Janeiro. É um espaço amplo que se localiza em um prédio anexo à escola. O acervo é diversificado, com cerca de 5.000 obras (sem contar gibis, revistas, DVD e CD), voltado principalmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas incluindo obras específicas para formação docente, composta, principalmente, por exemplares enviados pelo MEC.

A Sala de Leitura é incluída como atividade que existe como tempo de aula semanal no horário de aula, sendo um componente instituído como as outras disciplinas com tempos de atendimento para cada turma. Todas as turmas do primeiro segmento, de educação infantil e classe especial, eram atendidas semanalmente com atividades específicas, possibilitando a garantia do horário de planejamento dos/das professores/as.

No início do ano, chegam caixas com livros para compor o acervo das salas de aula. Além disso, os professores têm autonomia para selecionar títulos para colocar no “cantinho da leitura”. O que chamou a atenção foram os critérios de escolha dos títulos, que eram os mais variados possíveis. Alguns pediam livros de poucas páginas, outros, livros de clássicos

infantis como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* etc.; as professoras selecionavam determinadas obras e escolhiam quem leria cada uma delas, de acordo com seus critérios, que, no geral, preconizavam a fluência da leitura: julgava-se o fôlego de leitura de cada um/uma por conta do que apresentava nas aulas. Percebi que, dentre os escolhidos, eram poucos ou nenhum livro com temática africana ou afro-brasileira.

A Sala tem o nome de Magia da Leitura desde a sua inauguração, em 1992. Analisando os documentos que estão disponíveis na sala, percebi que houve muitos projetos de leitura, ao longo dos anos, que pressupunham a utilização de diferentes mídias. Pelos registros, o trabalho sempre foi muito dinâmico, com propostas articuladas ao projeto político-pedagógico anual. As atividades estavam paradas há um ano. A falta de professores na rede implicou na saída da professora indicada antes de mim para assumir uma turma em regime de quarenta horas semanais. Eu mesma não consegui atuar desde o início do ano letivo por conta da demora na indicação e, em determinado momento, fui requisitada para assumir um período com uma turma e outro período com a Sala de Leitura.

O projeto que elaborei para a Sala de Leitura, em 2014, consistiu em trabalhar com contos orais, selecionando, no acervo, livros com recontos de narrativas populares e realizando rodas de leitura e contação de histórias. Através desta proposta, inseri contos africanos e brasileiros que pudessem ser mote de discussões sobre a negritude. Compreendi que, ao valorizar as literaturas africanas e brasileiras em que a cultura negra se faz presente, poderia possibilitar o reconhecimento da identidade negra entre os estudantes. A pertinência e, mais ainda, o compromisso político e pedagógico se configurou partindo de uma convivência cotidiana com atitudes que revelavam que as crianças estavam reproduzindo discursos de negação da sua identidade e discriminando racialmente seus pares.

Nessas vivências cotidianas, a sala de leitura teve um papel fundamental por possuir um acervo muito rico disponível e acessível aos/as leitores/as. As práticas em relação a essa turma contribuíram muito para pensar e repensar a relação dos/das estudantes com os livros. Se, por um lado, as crianças desejam e precisam de literatura que seja apresentada pela escola, por se tratar de um repertório que talvez, volitivamente, elas não tivessem acesso; de outra feita, há uma demanda pelos livros e outros suportes de leitura que fazem parte de sua vida social, que tocam diretamente suas expectativas, sejam elas criadas pela mídia ou pelos interesses pessoais de cada uma. Como conjugar essas duas formas de conceber a leitura de livros sem perder de vista a formação de leitores/as, finalidade primeira da Sala de Leitura? Como propor que outras vertentes da literatura, no caso as africanas e as com temáticas afro-brasileiras, fizessem parte do cotidiano de leitura da escola?

3.3 O acervo

O acervo da Sala Magia da Leitura, como citei anteriormente, é bem diversificado. Há uma estante dedicada a “Africanidade”, onde se encontram livros infanto-juvenis com temas ligados à negritude e personagens negros, literatura africana e livros teóricos acerca da questão étnico-racial. São vários títulos que têm sido incorporados ao acervo, advindos do MEC ou da própria SME-RJ. Realizei um levantamento e, no universo de quase 5.000 títulos, são aproximadamente 140 livros relacionados às relações étnico-raciais e África. Corresponde a cerca de 3% (três por cento) do acervo geral.

Um detalhe importante: a matriz curricular de turno único prevê ensino religioso para as turmas de quarto e quinto anos. No CIEP, há três religiões: católica, evangélica e afro-brasileira. A denominada religião afro-brasileira engloba especialmente o candomblé e a umbanda, reunidas em um bloco, sendo as aulas ministradas pelo mesmo professor. Essa disciplina acaba por impulsionar a chegada de livros com temáticas africanas na escola.

Segue, abaixo, uma lista com os principais livros que utilizei este ano para desenvolver o projeto:

- *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa;
- *Histórias de Ananse*, de Adwoa Badoe;
- *O casamento da princesa*, de Celso Sisto;
- *Os três presentes mágicos*, de Rogério Andrade Barbosa;
- *Sikulume e outros contos africanos*, de Julio Emílio Braz.

Além desses títulos, trabalhei com um curta-metragem intitulado *Cores e botas*, de Juliana Vicente, cujo tema central é o preconceito racial. As crianças contribuíram com o livro *Pretinho, meu boneco querido*, que elas leram na sala de aula com a professora e pediram para recontar na Sala de Leitura.

Através da literatura, pude abordar a questão racial e, ao mesmo tempo, propor um trabalho que pudesse provocar reflexões no sentido de possibilitar a construção da identidade negra pelas crianças. Contudo, um ponto relevante a ser destacado é o uso do livro literário como pretexto para ensinar.

A escola, quando se apropria das leituras dos/das estudantes/as, tenta didatizar o máximo possível para que se possa extrair algo para ser aproveitado para ensinar os

conteúdos. Os textos viram pretextos. É uma discussão que nos confunde como educadores, pois numa prática tradicional, o texto serve para dar conta de algo exterior a ele. No caso deste trabalho específico, a discussão passa por contextos. Busquei o distanciamento da didatização do livro literário, entendendo que as crianças não precisam de uma “transposição didática” ou questionário acerca de um conteúdo para compreender os textos. A concepção de criança em que acredito é de sujeito crítico e criativo.

Para tal, a escolha dos livros e de outras mídias foi norteada a partir de alguns pressupostos que embasam a discussão sobre o tema (citados ao longo dessa pesquisa), posto que não há neutralidade em nossas escolhas. Nesse caso, de modo objetivo, um dos critérios para elencar histórias do acervo foi a opção por evitar narrativas contendo lições de moral ou ensinamentos explícitos do tipo “não se deve discriminar os negros”, “o negro é lindo” etc. Justifico esse critério entendendo que esses são discursos tendenciosos e superficiais que minimizam a reflexão e a discussão; trazem em si concepções que determinam e não problematizam. A exceção foi o livro trazido pelas crianças, *Pretinho, meu boneco querido*, posto que ele tem um cunho altamente pedagogizante da questão racial e utiliza recursos muito diretos. Entrou na pesquisa e no trabalho docente por ser uma leitura trazida pelos estudantes até mim e isto não pode ser negligenciado.

Apesar de inúmeras contradições que são inerentes ao ser humano, a busca pela coerência é o que transparece o compromisso com a dimensão política da Educação. Por mais destoante da proposta inicial que o livro seja, colocá-lo na roda de conversa também é uma forma de pensar e discutir a temática. Se as crianças se interessaram pela leitura, é fundamental que seja inserido no contexto de trabalho. Se de alguma forma se identificam com o livro (me cabe entender o porquê) e se expressam isso, estou comprometida com o direito de dizerem suas vozes e compreender nelas os seus motivos.

Em suma, a Sala de Leitura, é um *espaçotempo* privilegiado para que a temática racial seja trabalhada. Por se tratar de leitura de múltiplas linguagens, há possibilidades de abordagem que contemple a diversidade. O fato de ter horário para aulas, mesmo em princípio enrijecendo o trabalho, tornou o acesso à Sala de Leitura mais frequente e possibilita, hoje, um encontro marcado semanal que, talvez, não houvesse em outras circunstâncias. Embora não haja orientações atuais específicas para a Sala de Leitura, entendo que há uma articulação com o que se trabalha na escola como um todo. Existem as Orientações Curriculares elaboradas pela SME-RJ, que estabelecem diretrizes norteadoras para as práticas pedagógicas. Esses documentos apontam para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, mesmo que não em todos os anos e disciplinas. Além disso, há ainda as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estão voltadas para todas as escolas brasileiras. Sendo assim, cabe discutir o que a SME-RJ e as Diretrizes propõe sobre educação para as relações étnico-raciais.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O trabalho com literaturas africanas, afro-brasileiras e com temas e personagens negros faz parte do currículo oficialmente estabelecido através da lei nº 10.639/03, que altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96). Torna-se obrigatório o ensino da História e da Cultura africanas e inclui a data de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como parte do calendário escolar. Dispõe ainda que o conteúdo a que se refere deve ser trabalhado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História brasileira. Nesse bojo da lei, que foi ampliada pela lei nº 11.645/08 para a questão indígena brasileira, a escola deveria contemplar o que foi posto. O que percebo como sujeito docente, atuante na escola básica depois da lei ser instituída, é que a temática africana e afro-brasileira ainda é pouco explorada, tendo reservada uma data específica para abordá-la quando muito; reforçando estereótipos ou fomentando a discussão pela justiça racial, demonstrando que a reflexão não tem passado da efeméride.

É preciso localizar as discussões no campo do currículo oficialmente instituído para o trabalho com a educação étnico-racial. Desde a instituição da lei nº 10.639/03, fervilham na área da Educação propostas pedagógicas e orientações para que os temas africanos e afro-brasileiros coadunem às práticas cotidianas. Nos discursos no chão da escola, observei que a inserção de tais temas ainda causa estranheza, por motivos múltiplos; é como se fosse algo à parte, que não habitasse a cultura que partilhamos. Tal postura fornece pistas para repensar a forma fragmentada que vem sendo concebido o currículo oficial, além da naturalização de conhecimentos hegemonicamente considerados relevantes. Não se trata de ignorância ou resistência docente: há uma questão cultural, social e histórica que subalternizou e invisibilizou conhecimentos que não estão na lógica do dito conhecimento científico ocidental.

4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Para compreender esse panorama de orientações, elenquei alguns documentos que trazem conteúdos e diretrizes para o trabalho com a educação étnico-racial ligada à negritude,

entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes visam

a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p.9).

É um documento que pretende oferecer subsídios para o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais. Destina-se

(...) aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 11).

A proposta tem como base as políticas de reparação e ação afirmativa em relação à população negra. Ao longo do texto, há contextualizações históricas, culturais e pedagógicas que justificam esse posicionamento. Também são elencados três princípios que se propõem a referenciar as ações pedagógicas dos sistemas de ensino, estabelecimentos e professores: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações. Em cada um dos princípios, são elencadas as ações que são embasadas por ele. O princípio de fortalecimento de identidades e direitos, por exemplo, orienta para o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas, entre outros,

O texto é permeado por questões de militância, sugerindo que grupos do Movimento Negro e grupos culturais negros participem da elaboração do projeto político pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial. Também é um texto com perspectivas diversas. Ao mesmo tempo que em algumas partes do texto dicotomiza brancos e negros, em outras reconhece que há diversidade étnico-racial no Brasil, como os indígenas, por exemplo. Com todas as questões que possam parecer contraditórias, as Diretrizes são um passo gigante em direção à educação das relações étnico-raciais dentro da escola. Elas preveem que os sistemas e estabelecimentos de ensino promovam formações para os professores e gestores em relação ao tema. Porém, é um documento ainda desconhecido para a maioria de nós, professores e professoras.

4.2 Orientações curriculares da SME-RJ e orientações para a Educação Infantil: currículos pensados

As Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) são os documentos oficiais divulgados pela SME-RJ a fim de nortear o trabalho pedagógico. A análise desses documentos ajuda a entender o que tem circulado enquanto proposição de currículo pensado.

A rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro é a maior das Américas. Este dado serve para ilustrar a amplitude de abrangência dos currículos oficiais para orientar o trabalho pedagógico nas unidades escolares municipais cariocas. Mesmo que haja realidades diversas, as múltiplas possibilidades de vivenciar o currículo de acordo com as comunidades em que as escolas estão inseridas, não se pode negar que as orientações curriculares são a base comum que alicerçam ou pretendem alicerçar os trabalhos a fim de garantir equanimidade. Independentemente de concordar, ou não, com o estabelecimento de uma matriz curricular única, o material fornece pistas para entender como a SME tem pensado a educação para relações étnico-raciais em suas diversas disciplinas. E a partir dessas concepções, buscar no cotidiano em que direção se tem caminhado.

Em 2009, foram lançadas as Orientações Curriculares das áreas específicas de conhecimento pela SME-RJ. São diretrizes que trazem, divididos por bimestres, os conteúdos, os objetivos, as habilidades e as sugestões de atividades de cada disciplina que compõe o currículo oficial do Ensino Fundamental – primeiro ao nono ano. Também em 2009, foram

publicadas as orientações para a Educação Infantil, trazendo os conteúdos e habilidades específicos a esse nível de ensino. Desde então, as Orientações vêm sendo atualizadas de acordo com a necessidade, sendo a última em 2013.

Para o Ensino Fundamental, as disciplinas abarcadas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Em 2013, as Orientações Curriculares foram revisadas e, desde então, História e Geografia não são mais contempladas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como Ciências está inserida somente a partir do quarto ano. Há indícios de que se privilegie Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas principais nos anos iniciais. Como professora que atua nesse segmento, percebo que o foco está na alfabetização e nas construções lógico-matemáticas básicas, como as quatro operações. A proposta vai de encontro à educação integral. Além de fragmentado, o currículo foi minimizado. Negar História e Geografia para os anos iniciais fornece pistas de qual concepção de educação está em voga na rede municipal.

É necessário conhecer e reconhecer a historicidade e a territorialidade que vêm se construindo socialmente e entender as culturas em sua dimensão espaço-temporal como parte da constituição do sujeito e da sociedade. A leitura que podemos fazer é de que não há interesse de que as crianças estejam engajadas desde o início de sua escolarização. Embora não esteja interdito aos professores trabalhar as disciplinas, mesmo que não façam parte das Orientações, a política de avaliação da rede acaba por solapar as práticas que fogem ao estabelecido. As provas bimestrais, feitas na SME-RJ e distribuídas para todas as escolas da rede, são os instrumentos avaliativos que acabam regendo as práticas. É uma discussão muito ampla, que não cabe neste momento aprofundar. Porém, a supressão de História e Geografia das Orientações voltadas para os anos iniciais provoca a exclusão dessas disciplinas dos currículos praticados cotidianamente.

Para a Educação Infantil, as áreas contempladas são: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Corpo e Movimento, Música e Artes Visuais. Enquanto as Orientações para o Ensino Fundamental são divididas por disciplina, ou seja, um caderno para cada uma, as Orientações da Educação Infantil constituem documento único, atentando para uma perspectiva integrada. Neste documento, não há conteúdos específicos a serem trabalhados, mas sim habilidades e objetivos. São dadas sugestões de projetos pedagógicos, mas são apenas exemplos de como realizar o trabalho no dia a dia. Também possui a rotina que deve ser seguida pelas creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e escolas de Educação Infantil, com delimitação do tempo para as atividades e

intervalos, bem como o tipo de atividade a ser desenvolvida a cada momento. Não há referências às questões étnico-raciais.

É importante observar que não há orientações curriculares específicas para a Sala de Leitura nem para o Ensino Religioso⁹, apesar de ambos fazerem parte da matriz curricular. Em relação à Sala de Leitura, ainda se utiliza dos materiais da MultiEducação, de 2007. Como o trabalho não é estanque do projeto político-pedagógico da escola, entende-se que exista articulação entre a Sala de leitura e as disciplinas da matriz curricular.

Consultando as Orientações Curriculares disponíveis na página eletrônica da SME-RJ, consta que sua última revisão foi no ano de 2013. Nelas, busquei em que momento aparecem as questões de História e Cultura africana e afro-brasileira. A estrutura das orientações segue um padrão: *objetivos*, que, como o nome sugere, são postos os objetivos a serem alcançados no bimestre em relação aos conteúdos; *conteúdos*, o que será ensinado/aprendido; *habilidades*, o que o estudante será capaz de fazer ao final do trabalho; *bimestres*, que demarcam o período em que determinado conteúdo deve ser trabalhado; *sugestões*, possibilidades de atividades a serem desenvolvidas para trabalhar os conteúdos.

Língua Portuguesa

As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa abarcam do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Em suma, o que tem de proposta é o conhecimento linguístico através do texto. São questões específicas da disciplina, como uso social da escrita, gêneros textuais, coesão e coerência. Os objetivos acabam se repetindo em torno da língua escrita. Não há menção sobre as questões étnico-raciais. Como a base das orientações é o texto, no cotidiano há possibilidades de se trabalhar com leituras que tratem desse tema.

Matemática

As Orientações Curriculares de Matemática abrangem do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. São quatro eixos que categorizam os conteúdos: números e operações, tratamento da informação, espaço e forma, grandezas e medidas. Para cada ano de

⁹ O Ensino Religioso é uma disciplina alocada nas escolas de turno único, dirigida a estudantes de quarto e quinto anos. É confessional e a escolha de cada religião e depende da declaração dos responsáveis no ato da matrícula. As possibilidades de religião são: católica, evangélica, espírita e afro-brasileiras.

escolaridade, há essa divisão. São conteúdos voltados para a própria disciplina e não há articulação com as relações étnico-raciais.

Quando se aborda o eixo tratamento da informação, nas sugestões de atividades, há proposta de se trabalhar aspectos da história de vida dos estudantes: local de nascimento, idade etc. e se tabular os dados. Por exemplo, para o segundo ano, para trabalhar conteúdo “introdução ao tratamento da informação” cuja habilidade é “ler e interpretar informações e dados apresentados em tabelas”, a sugestão é que se faça uma tabela sobre o local de nascimento dos estudantes e se monte um mural intitulado “Como é a nossa turma? ”. Como nas orientações de Língua Portuguesa, cabe aos professores, em suas salas de aulas, proporem atividades que contemplem questões étnico-raciais.

Não foi citada a etnomatemática como forma de abordar a África na Matemática ou a própria História da Matemática como forma de trazer as contribuições dos povos africanos para a constituição da área como conhecemos hoje.

Ciências

Na área das Ciências, as Orientações foram feitas para o quarto ano em diante. Os três primeiros anos não são contemplados.

No quinto ano, primeiro bimestre, há abordagem sobre a diversidade:

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS – 5º ANO							
OBJETIVO	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRE				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreender a diversidade dos grupos humanos como variantes da vida.	A diversidade da população humana.	Identificar os limites e possibilidades de seu próprio corpo, percebendo-o como semelhante aos demais, mas não igual.	X				Confecção de mural com imagens de pessoas as mais diferentes possíveis.
Desenvolver o conhecimento sobre si mesmo, além do respeito ao outro, a partir da premissa de que todos somos seres singulares, únicos.	A identidade e a diversidade humanas.	Perceber a diversidade étnica nas populações humanas.	X				Uso de figuras que retratam diferenças culturais (tipo de vestimenta, pintura, maneira de arrumar o cabelo, alimentação etc.). Leitura de textos que apresentem culturas distintas da hegemônica ocidental.

Fig. 2: Orientações Curriculares para o ensino de Ciências 5º ano.

Observa-se que nas sugestões de atividade, há a proposta de “leitura de textos que apresentem culturas distintas da hegemônica ocidental”. Há a compreensão de que não há cultura única, mas que há hegemonia cultural ocidental. A questão da identidade aparece

atrelada à diversidade, à singularidade na diversidade. Mesmo não abordando a África diretamente, é uma forma de trabalhar com as culturas desse continente.

Depois, no oitavo ano, no terceiro bimestre, aparece mais especificamente o trabalho com a lei 11.645/08.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS – 8º ANO						
Reconhecer a pele humana como sistema multifuncional (estrutural, de excreção, de proteção e de regulação) de fator étnico cultural.	A pele é um órgão que estabelece a relação do corpo com o meio ambiente.	Caracterizar a pele como órgão multifuncional.			X	<p>Discussão a respeito da concentração do pigmento melanina na pele, como fator de proteção.</p> <p>Discussão a respeito dos trechos da Lei 11.645 de 10/08/2008 que orienta sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.</p> <p>Elaboração de uma cartilha sobre a prevenção do câncer de pele, a partir de material de divulgação publicado pelo INCA.</p>

Fig. 3: Orientações Curriculares para o ensino de Ciências - 8º ano.

Neste caso, a pele é considerada um sistema biológico de fator étnico-cultural. A proposição, embora vaga, de discutir os trechos da lei é uma pista de que, mesmo timidamente, vem se pensando na educação das relações étnico-raciais. Na área de Ciências, mesmo sendo discussões em contextos muito específicos e somente em dois dos nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental, houve a preocupação em abordar a diversidade.

Geografia

A Geografia foi retirada dos anos iniciais e é ministrada apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, de sexto a nono ano. Não há um motivo oficial para tal. Mas, os discursos oriundos da SME-RJ, que circulam em reuniões com os professores, são de que a prioridade nos anos iniciais é a leitura, a escrita e as noções matemáticas, posto que as avaliações externas verificam as habilidades concernentes a essas áreas. As Ciências, por alguma razão que ainda não compreendi, ainda permaneceram no quarto e no quinto ano.

Nesta disciplina, no sexto ano, aparece a temática de construção do espaço geográfico e a noção de paisagem. Nestes tópicos, é demarcada a questão da diversidade e da identidade como constitutivas do espaço. Destaquei o que concerne, especificamente, à questão da negritude:

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 6.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Perceber a importância da diversidade e reconhecimento do direito de cada grupo manifestar a sua cultura/identidade na construção e organização dos espaços.	ESPAÇO GEOGRÁFICO: o homem, em sociedade, produzindo o seu próprio espaço de vivência. MEU ESPAÇO E MINHA SOCIEDADE	Identificar, nas formas e funções atuais, as transformações ocorridas, através dos tempos, no espaço geográfico.					<p>Criar uma reunião simulada de uma associação de moradores debatendo os problemas da comunidade, com base nos levantamentos realizados pela turma.</p> <p>A alfabetização cartográfica já deve ser iniciada pela construção do próprio mapa do aluno, com a codificação dos elementos do espaço ao seu redor. Sugere-se que o Professor proponha um desenho que evidencie os elementos que integram o entorno da escola, por exemplo. Questionar se os mesmos poderiam ser diferentes. Por quê? Como?</p> <p>Usar charges para analisar criticamente fatos de discriminação e racismo, para que os alunos sejam capazes de estabelecer relações com a sua realidade.</p> <p>Promover reflexões sobre a imagem da população negra e indígena representada nas novelas/programas das redes de televisão.</p> <p>Discutir, com a turma, uma campanha que esteja sendo veiculada, na cidade, para mostrar a importância da participação de cada indivíduo na vida social de sua cidade.</p>
		Reconhecer que a formação do espaço geográfico é uma construção social, em que cada indivíduo, coprodutor desse espaço, deve ser respeitado na sua singularidade como ser humano.	X				
				X			

Fig. 4: Orientações Curriculares para o ensino de Geografia -6º ano.

Nas sugestões de atividades, a questão da representação das populações negra e indígena na mídia é levantada, bem como a análise de charges com fatos de discriminação e racismo. Embora não apareça como conteúdo explicitamente, procurou-se contemplar as discussões sobre os negros e, também, sobre os indígenas. Reconhecer o direito de cada grupo manifestar sua identidade e sua cultura na construção e na organização do espaço como objetivo é relevante para discutir a diversidade.

Adiante, já no nono ano, há, no primeiro bimestre, um estudo sobre o Continente Africano:

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 9.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Reconhecer a diversidade cultural, fisiográfica e econômica do CONTINENTE AFRICANO.	Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do CONTINENTE AFRICANO.	<p>Conhecer a diversidade de culturas que antecederam a chegada do colonizador europeu.</p> <p>Perceber as semelhanças culturais dos povos do CONTINENTE AFRICANO e do Brasil.</p> <p>Identificar a diversidade fisiográfica das regiões.</p> <p>Conhecer a diversidade sociocultural do continente.</p>	X				<p>Utilizar o Adinkra para evidenciar a riqueza cultural das sociedades africanas. O adinkra, dos povos acã da África ocidental (notadamente os asante de Gana), é um entre os vários sistemas de escrita, fato que contraria a noção difundida pela História convencional. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas percorrem a história africana em todo o continente. Eles representam ideias expressas em provérbios. Além da representação grafada, são estampados em tecidos e adereços, esculpido em madeira ou em peças de ferro. Muitas vezes são associados à realeza, identificando linhagens ou soberanos. O assento real, um banco esculpido, representa a soberania da nação asante, frequentemente representando um ideograma Adinkra. Assim, o conceito de escrita expande-se para além da noção ocidental da letra grafada. Recomendamos a pesquisa no endereço http://ipeafro.org.br/home/br</p> <p>Organizar uma exposição com as imagens reproduzidas pela turma, após trabalho em grupos e registro em TNT ou folhas de papel A4.</p>

Fig. 5: Orientações Curriculares para o ensino de Geografia - 9º ano.

Neste ponto, há o destaque para o estudo da África, como continente e ênfase em valorizar a riqueza cultural das sociedades africanas. Nas habilidades, aparece a preocupação com a diversidade de culturas antes da colonização europeia, bem como perceber as semelhanças da África com o Brasil. De certo modo, reconhece-se que os europeus influenciaram na construção do Continente Africano como é hoje, com a exploração econômica que acabou por modificar questões territoriais, sociais, culturais também. Também as similitudes de Brasil e África como reconhecimento de que nossa cultura foi formada com elementos culturais africanos.

Nos outros anos de escolaridade, as discussões não perpassam a África ou negritude diretamente.

História

Assim como Geografia, as Orientações de História abrangem do sexto ao nono ano somente. Diferentemente das outras disciplinas, em todos os anos de escolaridade que abarca,

a África está presente em, pelo menos, um bimestre. O percurso cronológico escolhido para nortear a disciplina é linear: começa nas primeiras civilizações e termina na contemporaneidade. Deste modo, no sexto ano, já inicia a discussão com a origem da espécie humana na África e como ela chega a outros lugares do mundo. No segundo bimestre, o Antigo Oriente é estudado e o povo egípcio é uma das ênfases.

No sétimo ano, há os estudos dos povos africanos.

HISTÓRIA – 7º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar semelhanças e diferenças entre povos africanos, americanos e europeus em período anterior à expansão marítima europeia. • Identificar os principais reinos africanos, pondo em destaque a diversidade cultural entre os mesmos. • Comparar diferentes formas de trabalho escravo, identificando as especificidades da experiência africana anterior à expansão europeia. 	<p>Povos Africanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequenas comunidades e grandes impérios. • O trabalho escravo. • Duas experiências históricas: O Império do Mali e o Reino do Congo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a diversidade das experiências históricas, argumentando contra estereótipos e hierarquizações. • Descrever experiências históricas ligadas aos povos africanos a partir da leitura de imagens e fontes históricas. • Operar com o conceito de escravidão, distinguindo seus diferentes tipos.

Fig. 6: Orientações Curriculares para o ensino de História- 7º ano (2º bimestre).

Um dos destaques para esse tópico é que se atrela a ideia de escravidão aos povos africanos, o que não acontece quando abordam os povos indígenas, por exemplo. É uma leitura possível, já que houve a escravização tanto na África, antes da colonização, quanto fora dela, quando africanos foram vendidos para outros continentes. É um fato que não pode ser negado, mas pode ser problematizado, já que as referências se situam antes e depois de colonização europeia. A Europa ainda é o parâmetro para embasar as noções a serem trabalhadas. Contudo, colocar em evidência os povos africanos é uma possibilidade fértil de trabalho.

No oitavo ano, as Orientações apontam para discussão do tráfico negreiro e sua extinção no período imperial, bem como a abolição da escravidão. São tópicos a serem discutidos dentro do conteúdo Brasil Império.

No nono ano, no primeiro bimestre, o conteúdo “A Era das Nações e dos Impérios”, século XIX, aponta para a opressão e a resistência na África e na Ásia e uma das habilidades é “saber identificar as marcas de intolerância e do não reconhecimento das diversidades étnicas

no processo de ocupação da Ásia e de África”. E, no quarto bimestre, a descolonização da África e da Ásia aparece como um dos temas do período pós-1945.

Artes Cênicas

Em Artes Cênicas, não há referências às questões étnico-raciais. Os temas propostos passam pela História do Teatro, técnicas teatrais, encenação de histórias clássicas infantis, mas em nenhum momento fala-se do Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento que

se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p.3).

Não é contemplada a negritude, nem a ancestralidade africana. Não se sugere o trabalho com contos africanos, por exemplo, mas é sugerido contos de fadas. Nessa disciplina, ainda falta abordagem étnico-racial.

Artes Visuais

As Orientações Curriculares de Artes Visuais não foram revisadas e não aparecem na atualização de 2013. Porém, ainda norteiam o trabalho dos professores da área, posto que não foi abolido, apenas não foi alterado. Abrangem do primeiro ao nono ano.

Foi construída uma matriz em que cada ano do Ensino Fundamental se aprofunde em um tema. A proposta dos primeiros dois anos é se familiarizar com as Artes com técnicas e apreciação estética múltipla. No terceiro ano, enfatiza-se a Cultural Popular. O quarto ano é dedicado à Arte Indígena.

O quinto ano é todo voltado para a Arte Africana e suas influências na Arte Brasileira. Ao longo de todo o ano letivo, o trabalho é voltado para a África, suas formas de expressão plástica, padronagem, instrumentos musicais, máscaras, entre outros elementos. Do sexto ano em diante o foco é a Arte Brasileira como um todo e suas influências múltiplas.

Música

Esta disciplina, que também abarca do primeiro ao nono ano, não tem diretrizes específicas para o trabalho com cultura africana e afro-brasileira. É dividida em etapas: materiais sonoros, expressão, forma e valor. Há no quarto ano menção a danças populares de matriz africana, como jongo e maracatu, mas esse fato não é explicitado.

Educação Física

As orientações para Educação Física são da Educação Infantil ao nono ano. Para cada ano, os conteúdos são divididos entre jogo, ginástica, dança, lutas e esportes. Para cada categoria, há as habilidades, conteúdos e sugestões específicos. Porém, não é proposto, diretamente, nada voltado para as relações étnico-raciais. Há noções que permitem que seja inserida a temática, como no quarto ano em que se sugere que se conheçam danças de diversas regiões do Brasil e de outras nacionalidades.

Língua Estrangeira (Inglês)

Para a disciplina de Língua Estrangeira, há apenas orientações para o Inglês. Mas, na rede, há também Francês e Espanhol. Do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, o Inglês é dividido em dois blocos a partir do sexto ano: culturas em contato e interação oral e escrita. Nos anos iniciais, não há divisão. Aborda a questão da diversidade no geral, mas não trata de culturas africana e afro-brasileira.

4.3 Literaturas africanas e afro – brasileiras na escola

O trabalho docente, nesse ponto, é fundamental para realizar as escolhas político-pedagógicas. Há professores que realizam propostas que valorizam as culturas e as Histórias negras antes mesmo da lei 10.639/03. É uma opção que se fez relevante na prática, muitas vezes, por conta da autoidentificação destes professores/ou por entender que as vozes subalternizadas deveriam ser ouvidas e valorizadas em face da hierarquização histórico-cultural que se estabeleceu ao longo de toda a construção dos conhecimentos aportados na escola.

No CIEP, uma professora da Educação Infantil relatou que, ao longo de sua vida, sofreu preconceito racial, porém não se dava conta disso até chegar ao Ensino Superior, quando um

de seus professores expressou seu descontentamento em ter estudantes negros em sua classe. A alegação do docente foi que o rendimento das aulas caía e que os negros não eram capazes de acompanhar as discussões mais elaboradas. O ápice foi quando ela recebeu um trabalho com nota abaixo da média, com o comentário de que não foi surpresa nenhuma sendo o trabalho de quem era. No fim das contas, a então estudante resolveu realizar sua monografia com o tema da discriminação e do preconceito racial na escola. Suas práticas, ainda que solapadas por outras demandas do cotidiano, eram atravessadas pela questão racial fortemente.

No cotidiano escolar, apenas parte dos professores, se aproxima dos temas ligados à África e à negritude. Mas porque isso não faz parte das escolas como um todo? Talvez por uma pequena parte dos seus sujeitos reconhecerem, de fato, em si essa identidade? Apenas uma parte reconhece a dimensão política dessa questão? Ou ainda a naturalização de uma História única, pautada apenas na visão do colonizador branco europeu, habita nosso currículo fortemente?

No campo da Literatura também há uma espécie de história única, remetendo aos contos clássicos que circulam socialmente como referências, majoritariamente europeus. A literatura infanto-juvenil é embasada pela tradição dos contos de fadas, sendo maioria das referências apropriadas partindo de sua estrutura narrativa e ideológica. Mesmo quando se tenta uma subversão, há pontos-chaves que apontam para um modelo. Um exemplo é o livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho. O autor seguindo da lógica dos contos de fadas adapta alguns personagens dessas histórias em personagens africanos, em uma reescrita livre, já que não segue necessariamente a história da *Branca de Neve e os sete anões*, a qual alude o título. Não cabe julgar aqui se a iniciativa é boa ou ruim, mas precisa ser problematizada quanto à proposta.

A propósito das literaturas de cunho étnico-racial com ênfase no negro, sua leitura, na maioria das vezes, se dá como folclorização. Entendo como folclorização a formação de estereótipos. A própria configuração da literatura brasileira faz com que essa folclorização se fortaleça. Domício Proença Filho (2004) traz a discussão sobre a trajetória do negro na literatura brasileira, abarcando a visão estereotipada que replicaria o preconceito explícito ou velado como também os movimentos de valorização étnico-racial, principalmente, a partir dos anos de 1970. O autor contribui para compreender que

o personagem negro ou mestiço de negros caracterizado como tal ganha presença ora como elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heróico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranquilamente integrador da gente brasileira,

em termos de manifestações. Zumbi e a saga quilombola não habitam destaques nesse espaço. Por outro lado, os protagonistas de romances e de muitos poemas, quando escravos, são originariamente, como destaca Antonio Candido, mulatos, a fim de que o autor possa dar-lhes traços brancos, e, deste modo, encaixá-los nos padrões da sensibilidade branca (p.174).

Proença Filho também destaca a subalternização dos negros na literatura, sendo estes retratados como sendo subservientes, dóceis, resignados e que sabem aceitar o lugar que lhes foi imposto socialmente. Por outro lado, discute a chamada literatura negra, embora ele não concorde com o termo, produzida por escritores negros ou descendentes de negros, no estrito senso e produzida por qualquer escritor desde que tenha temáticas peculiares aos negros e descendentes de negros, *lato sensu*.

O autor reconhece a importância e a necessidade de inserção dos temas e escritores negros na literatura, devido às questões histórico-sociais, mas questiona a posição de separar a literatura negra como categoria e propõe que seja considerada apenas como literatura. Essa reflexão aponta que deve ser literatura compromissada, mas ainda literatura, deixando o termo literatura negra e que se referencie como presença do negro ou a condição do negro na literatura brasileira. De certo modo, é uma discussão que carece de aprofundamento. Se por um lado demarcar politicamente um segmento literário produzido por autores negros é uma ação afirmativa importante, tratá-lo como categoria apartada pode produzir segregações. Contudo, em minha experiência na Sala de Leitura, percebi que dedicar uma seção à negritude deu mais visibilidade para a questão da literatura produzidas por escritores negros e com personagens e temáticas negras.

Em 2012, escrevi em parceria um trabalho intitulado “O (des) prazer de ler: livros que (não) entram na sala de aula”, apresentado no Seminário Vozes da Educação, promovido pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). O texto foi fruto de uma pesquisa realizada na Sala de Leitura de uma escola da zona norte do Rio de Janeiro acerca dos livros que os estudantes gostavam de ler e que a escola desconsiderava como literatura. Essa pesquisa é fruto de discussões no GEFEL – Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores.

O público era da Educação Infantil ao 9º ano (nono ano) do Ensino Fundamental, mas o recorte foi em relação ao 3º ano (terceiro ano) em diante, por serem leitores mais fluentes e autônomos para buscar o acervo. O contexto de pesquisa se configurou partindo de duas questões que se tensionavam no cotidiano. A primeira se refere aos professores, que alegavam a falta de interesse dos estudantes por leitura. A segunda diz respeito aos estudantes, que se assumiam como leitores, porém suas leituras não eram validadas por seus professores. Como

regente de Sala de Leitura, partilhei momentos de conversa com ambos os grupos e comecei a indagar essa polarização que se apresentava.

Considerando as vozes que estavam ecoando na escola, percebi que os estudantes buscavam livros na Sala de Leitura que, muitas vezes, não compunham o acervo e, de fato, não se interessavam muito pela maioria dos títulos disponíveis. Em contrapartida, quando encontravam livros que aguçavam sua vontade de ler, os empréstimos eram mais frequentes e a assiduidade no espaço era maior. Logo, compreendi que a reivindicação dos estudantes era justa: eles liam, porém, suas leituras não valiam, o que levou a aprofundar um pouco mais a discussão a partir de uma simples pergunta: por quê?

Os livros mais procurados eram os chamados best-sellers: de grande apelo midiático e vendas em proporções mundiais. Muitos foram adaptados para o cinema, o que ajudava a popularizar ainda mais. Conversando com meus pares docentes, pude entender o que os/ as incomodava: as crianças e os adolescentes tinham de ler os clássicos, os livros considerados boa literatura, com “conteúdo”, embora a maioria de nós fosse leitora das obras tão “condenadas”. A justificativa era que os professores já tinham discernimento e repertório para escolher, enquanto os estudantes ainda estavam se formando como leitores. Por isso, os professores escolhiam os títulos a serem apresentados, emprestados e lidos na sua sala de aula, com fins de realizar a prova bimestral ou trabalhar um conteúdo. O poder de selecionar e validar as leituras estava em nossas mãos.

Ainda hoje, na pesquisa atual, um ponto que ainda se faz pungente é esse poder de escolha dos professores. Mesmo depois de dois anos, essa questão ainda é forte. O acervo das Salas de Leituras é variado, conta com títulos diversos. Porém, o que constato em relação aos empréstimos para ler nas salas de aula, quer seja pelo professor para sua turma, quer seja para disponibilizar no “cantinho da leitura”, é a repetição dos mesmos títulos, escolhidos por critérios como facilidade do texto, beleza das ilustrações, ser conhecido, entre outros. Sem imputar à figura docente qualquer tipo de juízo de valor, posto que as opções de cada um são imbuídas de sentidos e ideologias que marcam seu fazer político-pedagógico, a restrição em relação aos livros pode significar a perpetuação de valores e ideais que reforçam práticas de alienação e discriminação.

Estando à frente da Sala de Leitura, uma das atribuições é organizar e disponibilizar o acervo à comunidade. Recebemos, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, um projeto chamado Maleta LIA (Literatura Indígena e Africana). Chegou, em 2012, uma sacola contendo títulos infanto-juvenis com temas indígenas brasileiros e africanos. Até o momento, não obtive dados oficiais que esclarecessem a origem do projeto, suas motivações e sua

composição de acervo. Busquei em fontes como sites da prefeitura, blogs das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e Diário Oficial do município. Encontrei apenas informações sobre licitação para compra dos livros, sem especificar os títulos, proposta de trabalho ou qualquer referência pedagógica ou literária. Nas reuniões mensais na Sala de Leitura polo fui informada que é um acervo específico para atender a legislação respectiva às culturas indígenas e africanas, mas sem documentos escritos.

Embora não tenha referência sobre como esse acervo foi escolhido, as obras disponíveis são contos de matriz africana, como fábulas, histórias tradicionais e lendas, livros com personagens principais negros, histórias brasileiras que remetem às contribuições africanas, como a história do samba, do tabuleiro da baiana etc., e livros infantis direcionados a temáticas do racismo e do preconceito, explicitamente.

A maleta LIA é uma das ações que a SME-RJ propôs para atender à demanda legal. O acervo é ampliado constantemente. Além disso, há composição de acervo com DVD temáticos com programas produzidos pela MultiRio e filmes diversos. Compõem também o acervo de livros de formação docente, que abarca as áreas de História da África e do Brasil, Sociologia, Religião, Legislação e Pedagogia.

4.4 Experiências vividas com as crianças

Nesta parte do capítulo, farei um relato com base nas experiências vividas com as crianças na Sala de Leitura acerca da questão identitária negra. Utilizei um caderno de registro, um diário de campo em que me debrucei a escrever as situações experienciadas e refletir acerca delas.

O caderno de registro se constituiu uma prática desde que iniciei o ano letivo de 2014. Registrei, em um caderno de desenho, fatos ocorridos no cotidiano. Algumas escritas em tópicos, outras narrativas mais detalhadas. Passei a escrever por estar atenta ao que as crianças diziam e faziam durante as aulas. Comecei com a Educação Infantil, antes de assumir a regência na Sala de Leitura. Muitas das vivências que narro neste trabalho são pinçadas deste registro. O diário de campo foi iniciado com a pesquisa. Demarco estes dois momentos de um mesmo caderno por entender que as narrativas ganharam outra perspectiva ao longo do ano. Embora compreenda que a prática pedagógica não seja separada da prática investigativa, meu olhar atentou-se mais ao fato de produzir conhecimento a partir dos acontecimentos do dia-a-dia.

Os registros, antes da dissertação, eram mais pontuais, nem sempre diários. Narrava aquilo que me chamava a atenção, mas não produzi reflexões aprofundadas, por conta da própria demanda que urge no cotidiano na escola e, por vezes, desvia o olhar para questões outras. Após iniciar a pesquisa, me senti impelida a retomar os escritos e pensar neles como possibilidade de produzir reflexões e ações que pudessem se corporificar com as crianças e como conhecimento científico. Perdi meu caderno de 2014, por conta de um vazamento grave que houve na Sala de Leitura. Um cano estourou no andar de cima, onde mora uma funcionária da escola, e a água jorrou teto abaixo, causando a perda de parte do acervo, bem como meu diário de campo e alguns trabalhos realizados pelas crianças. Reiniciei meus escritos depois, mas já estava no fim do ano e registrei diretamente em arquivos virtuais, no computador.

O contexto das aulas na Sala de Leitura proporcionou diferentes abordagens e formas de compreender a construção da identidade negra. Em princípio, para entender como e se as crianças se reconheciam em suas identidades raciais, pedi que fizessem um autorretrato. Também solicitei que cada um dissesse a sua cor, do jeito que se percebiam.

Em outro momento, em outro dia, pedi que se autodeclarassem de acordo com os indicadores de cor do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo, indígena e não declarado. O próximo passo foi averiguar a declaração que os pais realizaram na matrícula. A partir desses dados, preparei as propostas de trabalho, selecionei os livros e o filme e fui para o campo de pesquisa/docência. Durante as aulas, que também eram *espaçotempo* de investigação, caminhei juntos com as crianças na descoberta de possibilidades.

O grupo era de vinte e cinco crianças, entre oito e treze anos de idade. Eram oito meninas e dezessete meninos. A turma é marcada por ter sido formada, em sua maioria, por estudantes de conceito I (insuficiente) no ano anterior, o que significa crianças não alfabetizadas ou reprovadas no terceiro ano. A escola optou por uma enturmação “homogênea” em relação à aprendizagem. Coloco entre aspas porque não acredito nessa homogeneidade e de fato não a demonstravam. A intenção era compor uma turma cujas aprendizagens estejam próximas, para que o professor/a professora consiga fazer um trabalho mais voltado para as necessidades comuns entre os estudantes. Porém, acabou por formar uma turma estigmatizada pelo fracasso escolar.

A leitura e a escrita se constituíram, inicialmente, como um obstáculo, posto que a proposta inicial era de realizar registros escritos e leituras partilhadas entre as crianças. Contudo, a dinâmica da conversa se mostrou um caminho metodológico fértil, pois a possibilidade de criar e recriar os discursos se tornou mais interativo, por provocar discussão e

oportunizar os feedbacks com mais clareza. No diálogo, foi possível perceber não só as palavras, mas os gestos, os olhares, os silêncios... A proposta se fez mais democrática por abarcar todas as vozes presentes e tentar perscrutar a contribuição de cada um inserido na coletividade que se apresentava naquele momento.

Optei por não colocar os nomes verdadeiros das crianças, posto que as autorizações formais não foram obtidas. Porém, no início, conversamos sobre a possibilidade das nossas aulas serem publicizadas e as crianças concordaram.

4.4.1 Identidades em construção: autodeclaração e autorretrato

As crianças da turma, durante o ano, discutiam sobre apelidos e formas de chamar o outro que remetiam à cor da pele ou outras características físicas. É muito comum ouvirmos expressões como “macaco”, “neguinho da macumba”, “carvão”, “cabelo duro”, entre outras, cujo objetivo é simplesmente ofender o colega. Tornou-se uma prática naturalizada entre os estudantes, que se referem à negritude como algo pejorativo, imputando à cor da pele status de característica negativa. Mesmo os estudantes negros se tratam deste modo quando querem atingir o outro com as palavras, sem se darem conta, muitas vezes, que o xingamento o afeta do mesmo modo.

Conversando com as crianças, compreendi que muitos não se reconheciam necessariamente como negros, se valendo da gradação de tons de pele para identificar-se, ou não, como negros. O que pude notar é a postura de dizer ou dizer-se negro acontece quando a pele é preta. Outras crianças negras com tons de pele que não se “enquadravam” nessa classificação se atribuíam ou tinham atribuídas outras formas de identificação de cor: moreno, moreno-escuro, moreninho, cor de pele, marrom, marrom-bombom, chocolate, amarelo etc. A autodeclaração de cor, no primeiro momento, foi livre, o que desencadeou essa pluralidade de cores. Houve também o grupo dos que se classificaram como brancos, posto que a turma tem estudantes de pele branca.

Munanga (2008) traz a questão da mestiçagem no Brasil, que se constitui como mote para a construção ideológica da identidade nacional. Segundo o autor, a sociedade brasileira acolheu os mestiços entre brancos e negros para que houvesse um paulatino branqueamento da população. Entendendo o entrelugar em que se situam, há a possibilidade de escolher a cor, de forma que a tendência é a opção pelo representante não subalternizado. Além disso, estudiosos como Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre, reforçaram o mito da democracia racial e contribuíram para a elaboração do conceito de uma raça brasileira: o moreno. O moreno seria

fruto da relação entre as raças que construíram a cultura brasileira: negra, indígena e branca, simbolizando a verdadeira identidade do povo do Brasil. Essa ideologia permeia nossa sociedade até hoje, reverberando nos discursos de que não há racismo, de que somos um país moreno, negando o percurso histórico-político-social que se configurou e se configura desde a colonização. Essa discussão faz atentar para a questão da autoidentificação como moreno e seus correspondentes; ser moreno não é ser branco, mas também não é ser negro. As crianças são parte desta sociedade que tem, em suas raízes, a discriminação pela cor da pele. Pensar-se e reconhecer-se como negro ainda se constitui um fardo.

Nos discursos do dia a dia, os colegas professores também demonstram a mesma postura de entender a negritude em relação aos tons de pele. Participando de um centro de estudos na véspera do dia 20 de novembro, a diretora se despediu de todos. Ficou um grupo que sairia mais tarde por questões de diferenças na carga horária em que eu estava inserida. Éramos seis professoras ao todo; a diretora, que é negra, entrou disse que apenas ela e uma professora, negra também, estariam de folga no dia seguinte, já que o feriado era da Consciência Negra. Esta professora riu e apontou para outra colega que estava em outro ponto da sala, dizendo que ela também. A outra professora entrou na “brincadeira” dizendo que não, que no caso seria meio expediente porque ela não é negra, é morena. O caso ilustra tudo o que vem sendo discutido em relação à identidade negra. Não é uma questão de culpabilizar ou rotular os sujeitos mestiços por não se compreenderem como negros, mas de entender que as relações raciais em nossa sociedade não são harmônicas e que há, sim, subalternização do negro, o que impele cada vez ao ideal do embranquecimento.

Os professores, ao se referirem aos estudantes, também tendem a utilizar termos que parecem buscar suavizações, dando a entender que identificar o outro como negro pode não ser a melhor maneira. Geralmente, os discursos são permeados de expressões como “aquele menino moreninho”, “escurinho”, “pretinho”, “mulatinho”. A tendência, quando se trata de crianças, é colocar na fala o diminutivo, principalmente quando se trabalha com Educação Infantil e primeiro ano do ensino fundamental. Não é raro ver os professores dizendo “atrás do coleguinha”, “vamos fazer um trabalhinho”, “come toda a comidinha” etc. Parece que assim tira o peso da palavra, tornando-a mais acessível às crianças. Tal infantilização, e tomo este termo como algo pejorativo quando se tem como base uma concepção de infância como lugar do não saber, se torna uma maneira de amenizar a força das palavras. Quando se trata de referenciar a cor do outro, principalmente das crianças, tende-se a querer também minimizar a força da palavra negro/negra e passa-se a trocá-la por outras e utilizar o sufixo “inho”. Claro que também há as referências às pessoas não negras com o mesmo diminutivo: “branquinho”,

“japonesinho”, loirinho”, “clarinho”, entre outros. Porém, o que ocorre é a negação da palavra negro sem o diminutivo. Ainda que não seja pejorativo, o tabu se configura em denominar ou denominar-se negro ou negra.

Essa postura pode passar a impressão de um discurso politicamente correto, embora nada tenha a ver com isso. Em reuniões docentes, conselhos de classe, centros de estudo ou mesmo conversas informais entre professores, percebo que se referir ao outro como negro ainda é tabu. Embora seja levada em consideração a questão da autodeclaração e a identidade negra não passar somente pela cor da pele, penso que é preciso desmistificar o uso do termo negro/negra, não encarando como ofensivo, mas como uma postura de afirmação e demarcação política, histórica e social. Nada tem de ofensivo referenciar-se ou ser referenciado como negro/negra. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais chamam a atenção para os equívocos que os professores cometem em relação à essa postura:

Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (p.15).

A postura também reverbera entre os estudantes. Não é incomum ouvir entre as crianças que referir-se a alguém como negro é racismo. Na turma em que realizei a pesquisa, surgiu esse assunto. Ainda não estava realizando formalmente a investigação, mas como toda prática pedagógica também pode ser um momento de pesquisa, registrei alguns apontamentos que me levaram à reflexão. Foram apenas tópicos, porém me ajudaram a buscar mais sobre as questões levantadas.

Como todo início de aula, sentamos em roda para conversar. Senti a falta de algumas crianças e perguntei quem estava ausente. Uma das meninas disse que havia dois meninos na sala terminando trabalho e citou seus nomes. Como eu ainda não conhecia bem os estudantes, a menina se referiu a eles dando suas características, dizendo que o primeiro era um menino preto e magro, o outro era preto e gordo. Na mesma hora, um grupo começou um burburinho e uma garota falou que chamar de preto era racismo. No universo de vinte estudantes presentes, pelo menos dez concordaram explicitamente com essa afirmação. Então perguntei

por que eles achavam tal coisa. As respostas foram muitas, mas efetivamente ninguém sabia dizer por que chamar de preto se configurava racismo. Um argumento que ouvi foi que preto é cor e que não deveria se chamar as pessoas por cores, que o certo seria falar moreno. Então retruquei com outra pergunta: se eu falar que sou branca, pode? Ele disse que sim e devolvi indagando se branco também não é cor. As crianças começaram um burburinho, dizendo que então não sabiam o que fazer. Compartilhei desse não-saber com elas, posto que ainda não ficava nítido para mim as razões que nos levam a essa censura de cor. Pensamos juntos nesse dia qual seria o caminho para que o outro também não se sentisse ofendido quando nos referíssemos a sua cor. Uma menina disse que não gostava de ser chamada de preta e com ela outras vozes foram fazendo coro em relação a esse descontentamento. “Dizem que eu sou pretinha, mas eu não sou. Sou moreninha”, foi sua fala. E quem diz o que ela é ou não é?

Através desses impasses que se apresentaram, tanto da autoidentificação como da identificação do outro, é que me levaram a pensar e realizar práticas em que pudéssemos compreender a questão da identidade racial negra. Apresentava-se então a necessidade de conhecer como as crianças se identificam, como elas se percebem. Nesse movimento, também reconheci a necessidade de me conhecer também.

Com as crianças, o autorretrato foi um indicativo que possibilitou a reflexão e a percepção de como cada um se via. A proposta foi simples: cada um faria um desenho de si mesmo, do jeito que quisesse. Antes, conversamos sobre o que cada um gostava mais e menos em si, sobre o que era bonito para eles, o que gostariam de mudar ou o que mais chamava atenção em si e nos outros. Depois, um espelho circulou para que se vissem e reparassem nos seus traços. A turma fez os desenhos e eu, como de costume, tirei fotos enquanto trabalhavam. Algumas crianças pediram para serem fotografadas individualmente ou em grupos de amigos, para que depois comparassem com os desenhos. Neste processo, eles embarcaram na ideia de se olharem mais atentamente. Um olhando para o outro e para si mesmo.

Apesar desse engajamento de boa parte da turma, houve resistências. No dia, havia 18 (dezoito) crianças. A unanimidade não existe e os conflitos apareceram. Houve 8 (oito) crianças que se recusaram a se desenhar, justificando que não sabiam. Depois de muita negociação, outros motivos apareceram: não se considerar bonito, achar que não tinha lápis de cor que representasse sua “verdadeira” cor, pensar que os outros iam caçoar do seu desenho. Porém, apenas alguns não realizaram a proposta. Houve aqueles que não terminaram seus autorretratos; esses desenharam muitas versões de si mesmos e nenhuma agradou. Depois de muitas tentativas, desistiram de terminar. Essas questões são importantes de se apresentar, posto que além de ser uma pesquisa, também é parte do trabalho pedagógico. No cotidiano, o

ideal contrasta com o possível. Acredito que a sala de aula é um espaço de negociação constante, em que as relações de poder podem ser diferentes da verticalidade professor-estudante. Não faz sentido dar voz à criança, já que ela tem sua própria voz e sabe usá-la. É pertinente, posso dizer fundante, o diálogo com as vozes infantis.

Em outro momento, solicitei às crianças que se declarassem de acordo com a classificação de cor utilizada pelo IBGE: preto, pardo, indígena, branco, amarelo, não declarado. No dia, havia vinte crianças. Dessas, quatro se declararam brancas, seis se declararam pardas, quatro se declararam pretas e seis preferiram não se declarar. Indaguei sobre a não declaração e os que responderam justificaram que nenhuma das cores que havia servia para dizer sua cor. Curiosamente, uma das crianças disse que iria perguntar à mãe sua cor, pois ela sozinha não saberia dizer. Chamou a atenção a forma como ainda pairava certa insegurança para dizer-se autonomamente.

Autodeclaração das crianças sobre sua cor segundo a classificação do IBGE	
CORES	Nº de autodeclarações
Preto	4
Pardo	6
Indígena	0
Branco	4
Amarelo	0
Não declarado	6

Tabela 1: autodeclaração das crianças sobre sua cor

Posteriormente, verifiquei nas fichas das crianças como os responsáveis haviam declarado a cor/raça no ato da matrícula. Em relação às vinte e cinco crianças da turma, 5 (cinco) foram declarados pretos, 5 (dois) foram declarados pardos, 6 (seis) foram declarados brancos e 4 (quatro) não foram declarados. Curiosamente, o número de crianças consideradas negras, ou seja, pretas e pardas, coincidiu com a autodeclaração das crianças, mas não com as mesmas crianças que responderam. Embora com as crianças o número de respostas tenha sido menor, já que o grupo tinha estudantes faltosos, decidi observar as declarações de todos que estavam matriculados na turma, a fim de conhecer como os responsáveis entendem a questão da cor/raça. Infelizmente, não houve tempo hábil para conversar com alguns responsáveis para entender porque não declararam a cor das quatro crianças. Acredito que a comparação entre a declaração que os responsáveis realizaram e autodeclaração das crianças possa se constituir outro trabalho, posto que há detalhes e nuances a serem esmiuçados e discutidos.

Os autorretratos revelam o modo como as crianças se representam. Selecionei 5 (cinco) desenhos feitos em setembro de 2014, quando estávamos começando o trabalho como pesquisa. Optei por esses porque foram crianças que se autodeclararam pretas ou pardas e finalizaram seus desenhos. Das outras cinco, três não quiseram participar da atividade. As outras duas fizeram seus autorretratos, mas não quiseram que eu expusesse.

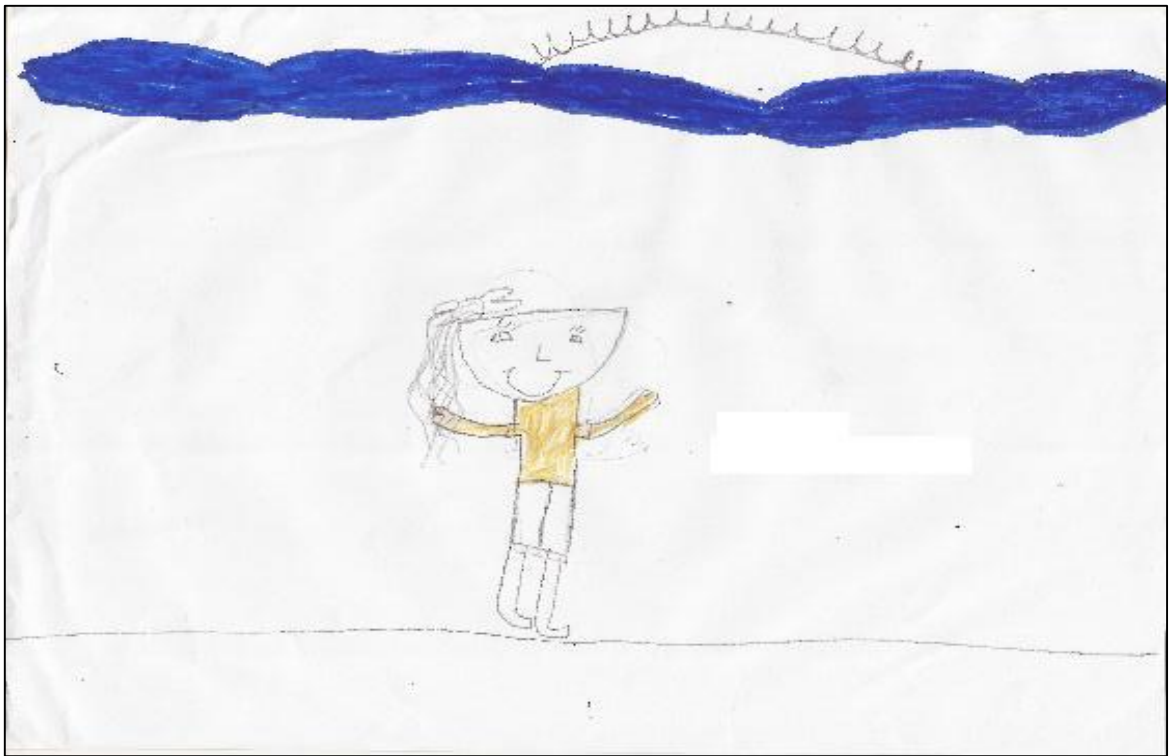


Fig. 7: Daniela, 8 anos, setembro de 2014.



Fig. 8: Kelly, 9 anos, setembro de 2014.

Os dois primeiros autorretratos são de duas meninas que se autodeclararam pretas. Daniela, autora do primeiro desenho, fez sua representação de pele branca. Não quis mais pintar o desenho e perguntei o motivo. Ela disse que estava feia e que desejava desenhar novamente. Mesmo em outra folha, ela desistiu. Justificou que estava cansada, que estava com preguiça. No fim, cedeu seu desenho incompleto mesmo, segundo ela, para que eu utilizasse no trabalho. Ainda insisti querendo saber o que estava faltando na concepção dela. “Tenho que me pintar de preto, mas eu não quero”, disse a menina. E peguei seu desenho.

Kelly se representou como uma princesa, segundo ela. Desenhou-se em um vestido vermelho, com os cabelos compridos e também vermelhos e pintou a pele com lápis preto de um modo que ficasse suave a cor. Ela me explicou que queria ser uma princesa e que todas as princesas têm o cabelo comprido. Escolheu ser ruiva porque acha bonita essa cor de cabelo e quando crescer irá pintar o seu. Quanto à pele, ela quis deixar a cor “fraquinha” para aparecer o rosto: se ela pintasse com força, os elementos do rosto iam sumir.

Ambas as meninas, no discurso se reconhecem como negras em relação à cor. Daniela ainda demonstrava resistência em se representar como tal. Sua relutância em colorir o autorretrato fornece pistas para compreender que ainda não é simples para ela se colocar diante de sua cor, mesmo que a reconheça. Kelly já consegue representar-se com a pele preta, porém acrescenta elementos idealizados para compor seu retrato. Há uma projeção daquilo que ela desejaria ser e não como ela é atualmente. É muito comum essa forma de se desenhar entre as crianças.



Fig. 9 e 10: Welington, 8 anos, e João, 8 anos, setembro de 2014.

Dos meninos aqui representados, o primeiro não se autodeclarou e o outro se autodeclarou pardo. Welington (figura 3) se representou como estudante, uniformizado, mas com a pipa na mão. No entanto, a pele não foi colorida. Um dos colegas, enquanto desenhava, indagou por que ele não ia se pintar de “cor da pele”. Ele disse que era branco. O colega questionou, dizendo que ele era moreno e deveria colocar uma “corzinha” naquela cara (palavras dele). Welington ficou chateado e veio me perguntar se ele era branco. Na hora, confesso que fiquei um pouco sem saber o que dizer e devolvi a questão: “o que você acha? ”. Sua resposta foi: “vou perguntar para minha mãe”.

João, antes de se dizer pardo, havia dito que era moreno. O desenho foi antes da autodeclaração, segundo o IBGE. Ele se viu incomodado quando o Welington questionou seu desenho: “você não é marrom, você é cor da pele. Por que você se pintou assim? ”. João respondeu seu amigo dizendo que era moreno e que a cor estava certa. Como sempre, as crianças buscaram uma solução para o impasse na figura da professora. Eu fui indagada sobre a forma como o menino havia se representado e disse apenas que cada um se desenhava do jeito como se via. Não havia certo ou errado; havia apenas modos de se ver e se representar.



Fig.11: Marcos, 10 anos, setembro de 2014.

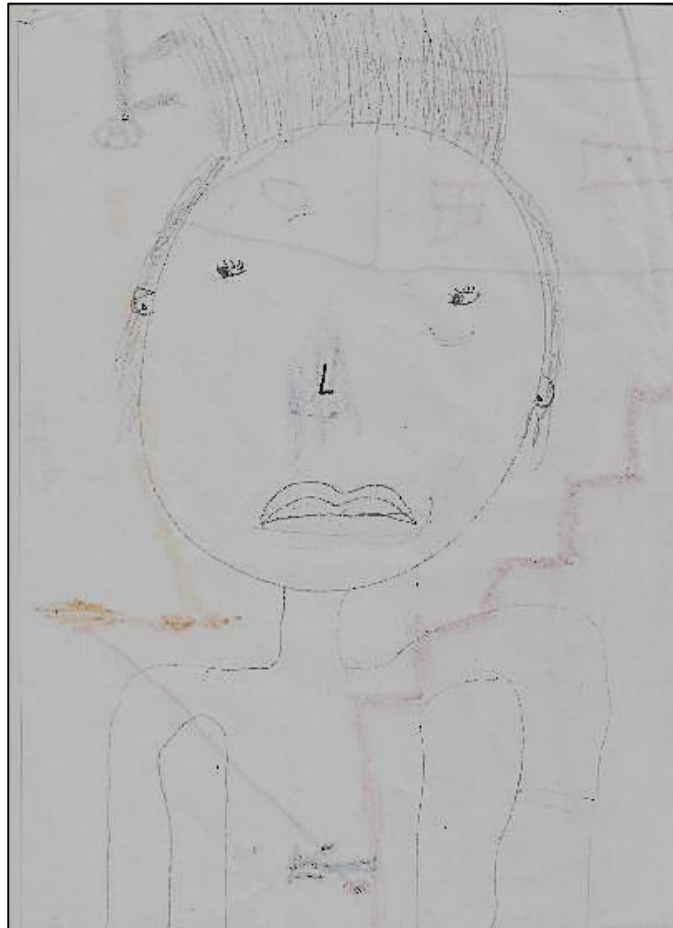


Fig.12: Marcos, 10 anos, setembro de 2014.

Marcos se autodeclarou pardo quando pedi a classificação do IBGE, mas antes, no momento do desenho, falou que era moreno. Acima, dois autorretratos feitos por ele. Destaco que a realização dos desenhos foi motivo de muita apreensão para ele. Primeiramente, ele fez seu desenho grande, com mais detalhes (figura 5). Olhando-se no espelho, buscou representar-se de um modo fidedigno, segundo suas expectativas. Porém, em algum momento do processo, ele não se sentiu contemplado por seu próprio desenho, virou a folha e fez um cenário, colocando-se como parte dele (figura 4). De acordo com o menino, é a sua casa no morro e a escadaria leva à sede da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), onde também fica a estação do teleférico da Itararé. Ele disse que as crianças costumam ir a esse espaço para brincar, andar de bicicleta, soltar pipa.

Como havíamos conversado sobre os gostos e a rotina de cada um, Marcos resolveu representar-se fazendo o que mais gosta quando não está na escola. Ele não finalizou seu primeiro retrato, disse que estava muito feio. No segundo, ele chegou a pintar sua pele com lápis preto para identificar sua cor. Em sua fala, depois de pegar muito sol soltando pipa, ele ficava pretinho. Suscitou minha curiosidade em saber sobre os outros detalhes, mas não consegui explicações. Estava atendendo muitas crianças ao mesmo tempo e ele me entregou o desenho finalizado, com os detalhes. Depois não consegui retomar a conversa.

4.5 O que é ser negro?

As crianças que fizeram seu autorretrato demarcaram posicionamentos diferentes. Mas todos convergiram para uma relação conflituosa em relação a sua cor. Declarar-se preto ou pardo é, ainda, uma dificuldade. Quem diz que eles são negros? Wellington resolveu perguntar à mãe... Daniela resolveu não explicitar sua cor no desenho. Kelly idealizou uma princesa. João quis se afirmar moreno mesmo o colega discordando. Marcos diz que fica preto quando pega sol. A pergunta, que remete ao título do trabalho, chega aqui com algumas reflexões.

Ser negro no Brasil não é tão simples. As identidades são frágeis posto que as ideologias racistas bem como o mito da democracia racial ainda permeiam nossa sociedade. O corpo negro é ainda violentado cotidianamente, quer seja de forma simbólica, quer seja de forma física. A mestiçagem provoca conflitos em relação à identificação. Pele branca com traços negros, pele negra com traços europeus, tons de peles variados..., o que define ser negro? É uma questão política se autoidentificar. Mas não podemos negar que o fenótipo é umas das marcas que provoca discriminação.

Oracy Nogueira (2007) contribui para esta discussão com as noções de preconceito de marca e preconceito de origem. De acordo com o autor:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (p.292).

No Brasil, predomina o preconceito de marca. É a aparência o pretexto para a discriminação. Ser negro em nosso país significa ser subalternizado pelos traços físicos. Há

questões que se estendem acerca dessa noção. Por isso, é muito difícil reconhecer-se negro. A miscigenação favorece a mobilidade de identificações. O racismo, que habita nosso cotidiano de forma naturalizada, provoca desconforto em ser negro. Talvez seja mais fácil tentar subterfúgios para que a identidade negra fique adormecida e que se galgue mais um ideal de brancura. A afirmação de que para se afirmar como negro “respeitável” deve-se alcançar posições sociais e econômicas de prestígio não é incomum. A luta contra desigualdade é legítima, mas não como forma de ser aceito socialmente por ser negro. Na verdade, a negritude subalternizada tem que ser problematizada.

“Quem disse que sou negro?”, me perguntaram. Quem diz é quem pergunta.

4.6 Filme “Cores e botas”

Na turma do terceiro ano, apreciamos o curta “Cores e botas”, de Juliana Vicente. O filme se passa no ano de 1989, quando a Xuxa estava no auge com seu programa matinal e o sonho de muitas meninas era ser Paqueta. Joana é uma menina negra que tinha esse desejo e faz teste para um show na escola. Todas as meninas participantes são brancas, inclusive sua melhor amiga, a quem ela ajuda na dança. Seus pais, com uma situação financeira boa, a apoiam e a encorajam. Seu irmão vê com desconfiança a possibilidade de uma menina negra ser Paqueta, já que todas eram louras. Joana não é aprovada, mas sua melhor amiga sim. Ela fica desapontada e acaba por concluir que nunca poderá ser Paqueta. Assim, no caminho de casa, ela encontra um novo sonho: ser fotógrafa. A menina joga suas botas no lixo.

Inicialmente, contextualizei a época retratada no filme, já que a história se passava em 1989. A moda, os aparelhos eletrônicos e a decoração da casa são os elementos em que a diferença salta aos olhos. Vitrola, disco de vinil, videocassete, botas brancas, maquiagem forte são alguns deles. Todos conhecem a Xuxa, pois, embora ela não esteja com programa na televisão, atualmente, se faz presente no meio infantil através da coleção “Xuxa só para baixinhos”, DVD de vários clipes musicais. A figura das Paquetas, as assistentes de palco da loira, não era familiar a todos. Alguns conheciam por conta de suas mães que falavam sobre a época em que assistiam aos programas da Xuxa.

Desde o início do filme, muitos comentários foram tecidos. As crianças exclamavam sobre o modo de pentear e vestir, sobre a televisão da época, sobre a comida, sobre o trecho do debate entre Collor, que eles não conheciam, e Lula, que foi reconhecido imediatamente. Perguntavam se os personagens eram ricos e por que a empregada era branca. Indagaram o que a professora, na hora da inscrição de Joana, quis dizer com “Paqueta exótica”. Ficaram

indignadas quando uma colega fala para a menina que ela não parece uma Paqueta e mais ainda quando não foi aprovada no teste e sua amiga sim. “Bullying! Racismo!” foi o que alguns disseram quando perceberam a injustiça. Cantaram junto a música “Lua de cristal”, cuja letra fala que querer é poder e “Carimbador maluco”, mais conhecida como “Pluct, plact, zum”, do Raul Seixas, hit dos anos 80 conhecido até hoje.

Assistimos a segunda vez, agora sabendo o que aconteceria, sem as surpresas iniciais. Pedido dos estudantes, que queriam ver de novo “para reparar mais no que aconteceu”. Ao longo, alguns detalhes foram mais percebidos. Ao final, uma conversa com as crianças sobre o filme rendeu muitas questões. Perguntei o que tinham achado do curta, sobre as questões abordadas. As primeiras falas se referiam à situação de uma menina negra não poder ser Paqueta. Muitas manifestações sobre racismo, preconceito e bullying apareceram. A discussão caminhou no sentido de pensar nessas categorias. Um diálogo interessante foi travado entre duas crianças.

No meio da fala das crianças, Tiago levantou uma proposta para que Joana pudesse ser Paqueta. Segundo ele, a menina deveria alisar o cabelo, pintar de loiro e passar pó de arroz para ficar branca, assim teria seu final feliz. Anita, sentada ao lado, refutou a posição do colega, dizendo que não era certo a menina do filme ter que mudar para conseguir o que queria. Ao contrário, as pessoas tinham que escolhê-la com a pele negra e o cabelo “para o alto”, do jeito que ela era, por causa do seu talento.

A estudante defendeu que a atitude das professoras do teste era racista e seu colega também estava sendo por achar que só gente branca tinha o direito de passar. Ambas as crianças são negras, se reconhecem como tal. Porém, as visões sobre a sua cor são diferentes e provocou esse embate discursivo que, para mim, foi muito importante para disparar questões sobre ser negro e suas implicações. Outras crianças foram se colocando ao longo da discussão, mas optei por destacar esse diálogo por ter sido mais direto ao ponto.

Gomes (2002) aponta que o cabelo e a cor da pele ocupam um lugar importante na construção da identidade negra. Entendendo que a identidade é construída não somente com o olhar para si mesmo, mas na relação com o olhar do outro, as marcas identitárias são mediadas social e culturalmente. Segundo a autora:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (p.2).

As crianças, quando apontam seus posicionamentos em relação à aprovação ou não de Joana como Paquita, apresentam discursos divergentes sobre a aparência da menina. Na compreensão de ambos, ser negra foi empecilho para conseguir a vaga na apresentação. Quando Tiago diz que a menina precisa alisar o cabelo, pintar de loiro e passar pó de arroz para ficar branca, ele nega a estética negra, demarcada culturalmente pela cor da pele e pelo cabelo crespo. As marcas identitárias precisam ser modificadas para que haja inserção no grupo. Muitas mulheres, principalmente, vivem o conflito em relação a seu cabelo. O cabelo crespo “em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2002, p.2). O que se pode depreender dessa situação é que a aceitação depende de um enquadramento.

Alisar e tingir de loiro é uma opção estética. Cada sujeito tem direito sobre seu corpo e as modificações, mesmo sendo elas culturais, dizem respeito à subjetividade. Em relação ao negro, vejo com desconfiança a compreensão de que não assumir o cabelo natural é negar a negritude. Há uma ancestralidade nas questões de manipulação do cabelo e, a priori, nem todo referencial de beleza é de origem branca europeia. Gomes (2003) destaca

a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. Esta é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial (p.174).

Contudo, o que está em jogo é o olhar do outro que pode provocar o desconforto em relação ao corpo e ao cabelo. A partir do momento em que as modificações estéticas estão atreladas a padrões supostamente superiores, se cria uma relação de poder que inferioriza aquele que não se enquadra. Tal inferiorização é instrumento de dominação ideológica. O cabelo de Joana, segundo Tiago, não atende ao perfil desejado para ser Paquita, mesmo não tendo sido explicitado em nenhum momento qualquer critério para concorrer à vaga. Para ele, a menina pode ser aceita se conseguir se enquadrar na estética dominante. Durante o filme, a personagem chega a pintar seu cabelo com papel crepom amarelo, o que sugere que ela tinha a noção do padrão que se apresentava; a referência era toda pautada em meninas loiras como a

Xuxa. Talvez, ela se sentisse confortável com seu cabelo natural, mas por conta de uma demanda externa quis mudar.

A cor da pele também faz parte da análise de Tiago. O pó de arroz é a alternativa para clarear a pele de Joana, para que ela fique branca. Interessante que o pó de arroz faz parte da nossa História e, talvez, o menino não tivesse essa informação. Há relatos de que, quando o futebol chegou ao Brasil, no final do século XIX, era esporte da elite e que os negros eram proibidos de jogar. Mesmo assim, jogavam informalmente, tinham seus times de bairro e foram, aos poucos, se apropriando do esporte. Na fase amadora, havia inclusive partidas de brancos contra negros. Quando o futebol se profissionalizou, nos anos 20 do século XX, os times barravam a entrada de negros, pois ainda era considerado um esporte de brancos. Mas, como alguns jogadores negros se destacavam, eram contratados e obrigados a usar pó de arroz para “encobrir” sua cor.

Também foi representada na novela *Xica da Silva*, de 1996, produzida e exibida pela extinta TV Manchete, uma situação similar. A personagem principal, que dá nome à obra e foi vivida pela atriz Tais Araújo, tenta embranquecer utilizando pó de arroz. *Xica da Silva* é baseada em uma história real da escrava Chica da Silva, que viveu no século XVII, em Minas Gerais. Ela, escrava alforriada, vivia uma união estável com um rico contratador de diamantes em um momento histórico em que a exploração dos diamantes estava no auge e constituía uma atividade de alto prestígio econômico. Em meio às violências sofridas por ser mulher negra escravizada em uma sociedade escravocrata e segregadora, Xica da Silva ascende à condição de mulher de um homem muito rico e respeitado socialmente. Como tal, sente a necessidade de demarcar seu novo lugar de pertença, assumindo identidade branca, inclusive em relação à pele. Não só isso: passa agir como os brancos em relação aos negros, mantendo os escravos e subalternizando-os.

Compreendendo que o contexto histórico-social da época retratada na novela era diferente do que temos hoje, a situação de mostrar uma ex-escrava na condição de senhora da casa grande tentando se afirmar com a identidade dominante é plausível. O racismo era uma marca social, ser negro implicava carregar inferioridade imputada pelos brancos exploradores para justificar a escravização. Contemporaneamente, o racismo persiste, de formas mais sutis, mas nem sempre menos perversas.

Os dois exemplos, de momentos históricos diferentes, dialogam com a proposta de um menino negro de oito anos em pleno século XXI. A pele negra ainda é considerada um estigma e não marca de identidade? Depois de quase três séculos, a solução para enfrentar preconceito é se aproximar do ideal dominante? Tiago provavelmente não tem a dimensão que sua fala

ganha no contexto social. Uma criança que percebe o racismo e tenta enfrentá-lo como consegue.

Já Anita defende que a menina não mude e que possa fazer parte do grupo sendo negra, o que demarca a valorização do corpo e do cabelo como parte de sua identidade. O ideal é marcar suas características e enfrentar o racismo. Essa valorização vai além do discurso: Anita gosta de seus longos cabelos crespos e de sua pele negra, sempre reafirmou isso durante o tempo em que estivemos juntas nas aulas. É possível que negros e negras construam imagens positivas de si mesmo, quando o olhar não está impregnado de ideologias estéticas pautadas no embranquecimento.

4.7 Contos com personagens negros

Pretinho, meu boneco querido

Chegam para as escolas muitos livros literários para compor o acervo das salas de aulas do primeiro ao terceiro ano. O Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), envia caixas com títulos diversos, escolhidos segundo critérios de faixa etária, nível de leitura, gêneros e tipos textuais, temáticas etc. As crianças da turma do terceiro ano com quem trabalhei levaram como sugestão o livro *Pretinho, meu boneco querido*, de Maria Cristina Furtado, que a professora regente tinha lido para eles. O livro faz parte do acervo da sala de aula. Os estudantes estavam muito interessados em ouvir a história de novo, agora na sala de leitura. Sendo assim, lemos juntos e discutimos a narrativa.

Pretinho, meu boneco querido, resumidamente, conta a história de um boneco que Nininha, de oito anos ganhou. Ele é negro como a menina e logo desperta o ciúme e o preconceito dos outros bonecos. As situações apresentadas acontecem quando a criança não está no seu quarto, momentos em que os bonecos tentam embranquecer o boneco Pretinho das maneiras mais diversas: colocando farinha de trigo, jogando na água, entre outras. O ápice das maldades acontece quando Pretinho é empurrado, caindo perto do cão de guarda da família, Hulk, e todos pensam que ele foi devorado, quando na verdade conseguiu fugir.

Ao longo do livro, Nininha descobre que Pretinho é discriminado pelos outros brinquedos e tenta consolá-lo. O boneco pede para ser pintado de branco a fim de ser aceito, mas a menina diz que não é bem assim. No fim das contas, ela leva para casa uma caixa dada

pelo seu professor, onde está Zuzu, uma boneca negra que conta a história de lutas dos negros no Brasil. Pretinho se orgulha dessa história e pede para ser chamado pelo seu nome verdadeiro, Carlos.

O livro tem uma forma bem explícita de abordar o racismo. Tem um cunho didático, no sentido de mostrar situações em que a discriminação acontece e de sempre ter lição de moral ao longo da narrativa. Há um CD em que as músicas apresentadas no livro são cantadas. Como professora e pesquisadora, entendi a narrativa como uma forma de fabular o preconceito através do boneco, tentando colocar situações extremadas. Apesar das discordâncias com esse modo de narrar, não posso negar que a obra provocou uma reflexão com as crianças bem interessante.

Ao terminar a leitura do livro, algumas indagações e afirmações foram postas pelo grupo de estudantes. Uma delas foi porque os outros brinquedos tinham raiva de alguém que nada tinha feito a eles. A resposta que eles mesmos deram caminhou para o lado do ciúme e da inveja por conta do boneco ser querido por sua dona. Uma das meninas, Anita, tomou a palavra e disse que as maldades com o boneco aconteciam porque ele era preto, diferente dos outros. O fato de quererem embranquecê-lo era bullying e racismo. Ambas as palavras apareceram muito ao longo de nossa conversa. Expliquei o que cada uma significava e que as duas formas de agir eram violentas, mesmo que não chegassem à agressão física. Outra menina, Fabiana, pontuou que se sentia muito triste quando alguém a chamava de gorda ou macaca e que às vezes não queria mais ir à escola para não ser “zoada”.

Embora haja a pedagogização da história, as crianças começaram a refletir sobre o preconceito e a discriminação racial. Foi uma narrativa que as cativou de algum modo, talvez pelas músicas, talvez pelo colorido do livro ou mesmo pela história que pode ter significado para elas. O principal foi ter a contribuição dos estudantes na composição do repertório literário a ser lido e a forma como a temática racial atravessou a cada uma delas. Como disse no início, o livro foi apresentado pela professora da turma, que é negra. A leitura que faço é da representação da professora negra apresentando um livro cujo personagem principal também é negro e que inverteu um pouco a lógica de sempre serem os mesmos tipos de personagens e, por que não, de professoras. No caso de nossa escola, além de termos um grupo significativo de docentes negros, se reconhecendo ou não como tal, a posição hierárquica mais alta, a diretora geral, é negra. Este fato contribui para que a representatividade negra aconteça.

Esta turma com quem trabalhei carregava um estigma: a não alfabetização da maioria dos estudantes. Em decorrência disso, era classificada como um grupo difícil, desinteressado e

indisciplinado. A maioria das crianças era negra e moradora de favelas. O discurso que circulava foi introjetado por eles e desconstruir essa visão negativa foi um trabalho árduo. Gomes (2002) aponta que:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (p.42).

Reconhecer que a questão dos estudantes não passa pela dimensão cognitiva somente, mas também por uma questão racial é difícil. Entender que já carregam em si um estigma pela sua cor, mais ainda, pelo que ela representa socialmente, sendo alvo de preconceito dentro da escola provoca a necessidade de problematização urgente. As dificuldades de aprendizagem tão proclamadas têm a ver com outras dimensões que não somente a cognitiva. Arrisco-me a dizer, como professora de classes de alunos não alfabetizados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que a dimensão cognitiva é a que menos provoca a não aprendizagem escolar. Tem mais a ver com a forma de estar na escola, na sala de aula, a relação com o conhecimento em sua dimensão cultural e social e as relações entre pares e com os professores.

O casamento da princesa

O livro *O casamento da princesa* traz um conto popular da África Ocidental, recontado em tom de fábula pelo escritor brasileiro Celso Sisto e ilustrado por Simone Matias. Abena, a mais bela princesa da África Tropical, finalmente está apta a se casar. A notícia percorre todo o continente e logo surgem vários pretendentes. Os primeiros a disputar a mão da princesa são dois concorrentes de peso: o Fogo e a Chuva.

Para que a disputa pela mão da moça seja feita de forma honesta, seu pai, o rei, resolve fazer um duelo. O combate entre esses dois elementos da natureza (a água e o fogo) mobiliza a África inteira e a notícia percorre o continente. A Chuva, delicadamente, fez a sua oferta à princesa. Disse que daria toda a vitalidade que a água proporciona: crescimento de plantações,

multiplicação das colheitas: “Graças a mim, teremos sempre água pura para beber e rios cristalinos cheinhos de peixes, onde se pode nadar e pescar”. Diante de palavras tão musicais, a solitária Abena aceita a proposta da chuva, sem saber o que acontecia naquele exato instante.

O Fogo, consciente de seu poder, discursa para o pai de Abena, dizendo: “Minhas chamas mantêm os animais perigosos ao longe, cozinham a comida diariamente, iluminam as intermináveis noites escuras e aquecem o corpo durante o frio”. Foram palavras fortes o suficiente para impressionar o Rei que, deslumbrado, cede a mão de sua filha ao Fogo. Apaixonada pela Chuva, mas prometida para o Fogo, a princesa Abena cai em profunda tristeza e, para não ver a beleza de sua filha desaparecer, o Rei tem uma ideia: uma disputa entre a Chuva e o Fogo encerraria o impasse. O vencedor do duelo teria a mão da princesa.

A notícia sobre o maior embate da história corre toda a África e todos, principalmente Abena, estão ansiosos para saber o resultado final. No dia do duelo, o Fogo vencia, pois tornou chama tudo que tocava. Mas, quase na linha de chegada, a Chuva cai sobre as labaredas e consegue ser merecedora da mão da princesa. O Fogo e a Chuva se tornaram inimigos mortais.

Este conto traz uma princesa africana como personagem principal, cujo amor é disputado por dois pretendentes fortes e importantes. Em um mundo povoado por contos de fadas europeus, onde as princesas são muito parecidas entre si, brancas, de olhos claros, cabelos lisos, sendo esse estereótipo reforçado pelos estúdios Disney, uma princesa negra é uma exceção. A primeira pergunta que fiz à turma foi que princesas eles conheciam. Elencaram muitas, como Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ariel entre outras. Pedi que elas caracterizassem, oralmente, como seria uma princesa. O que apareceu foi majoritariamente a questão do ser muito bonita, que nesse caso se resume a ser branca e de olhos azuis ou verdes. Após essas perguntas, mostrei o livro *O casamento da princesa*, onde tem a ilustração da personagem principal na capa. Disse que contaria uma história de uma linda princesa que se apaixonou, mas não sabia se ia conseguir ter seu final feliz.

A reação à ilustração foi traduzida em palavras por um aluno: “Ela não é princesa nada! Cadê o vestido? Cadê a coroa? Ela é preta”. Nesse momento, questionei se as princesas têm que ser todas iguais, do mesmo jeito e se não existiam princesas negras. Anita se posicionou, dizendo que há princesas de todo jeito e que viu um desenho em que a personagem era negra: *A princesa e o sapo*. Ela se referiu a uma produção animada da Disney, adaptação de um conto dos irmãos Grimm com o mesmo nome, atualizado para a contemporaneidade e protagonizado por uma jovem negra. No caso da animação, ela de fato

não é uma princesa, somente se veste como tal durante uma festa em que ela trabalha e ainda, ao beijar um sapo, se transforma no animal por não ser da realeza. Não entrei nesse mérito durante a aula, pois me fugiu esta informação na hora.

Ao ler o livro, as imagens foram muito importantes para contextualizar a história. Os personagens negros, com indumentária africana de uma tribo da África Ocidental. Após a leitura, chamou a atenção o comentário do menino Tiago sobre o trecho que fala da beleza de Abena: “Ela era a mais bonita? Essa princesa é careca! Feia”. A atribuição de beleza, que no conto era algo extraordinário, foi de encontro à concepção de beleza do menino. Indaguei sobre o que seria necessário para que ele a achasse bonita e a resposta foi que ela “tinha que ter cabelo loiro, liso, até a cintura, os olhos azuis e ser branquinha”. Pedi que os outros se colocassem sobre essa concepção de beleza. Muitos concordaram, outros não, alguns não disseram nada. Os que argumentavam contra, disseram que “nem todo mundo é assim”, que ‘muita gente é bonita sem ser loira’. Kelly pontuou: “a tia não é loira nem tem olhos azuis e é bonita, né, tia? ” e eu respondi que se ela assim achava, tinha razão. Devolvi perguntando o que ela achava da princesa. “É bonita também...”, ela retrucou.

Continuando a discussão sobre o conto, Anita falou que a princesa Abena era da sua cor e que ela nunca tinha visto, a não ser a do desenho que citou antes. Perguntou se na Sala de Leitura não teria mais histórias como essa, pois era linda e diferente. “Diferente como? ”, questionei. “Diferente porque não é igual, né? ” foi sua resposta.

A partir desta história, pudemos ressignificar o que é ser princesa. A noção construída e perpetuada por contos de fadas tradicionais, recontados pela mídia em forma de desenhos animados, é uma referência para muitas meninas. Muitos acessórios, roupas, mochilas, estojos e outros aparatos licenciados das princesas Disney, por exemplo, são consumidos por meninas e, na escola, isso fica evidenciado. Além da questão racial, ainda há a questão do gênero, ainda muito dicotomizada no cotidiano. As princesas são destinadas ao sexo feminino. Os meninos assistem aos desenhos, leem as histórias, mas não consomem os produtos ligados às princesas. Quando isso acontece, muitas vezes, há um julgamento entre pares que aponta para uma possível homossexualidade masculina. Ou seja, não é coisa de menino. E mais: há discriminação em relação à homossexualidade, como se fosse um desvio grave de conduta a ser combatido; ser homossexual é motivo de piadas e repressão.

Desconstruir esses paradigmas é desafiador, posto que, socialmente, ainda há essa separação entre feminino e masculino de forma essencialista. A escola, que é parte da sociedade, tende a adotar o mesmo dualismo de gênero: filas separadas, banheiros distintos, atividades físicas diferenciadas (por exemplo, futebol para os meninos e queimado para as

meninas). Não é uma regra, mas, nas escolas em que estive como professora, a dinâmica era essa. Não temos ainda um debate sobre as diferenças de gênero que seja consistente. Difícil lidar com estereótipos quando as noções hegemônicas que circulam socialmente apontam para homens e mulheres como sendo desiguais. E mais ainda: que colocam à margem outras formas de gênero, como os transgêneros por exemplo. Mas a discussão é muito ampla e muito mais complexa.

O conto ainda tem suas questões em relação ao papel da mulher. Há o contexto de uma cultura patriarcal, em que a mulher tem que se casar e seu pai escolhe o marido. Neste ponto, a história não foge muito ao estereótipo de princesa tradicional, mesmo sendo ela de outra cultura que não a europeia. Porém, não se pode negar a possibilidade de outras discussões surgirem. Neste caso, o que foi colocado na roda tem a ver com a estética. No primeiro momento, o impacto sobre a aparência de Abena foi o mote para falarmos do conto. O gênero e suas implicações não ficaram em evidência; foi uma escolha feita por conta de todo o trabalho que estava sendo desenvolvido. O reconhecimento de que pode haver princesas negras, já que suas representações habitam o cotidiano infantil, é uma forma de construir identificação entre elas e as meninas. A compreensão de que muitos nossos ancestrais africanos escravizados no Brasil eram parte de uma realeza em seu país de origem também é uma informação relevante para que se desconstrua a imagem de subalternização

As crianças estranharam, de certo modo, a história com personagens negros. Mesmo tendo contato com livros em que há personagens negros, naquele momento a novidade foi ter uma realeza negra africana. Pouco se destaca este aspecto da cultura. Muitos livros, como o *Pretinho, meu boneco querido*, tratam a negritude como alvo de preconceito e buscam uma lição. A valorização da cultura africana ancestral, bem como a estética negra como atributo positivo, precisa ainda ganhar mais força nas obras de literatura. Não é negar o preconceito, mas desconstruir a noção de que os livros são voltados para os não negros aprenderem como não serem racistas. Esta perspectiva acaba por dicotomizar e deixar rasa a discussão do preconceito, uma vez que os negros são apresentados como segundo plano. Não há a preocupação com o empoderamento, mas com o combate a uma situação que se apresenta. É importante, mas não é suficiente.

Pensando no trabalho com os estudantes, a reação deles foi de surpresa. No dia, muitas crianças já apresentavam a necessidade de conhecer mais histórias como *O casamento da princesa*. Perguntaram se não havia mais livros como este. Isso demonstra que neles se criaram muitas questões. Mesmo Tiago, por exemplo, ainda resistindo à ideia de uma princesa negra, a maioria se interessou por conhecer mais contos em que houvesse princesas negras,

assim como outros personagens. Chamou-lhes a atenção a cultura que aparecia nas ilustrações: as vestimentas, a paisagem, os utensílios. A África ancestral apareceu como novidade, possibilidade de descobrir pistas sobre sua identidade hoje. Como Souza *apud* Gomes (2002, p.43) aponta, “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. Sendo assim:

O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. No corpo negro e mestiço do brasileiro e da brasileira, a africanidade, como conformadora da identidade negra, incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo (GOMES, 2002, p.43).

A africanidade passa por marcas culturais que foram sendo naturalizadas ao longo da História, sendo incorporadas como ícones de brasilidade. Reconhecer tais marcas podem fortalecer a construção da identidade. É uma tarefa complexa e tensa. As crianças, quando em contato com a literatura africana, extrapolaram somente o texto escrito: perceberam, nas ilustrações, traços de cultura que poderiam ser aprofundados. Fez parte do reconhecimento, mesmo sendo diferente da atualidade. Mas sabendo que o contexto faz parte de nossa ancestralidade, buscaram entender como chegamos ao ponto em que estamos. A própria relação com a beleza foi questionada. Abena tinha cabelos curtos e era considerada bela.

O nosso olhar foi modificado. As crianças perceberam que princesas podem ser diferentes do que a Disney nos apresenta. Também entenderam que a estética muda, é diversa, tem a ver com cultura, mas que há marcas na aparência, como a cor da pele, que tem a ver com ancestralidade e é preciso valorizar também essa herança. A identificação das meninas negras, principalmente, com outra forma de representação, que de fato seja mais parecida com elas, provocou reconhecimento, mas também estranhamento. Reconhecimento de que elas são bonitas e podem ser representadas; estranhamento em relação a essa posição de protagonista de uma história, que, até então, não pertencia a elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecimento como autoconhecimento

Santos (2008) aponta para um paradigma científico emergente. É diferente do paradigma dominante, que tem bases no racionalismo do século XVI e visa a atingir um conhecimento verdadeiro, a partir de seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Já o paradigma emergente surge de uma revolução científica ocorrida em uma sociedade revolucionada pela ciência; é um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008, p.60). São quatro princípios que o embasam: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Minha pesquisa buscou inspiração no paradigma emergente, embora haja indícios de que o paradigma dominante ainda é hegemônico e valida a investigação na comunidade científica. Entendo que a própria tentativa de situar o trabalho em um ou outro paradigma é uma forma de racionalismo. Contudo, não pretendo me ater a definições. O que me instiga a trazer Santos (2008) para a discussão é a perspectiva de conhecimento que ele apresenta. Esta pesquisa foi tecida não linearmente, com todos os percalços e conflitos que fazem parte do processo investigativo. E, por ser uma pesquisa, tem por um de seus objetivos produzir conhecimento que

no paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado (p.87).

O conhecimento produzido neste trabalho que é processo e resultado, me uniu pessoalmente ao que estudei. Quando me aproximei do tema, o que tinha era desconhecimentos, que são autodesconhecimentos. Não conheço tudo, toda pesquisa é provisória. A experiência de conhecer junto com as crianças, descobrir com elas as questões de identidade, tatear as incertezas e não ter todas as respostas, foi um ato de pesquisa

revolucionário. A pretensa neutralidade não coube. Apareceu a professora que pesquisa e se colocou no lugar de quem dialoga, o que pressupõe não só falar, mas ouvir também.

Essa prática de pensar as identidades negras a partir da Sala de Leitura foi construída ao longo da pesquisa. O movimento não foi retilíneo. Na verdade, várias curvas, cruzamentos, rotatórias e retornos se apresentaram. Durante as voltas do caminho, encontros se realizaram e possibilitaram a construção da pesquisa que também se constituiu prática pedagógica. No trabalho docente, minha perspectiva sempre tentou buscar alternativas a práticas mecanicistas, de repetição e de perpetuação de dominação. Desde que ingressei no magistério, as turmas que me foram confiadas apresentavam marcas da reprovação e da exclusão. Mesmo quando lecionei para turmas consideradas regulares, essas marcas ainda se apresentavam em alguns estudantes.

As discussões acerca da construção da identidade negra, a partir das contribuições da Sala de Leitura neste trabalho, ganharam contornos a partir de reflexões e ações com as crianças, em diálogo com o arcabouço teórico que ajuda a embasar o vivido.

A investigação-ação que se converte em dissertação de mestrado constituiu, para mim, *experiência*, na perspectiva que Larrosa (2014) nos apresenta. Houve atravessamentos como professora, pesquisadora, cidadã. Inicialmente, eu não estava tão familiarizada com as questões de identidade negra, relações étnico-raciais, temas ligados à afrodescendência. Os disparadores do meu interesse e engajamento em relação ao tema surgiram concomitantemente, mas de pontos diferentes. Um ponto foi a escola, quando os estudantes começaram a trazer com muita força questões ligadas à negritude durante as aulas na Sala de Leitura. As questões sempre apareceram no cotidiano, mas ficavam despercebidos por conta, talvez, de um olhar menos voltado para elas. A Sala de Leitura, nesse caso, propiciou uma escuta mais sensível aos falares infantis que se posicionavam quanto às identidades que ali se constroem: identidades líquidas, identificações múltiplas, negação e afirmação do que nos constitui. Os conflitos e questionamentos foram visibilizados.

Atribuo o olhar mais atento a outro ponto: o mestrado, mais especificamente as aulas de Temas em Práticas Educativas, Cultura e Tecnologias com a professora e hoje orientadora, Maria Elena. Embora a disciplina não fosse especificamente voltada para as questões étnico-raciais, estas perpassaram às discussões. Percebi, ao longo do semestre, que a escola acabava por ignorar as desigualdades raciais em nome de uma igualdade homogeneizante que toma como padrão o que é dominante cultural, social e economicamente. Ao invés de promover a justiça racial, a escola pública, de onde falo, traz em si concepções hegemônicas sobre sua função social: transmitir conhecimentos socialmente relevante produzidos cientificamente,

sem problematizar as referências e ideologias para elegê-los. Nessa função, desconsidera quem são os sujeitos e tudo aquilo que os constitui. Ao tratar todos como iguais, tenta apagar as diferenças.

Destaco também que o GEFEL contribuiu para a inspiração deste tema de pesquisa, posto que, ao longo de nossos encontros, conversamos e investigamos sobre nossa própria prática como professores e professoras da educação básica. Tendo em vista que, majoritariamente, os membros do grupo atuam junto aos estudantes das classes populares, nos dedicamos também a pensar e praticar outros modos de ser e estar no cotidiano da escola.

É a partir do GEFEL que me aproximo melhor e dou início à construção de um saber-fazer docente que privilegia a centralidade das crianças na educação como perspectiva de trabalho docente. Esse movimento de auto/co-formação revela-se muito fértil na medida em que exercitamos um intenso diálogo *prácticateoriaprática*. No grupo, quando falamos de um movimento de auto/co-formação, temos o entendimento de que, ao partir da nossa própria prática, ou seja, de nossos próprios saberes-fazeres do cotidiano, estamos criando possibilidades de uma autoinvestigação que, ao mesmo tempo, é compartilhada com o outro, ambas se constituindo como *espaçostempos* formativos para todas/os nós.

No bojo dessa perspectiva está também uma noção de autoria da nossa própria prática docente. Não como um ineditismo, mas enquanto postura crítica e reflexiva de escolha, de decisão e de resistência a modelos impostos, frente às demandas que o próprio cotidiano nos apresenta, bem como das pistas que nos apresentam às crianças de nossas escolas e turmas.

Depois desse percurso para chegar à investigação, o caminho da pesquisa em si foi uma construção coletiva, em que as crianças foram sujeitos e também autoras comigo. Considero que suas falas são a força que impulsiona todo o trabalho. Aprendi, fazendo junto, a perceber as sutilezas do cotidiano, o que requer um olhar atento e escuta sensível.

O percurso docente mostrou que ainda há muito a pensar e realizar no que concerne à promoção da justiça racial e um dos caminhos possíveis é através da escola. Sem cunho redentorista, mas em uma perspectiva multicultural, que não pretenda tolerar as diferenças apenas, mas valorizá-las e compreendê-las como constitutivas das identidades. A investigação que trilho neste momento fornece algumas pistas para pensar a dinâmica que se desenvolve no chão da escola.

Minha história como professora e pesquisadora é marcada por atravessamentos múltiplos que acabaram me conduzindo a pesquisar com crianças, principalmente aquelas que trazem consigo estigmas forjados pela escola e pela sociedade.

Para contribuir com o debate do reconhecimento identitário e valorização da cultura afro-brasileira nos diferentes âmbitos educativos, levando em consideração os avanços legais e no âmbito de estudos e pesquisas, optamos por desenvolver o tema da arte literária infantil articulada aos processos de identidade étnico-racial dos afro-brasileiros. A literatura infantil é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternidade das identidades.

Achados da pesquisa e questões a responder

Através desta pesquisa, ficou evidente que as relações raciais dentro da escola são perpassadas pela negação da diferença e, mais ainda, da desigualdade. Quando isso acontece, a escola nega que as crianças são de contextos históricos, sociais, culturais e econômicos diferentes, já que seu discurso e suas ações apontam a busca de outros sujeitos, ideais de se trabalhar. A ideia de que vivemos uma democracia racial é uma presença forte nos discursos e nas práticas pedagógicas, mesmo que esta expressão não apareça literalmente no cotidiano. A homogeneização em relação aos estudantes é um ponto que exemplifica como se corporifica no chão da escola o mito da democracia racial. Todas as crianças são tratadas do mesmo modo quer sejam negras ou não (será mesmo?); obedecem às mesmas regras, usam o mesmo uniforme, estudam o mesmo currículo (e para além disso?).

Esta igualdade aparente reforça um domínio sobre concepções hegemônicas de educação: o referencial que é utilizado para determinar o padrão não é questionado, ou seja, busca-se que estereótipo como modelo? Independentemente de qualquer modelo de referência, o problema ainda estaria aí: não deixar que se transpareça e que se faça opção pela diferença. Ou seja, o grande nó é que ainda não conseguimos pensar a diferença sem transformá-la em desigualdade.

Em relação ao cotidiano da escola, lócus da pesquisa, levantar a questão sobre a identidade negra gerou, de certo modo, um incômodo que desestabilizou o que circulava como naturalizado em relação à negritude. Pelo tempo, ainda não houve uma revolução com mudança de paradigmas. Porém, percebo que o envolvimento das crianças com o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura e o que elas levavam para outros espaços da escola provocou, ainda que timidamente, uma demanda do professor olhar de modo diferente para a questão étnico-racial. A procura pelo acervo de contos africanos e afro-brasileiros teve crescimento, pois alguns professores se mostram mais curiosos em como abordar as questões raciais na sala

de aula e me procuraram na intenção de pedir dicas, embora ainda não tenha experiência acumulada na discussão dessa temática. Embora sejam pequenos passos, foi o que aconteceu. Muitos outros desafios ainda precisam ser superados. Para além da forma didática de abordar o tema, geralmente trabalhado nas emblemáticas datas de 13 de maio e 20 de novembro, quando não é raro vermos espalhados pela escola cartazes com personalidades negras em destaque na mídia (que não sabemos com certeza de seu reconhecimento enquanto negro ou de sua militância) ou com representações de escravos, baianas, capoeiristas e outros estereótipos, necessitamos de outros investimentos.

Como é possível que a escola, como espaço de cultura, invisibilize as práticas culturais afro-brasileiras? De que forma garantir que a História da África e dos africanos no Brasil faça, efetivamente, parte dos currículos pensados e praticados? Como podemos garantir um espaço de participação democrática das crianças dentro da escola de modo que suas vozes e suas reivindicações, nesse sentido, possam ser ouvidas e discutidas com elas? São questões que permearam este trabalho, mas não possuem respostas definitivas. Pistas foram sendo encontradas no percurso, que foi construído cotidianamente.

As ações afirmativas, lutas dos Movimentos Negros, aos poucos ocupam seu lugar na escola. As leis nº 10.639/03 e 11. 645/08 são frutos de conflitos políticos, lutas e militância, por isso seu valor histórico e social é imensurável. Porém, a lei ainda não é o bastante para garantir que as relações étnico-raciais sejam parte do trabalho político-pedagógico, pois não basta um texto legal para mudar as lógicas de sociedade. Ainda sim, demarcam o lugar que foi negado durante anos no currículo escolar oficialmente estabelecido, pensando na História.

As crianças, sujeitos desta investigação, se mostraram mais fortalecidas e empoderadas em relação à sua identidade. Os estudantes, negros, e não negros, puderam refletir sobre os atravessamentos culturais afro-brasileiros e africanos de modo a se reconhecerem como parte desta construção. Discutir, através de diferentes linguagens, na Sala de Leitura, sobre a negritude provocou embates e ações que culminaram em posturas infantis mais críticas em relação ao tema. Não posso afirmar que atingi a toda a turma, já que, mesmo no fim do ano, algumas crianças ainda não haviam se apropriado das discussões tecidas, ainda se mostravam resistentes ao reconhecimento positivo da identidade negra. Porém, as relações entre as crianças se tornaram mais solidárias e menos agressivas, principalmente quanto às referências pejorativas em relação ao corpo negro. As ofensas de cunho racista diminuíram muito, a ponto de quase inexistirem. Já havia o elogio aos cabelos crespos e cacheados, a valorização da estética negra e possibilidade de escolher modificar o visual de acordo com seu gosto e não por imposição.

As literaturas africanas e afro-brasileiras ganharam espaço nas preferências dos estudantes, que se sentem representados pelos personagens negros. Mesmo as crianças que ainda se sentiam desconfortáveis em relação à negritude demonstravam maior interesse em conhecer textos cujos personagens fossem parecidos com eles. As crianças não negras também fizeram parte do processo e reconheceram na diferença uma possibilidade de reconhecer-se também. Houve a compreensão de que a ancestralidade africana faz parte das nossas identidades culturais.

A Sala de Leitura possibilitou a construção de identidades, já que seu *espaçotempo* privilegiado contribui para a realização de uma proposta pedagógica menos enrijecida e mais diversificada. O trabalho é articulado com as áreas do conhecimento previstas pelo currículo oficial instituído, mas sem a obrigação de seguir conteúdos específicos. Mais do que as questões formais, é uma opção política eleger as questões raciais como eixo de trabalho. Comparo a uma obra aberta, que tem um fio condutor da narrativa, mas se constrói na medida em que as intervenções dos sujeitos leitores/ouvintes vão sendo feitas. O autor já não tem mais o poder de determinar o rumo da história: quem lê também é autor junto. Na Sala de Leitura há um fio condutor, que é a leitura, mas o que se constrói é coletivo. Por isso, reitero que as crianças também são autoras deste trabalho, já que me possibilitaram tecer esta investigação.

E a pergunta: “quem disse que sou negro?” ainda continua sem resposta única. Mas temos pistas para muitas respostas possíveis. Reconhecer-se como negro, parte da História e cultura que compartilhamos, é uma maneira de dizer. Autodeclarar-se, demarcando o posicionamento político, é uma maneira de dizer. Compreender a ancestralidade africana que faz parte da identidade cultural é, também, uma maneira de dizer. Desnaturalizar o racismo e desmitificar a democracia racial também são uma maneira de dizer. E quem diz tudo isso é quem pergunta, quando compreende o que é ser negro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. O “espaço-tempo” escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 15-34, jan./dez.2005.

BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

CANDAU, Vera (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, Ana. Práticas educativas e identidades/diferenças negras: pensando em desafios e caminhos multiculturais. *Série-Estudos, Periódico do Programa do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS. n. 21 p.61-70. jun./dez. 2006.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria. Alteridades em Questão*. v. 9. Dez. 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília-DF: UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: primeiros resultados*. Nov. 2010.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B (orgs). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v. 19, n. 1. Jun. 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos avançados*, São Paulo, v.18, n.50, abr.2004.

Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 mar. 2014.

RIO DE JANEIRO. Portaria nº 12/90/E-DGE de 02 de maio de 1990. Gerência de Mídia e Educação.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, Coimbra, n. 135, Jan. 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. da (orgs). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Quater: FAPERJ, 2012.

_____. Educação étnico-racial e colonialidade. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B (orgs). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2014.