

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO
LÚDICO: UM JOGO DE CARTAS MARCADAS?**

Marcelle Arruda Cabral

Fortaleza
2007

Marcelle Arruda Cabral

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO
LÚDICO: UM JOGO DE CARTAS MARCADAS?**

Dissertação apresentada à
Coordenação do curso de Mestrado
em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará,
com vista a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima
Vasconcelos.

Fortaleza
2007

Marcelle Arruda Cabral

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO LÚDICO: UM JOGO DE CARTAS MARCADAS?

Dissertação apresentada á ao Núcleo de Desenvolvimento linguagem e Educação da Criança da Coordenação do curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos – Universidade Federal do Ceará
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Veriana Colaço - Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Eliane Cavalleiro - Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS:

Agradeço primeiramente à Deus, em segundo lugar ao meu anjo da guarda, que precisou trabalhar muito neste período. E muito especialmente ao Fernando que participou de todas as etapas do trabalho estando disponível para colaborar sempre que precisei, fosse no apoio técnico/tecnológico, fosse no apoio emocional. Esse trabalho é um pouco dele também. A Thaís, minha filha, que muitas vezes acompanhou as transcrições e tentou ajudar desvendando o áudio, nos ensaios com os fantoches e principalmente foi compreensiva com minha ausência/presente no período de análise do *corpus*.

A minha família que se envolveu com esse trabalho, inclusive nos acalorados debates sobre a temática étnico-racial; na compreensão sobre minhas ausências e saídas mais cedo das reuniões familiares: meus cunhados (as), meus sogros, a Regina que ‘penou’ decifrando minha letra para digitar as transcrições das filmagens, a disponibilidade de meu pai e meu irmão sempre que pedi socorro. Minha mãe que tanto me auxiliou neste período como motorista, cinegrafista, apoio emocional.

A pessoa que oportunizou minha entrada num mundo da pesquisa, antes desconhecido por mim, minha Orientadora Fátima Vasconcelos, a quem admiro profundamente como profissional e ser humano e a quem quero muito bem.

Ao grupo LUDICE especialmente a Raquel companheira desde o início / Georgia e Josélia que a partir do meio do caminho tantas vezes me socorreram, fosse para pensar junto sobre um problema ou questão que se apresentava, fosse para empunhar um fantoche, arrastar a irmã, ou carregar peso junto; vocês são fantásticas.

A pessoas especiais na minha vida que de uma forma ou de outra estiveram presentes neste trabalho: tia Licinha, Elisângela, Jôsy, Ana Carla..

As professoras Eliane Cavalleiro, Sandra Pettit e, especialmente Veriana Colaço pelas preciosas colaborações e aceitação de composição das bancas avaliadoras.

Finalmente, às crianças das quais guardo maravilhosas recordações e saudades; a professora que tão gentilmente abriu as portas de sua sala para mim e o justo agradecimento e reconhecimento às pessoas que muitas vezes acreditam mais em mim que eu mesma: Fernando, Raquel, Fátima, minha grande amiga Danielli e a amiga Nielda.

RESUMO

A presente dissertação derivou da pesquisa “Cultura Lúdica e Produção de Identidades nas Práticas Educativas da Infância”, da qual integrei a equipe de pesquisa, e tem por objetivo refletir sobre o papel das práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitários étnico-raciais em crianças da Educação Infantil. Os Estudos Culturais, a teoria da complexidade, a abordagem antropológica e sócio-histórica do jogo foram as referências teóricas a partir das quais foi configurada e analisada a problemática em questão. A metodologia adotada aliou uma abordagem de cunho etnográfico com procedimentos de intervenção com os quais procurou favorecer as condições de expressão e elaboração de sentidos que os sujeitos atribuíam às situações vivenciadas. Tais interações, protagonizadas por alunos de uma classe de jardim II de uma escola pública municipal, foram registradas em vídeo e fotos, bem como em diário de campo. As expressões a partir das atividades de contação de histórias, teatro de fantoches e construção de histórias a partir de imagens demonstraram a constituição de um referencial negativo relacionado às personagens negras, apesar da cuidadosa seleção do material, escolhidos em papéis afirmativos e valorizados positivamente. O fenótipo como fator determinante na exclusão, assim como o silenciamento da criança negra foram evidenciados na dinâmica de relações do grupo em contraste com o protagonismo nas atividades, visibilidade e papel de porta voz do grupo observados nos comportamentos das crianças brancas. Não obstante duas crianças negras atuaram de forma positiva e auto-afirmada em papéis de liderança e resistência à exclusão a despeito dos referenciais negativos que as circundam. As atividades lúdicas de caráter livre mostraram-se mais favoráveis aos processos de reelaboração de sentidos do que aquelas de caráter dirigido. A elaboração dos referenciais identitários étnico-raciais ocorreu e pode ser percebida na tomada de atitudes e na flexibilização de papéis na dinâmica de relações do grupo, oportunizada, principalmente, pela reversibilidade de papéis, coerência ao objetivo interno à atividade, e a flexibilidade de sentidos; especificidades do contexto lúdico.

Palavras-chave: Práticas lúdicas, identidade étnico-racial, Educação Infantil.

ABSTRACT

This work derived from the research "Playful Culture and Production of Practical Identities in the Educative ones of Infancy", of which I integrated the research team, and has for objective to reflect on the paper of practical the playful ones in the elaboration of ethnic-racial the identification parameters in children of the Infantile Education. The Cultural Studies, the theory of the complexity, the anthropologic and partner-historical boarding of the game had been the theoretical references from which were configured and analyzed the problematic one in question. The adopted methodology united a boarding of ethnographic matrix with intervention procedures with which it looked for to favor the conditions of expression and elaboration of felt that the citizens they attributed to the lived deeply situations. Such interactions, carried out for pupils of a classroom of garden II of a municipal public school, had been registered in video and photos, as well as in daily of field. The expressions from the activities of narration of histories, theater of puppets and construction of histories from images had demonstrated the constitution of a negative parameter related to the black personages, despite the careful election of the material, chosen in affirmative and valued papers positively. Appearance as determinative factor in the exclusion, as well as the become speechless of the black child had been evidenced in the dynamics of relations of the group in contrast with protagonism in the activities, visibility and paper of door observed voice of the group in the behaviors of the white children. Nevertheless two black children had acted of form positive and auto-affirmed in papers of leadership and resistance to the exclusion the spite of the negative parameters that surround them. The playful activities of free character had revealed more favorable to the felt processes of rework of of that those of directed character. The elaboration of ethnic-racial the identification parameters occurred and can be perceived in the taking of attitudes and the alternation of papers in the dynamics of relations of the group, made possible, mainly, for the reversibility of papers, coherence to the internal objective to the activity, and the flexibility of directions; peculiarities of the playful context.

Key-Words: Practical playful, ethnic-racial identity, Infantile Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO OU DE COMO ESTE SE TORNOU VISÍVEL....	11
1.1 Ser ou não ser, eis a questão: a pertença étnico-racial	11
1.2 Breve histórico dos estudos acerca da temática étnico-racial	13
1.3 Elementos para a delimitação do objeto de estudo	18
2. A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA: AS ESCOLHAS DESENHAM O CAMINHO.....	25
2.1 A escolha inicial dos instrumentos metodológicos	26
2.2 Experimento dos instrumentos metodológicos.....	28
2.2.1 Experiência Piloto	29
2.3 Redefinindo os Rumos	31
2.3.1 Locus	31
2.3.2 Sujeitos	32
2.3.3 Natureza da intervenção como metodologia de pesquisa	35
A) A construção dos contextos interativos	35
B) Realinhando a trajetória: novos instrumentos de intervenção	42
3. INTERPRETANDO OS ACHADOS: O CAOS, A IMPREVISIBILIDADE E O INUSITADO	45
3.1 Os sujeitos na rede relacional do cenário da pesquisa	51
3.2 Tecitura dos fios – inserção dos sujeitos na trama	54
3.2.1 Auto-estima, afirmação do desejo e exclusão	54
3.2.2 Exclusão e poder – quem pode excluir?	63
3.3 Retorno ao campo de pesquisa: reconfigurando a trama relacional	70
3.3.1 A manifestação da deriva no contexto de intervenção	70
3.3.2 Sociograma: mapeando as relações intragrupais	71
3.3.3 Berlinda – como suportar o olhar do outro?	75
3.3.4 A despedida como ritual de integração	78
3.4 Práticas lúdicas: vitrine dos conflitos em latência	79
3.4.1 As primeiras pistas	79
3.4.2 Quem fala “pela” turma? Visibilidade x espaço de fala no grupo	86
3.4.3 “...Depois que o babau comeu ele” – a expressão mediante os desenhos	92
3.4.4 Restrições de papéis: por que não uma princesa negra?	93
3.4.5 O desejo de ser mãe transcende as barreiras da cor: “mulher, ela quer ser minha filha”	96
4. DANÇA DAS CADEIRAS: REARRANJOS NO MAPA DE RELAÇÕES.....	99
4.1 Práticas lúdicas dirigidas: cenário de expressão do vivido	99
4.2 Práticas lúdicas livres: cenário da releitura do vivido	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Antes do começo

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu relatório - RDH¹ de 2005 – *Racismo, pobreza e violência* revela - um quadro de desigualdades que não deixa a menor dúvida quanto às profundas conseqüências do racismo brasileiro, sobretudo para a vida dos negros e negras de meu País, muito menos, cede espaço para alguma dúvida sobre a existência do racismo. O mito da democracia racial vira pó ante às análises que mapeiam a pobreza e a violência que se abatem sobre a população negra, de forma a tornar explícita a violência que extermina diariamente os jovens negros, comparável apenas aos países em guerra civil. Em 2001 a taxa de homicídios dos homens de 20 a 24 anos por cem mil habitantes foi de 102,3% entre os brancos enquanto entre os negros sobe para 218,5%.

O relatório também divulga o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – indicador que considera renda, longevidade e escolaridade como critério de análise da qualidade de vida das populações, ou seja, seu desenvolvimento humano. Em 2005, o Brasil, com um índice de 0,79 ocupou o 69º lugar na lista classificatória dos países, caracterizando-se como um país com desenvolvimento médio. O RDH, no entanto, oferece dados que vão muito além do IDH, e, especialmente nesta edição de 2005, expõe uma sociedade extremamente desigual, com uma população oprimida pela exclusão econômica e de direitos que se constituem obstáculos ao desenvolvimento humano, na medida em que restringe as possibilidades de escolha e ação dos indivíduos.

As conquistas alcançadas pelo Movimento Negro, sempre pautadas na resistência e principalmente na luta anti-racista, ainda estão longe de se traduzirem em igualdades de direitos para todos os cidadãos. Em 2003, homens brancos ganhavam em média 113% a mais do que os homens negros e as mulheres brancas 84% a mais do que as negra. Em relação ao acesso ao Ensino Superior, em 2001, apenas 2,5% da população negra diante de 11,7% da branca possuíram grau universitário. Quadro a quadro, as estatísticas do RDH catalogam os mais variados aspectos de forte impacto sobre a qualidade de vida das populações, descortinando as desigualdades relacionadas aos afro-descendentes: sub representação nos cargos de mais prestígio; maior taxa de desemprego; menor renda; maior taxa de trabalho infantil; taxa de mortalidade infantil 66% maior do que na população branca (1980 a 2000); menor acesso a todos os níveis de ensino; menor alcance de informações sobre prevenção e

¹ Relatório de Desenvolvimento Humano elaborado pela ONU, o qual pressupõe que os critérios para aferir o avanço de uma população não se devem restringir apenas à dimensão econômica, mas também abranger outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

manutenção da saúde; piores condições de habitação; menor aproximação dos bens de uso coletivo; maiores vítimas da violência por parte dos criminosos e da polícia; maior probabilidade de condenação; maior tempo médio de condenação e tratamento penal mais rigoroso.

Estas estatísticas são fruto de uma sociedade onde prevalecem a desigualdade, a pobreza de direitos e a exclusão. É esquecido nesta discussão, o fato de que muitas vezes, o centro da questão está no permanente conflito de interesses entre minorias que comandam e maiorias que sustentam os privilégios destas minorias, caracterizando assim uma forma de violência nem sempre percebida como tal.

A exclusão produz um custo financeiro e social que atinge a sociedade como um todo. A camada excluída, submetida à carência material e impedida do exercício de cidadania, tende a resolver seus conflitos também por meio da violência; ocupando o papel marginal para o qual foi empurrada. Por sua vez, o Estado adota a repressão como forma de enfrentamento da situação. A sociedade, alheia às causas primárias, pressiona por uma política criminal em que a repressão se sobrepõe aos direitos fundamentais, quando as soluções mais eficazes poderiam vir da inclusão social e de um modelo de desenvolvimento sustentável.

O discurso repressor ignora a noção de que a progressiva exclusão e a violência preparam um quadro de degradação para toda a sociedade, ao passo que a inclusão e a democratização de direitos, com políticas de respeito a diferenças e combate às desigualdades, constituem um possível caminho para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Diante desta realidade de desigualdades, sobretudo étnico-raciais, eu², uma então estudante de graduação em Pedagogia, habitava um universo paralelo no qual estes dados e as questões que se apresentam de forma imperiosa a partir deles são ignoradas. Em meados de 2002, jamais havia me perguntado sobre minha pertença étnico-racial e passava ao largo desta problemática. Não chegava a defender o mito da democracia racial, mas sempre considerei que os casos de racismo no Brasil eram exceção, incidentes isolados; chegava mesmo a olhar com desconfiança para os dizeres: “100% negro”, estampados nas camisetas dos militantes, os quais, à época, me pareciam exprimir uma discriminação às avessas. Foi quando me interessei

² Durante todo o texto, os verbos na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural se alternam. Alguns deles narram descobertas, observações e vivências que dizem respeito a momentos do percurso que compreendo como individuais; outros se referem a elaborações coletivas com os companheiros do grupo de pesquisa ou com minha orientadora; há outros ainda em que a primeira pessoa do plural tem o objetivo de convidar o leitor a analisar também, refletir sobre determinada idéia, seguir o rastro do caminho trilhado.

por integrar o grupo de pesquisa - LUDICE (Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas) -, o qual estava ainda em projeto, pelo interesse que já possuía em práticas lúdicas.

O primeiro capítulo explicita a delimitação do objeto de estudo e o percurso que me levou a esta definição; o cenário da pesquisa, as escolhas metodológicas e os enfrentamentos que as cercaram, compõem o capítulo 2. Já no capítulo 3 descrevo a experiência de intervenção, bem como, a análise da repercussão das práticas lúdicas na expressão e elaboração dos sentidos dados pelas crianças às experiências vivenciadas no grupo. Nos capítulos 4 e 5 apresento os resultados e a conclusão.

1 DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO OU DE COMO ESTE SE TORNOU VISÍVEL.

No jogo das representações sociais, são tecidas categorias mentais que nos classificam, por vezes nos engessam, mas também nos constroem e reconstroem. (GONÇALVES:2004,p.15)

1.1 Ser ou não ser, eis a questão.... a pertença étnico-racial.

Particpei do grupo desde sua primeira reunião, antes mesmo que existisse nos diretórios dos grupos de pesquisa. Era, então constituído por quatro professores e seus orientandos. Durante o 1º semestre de 2003, dedicamo-nos ao estudo e aos debates sobre as questões étnicas, principalmente a identidade étnica, que era objeto de estudo de parte dos professores. A partir daí, um novo universo se abria diante de mim; os debates teóricos eram enriquecidos com depoimentos pessoais que juntos, faziam luz sobre este ponto invisível para mim até então; inesperadamente fatos discriminatórios que presenciei durante minha vida se tornaram visíveis e foram reconhecidos pela primeira vez como racismo. Integrantes que éramos da pesquisa “Cultura lúdica e identidade étnica da criança da Educação Infantil”³, preparávamo-nos, então para entrar em campo, eu e Raquel⁴. Em virtude da relevância da mencionada investigação para este trabalho, a esta farei referência inúmeras vezes, a partir de agora nomeada apenas “Cultura lúdica” quando de sua menção. Naquele período, estudávamos os conceitos de raça e etnia e o tema da pertença começou a nos atrair. É interessante como o Movimento Negro chama o pardo a se reconhecer como negro, somando esforços nas lutas políticas, mas se reconhecer com determinada pertença étnica passa por questões subjetivas das quais muitas vezes a política não pode dar conta. Discutíamos no grupo nossas pertenças, questionávamos as dos colegas, justificávamos as nossas, desconstruíamos estereótipos, alargávamos os horizontes. Neste processo me fiz parda, a despeito de alguns colegas que insistiam em me classificar como branca. Foi um processo complexo e confuso, que nós, bolsistas, vivenciamos de modo muito próximo. Há nessas complexidades elaborações históricas que demandam muita reflexão, conceituações, questionamentos.

Este projeto, portanto, é fruto de questionamentos com que me deparei após ingressar no grupo de pesquisa LUDICE, até então inexistentes para mim. No grupo pude me integrar a

³ Pesquisa financiada pelo **CNPq** realizada nos anos 2003/2004, coordenada pela Prof^a. Dr^a Fátima Vasconcelos da UFC.

⁴ Raquel Castro Bruno, bolsista PIBIC/CNPq da referida pesquisa na qual trabalhamos em dupla.

equipe de pesquisa e, ao mesmo tempo, participar das discussões das pesquisas dos demais membros do grupo em investigações ligadas às práticas lúdicas⁵ e as temáticas étnico-raciais.

Já em campo, com a pesquisa “Cultura lúdica”, percebi que a escola não se encontra isenta nesta realidade de desigualdades. Sem mesmo entrar no mérito dos temas étnico-raciais, a mera necessidade de levantar alguns dados de perfil dos sujeitos foi fator de constrangimento. As instituições escolares eximiam-se de tratar o assunto étnico-racial, pretensamente, por serem contrárias à discriminação e ao racismo. Alegavam que seria ‘constrangedora’ ou ‘preconceituosa’ um pedido de autodeclaração étnico-racial aos pais e alunos, enquanto requisitavam, na ficha de matrícula, profissão, escolaridade e religião dos pais, sem nenhum acanhamento. Os responsáveis por tais instituições chegaram, pois, à problemática conclusão de que o tema deveria ser preterido por uma “questão de ética”.

Tais declarações espelham uma visão reveladora do distanciamento, da cautela de algumas instituições e pessoas em relação à forma de “encerrar o assunto”. Aquilo de que não tomo conhecimento, para mim, não existe. A ação do Fórum Social Mundial: Diálogos contra o racismo lançou em 2005 a campanha: “Onde você guarda seu racismo?”⁶ A campanha nasceu frente a dados de uma pesquisa que aponta 87% dos entrevistados reconhecem a existência do racismo no Brasil, mas apenas 4% se considera racista, surge então a pergunta: há racismo sem racista? Recentemente começamos a ouvir a afirmação que o Brasil é um país racista; no entanto esta simples afirmação não dimensiona a dura realidade vivenciada pela população negra do País. Pois, para dar mobilidade ao assunto, é necessário ser tocado ou mais freqüentemente atingido por ele. Neste caso, a forma que atinge mais diretamente é realmente ser negro, vivenciando cotidianamente o que isto significa, ou estar em convivência íntima com pessoas negras, de forma a ter acesso as suas experiências. Refiro-me a convivência íntima porque, em muitos casos, as vítimas do racismo não chegam a revelar a situação vivenciada, pois aprendem desde cedo, na família e na escola, a esconder as situações constrangedoras a que são submetidas. Cavalleiro (2000) explica esta situação, atribuindo a tal ação da família, de muitas vezes optar pela omissão diante de um episódio discriminatório, um caráter de defesa. Nesse raciocínio, tentar se posicionar ativamente perante a circunstância seria reascender a dor e a humilhação: “Como um bálsamo, o silêncio abrandava as dores da alma.”(p.100). Cunha (1987) também pondera sobre a “indecisão” dos pais frente a uma situação de injustiça ou ofensa sofrida pela criança:

⁵ Os termos práticas lúdicas, cenário lúdico e contexto lúdico são utilizados como sinônimos de *setting* lúdico neste trabalho. *Setting* é um espaço ficcional apoiado em gestos e objetos que adquirem valor de signo.(COSTA,2001)

⁶ www.dialogoscontraoracismo.org.br

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato deles não acreditarem, na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois, admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivados pela injustiça sofrida. Primeiro, porque a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida. (p.53).

Seja para retardar o inevitável encontro da criança com o quadro da discriminação, seja por esperança de que, ao negar a situação, ela se extinguirá, seja por medo da instauração definitiva da perseguição, o silêncio sobre o tema dentro de muitos dos lares de famílias afro-descendentes impõe-se muitas vezes como uma lei: a lei do silêncio. Esta mudez portanto, é caracterizada pela escolha da omissão ante a contingência da discriminação como estratégia de defesa. A suposta proteção, no entanto, tem por consequência a invisibilidade, a aparente inexistência do problema.

Outra forma, nem tão intensa, de entrar em contato com esta realidade vivenciada pelos afro-descendentes é por meio dos relativamente recentes, (mas, cada vez mais numerosos), trabalhos científicos que cuidam da temática; seja quantitativamente, em forma de números e estatísticas alarmantes, seja qualitativamente, mediante relatos em que, caso após caso, pessoas reais, de forma vívida, expõem as marcas trazidas e as estratégias às quais lançam mão para enfrentar a peleja do cotidiano. Esta maneira, apesar de menos intensa, é de fundamental importância em virtude do alcance que proporciona a um ponto já tão cerceado pela lei do silêncio, constantemente invisibilizado e dissimulado sob o mito da democracia racial. Até, para mim, a pesquisa foi o caminho de descoberta destas reflexões.

1.2 Breve histórico dos estudos acerca da temática étnico-racial

Em sua origem, os estudos a respeito da diversidade étnico-racial discutidos no Brasil fundamentavam-se no conceito de raça. Estas teorias raciais apoiavam-se nas principais teses do discurso racial pretensamente científico do século XIX, que imputavam uma inferioridade genética à população negra. Serviram, assim de justificativas para políticas de eugenia, que visavam produzir uma seleção nas coletividades humanas com base em leis genéticas. Esta naturalização da desigualdade explicava, então, o estabelecimento de lugares diferentes na hierarquia social a partir desta taxinomia. (GOBINEAU, LOUIS AGASSIZ, FRANCIS GALTON, NINA RODRIGUES, In: GONÇALVES, 2004). Então, "... aspectos como cor da pele, formato da cabeça e do nariz, textura dos cabelos passam a ser traduzidos como sinais

exteriores de diferenças mais profundas – intelectuais, morais, psicológicas e espirituais.” (MEDEIROS:2004,p.35).

Essas primeiras idéias apropriadas por cientistas locais propagaram sérias conseqüências. Foucault (1996) aponta para a legitimação do discurso científico investido de verdade como um procedimento de controle da produção discursiva. Quem detém a verdade guarda o poder. Boicotados pelo conhecimento científico, o qual, apoiado em tais teorias, forneceu subsídios às demais instituições para a legitimação da discriminação; historicamente privados do acesso aos bens culturais e ao desenvolvimento sócioeconômico, tendo sua auto-estima macerada diante da recusa de seus valores culturais, os afro-descendentes resistem e lutam mediante várias estratégias desde que aqui desembarcaram: “associações, fugas, grupos de quilombos, grupos religiosos nas senzalas ou de lazer, servindo esses últimos como mecanismos de distensão psicológica”. (BARROS, 2004,p.39).

Podemos enumerar as conseqüências da afirmação da inferioridade da população negra por parte do discurso científico: o amparo jurídico à discriminação, uma vez que houve leis até mesmo impedindo às crianças negras o acesso à escola, bem como motivação à recusa dos valores estéticos, religiosos e às práticas culturais destas populações. A Igreja católica também colaborou com a disseminação discriminatória ao considerar o branqueamento uma forma de purgar o impuro contido nas “raças inferiores”. (FERREIRA e VASCONCELOS, 2004).

Superando esta fase de importação de idéias do discurso estrangeiro, inicia-se uma tendência acadêmica a mesclar idéias nacionais às estrangeiras, ou seja, “um diálogo entre os discursos de brasilidade já presentes aqui, com as teorias que aqui aportavam, no sentido de produzir algo novo” (SILVA, 2003:30); primeiramente transferindo o assunto do campo racial para o de classe e mais adiante enveredando pelo desenvolvimento do mito da democracia racial.

O pensamento freyriano, apesar de edificado em bases sociológicas, atribuindo categorias antropológicas ao que antes se tomava por biológicas e negando a existência de raças inferiores, disseminou o mito da democracia racial, ao propor uma interpretação de que no Brasil produziu uma sociedade racialmente harmônica, alicerçada no grau tolerância a mestiçagem aqui ocorrida. Este discurso apenas escamoteou a realidade de racismo, discriminação e preconceito no País.

Segundo Gomes (2005), apenas a partir do fim década de 70 (séc. XX), e inicialmente de forma bastante parcimoniosa, vários pesquisadores começaram a se interessar pela temática da diversidade étnica numa perspectiva diferente: investigar que fatores produziam

as desigualdades econômicas e sociais entre etnias diferentes, retendo os afro-descendentes entre a população mais desfavorecida em tais aspectos. A exemplo, posso mencionar: a existência de um mecanismo de segregação que recai seletivamente sobre os alunos negros, excluindo-os do sistema escolar - “O sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil do que aquela que interpõe as crianças brancas ...” (ROSENBERG e PAIM, 1987:23); as diferenças de renda entre os salários das populações branca e negra de nosso país - “... o rendimento médio/hora para os brancos é duas vezes superior ao rendimento dos negros. Constatase, inclusive, que a brutal discriminação de salário tende a aumentar à medida que se elevam os níveis de instrução.” (CHAIA,1987,p.18); a estruturação do currículo escolar, cuja análise aponta que “o ritual pedagógico exclui, dos currículos escolares, a história da luta dos negros na sociedade brasileira.(...) práticas pedagógicas....cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e do cidadão, para o resto da vida” (GONÇALVES,1987,p.27); e também, no que diz respeito ao estabelecimento da identidade dos afro-descendentes “...o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco” (LOPES, 1987,p.38). Todos esses trabalhos, por meio de variadas análises, demonstram que a disparidade racial é um atributo de base da sociedade brasileira.

A desconstrução moderna do próprio conceito biológico de raça, já comprovadamente sem fundamentação científica, não invalida de modo algum a existência do conceito (social) de raça, sendo esta hoje entendida e reivindicada como uma categoria historicamente estabelecida. O conceito de raça existe operacionalmente e é vivenciado cotidianamente para fundamentar a discriminação. Ainda que se reconheça a pertinência do termo etnia, o qual pretende enfatizar a importância dos aspectos socioculturais nas formações dos grupos humanos, entende-se que o vocábulo não satisfaz a complexidade das relações identitárias étnico-raciais do Brasil, posto que as discriminações vivenciadas pelos negros são, sobretudo, baseadas nas características físicas. As práticas racistas acentuam a existência de um conceito de raça. Diante desta realidade empírica, o movimento negro e alguns estudiosos das relações étnico-raciais reivindicam o conceito social de raça, invocando sua dimensão social e política, ainda que em um sentido completamente diverso ao que deu origem à interpretação pseudobiológica da palavra. O significado político do termo é de extrema importância para reflexões, ações e tomada de posicionamentos políticos anti-racistas. Muitos intelectuais e militantes consideram, por isso, a expressão étnico-racial mais adequada ao perfil histórico-social brasileiro. (GOMES, 2005).

Atente-se para o fato de que as expressões e conceitos utilizados na atual discussão sobre o tema étnico-racial no Brasil são alvo de muitas divergências. Esclareço que, para este trabalho, as definições explicitadas por Gomes (2005) são as mais apropriadas. Entendendo a importância do termo etnia (grupo que partilha língua, cultura, tradições, territórios, história...) e, no entanto, reconhecendo que este não abrange a complexidade brasileira, em que o conceito sociopolítico de raça é pertinente e atuante em um contexto em que a cor de sua pele “é mais determinante para seu destino social que o seu caráter, sua história e sua trajetória”(p.46), a expressão étnico-racial é mais adequada às múltiplas dimensões que envolvem a temática. Nesta concepção, racismo é entendido como um comportamento “resultante de uma aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc”(p.52), bem como “um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. (p.52). Preconceito racial é um julgamento antecipado e negativo de pessoa ou grupo étnico-racial que ocupe outro papel social significativo; já discriminação racial pode ser entendida como a combinação entre a prática do racismo e a efetivação do preconceito.

É importante salientar que o racismo e a discriminação racial não provocam somente a segregação socioeconômica dos atingidos, mas imprime traumas emocionais profundos. É possível pensar a população negra em dois segmentos: nas camadas socioeconomicamente desfavorecidas e, minoritariamente, os que estão nos estratos economicamente mais favorecidos. Proponho esta divisão didática para esclarecer que o problema da discriminação não afeta apenas o segmento pobre, acontece que, para este contingente, a situação, até mesmo de sobrevivência, chega a ser crítica. Para as crianças, as conseqüências do racismo podem ser especialmente perniciosas. É já na infância que a depreciação das características fenotípicas do negro age de forma destrutiva sobre a auto-estima e a auto-imagem do sujeito:

[...]a criança negra recebe, como um ultimato, o aviso de que sua pele não é branca (‘não é bonita’) e de que isso é algo que deve de fato ser lamentado [...] A criança negra, então, é levada a construir a sua auto-imagem a partir de referências estéticas que não legitimam seus traços físicos e a cor de sua pele. [...] dessa maneira, além de precisar administrar todas as descobertas e conflitos inerentes ao mundo infantil, ela tem uma sobrecarga emocional imposta por uma sociedade onde predominam valores brancos e conseqüentes incentivos ao branqueamento. (FRENETTE, 1999,p.30).

Estes incentivos ao branqueamento, bem como o grau de miscigenação aqui ocorrido, interpõem aos estudiosos que tratam das relações raciais uma dificuldade primordial, qual

seja, a grande variedade de termos taxinômicos e de autoclassificação flexibilizam a afirmação de lugares sociais diferenciados e problematizam o estabelecimento de categoria (s) que define (m) a população excluída ou discriminada.

Neste mosaico, subsiste o fenômeno da atribuição de cor estreitamente ligada à realidade socioeconômica do sujeito. Por exemplo, no caso de uma pessoa parda, que poderá ser ora denominada branca, ora negra, tenderá a ser considerada negra quanto mais pobre for, e inversamente, será aproximada da categorização branca quanto melhor sua condição financeira (LOPES, 2006). Ao mesmo tempo, os indicadores socioeconômicos apontam uma aproximação da condição social de pardos e negros e um distanciamento da condição social de negros e brancos. Esta aproximação estatística justifica e aponta para a necessidade política de equivaler pardos a negros, na luta por igualdade dos direitos. Ficam evidentes a complexidade destas categorias e o terreno nublado em que se encontram. “Estas são categorias complexas, historicamente construídas e têm em seu bojo injunções políticas, sociais e afetivas” (LOPES, A.L: 2006: 20).

[...]quando falamos de identidade, particularmente de identidade étnica, somos remetidos aos processos socioculturais de afirmação dos grupos étnicos homogêneos e, em contrapartida, de negação dos grupos não-homogêneos, o que produz grupos fechados e contrapostos em função da ideologia que tais processos envolvem. (BARROS, 2004,p.35).

A despeito desta complexidade identitária, Cavalleiro (2000) descreve um quadro escolar *harmonioso*, que, apesar de fictício, transmite a sensação de paridade: crianças multiétnicas usufruindo as mesmas oportunidades. Tal cenário inspira nos professores a noção de que as crianças não percebem as diferenças étnicas ou não se importam com elas, bem como “a idéia de que tratar desse tema é algo desnecessário e enfadonho”. (P.46). Em oposição a este argumento comum aos professores, Costa (2004a) reconhece a existência de fortes indícios, os quais apontam a presença de conflitos identitários desde a pré-escola. Tal contexto aponta para a necessidade de estudos sobre a questão étnico-racial nas mais diversas áreas acadêmicas, uma vez que um conjunto de dimensões (educação, trabalho, saúde, saúde mental etc) necessita investigação. Constitui tarefa política dos pesquisadores no país retirar esse assunto do silêncio e da invisibilidade. É importante pensar que as iniciativas deste governo federal (2002/2006) de instituir políticas públicas de inclusão vão demandar na formação do profissional de educação o devido preparo para atuar na escola nesta nova realidade. Fundamentam, portanto, a relevância deste projeto o silêncio e a invisibilidade do tema étnico-racial e suas ativas conseqüências, inclusive para crianças pré-escolares.

1.3 Elementos para a delimitação do objeto de estudo

Neste momento, é necessário que sejam introduzidos determinados elementos importantes, os quais me direcionam para algumas reflexões ora expostas. Relato, pois, diversos acontecimentos vivenciados e elaborados durante a pesquisa “Cultura Lúdica”, a qual teve como *locus* duas escolas de Educação Infantil da cidade de Fortaleza/CE- uma pública e uma particular. As crianças de ambas as escolas demonstraram intuir desde cedo diferenciações identitárias com arrimo em critérios raciais, reveladores de apropriações de valores sociais negativos relacionados aos grupos afro-descendentes.

Apesar de demonstrarem, no entanto, a formação de um conceito negativo a respeito das características fenotípicas negras, raramente o expressavam verbalmente. As crianças foram observadas em momentos de brincadeira e tinham a disposição, entre outros brinquedos, bonecas com características étnicas diversificadas. O objeto lúdico ‘boneca’ não foi tomado aleatoriamente. A pesquisa procurou compreender a elaboração da identidade étnica mediante as práticas lúdicas, sobretudo para entender o que o brincar com bonecas de características étnicas diferentes expressa:

Temos então as bonecas como uma arena de dominação cultural, de onde se pode supor, digladiam-se a heterogeneidade de vozes que constituem a identidade infantil (...) estas imagens-signos, longe de ser uma imagem do real que elas evocam, são imagens culturais forjadas para ser destinadas à criança e produzem efeitos tão mais fortes quanto mais são reforçadas por outros suportes culturais. (COSTA, 2004a, p.21, 29).

Duas crianças apenas, uma de cada escola, chegaram a verbalizar atribuindo a sua rejeição à boneca a ‘feiúra, por ser negra’. Seguindo-se a estes comentários, observamos apenas o silêncio por parte dos colegas. Afora estas declarações sobre suas características fenotípicas, a boneca negra foi chutada, retirada propositalmente do grupo de bonecas e isolada, além de sistematicamente ignorada – mantida num espaço de invisibilidade.

Mais do que as ações ou falas que caracterizavam a rejeição à boneca foi a “naturalização” que configurava a situação dentro do *setting*⁷ lúdico que começou a me incomodar, principalmente porque estes comportamentos restritivos não se destacavam do contexto, pois a brincadeira transcorria sem nenhuma objeção ou reação, fosse verbal ou em forma de ação, dos demais colegas. Era como se, de tão “natural”, se tornasse invisível.

Poder-se-ia pensar que, sendo crianças tão pequenas, tais fatos lhes passariam despercebidos, ou, mesmo que se notassem, ainda não estariam aptas a se expressarem sobre

⁷ Espaço ficcional apoiado em gestos e objetos que adquirem valor de signo. (COSTA, 2001)

o assunto, fato que justificaria a ausência de reações ante as atitudes demonstrativas de uma formulação negativa em torno do referencial negro. Acontece que, no decurso da pesquisa, paralelamente a todas estas ações perante a questão étnica, as próprias crianças, contrapondo este comportamento descrito de silêncio e passividade em face da ordem étnico-racial, se mostraram extremamente ativas, inclusive verbalmente, diante de um tema não previsto inicialmente, mas que surgiu espontaneamente entre elas – a diferenciação de gênero.

As crianças, principalmente os meninos, estabeleciam constantemente restrições a si e aos colegas sobre o material lúdico que consideravam apropriados para determinado gênero. Ouvíamos, constantemente, as frases: “Isso é de menina, macho!”; “Esse carro é de menina porque é rosa”; “tu é viado, é, macho?”- expressando-se intensamente acerca de gênero.

No caso do masculino/feminino, observamos indícios de que o material lúdico agiu como mediador no estabelecimento dessa identidade de forma positiva. O *setting* lúdico apresentou-se aqui como importante espaço educativo, proporcionando aos meninos a oportunidade de experimentarem o movimento de oposição de gênero, com base na confrontação de papéis e não reduzido à restrição de determinados materiais lúdicos considerados inapropriados.

O incômodo foi se transformando em questionamento, não só para mim, como também para todos os envolvidos na pesquisa: ‘Por que a verbalização e inclusive uma surpreendente e inesperada rapidez na mudança de comportamento das crianças em relação à questão de gênero, enquanto a questão étnico-racial parecia cercada por uma barreira de silêncio já entre crianças tão pequenas?’

Sousa (2005), em seu artigo ‘Linguagens escolares e reprodução do preconceito’, considera o silêncio uma das formas de linguagem, carregada de mensagens e significações. A identidade não é inata e, assim, o contexto lingüístico no qual a criança vive é que elabora sua identidade:

[...]a linguagem pode ser compreendida como discurso-ação [...] induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento importante no processo de elaboração de conceitos, pré-conceitos, valores e estereótipos... (p.106).

Existe, portanto, um conjunto dos discursos a respeito da problemática étnico-racial inter-relacionados e se propaga de forma a sustentar uma conjunção de idéias presentes no imaginário social brasileiro: o mito da democracia racial, a inexistência de negros no Estado do Ceará e o conseqüente escamoteio do tema, e a negação, por parte das instituições escolares, de que a problemática exista sob seus tetos.

Somam-se a estes argumentos a enganosa afirmação de que a questão social ligada à classe econômica já abrange a racial. Esta ideologia defende o argumento de que as políticas públicas voltadas às desigualdades de classe atendem as desigualdades étnico-raciais. Muitas pesquisas, no entanto, demonstram que, em diferentes aspectos analisados, entre a população economicamente desfavorecida, os negros estão em pior situação, como, por exemplo, com relação ao desempenho escolar. Crianças negras têm um percurso mais acidentado na escola, contando com um pior desempenho e mais abandonos, em relação a crianças brancas, ainda que em situação econômica semelhante. Esta diferença foi relacionada com os mecanismos de seleção que recai sobre o aluno negro, reservando para ele escolas que atendem a clientela mais pobre. É justamente nessas escolas onde a ação dos professores está permeada pela *ideologia da impotência* produzindo antecipadamente resultados negativos para esta criança. (HANSENBALG, 1987).

Estes são apenas exemplos de como o discurso que institui o negro como o outro, no País, está camuflado de forma a produzir como suas crias as leis do silêncio e, conseqüentemente, da invisibilidade.

O movimento negro alcança vitórias valiosas, e as políticas afirmativas levantam debates bastante saudáveis para os que aspiram à ascensão da sociedade a um estágio mais justo e democrático. A situação da população negra no Brasil pode ser comparada a um maratonista que inicia a prova com uma hora de atraso. (Costa, 2005). As políticas públicas, necessárias e importantíssimas, agem de forma a reparar danos ‘operacionais’, ou seja, dar instrumentos à população para que possa superar este lapso que os separa dos que largaram na frente, de forma a sanar ou amenizar prejuízos socioeconômicos decorrentes desta realidade. Infelizmente, apenas políticas públicas não têm efeito a curto ou médio prazo nas subjetividades dos sujeitos.

Skliar (2004) reporta-se à fala de uma pedagogia que pudesse vir a romper com a ordem estabelecida: “Pensar a pedagogia como uma conversação com eles e entre eles talvez sacuda a nossa secular tendência a uma pedagogia que faz do outro um dia a mais no calendário escolar.” (p.88); um ser de desejos e direitos legítimos a ser reconhecido e respeitado. Nesta concepção, penso que as práticas lúdicas, por suas características de regulamentação, ou seja, contratação livre das regras entre os interessados, momento de suspensão do real, descompromisso em relação à produtividade, principalmente as práticas que motivem a expressão oral, podem vir a ser campo fértil para esta conversação ‘entre’. Um espaço, pois favorável à quebra da massacrante lei do silêncio.

Embora a conversação esteja à mercê das disposições individuais, acredito que as conseqüências possivelmente do fomento de uma ‘interação lúdica tematizada’ merece investigação apurada. Muitos benefícios podem advir, principalmente para a auto-imagem e a auto-estima da criança negra, se pudermos vislumbrar dentro da escola um espaço disponível a um saudável ‘barulho’ a respeito do assunto.

Minhas indagações voltam-se, portanto, para a exploração da hipótese de que as práticas lúdicas podem compor o cenário não só de expressão mas, também de elaboração de questões identitárias étnico-raciais. Considero aqui elaboração como sinônimo de processo ativo e crítico de (re) constituição de vivências, ou seja, constituição de sentidos sobre determinado tema. Elaboração esta que se efetivou a partir do *setting* lúdico na referida pesquisa no tocante ao gênero. Também permanece como hipótese a oportunidade de expressão como primeiro passo no sentido da elaboração. Vigotsky (2003), analisando a estreita relação pensamento e linguagem, reconhece como funções da linguagem (feita fala interior) estruturar e organizar o pensamento a serviço da orientação mental e da compreensão consciente. A expressão não é um ato individual e sim um fato social que atua reversamente sobre a atividade mental.

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (BAKHTIN, 1995,p.117,118).

Poderia esta atividade reversa se constituir elaboração? Sousa (2005) sustenta que “Sendo, pois processuais, mensuráveis e construídas, a identidade e a auto-estima tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas.” (p.117). Terá sido a expressão clara e aberta sobre a questão de gênero, possibilitada pelo *setting* lúdico, o fio que leva à elaboração da identidade de gênero para as crianças daquela turma de Educação Infantil? A mim interessa, por conseguinte, o *setting* lúdico como importante espaço educativo, *locus* mediador favorável à expressão e elaboração de vivências sobre determinado tema.

A apropriação do conceito e das reflexões sobre a delicada e contínua (re) constituição identitária é imprescindível para qualquer pesquisador que tencione se aventurar na compreensão desses instáveis elementos constitutivos da condição humana. Assim como a Modernidade instituiu a infância como categoria social, a pós-Modernidade sacudiu o conceito de identidade, fragmentando-o, tornando-o múltiplo e dando-lhe mobilidade.

O estabelecimento da identidade compreendida a partir das perspectivas dos estudos culturais aponta para o fato de que a identidade não é una e coesa, como se pensava. O indivíduo se constitui de identidades que sistematicamente se fazem e refazem no decorrer da vida e muitas vezes em oposição entre si. É na relação que identidade e diferença se constituem; é somente em oposição a um outro que posso afirmar minha identidade. Tais relações definidas pelas relações sociais estão invariavelmente sujeitas às relações de poder, e estas é que ditam os contornos do que é “positivo” ou “negativo” em dada identidade. Desta forma, o imaginário positivo ou negativo que permeia determinada sociedade a respeito de uma identidade é constituinte das identidades “individuais” desta sociedade.

Stuart Hall, tematizando sobre o caráter fragmentado da identidade na pós-Modernidade, assina que o que transformou o sujeito do Iluminismo de suposta identidade fixa no sujeito pós-moderno de identidade fragmentada e móvel só pode ser relatado de forma tão simplista por motivos de ordem didática. A identidade fixa na realidade nunca existiu, mas acontece que as mudanças ocasionadas pelo modo de vida da pós-Modernidade trouxeram à tona identidades contraditórias dentro de um mesmo sujeito, vindo a desmistificar a teoria da identidade una.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. [...] A identidade torna-se uma “celebração móvel” [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente.(HALL, 2002, p.12,13).

Para Tomaz Tadeu Silva, o estabelecimento da identidade passa necessariamente pela diferença, ou seja, sou o que sou, excetuando-se justamente o que sei que não sou, o diferente de mim. Ele considera que outro aspecto muito importante a objetivar é o fato de que a identidade é uma elaboração social ativa, portanto cultural, vez que vai se constituindo imersa em ambiente contextualizado. A linguagem, nesta perspectiva, desempenha papel fundamental, porquanto é mediada por ela que a sociedade institui tudo o que é e o que não é.

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.[...] **É apenas por meios de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.** A definição de identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferentes de outras identidades nacionais. (SILVA, 2003, p.75,77.) (Grifo meu).

A identidade étnico-racial da criança pequena ocupou por muito tempo para a comunidade científica o mesmo lugar que a problemática da discriminação ainda exerce nas

escolas: o da invisibilidade. Os primeiros estudos nesse campo expuseram a cruel realidade que permeia a vida escolar das crianças afro-descendentes. Tais estudos revelaram a renitente negação das instituições escolares sobre a relevância do tema, bem como a lei do silêncio que rege a vítima e sua família quando alvo da discriminação.

A tomada de consciência desta problemática, ou seja, conceder-lhe visão pública, é imprescindível para que se possa refletir criticamente acerca de identidades e diferenças dentro ou fora da escola.

A observação da brincadeira pode nos revelar pistas para entender por quais caminhos as identidades vão se movendo, de que forma a criança interpreta o mundo:

[...] além da relevância que a brincadeira assume do ponto de vista cultural e social, ela também possui um importante papel do ponto de vista psicológico. Através do brincar, a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, o desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto. (COSTA, 2004a, p.20)

Tendo em mente o feliz direcionamento dado pelas crianças da pesquisa “Cultura lúdica...” à questão de gênero, bem como os indícios de que a brincadeira agiu de forma a mediar positivamente as relações e comunicações entre as crianças a respeito do tema, o questionamento que começa a tomar forma, portanto, é se os cenários dos diversos tipos de práticas lúdicas podem ser mediadoras de estratégias de resistência à discriminação racial, na medida em que proporcionam um espaço de comunicação entre os pares, ou seja, entre as próprias crianças, a respeito do assunto.

O preconceito atua em grande parte das vezes no plano inconsciente.

A ‘descoberta’ do inconsciente, de uma dimensão psíquica que funciona de acordo com suas próprias leis e com uma lógica muito diferente da lógica do pensamento consciente do sujeito racional, tem tido considerável impacto sobre as teorias da identidade e da subjetividade. [...] Lacan caracteriza-se como um seguidor de Freud, mas faz uma radical reformulação nas teorias Freudianas ao enfatizar o símbolo e a linguagem no desenvolvimento da identidade.[...] Ele privilegia o significante como aquele elemento que determina o curso do desenvolvimento do sujeito e a direção do seu desejo [...] esse desejo produz a tendência para se identificar com figuras poderosas e significativas fora de si próprio. (WOODWARD, 2003,p.62,64).

Este inconsciente, constituído por elementos simbólicos, encontra alguma forma de expressão, como os sonhos, por exemplo. A atividade lúdica não dirigida, portanto, a atividade espontânea da criança, momento de suspensão do real, fornece também a

possibilidade de acessar e expressar este inconsciente, enquanto experimenta diferentes papéis.

As práticas lúdicas caracterizaram-se pela preservação da espontaneidade das crianças, pelo conteúdo lúdico-imaginário e pela liberdade de participação. Foram propostos desenhos, contações de histórias, teatro de fantoches que, tematizados, pudessem suscitar a expressão, além de serem, em potencial, reveladores dos processos de impregnação cultural em que a criança está imersa.

Deste modo, a partir dos resultados da Pesquisa “Cultura Lúdica”, sobre o papel das práticas lúdicas na construção da identidade étnica - os quais apontam os artefatos lúdicos como instrumentos que ao mesmo tempo em que permitem a expressão de valores culturais podem também oferecer oportunidade de flexibilização dos sentidos instituídos e de abertura à diversidade - o presente trabalho pretende tomar desta vez o próprio cenário lúdico como objeto de investigação, ou seja, seu papel, como repercute, não só na expressão, mas também na elaboração dos conflitos identitários.

Enfim, a pergunta que orienta a pesquisa é: como as práticas lúdicas repercutem na expressão e elaboração da identidade étnica na educação infantil? Neste contexto, tenho como objetivos específicos compreender: quais atividades favorecem a expressão? Estas expressões revelam formulações positivas ou negativas relacionadas à identidade étnica? Que efeitos estas expressões produzem sobre o outro? Haverá mudanças na forma e no significado das expressões das crianças no decorrer do semestre, ante as atividades lúdicas? Somente a expressão já possibilita a elaboração?

2 A COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA: AS ESCOLHAS DESENHAM O CAMINHO⁸

O Cotidiano escolar indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais...são muitas as relações possíveis e não trajetórias pré-definidas, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. (ESTEBAN, 2003a,p.201).

Desde o projeto inicial, a pesquisa foi desenhada em bases qualitativas, com abordagem etnográfica. São características recorrentes da pesquisa etnográfica aplicada à Educação a observação-participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, além de contar com o “princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”. (ANDRÉ, 1995, p.29). O que interessa necessariamente é o processo: o que acontece? Como evolui? Como os próprios envolvidos fazem significar os acontecimentos? O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, portanto, um mediador dos dados, fato que permite, se necessário, alterar a metodologia no decorrer do trabalho: técnica de coleta de dados, referencial teórico, busca de novos sujeitos etc. Neste sentido, buscar a “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias e não sua testagem”. (ANDRÉ, 1995, p.30). O significado das experiências para os próprios sujeitos, bem como a forma como vêm a si próprios, seu ponto de vista, sua lógica, tudo isto é o que o pesquisador se preocupa em apreender.

“Originariamente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo.” (WIELEWICKI, 2001,p.27).

Apoiada na descrição densa - de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos - uma das características importantes da etnografia, a pesquisa de tipo etnográfico deve ir mais adiante. “Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo”. (ANDRÉ, 1995, p.45).

O trabalho foi se constituindo, objetivando observar diferentes contextos lúdicos em que a questão étnica estivesse presente de alguma forma, registrando o eventual surgimento de expressões e ações, e que direcionamento as próprias crianças dariam a estas, tentando obter respostas para as questões: o tipo de contexto lúdico pode favorecer ou desfavorecer expressões reveladoras de como as crianças pensam a diversidade étnico-racial? Como a

⁸ Os nomes referentes aos sujeitos da Pesquisa são todos fictícios.

criança entende sua pertença étnico-racial? Será possível que tal contexto lúdico propicie, a partir da expressão, a reelaboração da criança acerca do tema?

2.1 A escolha inicial dos instrumentos metodológicos

As atividades de 2º grau são atividades de representação da representação. Estas atividades caracterizam-se pela suspensão do real, o significado predomina sobre os objetos e ações, pois “o que se faz só tem sentido num espaço e em um tempo delimitado”. (BROUGÈRE - 2004, p.287), ou seja, onde se faz-de-conta. Literatura, artes cênicas e música também são exemplos de atividades de 2º grau. A brincadeira está situada no grupo de atividades de 2º grau. A este tipo de atividade, corriqueira na prática da Educação Infantil, como contação de histórias, teatro de fantoches, brincadeira como situação imaginária guiada por normas ou brincadeira de faz-de-conta (VIGOTSKY, 2003), denomino neste trabalho práticas lúdicas e as hipotetizo como capazes de compor o *setting* lúdico favorável à expressão e à elaboração de questões.

A compreensão do papel da impregnação cultural por meio do lúdico é essencial ao entendimento das ações e tomadas de decisões dentro do *setting* lúdico. A cultura lúdica de determinada comunidade, na medida em que compreende parte das práticas sociais destinadas à infância, reflete a concepção de infância do grupo cultural e do tempo histórico no qual a nasce. Para compreender a importância das práticas lúdicas na impregnação cultural da criança, convém esclarecer em que consiste essa cultura lúdica.

A expressão cultura lúdica reflete uma estrutura dinâmica:

[...]complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprios a uma geração específica). (BROUGÈRE, 2001,p.50.)

Tal cultura não abrange apenas os costumes lúdicos e brincadeiras, mas também os objetos, espaços e tempos nos quais estas atividades acontecem. A impregnação cultural a que se refere o autor é o resultado da imersão da criança neste conjunto de representações que compõem a cultura desde a mais tenra infância.

De dois pontos de vista bem distintos se constitui esta cultura: o adulto e o infantil. A cultura lúdica adulta se caracteriza justamente pela concepção de criança de determinada sociedade, e pode ser vista e analisada, por exemplo, pela forma como são projetados os espaços destinados à infância, pelas características dos artefatos lúdicos, dos elementos que compõem a literatura infantil etc. Já a cultura lúdica infantil é o produto da contribuição da

própria criança, que, imersa em meio às representações fornecidas pela cultura geral, ressignifica essas mensagens, imputando-lhes sua parcela de subjetividade, ou seja, procedendo a uma apropriação ativa.

Este processo, no entanto, ao oposto do que se poderia pensar, não é unidirecional, pois a criança interage com os signos lúdicos de conformidade com suas vivências.

A aprendizagem é ativa no sentido que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo praticamente negá-las. [...] Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2001,p.48,49).

Ao contrário do que pregam as teses que atribuem à brincadeira significados biológicos e etológicos, a brincadeira é um comportamento aprendido desde cedo, pois a criança é ser histórico, imerso desde o nascimento em contexto social (WAJSKOP, 1995). Desse modo, a brincadeira, sendo um dos meios pelos quais a criança se apropria dos elementos que compõem a cultura, na qual está imersa, oferece um caminho investigativo produtivo para se pesquisar a educação da criança.

A brincadeira é uma prática de apropriação e produção cultural (Brougère, 2001), marcada pelo contexto histórico (Kishimoto, 1995) , atividade simbólica regida por regras sociais (Vygotsky, 2003), discurso sobre a realidade vivida e lugar de expressão do sujeito (Costa, 2001). O desenho, dado o caráter interpretativo e imaginativo desta atividade, pode ser entendido como brincadeira (Wajskop 1995). A brincadeira é, portanto, também um lugar privilegiado de expressão da criança e, como tal, campo farto para observação e coleta de dados sobre como a criança pensa a realidade.

A teoria sobre a formação da personalidade da criança elaborada por Wallon considera que o aspecto fundamental para a constituição da pessoa se delinea por meio dos conflitos que se originam na relação eu-outro. Desta forma, em determinada fase, a criança opõe-se fortemente ao outro para assegurar-se do que é ela própria e não o outro. Para Wallon (apud: GALVÃO,2000) o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica:

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não-eu. (GALVÃO, 2000, p.53-54).

2.2 Experimento dos instrumentos metodológicos

Um elemento definidor de minha escolha do *locus* de pesquisa foi minha entrada, como voluntária, em julho de 2005, no “Programa Conexões de Saberes⁹: diálogos entre as comunidades e a universidade”. O programa, a partir de agora nomeado apenas “Conexões”, tem como propósito o estabelecimento da interlocução, a fim da troca de saberes, entre a Universidade e as comunidades populares e foi acolhido pela UFC em uma parceria com a Pró-Reitoria de Extensão. Ingressei no “Conexões” pelo interesse em estabelecer interlocução com as comunidades populares, juntamente com os universitários bolsistas do “Conexões”. Esses universitários são estudantes de origem popular os quais são estimulados ao protagonismo, à formação acadêmica qualificada e à permanência com êxito na Universidade, por intermédio de ações do próprio Programa. Com efeito, na busca pela democratização da Universidade, o Programa volta a perspectiva para as desigualdades na Universidade e pretende aprofundar temas relacionados a esta problemática. Desta forma, os referenciais teóricos identidade e diferenças relacionados a gênero, etnia e grupos sociais populares são constituintes dos interesses de estudo e produção científica do Programa; além do trabalho de extensão realizado na comunidade. Nessa ocasião, iniciamos, no entorno “Planalto Pici¹⁰”, área comunitária de atuação do “Conexões”, um trabalho junto à comunidade.

A partir do primeiro contato, ainda como “conexionista”, a comunidade, representada por seus líderes e entidades não governamentais do Bairro, demonstraram de início observar com desconfiança este movimento de busca de aproximação por parte da Universidade. Em razão de experiências anteriores mal sucedidas, segundo os próprios comunitários, foi fruto, muitas vezes, da falta de compromisso de pesquisadores e projetos de extensão, os quais somem repentinamente após a coleta de seus dados ou ao término de sua ação, sem firmar uma parceria que permaneça ativa após o fim do trabalho universitário. Esta queixa, partilhada com muita sinceridade, abriu espaço para o diálogo almejado pelo Programa, a partir do qual juntos faríamos os subprojetos.

Uma das maiores carências para a população infantil do Bairro, segundo representantes da comunidade, é o acesso ao lazer. Com o objetivo de conhecer diretamente a

⁹ O programa Conexões de Saberes consiste em uma iniciativa da Secretaria de Alfabetização Continuada e Diversidade (SECAD) do MEC.

¹⁰ Esta área foi escolhida como campo de atuação do Projeto por considerar que a UFC tem uma dívida com esta população tão carente e com tantas reivindicações básicas pendentes, convivendo lado a lado ao *Campus* Universitário, sem estabelecer maiores relações e parcerias.

comunidade: - pais, mães, crianças (pois, até então tínhamos acesso apenas a fala de seus representantes) - ao mesmo tempo em que ensejamos lazer e educação para as crianças, formulamos, em uma ação exitosa de conexão entre comunidade e Universidade, uma programação de oficinas lúdicas junto a ONG's e centros de cidadania dos bairros.

Sendo assim, ao proceder metodologicamente a uma experiência em campo, com o objetivo de testar estratégias e instrumentos metodológicos em um projeto-piloto antes da defesa do projeto, propriamente dito, decidi atuar junto à comunidade onde já estava inserta. A oportunidade para a realização do Projeto Piloto da pesquisa se deu em período de férias, no contexto de colônia de férias numa parceria do “Conexões de saberes” e a comunidade.

O Programa “Conexões de Saberes” adota como matriz teórica os estudos sobre etnia-raça, gênero e diversidade cultural, que defende a máxima “Diferença sim, desigualdade não!” Entendendo as práticas lúdicas como espaço de apropriação e elaboração cultural, as oficinas lúdicas objetivaram dar oportunidade à oferta de atividades lúdicas que promoveram interação, reflexão e expressão entre as crianças sobre as temáticas: equidade de gênero e étnica, Educação Ambiental e alimentação saudável, bem como momentos de recreação e lazer.

As estratégias utilizadas foram: contação de histórias e teatro de fantoche, pintura, desenho e manipulação de argila, exibição de filmes; atividades culinárias, montagem de brinquedos, brincadeira livre (*kit* lúdico), brincadeiras tradicionais e recreação. Durante estas oficinas lúdicas, realizei as atividades do projeto-piloto da pesquisa.

2.2.1 Experiência-piloto

A experiência-piloto foi realizada utilizando desenhos, brinquedos, livros de literatura infantil e teatro de fantoches, com a intenção de determinar os contextos lúdicos mais adequados aos objetivos da investigação. Aqui destacarei as atividades que me forneceram indícios de que as práticas lúdicas favorecem a expressão sobre a diversidade étnica e as repercussões destes indícios para o projeto.

O estudo-piloto concentrou-se nas atividades do período da manhã, tempo este destinado a crianças de quatro a seis anos de idade. As crianças eram de características étnico-raciais diversas. Apesar da escolha do período ter sido orientada pela idade pré-escolar das crianças, a ONG que sediou a Colônia de férias cultivava a prática de abrir algumas exceções para irmãos que tomam conta uns dos outros. Portanto as separações por idade determinavam apenas a predominância e a criança mais nova que integrou atividades foi de um ano e sete meses e a mais velha contava 12 anos.

Em função do projeto-piloto, foram planejadas as seguintes atividades: duas contações de histórias, duas peças de teatro de fantoches e uma sessão de brincadeira livre. As contações e peças foram seguidas de momentos de pintura ou desenho, no caso, quatro momentos de representação gráfica. Sugeriu sempre que representassem a cena ou momento de que mais haviam gostado ou algo sobre a história, mas não era obrigatório; só sugestão.

Enquanto os livros e o teatro suscitaram a temática entre os pequenos em atividades lúdicas já familiares nas classes de Educação Infantil, o desenho e os brinquedos, por serem meios significativos de expressão e de criação da criança, foram pensados como as supostas vias para ocasionar a emergência das interações, expressões e ações (em especial, expressas em forma de verbalização) reveladoras de como as crianças pensam as diferenças étnicas.

Costa utilizou brinquedos como objetos-signos, passíveis de “leitura” pela criança:

Os brinquedos são assim projeções de representações do adulto, posto que por ele são produzidos, ao mesmo tempo em que são objetos investidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa. Os brinquedos permitem, por isso, a realização de uma conjunção de condutas impulsivas, instrumentais e relacionais (COSTA, 2004, p.18).

WAJSKOP utilizou o desenho como instrumento de pesquisa com crianças da Educação Infantil e o reconhece como atividade representativa, reflexiva e de elaboração de conhecimento entre pares. Tanto que declara: “Inclusive, em alguns momentos, a atividade de desenho infantil será considerada brincadeira neste trabalho, tendo em vista o comportamento interpretativo e imaginativo das crianças”. (WAJSKOP, 1995,p.32).

GOBBI (2002) argumenta que referenciais teóricos sociológicos, antropológicos e históricos autorizam a concepção dos desenhos infantis como “registros elaborados por sujeitos datados, culturais, históricos” (2002, p.76) e reafirma a relevância de dar voz a estas crianças, caminho que ampliaria nossos conhecimentos ‘delas por elas mesmas’¹¹. A pesquisadora também deixou claro que não havia obrigatoriedade em produzir desenhos voltados para o tema em questão (gênero) “... o desenho foi proposto de forma não dirigida e entre tantas outras atividades das quais participamos e propomos em educação infantil...” (2002, p.83). E assinala que: “...os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança.” (2002,p.73).

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não

¹¹ Ainda que, sob o risco de esta escuta da “infância que fala” estar muitas vezes fundamentada num conceito idealizado e/ou naturalizado da infância, enquanto, na realidade, é fruto desta própria concepção contemporânea de infância (Ver: ATEM, E. 2006).

“engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção, considerando que, entre os mesmos, o que é afirmado em um determinado momento pode sofrer alterações logo em seguida. (GOBBI, 2002, p.71).

Todas as atividades se mostraram favoráveis ao estímulo da expressão sobre a temática. O estudo-piloto apontou, portanto, claros indícios de que as práticas lúdicas são mediadoras das expressões da criança. Quanto à elaboração, no entanto, restaram muitas questões sobre as próprias expressões que somente a continuidade das atividades e a convivência poderiam responder.

2.3 Redefinindo os rumos

O momento de defesa do projeto da dissertação foi ocasião muito importante desta pesquisa, uma vez que fui instada a me definir sobre o caráter de intervenção do trabalho, bem como suscitou novos questionamentos e caminhos.

Optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, procurando entender o sentido que os próprios sujeitos atribuem as suas ações. O caráter interventivo, inicialmente, ocorreu pela seleção prévia do material a ser ofertado e convite às sessões de brincadeira e expressão por meio dos desenhos. O cunho etnográfico mostrou-se necessário, uma vez que os aspectos relacionais da turma e seus desdobramentos são elementos significativos na elaboração das identidades.

A escola foi escolhida como campo mais adequado à realização da coleta de dados, porquanto constitui suas atividades estruturadas em um tempo e espaço já estabelecidos, dirigidas a sujeitos organizados por faixa etária. Interessavam, sobretudo, turmas da Educação Infantil, pois os resultados da pesquisa “Cultura Lúdica” demonstram que as crianças estabelecem diferenciações identitárias com base em critério racial, diversidades tais desfavoráveis aos afro-descendentes, na faixa da pré-escola. Estes resultados foram idênticos para as instituições pública e privada.

2.3.1 Lócus

A possibilidade de realização da pesquisa na ONG ou nos centros de cidadania municipais, onde o projeto-piloto foi realizado, foi descartada a partir da escolha da Escola como instituição que ofereceria estrutura mais adequada à metodologia pretendida pelo trabalho; especialmente, a necessidade de acompanhar um mesmo grupo de crianças por um período de tempo médio (06 meses, os quais se transformaram em 10 (fevereiro a novembro) com algumas interrupções: greve em maio e análise de dados em agosto, setembro e outubro),

possibilitando a descrição densa mais coerente com o caráter etnográfico, seria inviável nas ONGs e centros de cidadania dos bairros.

A busca por uma instituição pública foi fundamentada na necessidade de contemplar a diversidade étnica, justamente neste espaço onde a população etnicamente excluída possui maior representação.

Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental foi escolhida para campo por algumas razões: ser uma escola de grande porte, oferecendo várias opções em turmas de Educação Infantil e contando com corpo discente bastante diversificado etnicamente. Está situada em bairro pertencente ao entorno Planalto Pici, a Bela Vista, e principalmente por haver se disponibilizado a receber a pesquisa e colaborar no que estivesse ao seu alcance para viabilizar as atividades necessárias. Dentre as cinco classes de Educação Infantil em funcionamento na Instituição, os critérios de escolha foram o interesse e disponibilidade da professora em acolher o projeto em sua turma, uma vez que as atividades foram incorporadas ao planejamento das ações diárias do grupo, sendo imprescindível à relação de parceria pesquisadora-professora para sua efetiva realização, bem como o fato de o perfil da turma ser diverso em termos de gênero e pertença étnico-racial.

Duas das professoras expressaram claramente a resistência ao tema, desqualificando a pertinência e interpondo obstáculos burocráticos à participação na pesquisa. Das outras três, o perfil da turma mais adequado em termos de diversidade foi uma turma de Jardim II da Prof^a. Cecília.

2.3.2 Sujeitos

A turma do Jardim II, ao início do ano letivo com 23 alunos, nove meninos (40%) e 14 meninas (60%), posteriormente, mais uma menina incorporou-se ao grupo. As crianças contavam com a idade de cinco anos, em média.

A princípio, a caracterização relativa à identidade étnica a ser levada em conta para compor o perfil das crianças seria apenas a atribuição, a pertença étnico-racial das crianças, feita pelos próprios pais. Esta decisão foi norteadada pela matriz teórica apoiada nos estudos culturais, de acordo com a qual, a identidade é estabelecida culturalmente, fragmentada, heterogênea e muitas vezes contraditória, portanto, o sujeito é o mais indicado para falar da própria identidade.

As identidades têm caráter político e forte conteúdo histórico-cultural, mas de fronteiras abertas e delimitações difíceis. Compreendemos a identidade étnica como construção processual e contínua, dinâmica e histórica, situadas em espaços específicos, com condições determinadas, remetendo sempre a possíveis mudanças. (BARROS, 2004:p.36).

A pertença não foi inquirida diretamente das crianças, pois, na medida em que avaliaríamos a repercussão das práticas lúdicas na expressão e elaboração do tema da identidade étnica, a intervenção foi pensada de maneira indireta, a partir da vivência destas práticas lúdicas, cientes da importância da perspectiva do outro, porém para o estabelecimento desta mesma identidade.

O infante chega a um sentimento do “eu” apenas quando encontra o eu refletido por algo fora de si próprio, pelo outro: a partir do lugar do “outro”. Mas ele sente a si mesmo como se o “eu”, o sentimento do eu, fosse produzido – por uma identidade unificada – a partir de seu próprio interior” (WOODWARD, 2003:p.64)

A ficha de matrícula pede dos pais a declaração de pertença étnico-racial de seus filhos. Os responsáveis pela matrícula informaram que somente os pais podem responder sendo vedado ao funcionário da escola atribuir este quesito a criança. Quando o pai não sabe ou não quer fazer esta atribuição, consta como não respondeu. A ficha também informa qual dos responsáveis forneceu as informações. Estas fichas foram a mim disponibilizadas para colher dados sobre os sujeitos após a autorização dos pais em participarem da pesquisa. A partir, no entanto, da ocorrência de atribuição da pertença étnico racial branco, feita pela mãe, a uma criança de fenótipo negro, somada à inexistência de negros na classe, segundo a classificação dos pais, ante à presença de fenótipos visivelmente negros na turma, este fato nos impeliu a reflexão sobre o significado da visão do outro, constituído em grande parte pelo fenótipo, no estabelecimento da identidade, bem como a dimensão das consequências desta perspectiva.

Estes fatos ilustraram o terreno movediço em que habita a identidade étnica, especialmente as elaborações em torno da mestiçagem que abrem espaço para dúvidas e ambigüidades e possibilitam deslocamentos contextuais. Ser mestiço em um país racista pode levar à negação de sua identidade, sonegação de seus traços, de sua cultura na busca pelo branqueamento. (BARROS, 2004)

O estigma negativo relacionado ao fenótipo negro é um dos principais elementos que põe discriminação em movimento. SILVA (2001) aponta para a representação negativa presente no livro didático, que associa o fenótipo negro aos estereótipos de feio, sujo e mau, bem como a necessidade de desfazer tais estereótipos. Esta representação que permeia a sociedade, e se torna visível no livro didático, tem efeito determinante na vida dos indivíduos: uma análise do uso desses estereótipos e estigmas que recaem sobre os negros e mestiços revela o quanto, no corpo do brasileiro e naquilo que este denota sobre a sua ascendência africana, está inscrito o destino social de um indivíduo (GOMES, 2004:p.148).

É digno de atenção o fato de que apenas a atribuição de uma oposição binária (branco-negro) divergente do fenótipo provocou a reflexão, a partir da qual perspectivamos a categoria dos pardos. Essa classe abre possibilidade de ruptura com a lógica binária (BRITO, 2003), mas também favorece a adesão à ideologia do branqueamento (BARROS, 2004; HOFBAUER, 2004). No caso de nossa turma do Jardim II esta é composta por fenótipos tão diversos que a relação entre a atribuição dos pais e o fenótipo não pode ser ignorada. Diante desta situação, de forma arbitrária, uma vez que não existem parâmetros pré definidos que assegurem este tipo de categorização, classifiquei as crianças em brancas (B), pardas (P) e negras (N) segundo o fenótipo. O critério de classificação segundo o fenótipo observado, fundamentalmente, a cor da pele. Segue quadro de caracterização dos sujeitos:

QUADRO I

Quadro do perfil da turma definido a partir da idade, sexo, pertença racial declarada pelos pais e cor arbitrado pela pesquisadora.

Crianças	Idade	Sexo		Atribuição dos pais				Cor (class. Pesq.)			
		F	M	B	N	P	ND	B	N	P	
Bruno	5,3		M	B					N		
Bianca	4,9	F					ND			P	
Bernardo	5,3		M	B					N		
Xistos	5,3		M	B				B			
Carla	4,9	F					ND			P	
Dina	5,6	F		B						P	
Daiana	4,9	F				P		B			
Fernando	5		M			P				P	
Henrique	5,4		M			P			N		
Heide	4,4	F				P				P	
Helena	5	F				P			N		
Jander	4,8		M	B				B			
Lígia	5,6	F				P				P	
Letícia	4,9	F	B					B			
Maiara	5,3	F				P			N		
Denise	5,8	F				P			N		
Natália	5,3	F		B						P	
Neto	4,11		M	B				B			
Sabrina	5,1	F					ND	B			
Sérgio	5,2		M			P		B			
Túlio	5,6		M			P				P	
Uiara	5,1	F				P				P	
Úrsula	4,11	F					ND	B			
Simone	6,6	F					ND			P	
Total %			62	38	34	-	46	20	37	30	46

Obs: as crianças assinaladas em negrito abandonaram a escola ou mudaram de sala./ ND significa não declarado.

O quadro mostra que 20% dos pais não quiseram ou não souberam atribuir pertença étnico-racial aos seus filhos, o que demonstra o quão complexo é o fato. Note-se que, entre os perfis não determinados, os fenótipos são brancos e pardos. Nenhum pai de criança com o

fenótipo negro deixou de declarar a pertinência de seu filho por dúvida. Não há dúvida, pelo menos confessa, por parte de nenhum destes pais, de que seu filho não é negro.

Crianças com fenótipo tipicamente alvo da discriminação étnico-racial (cabelo crespo, pele negra) foram classificados por seus pais como brancos. A classificação inversa: filho com fenótipo branco classificado como negro não ocorreu. Aliás, nenhum dos pais classificou seu filho como negro. A discriminação pelo fenótipo é um dos dois tipos de preconceito mais difundidos no Brasil (INOCÊNCIO: 2006). Dentro da pertença parda, atribuída pelos pais, posso destacar extremos fenotipicamente opostos classificados nesta mesma atribuição. São emblemáticos os casos de Helena e Sérgio: ela tem um fenótipo tipicamente negro e ele um propriamente branco. Na atribuição dos pais, ficaram unidos nesta categoria nebulosa: parda.

Ao longo do trabalho, ao lado do nome de cada criança citada, haverá parênteses informativos, contendo, por meio das iniciais, a relação étnica atribuída por seus pais, seguida do fenótipo determinado por mim. Por exemplo, quando falar de Bruno (B, N) sua atribuição foi branco e seu fenótipo foi identificado como negro; Sabrina (ND, B) sua mãe não soube identificar sua pertença étnica; já seu fenótipo foi identificado como branco; no caso de Lígia (P), coincidem a atribuição dos pais e o fenótipo. O cruzamento destas duas atribuições foi muito importante na análise dos resultados.

Por oportuno, perante as repercussões advindas do fenótipo, ficou clara para mim a importância de registrar meu fenótipo como branco, reconhecido a partir da visão dos outros (como os companheiros do grupo de pesquisa demonstraram), apesar de minha relação étnico-racial ter se feito subjetivamente como pardo. Desta forma, é possível que, ao olhar das crianças, eu seja branca.

2.3.3 – Natureza da intervenção como metodologia de pesquisa

A intervenção ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro caracterizou-se, principalmente, pela escolha dos materiais (brinquedos e livros), convite às atividades: brincadeiras, narrações de histórias, desenhos, composições de histórias a partir do real e mediação, no sentido de tornar as expressões mais explícitas. Na outra ocasião, desenhada a partir da necessidade de compreender a dinâmica relacional das crianças, a intervenção foi mais diretiva, escolhendo/formulando opções de atividades que pudessem ser tomadas como brincadeira, para preservar o caráter lúdico, mas que tinham objetivo de entender e tornar visíveis as relações interpessoais dentro da turma (sociograma e berlinda).

a) A construção dos contextos interativos

No primeiro momento de elaboração dos instrumentos metodológicos, o caráter interventivo definiu-se principalmente pela seleção dos materiais (brinquedos e livros) a serem utilizados nas atividades caracterizadas como lúdicas, pois as atividades em si são corriqueiras na prática pedagógica presente na Educação Infantil.

Em sala conduzia/propunha as atividades nos momentos de intervenção inseridos no planejamento da professora. Nas demais ocasiões, atuava como observadora participante, pois, as crianças freqüentemente vinham até a mim mostrar atividades, conversar, solicitar ajuda, tirar dúvidas. Desde logo, ficou claro para elas que meu papel era completamente distinto do papel da professora. As crianças também pesquisam para compreender que papéis ocupam os que estão a sua volta. Diante de meu comportamento diverso do das professoras no horário do recreio – estas se dirigem à sala dos professores – permanecendo no pátio, uma criança perguntou se eu era vigia. Também se portavam com maior liberdade ante as atividades levadas e mediadas por mim, chegando a verbalizar, repetindo meu esclarecimento, que só fariam a atividade se quisessem. Geralmente essa observação era feita durante as atividades de desenho, quando queriam desenhar temas diversos da história ou não desenhar. As demais atividades eram bem acolhidas e até bem requisitadas. Diante das atividades didáticas, a alternativa (de não participar) não era anunciada desta maneira; quem não realizava não alardeava o assunto.

As contações de história, construções de histórias a partir de imagens, teatro de fantoches e as atividades de intervenção do segundo momento da pesquisa caracterizaram-se como práticas lúdicas dirigidas, porquanto a mediação por mim executada não previa a possibilidade de reversibilidade dos papéis, além do tempo e objetivo serem planejados anteriormente à atividade. Já as atividades de brincadeira livre e desenho caracterizam-se como práticas lúdicas livres por abrirem mais espaço ao protagonismo da criança, preservando seu poder de decisão quanto ao objetivo e inversão de papéis.

Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Costa, 2004, o qual apontou a possibilidade de inversão de papéis, objetivo interno à atividade, e a flexibilidade de sentidos como especificidades do contexto lúdico, "essa tensão entre o real e a ficção, que se sustenta num movimento de definições de significações instáveis, levando cada vez mais longe a fixação de um ponto de ancoragem para o sentido" (Costa 2004b:p.255)

→ O *kit* de brinquedos – brincadeira livre

Aqui o brinquedo importa como objeto social pelos significados culturais que carregam e principalmente o sentido que a criança pode conferir a estes, como se apropria e reconstrói estes significados. O brinquedo é, sobretudo, representação; não uma representação

'real' ou qualquer, mas uma representação projetada pelos adultos, apoiada em suas concepções de criança e, por tal motivo, se transforma através do tempo e do espaço, sendo um objeto determinado por sua trajetória sócio-histórica, assim com a própria representação de criança (BROUGÈRE, 2004). Estas representações são pensadas e planejadas para serem convites. O brinquedo é um convite à brincadeira, ainda que não se tenha nenhuma garantia de que determinada representação promova um certo tipo de brincadeira.

A escolha dos brinquedos do *kit* lúdico procurou, portanto, oferecer convites diversos: aos diferentes gêneros (meninos e meninas) e diversas situações (utensílios de cozinha (fogões, panelinhas, comidinhas, pratinhos, talheres), bonecas (bebês, adolescentes, criança, adultas), acessórios variados das bonecas (roupas, mamadeiras, chupetas, sapatos...) carros, telefones, dinossauros, bonecos super-heróis, cavalos, carro de bombeiros. A inserção do elemento étnico-racial ocorria por meio da diversidade étnico-racial presente nas bonecas ofertadas. Mais do que reproduzir, a boneca representa um ser humano. Uma boneca-bebê, portanto, representa um ser humano que inspira cuidados e carinho, convida à maternagem (COSTA, 2004). O *kit* era composto por três bebês negros e quatro brancos; 15 bonecas de pano (cinco negras e dez brancas), cinco bonecas teens e adultas (duas negras e três brancas), dois bonecos brancos. A presença maior de representações brancas no *kit* se deu, por um lado, pela compatibilidade de oferta do mercado, que é marcadamente menor, e por outro, para que pudéssemos observar a aceitação e demanda das crianças pelas representações negras em meio a maior oferta de bonecas brancas.



Imagem 01 - Foto demonstrativa da diversidade étnico-racial presente no *kit* utilizado na pesquisa.

Aqui nos interessa, sobretudo, a definição de brincadeira como atividade simbólica, cujo sentido se sobrepõe à ação e é constantemente elaborado no momento do desenrolar da atuação lúdica. VIGOTSKY (2003) fornece importantes contribuições sobre esta definição, quando aponta a brincadeira como atividade importante no descolamento significativo e significado, que possibilita a criança atingir a capacidade de representação. A partir desta capacidade, que abre a possibilidade de uma coisa significar outra, a criança avança e pode agir para além da reação a objetos e situações de estímulos externos, ou seja, o significado passa a ser determinante, a ação lúdica produz significação. COSTA (2002) expressa que a possibilidade de significar da brincadeira evidencia que esta comporta uma linguagem. O brinquedo-objeto tridimensional portador de significação específica, uma representação do social (BROUGÈRE, 2001) - apesar de idealizado para ser usado, ou 'brincado' de determinada forma e na maioria das vezes motivar a realização desta idealização, também é por muitas vezes ressignificado de acordo com os propósitos da brincadeira.

VIGOTSKY (2003), em sua clássica definição de brincadeira como uma situação imaginária com regras, aponta para o binômio paradoxal constituinte do jogo imaginário (liberdade) e regras (contenção).

É importante ressaltar que o propósito da brincadeira é brincar. Algumas situações de brincadeira de faz-de-conta que presenciei em campo corroboram esta afirmação: para brincar de mãe que dá mamadeira a sua filha, há necessidade de algo que equivalha à mamadeira, tendo sido apresentado uma metralhadora como boa alternativa; para brincar de mãe que engoma cuidadosamente as roupas da filha, uma sandália ou a própria mão em posição de segurar um ferro de engomar serve bem ao intento. O sentido que se dá ao objeto e a ação é definidor do processo.

O princípio, pois, definidor da brincadeira é o sentido que se dá à ação. Desta forma, quem melhor pode definir se uma situação é de brincadeira ou não é seu protagonista. Bem como o percurso e desdobramento de uma brincadeira estão sujeitos aos desejos imediatos dos autores, sendo impossível prever seu desfecho. A hipótese é de que oferta etnicamente diversificada pode dar oportunidade de observação sobre a repercussão da brincadeira na expressão e elaboração destes significados.

→ Contação de histórias e construção destas a partir de imagens

Tanto no livro didático (SILVA, 2001) quanto na literatura infantil (LIMA, 2001), a representação do negro foi historicamente formulada de forma negativa, relacionada ao feio, sujo, mau, incompetente e em papéis sociais restritos (SILVA, 2001). Seja mediante a representação escassa e estereotipada ou de imagens caricaturais fruto de ideologias racistas,

ainda que inconscientes, estas mensagens atribuem ao negro um papel social inferiorizante e condições subalternas, fortalecendo os mecanismos de invisibilidade, os preconceito e a discriminação.

A intervenção na propositura de atividades de contação e construção de histórias a partir de imagens foi caracterizada, sobretudo, na seleção dos livros e imagens cuidadosamente escolhidos em papéis afirmativos, tanto para as personagens brancas como negras. A escolha privilegiou a valorização da cultura africana, a competência das personagens negras, o respeito, o amor, as atenções e cuidado dedicados à criança por parte de suas famílias. A única história em que as personagens estão envolvidas em questões de violência (guerra) são representados diversificados etnicamente (“Quando um não quer, dois não brigam”) (GARCIA, 1994). O quadro a seguir caracteriza os livros utilizados.

QUADRO II

Quadro de caracterização dos livros utilizados nas contação de histórias quanto à pertença étnica das personagens e autoria

Livros	Personagens	Personagem protagonista	Autor/ ilustrador
“Luciana em casa de vovó”	Branco	Branca	Autora: ALMEIDA, F L. de 1994. Ilustrador: Gisé, A.
“Bruna e a galinha d’andola”	Negros	Negra	Autora: ALMEIDA, G, 2003. Ilustradora: Saraiva, V de.
“Tanto, tanto”	Negros	Negro	Autora: COOKE, T, 1994. Ilustradora: Oxenbury, H.
“Como é que eu era quando era bebê”	Branco	Animais	Autor: WILLIS, J, 2002. Ilustrador: Ross, T.
“As tranças de Bintou”	Negros	Negra	Autora: DIOUF, S.A, 2004. Ilustradora: Evans, S.W.
“A noite e o maracatu”	Negros e índios	Negros e índios	Autor: SANTOS, F dos. 2000 Ilustrador: Gadelha, D.
“Quando um não quer, dois não brigam”	Etnicamente diversificados	Animais	Autor: Garcia, 1994. Ilustrador: Fernandes, W.
“As metades de João”	Branco	Branco	Autor e Ilustrador: SANTOS, J.A. dos, 2002.
“O pássaro da chuva”	Negros	Negro	Autor: BERMOND, M, 1988. Ilustrador: Chaplet, K.
“Roda Pião”	diversificados	Negra	Autora: GOÉS, 1994 Ilustrador : Gallan, F.

Obs: o resumo das histórias segue em anexo.

A literatura infantil, comprometida com a afirmação positiva das personagens negras, é uma tendência recente, fruto da tentativa de romper com a lógica do preconceito contida nos estereótipos e caricaturas das personagens negras ao longo de nossa história e passível de

impulsionar a constituição de um imaginário positivo que favoreça às crianças negras a constituição de uma representação identitária afirmada positivamente.

As imagens como fontes de conhecimento constituem importante linguagem e podem ser lidas, refletidas e ressignificadas. Experiências com leitura de imagens apontaram para a mediação de significados presentes nesta prática. As histórias formuladas muitas vezes relacionam-se com a história de vida da criança (muitas vezes buscando soluções para conflitos vivenciados), estabelecem estratégias de construção de sentidos, pois, além da característica da seletividade, a criança privilegiará os aspectos que considera relevantes nas imagens para a composição da história (FREITAS, 2003).

Foram também selecionadas cinco imagens para criação de histórias a partir delas. As três primeiras imagens foram trabalhadas antes das contações de histórias e das peças de teatro de fantoches e objetivaram despertar a expressão das crianças em relação à pertinência étnica, pois as três representavam crianças em situações carinhosas com figuras femininas, diferindo essencialmente das suas pertenças étnicas:



Fig..02



Fig. 03

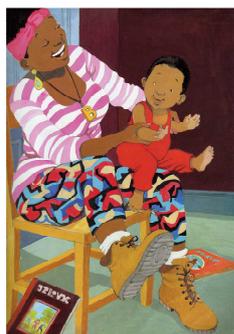


Fig.04

No final do primeiro semestre letivo, outras duas imagens foram apresentadas para motivar a feitura de histórias, desta vez apenas com personagens negras a fim de observarmos as representações que seriam elaboradas a partir destas.



Fig. 05



Fig.06

→ Teatro de fantoches

Duas atividades foram realizadas com os bonecos de fantoches: peças de teatro e manipulação livre. Esta atividade foi planejada com a intenção de provocar a interação com as crianças, já que as peças sempre apresentavam um conflito, quando as crianças procuravam ajudar a personagem principal a solucionar.

1^a) Apresentação da história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Nesta história, as crianças ajudavam ao personagem Coelho a desvendar um mistério: o que ele teria que fazer para ficar pretinho e lindo como sua vizinha, a menina bonita do laço de fita, a menina mais linda que ele já vira, que parecia uma princesa das terras da África (MACHADO, 1986).

2^a) Apresentação da peça “O espelho mágico”, cujo autor desconheço, cuja encenação presenciei em uma ONG na qual realizava um trabalho voluntário no ano de 2004. A história é sobre um rei negro casado com uma rainha branca, que decide estar na hora de suas lindas filhas (uma branca e uma negra) casarem. Sua esposa concorda e o pai lhes comunica que avisará nos reinos vizinhos para que os pretendentes apareçam. A maioria dos príncipes já estava comprometida e apenas um príncipe branco aparece (munido de um espelho mágico, que mostra o lado bom e a parte má das pessoas). A princesa branca é mimada e enjoada, enquanto a princesa negra é amiga e gentil. O príncipe tem algumas conversas com as princesas e interage com as crianças o tempo inteiro, pedindo ajuda e opiniões para escolher entre as duas.

3^a) A apresentação é uma adaptação da história “Terezinha e Gabriela”, de Ruth Rocha. Nesta versão, a personagem Gabriela ganha vida em uma personagem negra muito popular em seu bairro e, por causa de uma nova moradora que chega à rua, Terezinha (branca), inicia-se uma rivalidade entre as duas. Mesmo antes de se conhecerem pessoalmente (só se conhecem pelos comentários da turma que compartilha a amizade das duas), nutrem um sentimento de curiosidade e antipatia ao mesmo tempo uma pela outra. As crianças interagem com as personagens, tentando estabelecer um desfecho para a história. No tempo estabelecido para manipulação livre ocorrente após esta apresentação, convidei as crianças a recontarem ou recomporem a história.

Nos momentos de manipulação livre, as crianças exploram os fantoches etnicamente diversificados e têm a oportunidade de fazerem o jogo simbólico a partir das personagens, dando vida a situações imaginárias, de faz-de-conta.

→ Desenhos

Os desenhos foram pensados como espaço de expressão plástica após as atividades de práticas lúdicas dirigidas, com o objetivo conjugado da oralidade ser lugar de atividade livre na formulação de significados.

b) Realinhando a trajetória: novos instrumentos de intervenção

Ao fim da primeira etapa da pesquisa em campo, depois de mais de três meses de observação e intervenção, a trama do cotidiano das relações interpessoais ainda era nebulosa e elementos importantes ainda estavam invisíveis. Ver e rever com atenção as manipulações que realizaram, as representações identitárias que fizeram por meio das práticas lúdicas, as personagens a que deram vida, papéis que ocuparam a partir das brincadeiras de faz-de-conta ou criados desde a imagem nas construções de histórias, com o olhar mais apurado ainda era necessário. Bem assim, foi mister o afastamento, a intensa análise de dados e estudo, a formulação de hipóteses e reflexões, até a retomada da intervenção. Algumas questões ainda me incomodavam, sem que eu enxergasse as respostas. A lei do silêncio ainda imperava? Comecei a refletir quem estaria submetido a esta lei; as crianças, eu, a professora? Como poderia intervir de maneira mais direta, dando mais visibilidade às relações interpessoais sem abrir mão das práticas lúdicas como instrumento? Muitos eram os questionamentos e um retorno a campo era necessário. O segundo momento de intervenção foi, por conseguinte, pensado para esclarecer as questões ainda pendentes.

No início do primeiro momento de intervenção, as primeiras tentativas de análise levaram-me a categorizações dicotômicas: incluídos / excluídos, reprodutivistas / emancipacionistas. A complexidade do cotidiano, porém, composta por situações emaranhadas e inusitadas, indivíduos singulares, repleta de fraturas, imprevisibilidade e conectividades múltiplas, obrigou-me a admitir, perplexa, a idéia de que as categorizações simplistas não davam conta das relações e fenômenos observados. Após um período de angústia, partilhada inclusive no grupo de pesquisa, no qual não via outra saída para a fuga ao reducionismo dicotômico senão o relativismo vazio, o referencial teórico que primeiro apresentou saída do caminho dicotômico foi o de estudos culturais e sua sensibilidade à relatividade de contextos e multiplicidade.

O desafio foi encontrar instrumentos compatíveis com as práticas lúdicas. A análise foi se constituindo em processo mediado pelo caráter etnográfico, a partir do percurso do próprio grupo. Tal cenário possibilitou a constituição dos novos instrumentos, fruto de uma escuta apurada e busca de sensibilidade e conexão com os desdobramentos das atividades e relações estabelecidas, os quais, ao final da intervenção, puderam compor uma base

consistente para o alcance da visibilidade das significações e representações elaboradas pelas crianças da turma em torno da identidade etnia. Estes instrumentos consistiram em atividades dirigidas, apresentadas como brincadeiras, ou momentos lúdicos às crianças.

→ O sociograma¹²

O sociograma é um instrumento da Psicologia Social que consiste na elaboração de um gráfico representativo das relações individuais entre os diferentes membros de um grupo, criado para representação de redes sociais (agentes sociais e os relacionamentos entre eles). Foi pensado, justamente, para dar mais visibilidade às relações interpessoais da turma. O sociograma, no caso da pesquisa, foi aplicado em uma adaptação feita à técnica e consistiu em apresentar às crianças, em forma de brincadeira, questões que pudessem oferecer pistas sobre suas preferências relacionais: 1) se acaso você fosse realizar uma festa de aniversário, quem da turma você faria questão de convidar? 2) E quem você gostaria que não comparecesse (não fosse à festa), ou seja, portanto não convidaria? O cruzamento destas questões deu origem ao mapa sociométrico da turma (apêndice). A adaptação ficou por conta do sigilo, enquanto no sociograma terapêutico esta rede de relações é submetida à apreciação do grupo. Em nossa atividade, decidimos buscar outra estratégia (mais lúdica) que possibilitasse a percepção, por parte de toda a turma, da condição e evolução das relações interpessoais da turma.

→ A brincadeira da berlinda

Esta brincadeira foi recuperada da memória diante da necessidade desta estratégia de intervenção, em forma de prática lúdica que favorecesse a visibilidade, por parte da própria turma, da rede de relações do sociograma, especialmente algumas relações de invisibilidade e rejeição. O caráter lúdico objetivou, neste caso, especialmente, favorecer um caráter lúdico à atividade e evitar prejuízos à auto-estima das crianças participantes. Originalmente, a brincadeira se caracteriza assim: uma das crianças se afasta (vai para a berlinda), e cada um dos outros participantes faz sobre ela um comentário (bom ou desagradável), que depois lhe será transmitido, omitindo-se o autor; ela deve, então, adivinhar quem fez cada comentário. Neste momento da brincadeira, em que a criança deve inferir quem lhe atribuiu determinado adjetivo, é possível observar a percepção da criança a respeito do olhar do outro sobre si mesma. Nesta adaptação, a regra foi que os comentários fossem adjetivos positivos e negativos, ou seja, qualidades e defeitos, de forma a assegurar a atribuição de qualidades a todas as crianças.

¹² Definição conforme o dicionário Kinghost apresenta, no seguinte sítio da internet: www.kinghost.com.br/dicionario/sociograma.

→ Momento de integração

Este momento teve o objetivo de proporcionar um espaço de integração ao término das atividades de intervenção, o qual foi composto por quatro partes distintas. Roda de conversa sobre nossas atividades, juntos, a realização de um amigo secreto, com ‘presentes’ simbólicos (brinquedo simples com confeitos dentro), espontâneo, cuja única regra era escolher um colega que ainda não houvesse sido fígado por ninguém; apresentação, em dvd, das fotos de nosso grupo realizadas durante o ano letivo e momento de harmonização, com abraços entre a turma com a música “É tão lindo” ao fundo.

O conjunto destas atividades constituiu o *corpus* da intervenção e ofereceu oportunidade de observações importantes sobre o impacto das práticas lúdicas sobre a expressão e elaboração da identidade étnica das crianças da Educação Infantil.

3 INTERPRETANDO OS ACHADOS: O CAOS, A IMPREVISIBILIDADE E O INUSITADO

O olhar que procura juntar os fragmentos encontrados como peças de um quebra-cabeça e através de relações lineares e de causalidade alcançar a totalidade, ao mirar o cotidiano, perde-se atônito diante da intensidade dos movimentos encontrados, da impossibilidade de localizar todas as peças, e de encaixá-las corretamente...
(ESTEBAN, 2003b,p.128)

Os caminhos da pesquisa são tortuosos e muitas vezes levam inevitavelmente ao inusitado. Fixar-se em única hipótese é submeter-se ao risco de não enxergar outras possibilidades. O pesquisador é movido por um intento, o de conhecer. O meu foi entender o impacto das práticas lúdicas sobre a identidade étnica na Educação Infantil, alimentado pelo anseio de que a promoção destas práticas pudesse impactar positivamente as leis do silêncio e a invisibilidade, as quais permeiam as questões identitárias étnicas, e contribuir para a transformação desta realidade. Ao fim do projeto-piloto, elaborei o roteiro de intervenção para alcançar este intento. Deparei-me, entretanto, com uma realidade bem diversa da que esperava e o compromisso ético com a alteridade, bem como a flexibilidade para alterar o roteiro inicial, modificando e repensando as estratégias metodológicas, imprescindíveis para a continuidade satisfatória do trabalho, dando visibilidade ao tortuoso, o qual apresentou significados mais produtivos de que a linearidade.

A pesquisa-ação é tomada muitas vezes erroneamente como prática promotora de liberdade por seu caráter constantemente ligado às estratégias político-emancipatórias e compromisso com as transformações sociais. É prudente observar que não basta o caráter de intervenção para a pesquisa ser emancipatória. A pesquisa-ação produz realidades na medida em que institui narrativas, saberes e discursos que estabelecem identidades. A atribuição prévia de caráter emancipatório à pesquisa-ação pode levar o pesquisador desavisado a interpretar as concepções do outro, com modos diferentes de ser e estar no mundo, sob a ótica pessoal de ser e estar no mundo, inclusive atribuindo juízos de valor mediados pela perspectiva pessoal. O caráter comprometido com a ética e com as transformações sociais só pode ser resguardado pelo constante questionamento sobre que vozes produzem os discursos por meio das falas dos sujeitos. (COSTA, 2002).

Declinar da idéia iluminista de sujeito uno, integrado, coerente e estável e praticar o estranhamento como óptica de campo é o desafio que a mim se impôs e pelo qual algumas vezes fui vencida. Nas fitas, muitas vezes me espanto como meu tom de voz me trai e oferece

indicativos para as crianças do que estou querendo ouvir. Um exemplo de um momento deste é quando, ao mediar uma construção de história a partir de imagem, meu tom de voz, ao contrário das palavras que uso, é claramente demonstrativo de que não estou gostando do rumo que a história está tomando. Ainda bem que muitas vezes as crianças, em movimentos de emancipação diante do ambiente adultocêntrico constituído dentro da escola, talvez com base na relação estabelecida entre nós, mantém seu enredo. Muitos significados permaneceriam na invisibilidade se tivessem assumido minha voz, dito o que eu esperava ouvir.

Algumas vezes a professora, tentando colaborar com meu trabalho, insistia para que as crianças desenhassem sobre a história contada e composta no dia. É uma professora comprometida que, com clareza, cumpre seu papel. As crianças, no entanto, sabiam que aqueles momentos eram de atividades minhas e em várias ocasiões em razão dessas insistências, nem se dirigiam à professora, apenas confirmavam comigo: “mas eu posso desenhar o que eu quiser, não é tia Marcelle?” e, com a minha confirmação, desenhavam livremente. Em média, apenas metade dos alunos presentes, ou menos, desenhavam sobre a história, mas raras vezes deixavam de desenhar. Muitas vezes, os meninos preferiam desenhar sobre futebol, estávamos em época da COPA do mundo de futebol, carros, motos, ou interesses outros do momento.

No cotidiano escolar, o olhar atento identifica ações que podem ser reconhecidas por movimentos contra-hegemônicos que emergem na escola, compondo um cenário onde movimentos autoritários e libertários se alternam (ARAÚJO; 2003).

Estes movimentos binários, percebidos por mim, atuando no contexto da escola pública, foram muito significativos para compreender as relações interpessoais; e inúmeras vezes classifiquei dicotômica as situações observadas. Progressivamente, todavia, o próprio processo de análises foi mostrando que este sistema classificatório, apesar importante para entender alguns aspectos das relações interpessoais na escola, não é suficiente para, como eu havia inicialmente imaginado, dar conta da complexidade destas relações. A luta entre as reflexões binárias e a superação das dicotomias é marco de todo o meu percurso.

Os “estudos culturais” oferecem rica base teórica na busca desta superação. As principais questões suscitadas por este novo campo de estudo dizem respeito à relação entre investigação e os contextos culturais onde esta se desenvolve; em sua trajetória histórica, é composto por duas vertentes: a política, comprometida com um novo projeto político, ligado aos novos movimentos sociais, e a teórica, na busca da definição de um novo campo de estudo interdisciplinar. Seus fundadores recusavam uma definição da expressão “estudos

culturais” para resguardá-la do esvaziamento ou aprisionamento que muitas vezes a definição impõe. Entre os textos (década de 1950) que estabeleceram as bases dos E.C. destacam-se: Hoggart, o qual inaugura a perspectiva de resistência no âmbito das ações populares em prol de sua emancipação, reconhecidas até então pela óptica da submissão - defendida pelos estudiosos de mídia da época; Thompson, que conceitua cultura como uma luta entre modos de vida diferentes, já sensível às diversidades; e Hall, à frente do Centro dedicado aos E.C., na Inglaterra, que por dez anos estimulou, entre outros temas, os estudos etnográficos, e a pesquisa sobre as práticas de resistência nos contextos culturais populares (ESCOSTEGUY: 2004).

Esta trajetória indica o compromisso dos E.C. com a diversidade, o despertar para a relevância da relatividade, das diversidades e da multiplicidade dos contextos que tecem a pesquisa, o que inclui a perspectiva do pesquisador.

Os E.C. voltam seu foco para a investigação das relações sociais compreendidas no âmbito da cultura e perpassadas inevitavelmente pelas relações de poder. Para Johnson (2004), as três premissas principais constituintes dos “estudos culturais” são: “os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais”; cultura envolve poder e é espaço das diferenças e lutas sociais. (p.13). Minha visão sobre o campo buscou mostrar estas relações, tomando como foco a identidade étnica e privilegiando o espaço cultural constituído pelas práticas lúdicas como cenário, por entendê-lo favorável à expressão e por compreender a expressão como movimento de visibilidade.

A partir da observação inicial, percebi que movimentos de reprodução ou conformação-reprodução do já estabelecido, das visões adultocêntricas, etnocêntricas, da ideologia da impotência¹³ (o qual poderia ser entendido como uma postura reprodutivista)- e de emancipação ou afirmativos - que afirmam, rompem com o estabelecido, valorizam as formas próprias de ser, pensar, fazer, dizer, ser, estar no mundo; atitude de enfrentamento diante da estrutura de reprodução (o qual poderia ser entendido como uma postura emancipacionista) - atuavam constantemente e, desta forma, inspirada nas táticas de intervenção descritas por Araújo (2003) tentava capturar estes movimentos.

Alguns exemplos disso apareceram na fala das professoras da Educação Infantil diante do tema e da proposta metodológica desta pesquisa. E aqui compartilho o registro de minha percepção. Uma delas chegou a assegurar que eu não teria êxito, pois, no seu entendimento,

¹³ Ideologia a partir da qual se concebe os alunos como “não educáveis, porque vem de famílias problemáticas, são sujeitos, mal alimentados ... eu defini essa criança, logo de início como não educável e minha atuação pedagógica vai ser tal, que as crianças vão acabar não sendo educadas” (HASENBALG, 1987,p.26)

não seria possível obter ao menos o básico para iniciar: as autorizações dos pais para que seus filhos participassem da pesquisa. Para ela, os pais destas crianças não se preocupam com a vida escolar dos filhos, não cuidam dos filhos, empurrando todas as responsabilidades para a escola e não aparecem na escola nem para buscá-los (supostamente reprodutivista); já outra professora (supostamente emancipacionista), diante da explanação, acentuou que, com uma reunião de pais para explicar a pesquisa e tirar dúvidas, mais a abordagem individual aos que não comparecessem à reunião, dentro de 15 dias, em média, eu estaria com todas as autorizações, o que de fato ocorreu. Outro exemplo foi o posicionamento do porteiro da escola (supostamente emancipacionista) da Instituição ante a atitude de uma professora (supostamente reprodutivista), quando esta, levando uma aluna pela mão, se dirige ao porteiro: “Seu ‘fulano’, a mãe dessa menina ainda não chegou e eu não vou ficar aqui só por causa dela”, ao que este respondeu, sorrindo, para a criança: “Pois pode deixar ela aqui comigo, que eu fico aqui só por causa dela”.

Pensei, então, em tentar “enquadrar” os agentes envolvidos em reprodutivistas e emancipacionistas. Aliás, já fui enquadrando, no entanto este intento logo caiu por terra, pois os dois movimentos eram percebidos nas ações de uma mesma pessoa. A professora enquadrada no primeiro exemplo como emancipacionista é a mesma que no segundo enquadrei como reprodutivista. Neste momento, não foi mais possível operar com as categorias anteriores, pois entendi que cada sujeito é constituído de uma heterogeneidade complexa e não una e homogênea. Na qualidade de agentes de identidades múltiplas, muitas vezes em complementariedade, outras em conflito cotidianamente, alternamos entre estes dois movimentos de acordo com nossas reflexões e tomadas de posição perante determinada situação.

Posso, por exemplo, em relação à identidade étnica, ter movimentos de emancipação (ex: valorizando a estética negra) e de reprodução (ex: propalando irrefletidamente o mito da democracia racial). Importa aqui compreender que, se o contexto muda e as relações de poder se alteram, identidades contraditórias coexistentes em um mesmo sujeito apresentam-se conforme estas relações dadas. Exemplificando estes movimentos ‘contraditórios’ em relação à questão de gênero, diante do parceiro, tenho movimentos emancipatórios, mas num ambiente de trabalho sexista, atuo de forma reprodutivista (ou o inverso). Estes movimentos quando percebidos demonstram a configuração das relações de poder em determinada ocasião.

Algumas conceituações podem ilustrar o “funcionamento” da identidade, de modo a nos guiar por este terreno pantanoso, contraditório e repleto de elementos a serem

relacionados, explicados e historiados, os quais nos apontam um exercício rigoroso de estranhamento para a análise das relações e expressões destas identidades em campo. O estabelecimento da diferença passa por marcações simbólicas relativas a outras identidades. Em determinado momento, como uma ocasião de guerra, por exemplo, as diferenças “menores” ou em menor evidência (gênero e etnia) são obscurecidas em prol do fator unificante (identidade nacional). Tais marcações simbólicas oferecem sentido e produzem práticas de significação intrinsecamente relacionadas, as quais estabelecem conseqüências materiais (WOODWARD, 2003). O sistema mínimo classificatório que define nós-eles / eu-outro, segundo Derrida (In: WOODWARD, 2003), envolve necessariamente um desequilíbrio de poder entre eles: são as relações de poder. A marcação simbólica é, portanto, o meio pelo qual são feitos incluídos e excluídos, de forma a provocar efeitos materiais sobre os grupos, positivos para os incluídos e negativos para os excluídos. O imaginário das crianças participantes da pesquisa a respeito das personagens negras na literatura infantil trabalhada, expressas durante intervenção com a prática lúdica contação de histórias, oferece indicativo das marcações simbólicas negativas relacionadas aos afro-descendentes, na medida em que as crianças atribuem adjetivos e valores depreciativos relacionados às personagens negras - feiúra, maldade e marginalidade - as quais não correspondiam às imagens e enredos das histórias apresentadas.

Os movimentos identitários fazem e refazem as identidades ao mesmo tempo em que reivindicam, numa permanente tensão entre essencialismo e não-essencialismo. Os novos movimentos sociais põem em xeque as posições essencialistas, na medida em que reconhecem a fluidez e a fragmentação das identidades. A diferença, no entanto, é condição no estabelecimento da identidade, do que resulta a presença das relações binárias ou das dicotomias em sua constituição, que engendra um sistema classificatório mínimo de duas tomadas de posição: nós e eles. Esta tensão permeia também meu trabalho, na medida em que estabeleço dicotomias que me permitem “enxergar” como as diferenças atuam nas relações interpessoais da turma, ao mesmo tempo em que sou obrigada a analisá-las em suas inúmeras posições fluidas e diversas, que se contrapõem ou superam as oposições binárias.

Esta maneira de situar o problema alia-se às novas posições não essencialistas, as quais se edificam sobre as ruínas da progressiva quebra de certezas coerentes e unificadas do Iluminismo e das novas ciências sociais, que forjaram o sujeito moderno de identidade essencialista. Para o movimento iluminista, o centro essencial do eu era a própria identidade do sujeito. Já as novas ciências sociais, ainda que preservando a idéia de um núcleo essencial que constitui a identidade do sujeito, a concebem feita de maneira interativa na relação sujeito

/ sociedade. As rupturas nos discursos do conhecimento moderno são reconhecidas em cinco grandes avanços na Teoria Social, que traduzem as principais mudanças que conceitualizam o descentramento do sujeito, o qual assume diferentes identidades em variados momentos, as quais são diversificadas, ou mesmo em conflito, solapando a ilusão do eu unificado e coerente, abrindo “alas” para o sujeito da Modernidade tardia ou o sujeito pós-moderno.

Os cinco grandes avanços na Teoria Social são: 1º - pensamento marxista, ao deslocar a noção abstrata de homem como agente individual, atribuindo relevância central às relações sociais (contexto sócio-histórico, condições dadas) como base para a ação do homem; 2º - Freud e a descoberta do inconsciente, estabelecendo, para a formação da identidade, aspectos constitutivos ancorados numa lógica muito diversa dos postulados racionais; 3º - Saussure, reconhecendo a língua como sistema social à mercê dos significados instáveis e escravos do contexto; 4º - Foucault e o paradoxo dos regimes disciplinares “...quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual.” (p. 43); 5º Novos movimentos sociais, especialmente o feminismo, o qual trouxe para o centro da discussão política a subjetividade e os processos de identificação, o questionamento sobre pertença identitária de gênero, visto que a identidade “humana” do iluminismo era masculina. Tais novos movimentos refletem o enfraquecimento das grandes organizações políticas de massa e reconhecimento da legitimidade de movimentos sociais e fenômenos mais íntimos, com emergência de novos agentes sociais, fazendo apelo às diversidades das identidades sociais de seus membros (HALL, 2000).

A crise da identidade, portanto, surge a partir de um contexto sócio-histórico de mudança de paradigma. LACLAU (apud: HALL, 2000) aponta que a classe social como categoria central (e também dicotômica) da teoria marxista não mais se sustenta sob o signo determinístico de todas as relações sociais. O novo regime de verdade não admite um único centro totalizante. Apenas um cenário, onde classe dominante oprime e classe dominada busca emancipação, se mostra ingênuo ante a multiplicidade de centros, interesses e identidades que se apresentam e reivindicam seus espaços na dinâmica social.

A queda do comunismo no Leste europeu representou simbolicamente o colapso de velhas certezas e desencadeou a desestabilização, de forma que mudanças econômicas, políticas e sociais convocam novas tomadas de posicionamentos e produção de outros referenciais simbólicos. Na realidade, um processo complexo, o qual atua em escala global, movido por novos referenciais relacionais fruto de combinações de espaço-tempo, novas e reatualizadas constantemente, numa dinâmica difícil de se conceber até bem pouco tempo

atrás, trouxe por consequência a diminuição do mundo na medida em que enseja uma cultura compartilhada a pessoas em tempo/espaço distantes uma das outras. Nomeado globalização, este processo aparentemente homogeneizante carrega uma constante tensão entre o global e o local, que agem cotidianamente na transformação das identidades. Seja no antigo ou no novo paradigma, as dicotomias estão postas como construtos de identidade. Qual seria pois o caminho de superação destas dicotomias? Em face das relações e práticas estabelecidas no campo de pesquisa, em sala de aula, afirmam-se os subgrupos ante suas semelhanças e diferenças: meninos e meninas “você quer ser mulher, é?”, pai e mãe “O pai é que mete a sola (bate); E a mãe faz o quê? “A mãe faz o almoço”, os meus alunos e os seus alunos “não posso controlar os alunos de ...assim não tem condição”, os pequenos e os grandes “os meninos grandes batem nela”, os bons alunos e os alunos fracos “a professora ...quer trocar ela de turma pois ela é muito fraquinha” os amigos e os não-amigos “se ele for amigo seu, nós não é mais amigo dele”, e ao mesmo tempo afirmam-se como grupo na medida em que são observados diante da realidade de outras turmas em outras escolas.

3.1 Os sujeitos na rede relacional do cenário da pesquisa

Apesar de todo o esforço e todas as descrições-densas, principalmente nos diários de campo, as descrições e análises são inevitavelmente reducionistas, diante da complexidade das relações e do cotidiano escolar. Cada uma das 23 crianças poderia ser sujeito de estudo de caso. Na impossibilidade de realizar 23 estudos de caso em um curso de mestrado, a partir de sujeitos-chave, a análise é tecida, e desde a interação deles e das demais crianças, todos os sujeitos se fazem presentes. O grande avanço foi entender que cada um é uma rede e todos compõem uma grande rede, ocupando papéis que se alternam e se confrontam conforme a situação, em cada sujeito se diz por diferentes vozes.

A despeito de o caráter polifônico estar presente em cada um de nós, os grupos constituem uma identidade coletiva que os torna singulares diante dos demais grupos. A comparação entre as turmas desta pesquisa com as turmas da pesquisa “Cultura Lúdica”, a qual deu origem à atual investigação, é emblemática destas formulações díspares.

As turmas observadas na pesquisa inicial, a qual despertou meu interesse em continuar estudando o tema da elaboração identitária na criança pequena, demonstraram uma rejeição à boneca Luana (boneca negra de tom mais escuro presente no *kit* de brinquedos), rejeição esta não observada no grupo da pesquisa atual. Luana (a boneca) inclusive foi escolhida como parceira nas brincadeiras em diversas ocasiões por várias crianças. Das 14 meninas da turma, 78,5% acolheram e brincaram com bonecas negras, 14,3% faltaram a muitas sessões de

brincadeira, o que não me permite afirmar que elas não brincam com bonecas negras e apenas 7,2% das meninas possuíam regular frequência e nenhuma vez durante o semestre brincaram com as bonecas negras. O fato de termos iniciado a intervenção com as atividades de brincadeira livre descarta a hipótese de que a própria intervenção, por meio dos outros recursos lúdicos (contações, teatro e construções de histórias) tenha revelado este diferencial no grupo. Que elementos poderia encontrar no esforço de compreender este comportamento diferencial, buscando a constituição identitária desta turma-grupo? O caráter multiétnico do grupo, bem como a composição multiétnica de grande parte das famílias, seguramente, são relevantes. Muitas das crianças possuem primos estudantes da mesma escola com fenótipos diversos dos seus. Como exemplo, uma das crianças, apesar de possuir pele e cabelos bem claros, fenótipo característico branco, é reconhecida pela família como parda; sua avó é negra.

Pesquisar sobre a repercussão das práticas lúdicas na expressão e elaboração da identidade étnica de crianças da Educação Infantil conduziu-me à reflexão sobre o impacto da complexidade e do inusitado do cotidiano sobre o campo de pesquisa; aliás, sobre como a relação entre jogo, linguagem e a complexidade do cotidiano constituíram o campo de pesquisa.

A realização da experiência-piloto deu-me a ilusão de que o traçado de minha pesquisa estava pronto. No decorrer do trabalho de campo, a complexidade do cotidiano (MORIN, 2005) trouxe inúmeras situações inusitadas, bem diversas do meu traçado projetado, alheias ao meu controle: paralisações e greves de professores, aulas terminando mais cedo, filmagem em atraso à espera de aprovação do Comitê de Ética, professora que adoeceu, crianças que abandonaram a escola, mudaram de turma ou adoeceram. Somam-se a estes imprevistos de ordem objetiva outros inerentes ao próprio processo analítico da pesquisa, como a dificuldade de ler os dados de expressão da criança, por exemplo. Todo comportamento é passível de leituras diferentes - quando se parte da concepção de que a análise do pesquisador é sempre apenas uma das interpretações possíveis. Logo, importa sempre em escolhas interpretativas do investigador em um campo em que não há evidências. Estas escolhas convocam o pesquisador comprometido com a alteridade, a uma atitude atenta, a uma escuta cuidadosa e à necessidade de relacionar muitos dados nesta demanda por alçar à visibilidade significados importantes para compreensão da perspectiva do outro. Por fim, o imprevisto já era uma constante, mas não foi fácil perceber que a riqueza da análise consistia em tentar compreender este cotidiano justamente em sua complexidade – diversidade / dinâmica – elementos componentes da própria alteridade.

As diferentes possibilidades de interpretação exibidas ao pesquisador põem fim a qualquer ilusão de neutralidade. Diante de tal fato, na pesquisa de cunho etnográfico, o trabalho de análise do *corpus* não se inicia após sua coleta. O próprio desenho do cenário da pesquisa é feito por meio de considerações de ordem analítica, na medida em que demanda escolhas – interpretativas, metodológicas – do pesquisador que implicam justificativas pertinentes apoiadas nas interpretações procedidas.

Neste processo, os quadros teóricos e práticos iniciais foram atravessados pela visão dicotômica que limitou as primeiras interpretações. A necessidade de superação deste impasse, no entanto, surgiu alimentada pelo compromisso com o espírito de investigação e busca do rigor metodológico que norteavam a reflexão e foram constantes no trabalho realizado. Para QUIVY (1998) especialmente nas ciências humanas, o questionamento constante sobre os conhecimentos adquiridos e a consciência da suscetibilidade de verificação, ou seja, que o *status* de verdade é sempre provisório, caracterizam a essência do espírito investigativo.

A superação das categorizações dicotômicas (incluídos / excluídos, reprodutivistas / emancipacionistas), as quais guiaram a óptica inicial da pesquisa, foi alicerçada inicialmente nos “estudos culturais” e sua atenção à multiplicidade e à diversidade, alçando o heterogêneo à categoria analítica, à maneira como a adoção da idéia de deriva foi decisiva para os rumos deste trabalho.

Para Maturana (In: ESTEBAN, 2003), a palavra deriva é representativa de “[...]um curso que se produz momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias [...] (p.203) Este conceito pertinente à busca de alternativas metodológicas que levam pesquisadores à descoberta da complexidade do cotidiano. A deriva pode ser entendida como uma atitude do pesquisador, consciente da sua permanente interação com o contexto de pesquisa e de que suas escolhas (teóricas, metodológicas, *locus*, sujeitos, seleção de dados, interpretações), longe de aleatórias ou arbitrarias, são fruto de sua interação relativamente às possibilidades apresentadas pelo contexto, os sujeitos, o cotidiano.

Pelo aprofundamento e estudo sobre a análise dos enunciados constituídos e na busca de caminhos metodológicos que demonstrassem as relações identitárias da turma, encontrei no conceito de deriva importante instrumento de análise. É necessário que o percurso metodológico, apesar de pensado e esquematizado desde o início, possa, sempre que necessário, adquirir novos contornos, realinhar o trajeto, lidar com os eventuais obstáculos de forma a se constituir no decorrer do próprio percurso, sob o risco de manter invisível justamente o que se desejava entrever, ou pior, o que nem mesmo se desconfiava existir. Por

exemplo, o conjunto de práticas lúdicas (instrumental metodológico) pensado inicialmente não incluía brincadeira dirigida. A deriva, porém, permitiu a inclusão de uma brincadeira dirigida, que, apesar de ter sido única, ofereceu visibilidade, inclusive para as próprias crianças, das relações interpessoais da turma que haviam resistido ao ano letivo inteiro na invisibilidade: a brincadeira da berlinda (descrita no cap. 2).

Desta forma, o conceito de deriva foi para mim precioso diante da armadilha do relativismo vazio, especialmente em uma pesquisa-intervenção, na qual as escolhas metodológicas são mais diretas e constantes. Assumir a deriva como uma categoria teórico-metodológica permitiu, na volta ao trabalho de campo, intervir com maior sensibilidade em relação ao curso dos acontecimentos, de maneira que justamente o inusitado pôde fazer sua emergência no cenário da pesquisa. Para dar conta destes movimentos, uma densa descrição é necessária ao entendimento.

3.2 Tecitura dos fios – inserção dos sujeitos na trama

No primeiro período de intervenção, foram 13 sessões de brincadeira livre, dez contações de história seguidas de desenho, cinco construções de histórias a partir de imagens, três apresentações e teatro de fantoches, reconstrução de histórias com os fantoches. Permaneci no contexto escolar por todo o primeiro semestre letivo, três vezes por semana, e estabeleci com a professora uma relação de parceria, incluindo as atividades da pesquisa na rotina de sala.

O cunho etnográfico do trabalho foi extremamente relevante, uma vez que minha permanência no contexto escolar durante todo o turno da manhã permitiu-me maior contato com os pais, observar as relações extraclasse das crianças, as atividades do recreio, a dinâmica de sala, relações interpessoais na turma, relação professora-alunos, bem como o desenvolvimento destas relações durante o semestre.

As observações foram sendo tecidas a partir de quatro ‘protagonistas’. A polaridade incluído(a) / excluído(a) foi percebida da dinâmica de relações de duas duplas de crianças. É sempre importante lembrar que as relações interpessoais, o contexto e minha intervenção e interpretação delinearam esta polaridade.

3.2.1 → Auto-estima, afirmação do desejo e exclusão

Maiara (P,N) e Helena (P,N) não se relacionaram diretamente durante a pesquisa. Em comum estava o fato de serem afro-descendentes em oposição à relação interpessoal com a

turma e o lugar que ocupam. Maiara (P,N) com uma tristeza constante no olhar, isolamento, angústia, medo e choro, permanece por muito tempo na invisibilidade. Helena (P,N) muito bem relacionada, atuante como líder, define as brincadeiras e tem forte influência sobre as amigas, delimita seus espaços, expressa intentos e disputa posições de poder.

Maiara (P,N) é uma das crianças sujeito da pesquisa que chamou atenção desde o primeiro dia, ainda em fevereiro, por seu isolamento dos demais colegas. É uma criança afro-descendente que ao início da pesquisa estava com cinco anos de idade. A professora, notando que eu observava seu isolamento, disse: “essa menina é traumatizada, ela apanhava na escola no ano passado das outras crianças!”, “Por quê?”- perguntei; “Não sei, só sei que ela chora muito e a mãe relatou que a criança ficou traumatizada desde o ano passado.”

No mês de março, Maiara (P,N) faltou a algumas aulas e, sempre que presente, chorava muito, principalmente na hora do recreio e, na ocasião da saída, alegava medo e que queria a mãe. Durante a aula, não sentava junto aos colegas, preferindo ficar perto da professora. Após alguns dias junto a mim durante o recreio, passou a ficar ao meu lado também em sala de aula. A professora não fazia objeção. Durante o recreio, perguntava constantemente se eu não iria embora. A irmã (de oito anos) de Maiara (P,N) procurava lhe dar apoio constante; só saía do seu lado após confirmar comigo se eu iria permanecer no pátio durante o recreio. A prima e as amigas da irmã também eram solidárias. Quando uma sugeria ir para a quadra ou para outro espaço da escola, logo outra lembrava que não podiam, pois Maiara (P,N) tinha medo. Certa vez, ao alegarem o medo de Maiara (P,N), um garoto da turma perguntou de que ela tinha medo, ao que a prima respondeu que “é porque os meninos grandes batem nela” e a irmã acrescentou “e os pequenos também”.

Também recebi uma resposta interessante da prima de Maiara (P,N), ao puxar conversa em um recreio, enquanto ela chorava, tentando descobrir o motivo de sua inquietação. Em um dos momentos perguntei: “O que você está sentindo Maiara? Por que você chora?” A prima então respondeu por ela: “É que ela gosta mais dos pais dela do que nós gosta dos pais da gente”. A justificativa, portando, era de que, gostando dos pais de maneira “acima da média”, sentia mais falta deles do que as demais crianças. Pouco antes do início da intervenção, Maiara (P,N) parou de vir à aula. Sua irmã informou que ela estava doente (não sabia bem precisar do quê).

Exercitando o difícil estranhamento (muitas vezes esquecido), o choro de Maiara (P,N), à primeira vista compreendido por mim como reflexo de sua exclusão do grupo, passou a ser observado como possibilidade de ser movimento de emancipação. O choro mobilizava muito as pessoas em torno dela - a professora, a prima, a irmã, as amigas da irmã. A pergunta

então passa a ser: qualquer forma de expressão pode ser entendida como movimento afirmativo, na medida em que promove a visibilidade e resguarda a diferença? Os colegas de sala, no entanto, não eram sensíveis ao seu comportamento de choro.

Após umas poucas atividades de intervenção da pesquisa, os professores da rede municipal entraram em greve, o que suspendeu as atividades na escola por mais de um mês. Após a greve, Maiara (P,N) não retornou imediatamente e, no entanto, seu comportamento ainda era muito parecido com o inicialmente observado. Sua avó passou a vir buscá-la (algumas vezes mais cedo) e nos informou de que seu irmãozinho de um ano de idade está internado com um problema no fígado e sua mãe o acompanha. Durante as construções e contações de histórias, não participa de forma ativa com expressão verbal e, somente pela expressão facial, podemos constatar o interesse ou desinteresse por determinada história. A partir de sua participação nos momentos de brincadeira livre, observei uma alteração em seu comportamento. Tais momentos foram constituintes dos raros instantes de interação de Maiara (P,N) com os colegas, bem como de demonstrações, principalmente pelas expressões faciais de alegria e prazer. Chegou mesmo a demonstrar interesse pelo desenho após a contação de história, chegando a ilustrar duas delas. Algumas vezes Maiara (P,N) fazia referência à doença do irmão e conversava sobre a avó, mas ainda demonstrava medo em circular pela escola sozinha, pedindo que eu a acompanhe até o banheiro e algumas vezes ainda chorava. Repentinamente, Maiara (P,N) pareceu “regredir” e se isolar novamente.

Perto do fim do primeiro período de intervenção, um dia tive que sair mais cedo e Maiara (P,N) chorou muito, pedindo que eu não fosse embora. Solicitou que eu a levasse comigo; expliquei que não tinha autorização para sair com ela da escola, e argumentei que a professora ficaria até o final da aula e sua mãe não deveria tardar (neste momento, seu irmão está em tratamento em casa, não se sabe se terá de se operar). Durante a tarde, a professora me ligou para tratar de outro assunto e de repente disse: “Ah! Eu despachei a Maiara, viu?” – Não entendi e pedi que explicasse melhor. Ela então relatou que a mãe de Maiara atrasou-se, a menina chorou demais, e como faltavam poucos dias para as férias, tinha dispensado a criança à semana que faltava. No dia seguinte, fui até o endereço de Maiara (P,N) que constava em sua ficha escolar, mas uma vizinha informou que está não residia mais ali. Infelizmente, Maiara (P,N) não participou das atividades daquela última semana de intervenção em julho.

Neste momento, foi inevitável refletir sobre o que moveu uma professora tão comprometida com seu trabalho a sugerir que a criança não fosse mais à escola durante aquela semana. Que vozes falam neste acontecimento? A professora não viu problema em dispensá-la apenas uma semana antes do término das aulas (início das férias), alegando que a mãe tinha

dificuldade de vir buscá-la no horário, o que deixava a criança apavorada. Sua identidade profissional dedicada pode por um momento ter sido alternada pela identidade de mãe, que não viu problema em uma criança amedrontada perder a última semana de aula, ou pela identidade “profissional cansada, perto de se aposentar”, que às vezes surgia e achou mais cômodo dispensar a criança.

A brincadeira livre apresentou-se como o contexto mais convidativo à participação de Maiara (P,N), promovendo interação com os colegas e um comportamento mais autônomo e com maior iniciativa. O contexto lúdico foi constituinte dos raros momentos de integração de Maiara (P,N) com a turma, bem como de demonstrações, principalmente pelas expressões faciais de alegria e prazer. Permaneceu, no entanto, ainda distanciada da turma nos outros contextos, apresentando demonstrações de medo do ambiente escolar, principalmente o extra classe. Sua expressão verbal é bastante reduzida, quase não tenho registro de falas suas. Especialmente se o assunto é seu medo ou quem lhe bate, Maiara (P,N) se retrai completamente e, durante quase todo ano letivo, não quer falar do assunto.

Nos depoimentos da avó e da mãe, estas relatam Maiara (P,N) como uma criança sensível. A irmã, a prima e as amigas da irmã (amigas pessoais na escola Maiara não as têm) a resguardam, reafirmando o depoimento da avó e da mãe. Pergunto-me se a proteção significou a sensibilidade ou se foi feita por ela. “... nos predicamos de coisas que os outros nos atribuem. Relação progressivamente velada, invisível e complicada.” (CIAMPA, 2001.p.131) Para CIAMPA, o indivíduo é o que ele faz, e que para “saber quem alguém é precisamos perguntar a ele e precisamos perguntar quem somos”. Neste sentido, podemos voltar nossa atenção para como Maiara (P,N) se diz; o que ela faz? O que cada uma das crianças faz/diz, mediada pela intervenção, pode constituir uma narrativa que explicita a expressão/elaboração identitária étnica das crianças do grupo?

Voltemos um pouco a Helena (P,N). Desde o primeiro dia de brincadeira livre, Helena (P,N) toma posse da mais disputada boneca da turma: a Trelelê negra. Cuida com desvelo de sua filha. Até a interrupção da greve, foram quatro sessões de brincadeira livre. Em todas brincou visivelmente de casinha; a sua casa. Separa os utensílios de cozinha e roupinhas e monta sua casa; seu espaço é claramente delimitado. Quando uma colega se movimenta no intuito de tocar a caixa com roupinhas de boneca, é imediatamente contida: “deixa aí!”. Contrariada em seus objetivos, utiliza diferentes táticas para conseguir o que quer, indo desde o cândido apelo ao adulto à disputa aberta com os colegas: ao ser solicitada por uma colega que destróque as roupas das trelelês [que foram trocadas na véspera por Túlio (P,P)] se nega, alegando que “a tia Marcelle que trocou”. A colega então vem até mim para perguntar se pode

destrócar, recuperando a roupa da Trelelê branca com a qual está brincando. Esclareço que não fui eu quem trocou e que podem sim ser mudadas. A colega busca então novamente Helena que, após um enfático “Não!”, dirigido à colega, se volta para mim e, em tom de lamento e terno apelo, diz: “ô, tia...”. Também recorre à ajuda quando necessário: “Você pode me ajudar?”. Por diversas ocasiões, utiliza o imperativo em tom autoritário: “Tira ela daqui, tira”; “pega uma cadeira!”; “Bota aí, bota!”. É extremamente comunicativa e fala sobre sua família, mostra as roupas, dizendo serem feitas pela própria mãe com orgulho. Pergunta se está bonita. Uma vez, ao ser perguntada se tem irmão ou irmã, responde: “Eu tenho irmão, não tenho irmã. Tenho madrinha, padrinho, pai, não tenho tia, tenho vó” e conta que seu irmão está preso porque estava com um revólver. Mostrando sua atividade no caderno, diz: “Eu sei aprender, olha tia”. Sua atitude reflete a auto-estima; sente-se capaz e bonita. Nas quatro sessões de que participou, a Trelelê negra foi sua filha. Tal poder despertou incômodo em outras crianças, especialmente em Daiana (P,B), para quem a boneca negra foi alvo de grande desejo. Ambas protagonizaram uma cena interessante de disputa pelo domínio da brincadeira e principalmente por aliados. Fica claro o poder de Helena (P,N) determinar os papéis e os cenários, e até vetar participações: “Tu não sabe não! Tu não tá brincando”, ao Daiana (P,B) tentar se inserir na brincadeira. Tomemos a cena:

“Quem foi que inventou a brincadeira?”

Sabrina (ND,B), Denise (P,N) e Lígia (P,P) brincam com Helena (P,N) sempre em papéis coadjuvantes. Sua posição claramente demonstra que os utensílios são seus e as colegas, por sua vez, assumem atitude de reconhecimento de seu papel, não protestam quando ela recolhe as roupinhas com as quais brincam ou monopoliza utensílios; pedem autorização para cuidar de sua filha (Trelelê negra): “Mulher, deixa eu preparar um almocinho pra ela, deixa?”, como a fala de Sabrina (ND,B) demonstra. Reagiu até mesmo a um beijo que Sabrina (ND,B) fez menção de dar na Trelele, afastando a boneca. Sabrina (ND,B) então pede permissão para beijar a boneca e só então Helena (P,N) consente o beijo. Em certa ocasião, Denise (P,N) cuida com desvelo da Trelelê, sempre sob as ordens de Helena (P,N) que em certo momento verbaliza não deixando qualquer dúvida: “Ela não é tua filha. Ela é minha filha”.

Já na terceira sessão de brincadeiras, chega Daiana (P,B), que havia faltado às anteriores por estar doente. Escolhe Luana, mas demonstra interesse na Trelelê negra e procura inserir-se na brincadeira de casinha. Conversa com as companheiras de brincadeira de Helena (P,N), passa a mão pela cabeça da Trelelê que está no colo de Denise (P,N) e conversa

com ela. Esta, então, faz um gesto, apontando para Helena (P,N), demonstrando que a filha é dela. Daiana (P,B) diz algo que provoca a reação de Helena (P,N): “Tu não sabe, não! Tu não tá brincando”. Diante do veto, Daiana (P,B) pergunta a Lígia (P,P): “Ei, Lígia, quem foi que inventou a brincadeira? Quem foi que inventou a brincadeira?” Cochicham, Lígia (P,P) aponta Helena (P,N). Daiana (P,B) demonstra extremo desânimo como se o fato realmente legitimasse o poder de Helena (P,N) sobre a brincadeira. Sabrina (ND,B), que neste momento estava à margem da brincadeira de Helena(P,N), vem até Daiana (P,B) e cochicha; esta transforma sua expressão facial radicalmente tomada pelo entusiasmo. Juntas então, do outro lado da sala, delimitam um espaço para si e inventam uma nova brincadeira. Recolhem todas as bonecas ‘ociosas’ e fazem vários berços juntando cadeirinhas. Uíara (P,P) se junta às duas. A brincadeira chama a atenção de Denise (P,N) que observa atentamente; Daiana (P,B) pergunta em tom provocativo: “Quer brincar com nós também?” Denise (P,N) não responde e Daiana (P,B) vai até Helena (P,N), que também observa e repete a pergunta; diante da recusa de Helena (P,N) intima: “Então, pronto! Então, saí!” O tom da disputa é claro. Cada uma então continua sua brincadeira em espaços bem delimitados.

Na sessão seguinte, claramente disputam a Trelele negra no início da sessão. Helena (P,N) mantém a posse da boneca, mas permite que Daiana (P,B) faça parte da brincadeira, Daiana (P,B) então, novamente, opta por Luana. A relação entre Denise (P,N) e Helena (P,N) é de submissão e diverge da relação com Daiana (P,B) com Helena (P,N), que é de respeito; claramente são comadres. Daiana (P,B) conquistou seu espaço.

Nos dois meses seguintes, Helena (P,N) esteve ausente, o que a impediu de participar de grande parte dos momentos de intervenção. Daiana (P,B) a sucedeu na posse da Trelele. Certa vez, desabafou; “ainda bem que aquela menina nunca mais veio. (...) Ela não deixava a gente nem pegar naquela boneca negra (Trelele)”.

A partir da relação entre o comportamento de Maiara (P,N) e Helena (P,N), observamos duas afro descendentes em pólos opostos: Helena (P,N), protagonizando cenas de liderança e delimitando espaço de participação dos colegas, e Maiara (P,N), à margem, ocupa um lugar invisível, até esse momento, sem iniciativa de participação. É importante observar como a brincadeira livre ensejou momentos de expressão destas potencialidades e papéis de afirmação positiva ocupados por Helena, que as demais atividades escolares não davam destaque.

Quanto a Maiara (P,N), em setembro, falo com a professora pelo telefone e esta me relata que a situação de Maiara (P,N) continua a mesma: choro, angústia, isolamento e tristeza. Em novembro, retorno ao campo. O inusitado novamente se apresenta: Maiara (P,N)

rompeu o isolamento e estabelece relações cartegenciais com duas colegas, Daiana (P,B) e Sabrina (ND,B), e interage com parte da turma. Ainda se mantém bastante reservada, mas não chora e a expressão de angústia sumiu, ainda que a de tristeza ainda permaneça sendo dissipada durante a brincadeira e quando em relação, especialmente, com a irmã e com as amigas da irmã. A professora relata que, após um mês de ausência sua da turma, por estar em curso de formação continuada, no qual foi substituída por uma estagiária¹⁴ designada pela Prefeitura, Maiara (P,N) tinha estabelecido vínculos com algumas colegas e o choro angustiado havia cessado. Bem integrada, conversa animadamente com Daiana (P,B). Daiana (P,B) vem até mim dizer que Henrique (P,N) quer “arengar” com ela; pergunto como ela sabe, ao que responde que Maiara (P,N) quem disse; “como Maiara sabe? – pergunto, Daiana (P,B): “Ela sabe de tudo”, legitimando seu saber e lhe atribuindo referência positiva. Ocupa, no entanto, espaço ainda precário dentro do grupo uma vez que as relações se restringem a quatro colegas de turma.

O resultado do sociograma – descrito no cap.2 - confirmou sua invisibilidade, na rede geral de relações da turma, pois, seu nome não foi mencionado por nenhum colega, seja de forma positiva ou negativa; tendo sido a única criança da turma nesta situação. As amigas que escolheu possuem outros nomes em sua lista de amigos prioritários.

A brincadeira livre, mais uma vez, se apresentou como espaço privilegiado de expressão da criança. Nela, Maiara (P,N) demonstrou que já é capaz de assumir desejos e disputar espaços, em alguns momentos. O movimento de avanço e retrocesso, vivenciado por Maiara (P,N), é característico de um processo progressivamente afirmativo, indicativo de que, indo além de um espaço de expressão, a brincadeira foi espaço de elaboração, na medida em que foi exercício de ampliação das capacidades relacionais de Maiara(P,N).

Neste espaço de elaboração, a brincadeira livre foi *lócus* vivencial das relações de Maiara (P,N) e de sua progressiva integração com a turma. Inicialmente, ficava completamente fora da brincadeira. E esteve ausente de importantes momentos lúdicos, por estar doente, com febre e diarreia. Quando estava presente, se limitava a segurar uma boneca, muitas vezes frouxamente nos braços, sem manipulá-la ou demonstrar interesse por ela. Às vezes caminhava pela sala, observando os colegas, sempre com uma expressão de tristeza. Nas primeiras sessões, precisei mediar seu contato inicial com os brinquedos, levando-a pela mão para escolher algo.

¹⁴ A estagiária não foi localizada para fornecer pistas do que poderia ter acontecido no período, que influenciasse de forma positiva a relação de Maiara com a turma.

Quando inicia sua participação na brincadeira, apresenta uma atitude passiva, não reage quando uma colega puxa um brinquedo de sua mão, senta-se ao lado das outras crianças, mas não toma a iniciativa da interação, passando grande parte do tempo quieta, brincando sozinha. Lígia (P,P), também uma criança mais reservada, mas que brinca e interage com a turma, é quem primeiro se aproxima de Maiara (P,N) na brincadeira. Denise (P,N) também brinca com Maiara (P,N). Quase não verbalizam, comunicam-se pelas ações.

Podemos ver um exemplo na cena:

Na cena a seguir, algumas crianças estão sentadas em um semi-círculo no chão, Maiara (P,N) timidamente participa da brincadeira e Lígia – sentada perto do círculo em uma cadeira - (P,P) atua como que mediando suas ações; Denise (P,N) está de pé junto ao semi-círculo.

“Tu quer o pente, é?”

Maiara mais observa as crianças que brincam a sua volta do que brinca. Em seu colo, o “bebê” branco pequeno (...) Denise penteia a Trelelê branca.(...) Maiara, brinca com a Teen de cabelos pretos, calçando-a. (...) A escova que antes estava com Denise agora está com Lígia que penteia a Trelelê negra.

Lígia estende a escova, para devolve-la a Denise: “Toma, o pente”.

Denise não vê.

Maiara olha para Lígia (não sei se pede a escova).

Lígia pergunta: “tu qué o pente é?”

Maiara balança a cabeça afirmativamente e pega a escova.

Apesar de claramente demonstrar o desejo de pentear sua boneca, não permanece com ela, uma vez que a entrega à outra criança que também participava da cena quando esta lhe dirige a palavra, devolvendo a escova a Lígia. Lígia então mostra o bebê pequeno branco para Maiara, falando algo – oferecendo, então, uma boneca alternativa a Maiara para que não renuncie à brincadeira de pentear, - e lhe entrega a escova novamente. Maiara então começa a pentear seu bebê, permanecendo um bom tempo nesta atividade.

Maiara algumas vezes atende a solicitação de buscar algo para uma colega. Basicamente, cuida do bebê e utiliza utensílios de cozinha. Na brincadeira, sua expressão de tristeza se suaviza, gosta dos bebês – brancos e negros – e das Teens, especialmente a ruiva. Em um processo progressivo que inicia com seu isolamento, passa pela recusa em participar das brincadeiras e pela participação passiva, até a participação oscilante entre movimentos de tomadas de posição/ de integração à brincadeira e movimentos de reserva. Na última sessão de brincadeira livre, em novembro, o processo progressivo de elaboração se torna visível. Brinca por quase toda a sessão em uma brincadeira coletiva, relacionando-se com várias crianças: Denise (P,N), Lígia (P,P), Sabrina (ND,B), Letícia (B,B) e Daiana (P,B). Sorri bastante, conversa ao telefone, embora inaudível, com Sabrina e também sozinha (nestes momentos volta-se para a parede e encolhe-se, não há a menor possibilidade de se saber o que

fala.); ainda brinca por longos momentos, sozinha. Em certos momentos, apesar de estar ao lado, a brincadeira é paralela; logo no momento seguinte, participa como brincante da brincadeira coletiva. A indefinição de seu papel é expressa na fala de Letícia (B,B), que a aponta como brincante, mas não sabe que papel ela ocupa. Diz que ela e Sabrina (ND,B) são irmãs e cada uma tem um filho; acrescenta, então, que Maiara (P,N) não tem filhos. Letícia (B,B) constantemente cerceia as ações de Maiara (P,N), vetando seu acesso a alguns brinquedos: “Não mulher, não, não”, “Não.”, “Ela tá dormindo!” – quando Maiara (P,N) tenta pegar o telefone e uma boneca de pano. Sabrina (ND,B), com o casal Beto e Christie, está ao lado de Maiara (P,N) com a ruiva. Sabrina (ND,B) então se dirige à ruiva: “Minha filha, você está ótima!” e responde, assumindo sua fala e lhe atribuindo um papel: “papai eu to ótima”. Maiara (P,N) já demonstra, no entanto, mais autonomia e verbaliza que aceita o papel: “Olha, eu era, eu era sua filha também”; Sabrina (ND,B) então pergunta: “Você ta ótima, minha filha, você vai casar, é?”; desta vez a própria Maiara (P,N) responde “É!”. Sabrina (ND,B) mostra que reconhece seu espaço e pergunta: “Me empresta ela?” – uma boneca loira com a qual Maiara (P,N) brincava, considerando seus ‘direitos’ sobre a boneca com que brincava. Ela concorda.

Em duas cenas interessantes Maiara (P,N) assume seu desejo e, ainda que sem confronto, age ativamente na elaboração de seu espaço.

Maiara pega o elefantinho e Sabrina também o quer. Maiara então afasta o elefante de perto de Sabrina, dizendo: “deixa eu ver”, desvia das mãos de Sabrina: “não mulher, peraí... – demonstra claramente seu desejo pelo brinquedo o que ainda não fora capaz. Quando ela coloca o elefante sobre a mesa, Sabrina rapidamente o pega e coloca uma bonequinha de pano para se balançar no elefantinho. Maiara pega novamente a boneca de pano loira (bruxa de pano filha) (...) Quando Sabrina se descuida, é Maiara que recupera e diz: “A minha filha (boneca pano loira) tá brincando” e coloca a boneca para se balançar no elefantinho.

Também defende a posse do telefone celular:

Denise tenta pegar o telefone, mas Maiara segura e lhe oferece apenas um lado (para conversarem) diz incentivando: “vai, anda”; Denise aceita. (...) Daiana também tenta pegar o telefone de Maiara e esta protesta: “ô, mulher!” e não deixa. Mostra algo no telefone a Daiana, guarda o telefone e depois vai buscá-lo novamente.

A brincadeira livre foi mediadora no processo de auto-afirmação, na medida em que ofereceu variadas oportunidades de expressão e afirmação do desejo. É importante observarmos os avanços relacionais de Maiara (P,N), que já se mostra capaz de assumir desejos e delimitar espaços.

3.2.2 → Exclusão e poder – quem pode excluir?

Observando as posições cristalizadas pela clara delimitação de espaço, discursivamente marcado entre Túlio (P) e Henrique (P,N), podemos expressar, nesta teia, o impacto das práticas lúdicas, dando ensejo a espaços de expressão e elaboração, ao longo do ano letivo, os quais configuram posições de poder vivenciadas pelas crianças do grupo.

Diferente da posição que Maiara (P,N) ocupa no grupo, Henrique (P,N) sofre uma tentativa de exclusão, sem, no entanto, ocupar lugar de invisibilidade. Seus brinquedos preferidos durante a intervenção foram os bonecos e o tiro ao alvo, sendo este último objeto de muito representativas disputas sobre as relações de poder. Demonstrou grande interesse pelas contações de histórias, mas não participou verbalmente das construções de histórias a partir de imagens, pois requisitava diretamente atenção da professora e também a minha. No início do ano letivo, relacionava-se com os colegas com tranquilidade, sentava-se preferencialmente com Neto (B,B) e Túlio (P, P), sendo Neto (B, B) e Xisto (B, B) seus maiores companheiros de brincadeiras. Ainda no início do ano, no entanto, começo do mês de abril, o colega Túlio é transferido para outra sala como tentativa de adaptação à série seguinte, por ser mais adiantado do que a turma. A professora comentava, inclusive, que “sem ele a sala fica em paz” e foi observado que na sua ausência as crianças interagem com maior tranquilidade. Justamente, a agitação relacionada a sua presença ocasionou sua “devolução” a sua sala de origem.

No momento em que Túlio(P) retorna, observo que, aos poucos, Henrique (P,N) vai sendo objeto de exclusão pelo grupo sob influência direta de Túlio neste sentido. Diante da situação, porém, Henrique não se cala. Reclama que não o deixam brincar e demanda providências com a professora e com a família. A avó, sensível a seus apelos, declarou a intenção de retirá-lo da escola ao final do ano letivo e expôs para a professora a insatisfação da família perante a situação.

E é precisamente em uma situação lúdica, a qual vai surgir posteriormente, que a resistência de Henrique (P,N) se manifesta, de forma a modificar a relação, uma vez que abre espaço para a elaboração representada pela mudança de comportamento de Túlio (P).

A professora considera que os conflitos são provocados por ambas as partes, mas acrescenta que Henrique (P,N) reclama com razão, pois sofre mais agressões do que as demais crianças. Sua intervenção como professora, em relação aos conflitos, acontece por meio de ações e da fala. Age principalmente no sentido de alterar a configuração espacial da turma, quando há clara exclusão de Henrique. Neste caso, ela reorganiza as carteiras de forma a incluí-lo ao menos fisicamente no grupo; ou separando Túlio do grupo, quando este abusa

nas agressões. A separação de Túlio do grupo ocorre por três estratégias: colocando-o junto a si, como ajudante; locando-o em uma mesinha das meninas ou separando-o completamente dos demais, em determinado canto da sala, caso em que mais claramente o caráter de intenção corretiva da medida se apresenta.

Túlio (P) é filho único e mora com o pai, a companheira do pai e a avó. Chama a companheira do pai de mãe, mas esta vive períodos de ausência do lar, devido a separações intermitentes vivenciadas pelo casal. Quando está em casa, é ela que acompanha o desenvolvimento de Túlio na escola. Durante estes períodos, a criança demonstra alegria ao vê-la e fala bastante sobre ela. Ao ouvir sobre a necessidade de o pai assinar o termo de consentimento para que participasse da pesquisa, Túlio se preocupa: “Tem que ser o pai? (...) Porque meu pai vive ‘no meio do mundo’ atrás de mulher”. É uma criança muito ativa e mimada; demonstra extrema irritação à menor contrariedade. Acompanha bem o conteúdo ministrado, aprende rápido, mas sua agitação interfere na concentração do restante da turma.

A experiência e firmeza da professora estabelecem claros limites, ainda que mais largos para ele do que para os outros, os quais possibilitaram a realização das atividades em sala. Os limites “mais largos” impostos a ele pela professora caracterizam-se por uma tolerância maior, em relação aos colegas, no que se refere a estas mesmas atitudes. Um exemplo sucede nos momentos de contação de histórias, quando a professora pede que todos permaneçam sentados, pois as ilustrações são mostradas após a leitura de cada página. Quando alguma criança se levanta e vai até a ilustração, antecipando o momento em que seria mostrada pela professora, esta interrompe a leitura e só retoma quando a criança volta ao seu lugar. Se Túlio (P) toma, porém, atitude idêntica, ela continua a leitura como se nada tivesse acontecido, só interrompendo quando estas suas investidas chegam a comprometer a atividade. Nestas situações-limites, mesmo a contragosto, Túlio atende às determinações da professora. O recurso de colocá-lo como ajudante costuma ser o mais bem-sucedido, pois o ocupa produtivamente durante grande parte da aula.

Quando proponho a atividade lúdica, Túlio participa ativamente, inclusive definindo o enredo de algumas produções de histórias a partir das imagens. Interessa-se e participa das contações de história, aponta o tiro ao alvo como seu brinquedo preferido. Sente dificuldade em dividir brinquedos e material didático, utilizando corriqueiramente agressão física contra os colegas para impor sua vontade. Em única manhã, já agrediu fisicamente a todos os colegas de classe. A maioria apenas se defende, somente um aluno revida suas agressões. Também utiliza tons autoritários, ameaçadores ou de superioridade para com os colegas e até com os adultos da escola ou de sua família: “Sai do meio, sai do meio vocês!” – para ficar

sozinho diante do foco da filmadora; “eu te pego!” – para Henrique em uma disputa por um brinquedo; “Eu sou o rei, Neto é o príncipe e a Sabrina é a princesa, e **os outros** é os empregados” (grifo meu) – falando para si em brincadeira de faz-de-conta com peças de madeira; depois fala alto para toda a turma: “você são os empregados, só a Sabrina é a princesa”;

Esta brincadeira de faz-de-conta é expressiva do lugar de poder almejado por Túlio (P) dentro do grupo, sendo também este o desejo que guia suas atitudes diante dos colegas. É interessante atentarmos para o sujeito do discurso de Túlio, o rei. O lugar do Rei é um lugar de poder absoluto e “tradicionalmente na hierarquia do poder representa Deus perante os seus súditos, que lhe devem prestar total vassalagem” (WIKIPÉDIA, 2006)¹⁵. As posições enunciativas que os sujeitos assumem uns perante os outros estão permeadas pelas identidades e estabelecem os lugares de poder. Túlio transpôs para a brincadeira um lugar que, no cotidiano da sala de aula, já ocupava por meio da hierarquia de poder e vassalagem que seu comportamento buscava impingir aos demais colegas. Seu poder, inclusive, lhe outorga atribuir a Neto (B,B) e Sabrina (ND,B) os títulos de príncipe e princesa, os quais oferecem uma marcação simbólica indicativa de semelhança (ainda que hierarquicamente inferior); em oposição aos lugares de submissão atribuídos aos demais: os empregados (ou vassalos). Afinal, um rei precisa de súditos; marcação que estabelece aqui o lugar da diferença; o princípio classificatório capaz de estabelecer pelo menos dois grupos opostos: “eu /outro”. (WOODWARD, 2003.p.40) .

Estas marcações foram claramente percebidas pelas crianças. O sociograma pôde, mediante a expressão das preferências relacionais das crianças, evidenciar uma alta taxa de rejeição (42%) ao comportamento de Túlio por parte da turma, rejeição esta escamoteada pela aparente sujeição da turma aos seus caprichos, sua influência nos rumos das atividades e as múltiplas relações que mantinha com a turma. Surpreendentemente, o resultado do sociograma mostrou alto grau de desaprovação dos colegas a Túlio (P) quando estes foram convidados a fazer escolhas sobre quem não convidariam para suas festas de aniversário. Tal recusa foi indicativa de que seu poder sobre os demais era coercitivo, instituído pela força. Até mesmo sua família real instituída - Sabrina (ND,B) e Neto(B) -, convidados a dividir o poder com o rei, o rejeitou; não convidariam o Rei para suas festas. É pertinente, aqui, nos perguntarmos se o cargo de ajudante e os limites ‘mais largos’ abonados a Túlio, pela

¹⁵ Enciclopédia on-line – www.wikipédia.org

professora, de forma sutil, legitimavam sua posição de poder, ao assegurar-lhe uma posição privilegiada.

Ainda no início da intervenção, protagoniza uma cena com Henrique (P,N), em um dia chuvoso quando nenhum outro menino compareceu à aula, na qual toma o telefone de suas mãos e ao mesmo tempo tenta iniciar uma brincadeira com ele, indicando que atenda sua ligação a partir de um outro telefone celular de brinquedo. Henrique reage com um comportamento indicativo de resistência passiva à autoridade de Túlio (P), não respondendo nem atendendo suas demandas, numa atitude de fingida indiferença. Progressivamente, comecei a notar então que Henrique era sistematicamente excluído, também pelos colegas, de todas as atividades e espaços. Ao sentar-se em uma mesinha, por exemplo, todos os demais colegas levantavam-se e mudavam de mesa, algumas vezes afirmando verbalmente que não eram seus amigos. Transcrevo aqui uma cena do diário de campo representativa da influência de Túlio sobre a situação:

→ “Nós aqui não somos amigos dele”

Os meninos – Túlio (P), Jander (B) e Xisto (B) - lancham e dizem que não são amigos de Henrique (P,N). Pego a filmadora e vou até eles.

P: Ei, o que era que vocês estavam conversando aí?

Túlio faz uma careta pra Henrique.

P: Túlio, pra quem foi que tu fez essa careta? (2 vezes)

Ele começa a bater bola. (...)

P: Henrique quem é teu amigo aqui, quem é? Teus amigos me mostra.

Túlio: Nós aqui não somos amigos dele.

Henrique: Neto (B).

(00:04:30) P: Neto é teu amigo?

Ele balança a cabeça afirmativamente.

Túlio: Não, o **Neto** não é seu amigo.

Henrique: É sim.

Túlio: Não, mas, mas, mas eles aqui (Jander e Xisto) é meus amigos.

Jander: O Neto não é (amigo de Henrique) porque o Neto é amigo dele (Túlio) aí.

Túlio: Ó e se o Neto é amigo dele nós não brinca mais com o Neto. E se ele não ser amigo dele (Henrique) nós brinca com o Neto.

Note-se que brincadeira aparece como cenário de exclusão: *...nós não brinca mais com o Neto*. A fala de Jander (B) deixa clara a influência de Túlio, na medida em que diz: *O Neto não é (amigo de Henrique) porque o Neto é amigo dele (Túlio) aí*, atrelando a impossibilidade de ser amigo de Henrique o sujeito que é amigo de Túlio. Jander assinalou claramente a relação de Neto com Túlio, e não com ele próprio ao não usar a primeira pessoa. A impossibilidade de um amigo em comum entre Henrique e Túlio reforça-se na seguinte fala de Túlio: *Ó e se o Neto é amigo dele, nós não brinca mais com o Neto. E se ele (Neto) não ser amigo dele (Henrique) nós brinca com o Neto*. Caracterizam-se, com efeito, como relações

excludentes. Túlio assinala a impossibilidade de intercessão do grupo de amigos com o grupo de amigos de Henrique, delimitando uma fronteira relacional na classe. Os movimentos de exclusão se manifestam na ação, ao se retirarem do local onde Henrique chega e na verbalização, ao condicionar a inclusão em um grupo à exclusão do outro. É importante observarmos que Henrique não legitima esta exclusão. Embora não desqualifique a amizade de Neto e Túlio, reafirma sua relação de amizade com Neto, questionando, assim, a fronteira, e, por consequência, a hierarquia, estabelecida por Túlio.

Nos momentos de brincadeira, a característica excludente aparece na impossibilidade de dividir parceiros e objetos lúdicos, resultando em acirradas disputas, nos quais quem vence detém o poder. No caso de Túlio (P) e Henrique (P,N), o parceiro mais disputado é Neto (B) e o objeto lúdico é um brinquedo de exercício de pontaria composto por dardos e um alvo; note-se que é característica do brinquedo em questão a possibilidade de jogar em grupo.

O poder, no entanto, é algo que eu concedo ao outro na medida em que o considero legítimo. Henrique (P,N), apesar de sofrer diretamente as consequências do poder de Túlio (P), legitimado por Jander (B) e Xisto (B), não reconhece este poder: não se afasta fisicamente do grupo, utiliza brinquedos (ioiô, bola) como instrumento de aproximação com os demais, reafirma seu vínculo com Neto (B) e brinca com ele. Esta atitude de resistência à autoridade de Túlio, também manifestada por Henrique nas outras situações vivenciadas pelo grupo, resulta que, na prática, no dia-a-dia Henrique é de fato um membro do grupo; a exclusão não se concretiza. Neto, apesar de ser alvo da disputa, ocupa o lugar de intercessão negado por Túlio, interagindo com os dois, bem como mantendo relações de amizade com diversas outras crianças da turma.

A expressão deste não-reconhecimento permite a Henrique assumir a posição de poder numa outra cena. Na cena: “Não vamos mais brincar não, com ele não” - o próprio caráter constitutivo da brincadeira, composto de regras que demandam negociações e tomadas de decisões exerce pressão no sentido de uma reelaboração do posicionamento.

O cenário é a sala de aula, durante uma atividade didática apresentada às crianças como uma brincadeira: jogar o dominó de palavras. Cada mesinha recebe um jogo, para brincarem em pequenos grupos. Cada peça contém metade de duas palavras diferentes, com suas respectivas figuras, que somente podem ser formadas na junção com outra peça. Túlio, Henrique e Neto ocupam uma das mesinhas, a qual escolheram espontaneamente, formando assim um grupo de jogadores.

→ “Não vamos mais brincar não, com ele não.”

Neto distribui as peças, entrega uma a cada um dos três repetidamente até as peças acabarem. Quando acaba Túlio exclama: “Ei, só isso!?! Então bó contar, ó. Bó contar”. (4”) Conta suas peças. Cada um começa então a identificar as metades e juntá-las entre suas próprias peças. Ouve-se a voz da professora, explicando o jogo para as outras crianças. Túlio pergunta para Henrique, mas ele mesmo responde: “O que é isso aqui? Peixe”. Túlio mostra pares no jogo de Neto. Henrique toca na mão de Túlio como se o chamasse. Túlio ignora. (6’)

Apesar de ainda não terem compreendido o jogo, observam quais metades os colegas têm que complementar suas peças. Começaram aí a perceber que, para formar as palavras, precisam das peças dos outros, ou seja, a necessidade da participação/colaboração do outro para a realização do jogo. Túlio se mostra incomodado, não quer ceder suas peças, mas não sabe como fazer para formar palavras, precisando das peças dos outros. No momento em que percebe Henrique olhando para sua peça exclama: *É minha!* E diz angustiada: “*Como é que eu vou fazer pra formar a palavra ... Eu preciso dessa, eu preciso dessa...*”. Neto também expressa seu conflito: “*como é que eu vou montar o macaco (palavra macaco)?*”

(Neste momento, as atividades foram suspensas, pois as crianças foram chamadas p/ aplicação de flúor – as peças do jogo são misturadas).

Quando voltam, Túlio protege várias peças com o corpo, para que os outros não peguem e bate em Neto, quando este tenta pegar uma das peças, afirmando sua posse sobre as peças do jogo. Neto reage timidamente. Túlio revida novamente, agredindo-o. Neto então sorri para Henrique, que, diante desta demonstração de cumplicidade e tomando a defesa do amigo, afirma: *Não vamos mais brincar não, com ele não.* Diante da ameaça de perder os parceiros e inviabilizar a continuidade do jogo, Túlio volta atrás e, mesmo aborrecido; diz: *Tá certo. Uma pra tu, outra pra tu,* reiniciando a distribuição das peças entre os três; mas Neto não volta atrás, sai para outra mesa e Henrique ajuda Túlio a guardar as peças.

A brincadeira produz demanda de resolução dos conflitos por suas próprias características; a estrutura do dominó possui regras que impõem colaboração mútua: divisão igualitária de peças, seqüência de jogadas onde os jogadores se alternam (relação simétrica entre os jogadores), necessidade de que as peças ‘se combinem’ para efetivar a validade da jogada, indispensáveis para a concretização do próprio jogo.

Comumente, uma criança experiencia subordinação a uma regra ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo. [...] Ensina-a [criança] a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. (VIGOTSKY, 2003,p.131).

Neste caso, a pretensão de jogar desencadeia a elaboração; Túlio renuncia ao monopólio das peças e realiza a divisão, em favor da realização do jogo. Paradoxalmente, a renúncia constitui uma conquista importante, o reconhecimento da relação igualitária exigida pelo jogo. Este comportamento ainda não houvera sido observado diante das situações cotidianas, por exemplo: uma situação didática de pintura, era corriqueiro seu monopólio sobre os lápis de cor e agressão a quem protestasse. Cabe a pergunta: por que nesta situação relatada Túlio não continuou a formar suas palavras sozinho, quando há ameaça de abandono

por parte de Henrique e Neto? A resposta é que Túlio queria jogar. “Este universo construído só pode ser resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante desta atividade, que só existe se quem brinca continuar a tomar decisões”. (BROUGÈRE, 2004,p.257).

O que permite a identificação de uma atividade como lúdica são os efeitos de sentido subjacentes aos comportamentos, apenas distinguíveis no decorrer da atividade em curso. As especificidades determinantes do enquadre lúdico podem ser inferidas por marcas na estrutura da atividade: tempo, espaço, recursos materiais e, especialmente, os papéis dos sujeitos, os objetivos da atividade, e os requisitos funcionais referentes à polissemia constituem os enquadres como diferentes.

[...]em relação aos parâmetros de tempo, espaço e recursos materiais, pode haver superposição de dois enquadres de modo que as distinções não são muito rígidas. No entanto, em relação aos objetivos, requisitos funcionais e papéis encontramos os principais diferenciadores, o mais decisivo dos quais é o grau de liberdade da polissemia. (COSTA, 2004b,p.255).

Na cena em questão o objetivo era jogar dominó e exigia as regras de que falamos anteriormente, onde os jogadores ocupam papéis complementares e passíveis de inversão. Assim sendo, a tentativa de veto à reversibilidade de papéis, por parte de Túlio, retendo as peças só para si, levou os demais a abandonarem o jogo. Diante disso, Túlio percebeu a necessidade de adesão à reversibilidade de papéis para viabilizar a brincadeira, voltando atrás e redistribuindo as peças do jogo. Mesmo assim, Neto recusa-se a jogar, dando mostra de que as negociações não eram mais possíveis.

Apesar de alguns movimentos de elaboração, já iniciados por Túlio, a dinâmica relacional da estrutura profunda do grupo - a que teve acesso somente a partir do sociograma e que divergia substancialmente da estrutura aparente - só pode ser vislumbrada por Túlio (P) na atividade de intervenção: a brincadeira da berlinda.

Esta brincadeira - descrita no cap.2 – consiste em atribuir aos colegas adjetivos positivos e negativos (qualidades e defeitos) de maneira anônima, ao que este (criança que foi para a berlinda) deve tentar adivinhar quem (que colega) lhe atribuiu o quê (qual adjetivo). Ao final, é revelada à criança a autoria das atribuições, de forma que pode perceber seu grau de sensibilidade a respeito do olhar do outro sobre si mesma.

Túlio (P) demonstrou inicialmente empolgação para participar da atividade, pedindo para ser o primeiro a ir ‘para a berlinda’. Sentiu-se incomodado (medo?), porém, e recuou após ouvir suas “qualidades e defeitos”; no momento de revelar quem os teria atribuído e declara: “eu não_vou mais”. E em uma atitude inesperada, incomum ao seu padrão de

comportamento, afasta-se do semicírculo onde a atividade se desenvolve e senta-se sozinho em uma das mesas. A mudança de comportamento é indicativa de que a atividade provocou a reflexão; em um movimento de elaboração.

O último encontro do trabalho de campo foi marcado pelo momento de integração, o qual consistiu em: conversa sobre ser o último dia em que estávamos juntos; realização de um amigo secreto espontâneo, em que na hora escolhiam o amigo a quem presentear; apresentação das fotos do grupo durante o ano letivo, e finalmente um momento de aconchego uns aos outros com abraços ao som da música 'É tão lindo'¹⁶, durante a qual foram vivenciados momentos extremamente significativos, cujo impacto pode ser observado pelas interações posteriores à atividade: Túlio não bateu em ninguém e no momento em que tomou um brinquedo que era parte do cenário da brincadeira das meninas pela primeira vez não encontramos a mesma atitude de tolerância, por parte das meninas, ao comportamento de Túlio. Elas, após o protesto e apelo ao adulto (comum nestas situações durante as sessões de brincadeira livre), assumiram uma atitude indicativa de elaboração e resistência: juntas recuperaram o brinquedo. Ocuparam um lugar de poder e o Rei foi deposto. Este, apesar de reclamar e lamentar, teve que aceitar as novas regras e deu mostras de elaboração do comportamento.

3.3 Retorno ao campo de pesquisa: reconfigurando a trama relacional

De volta a campo, o imprevisto mais uma vez me atingiu com a notícia de que, em menos de uma semana, a professora terá que se submeter a uma cirurgia e que seus alunos seriam distribuídos entre os outros professores, logo, dissolvendo-se como grupo antes da conclusão do ano letivo. Diante destes fatos, coloquei imediatamente em prática a sondagem do sociograma, escolhida como boa alternativa para tornar visíveis as relações interpessoais do grupo, antes da dispersão.

3.3.1 A manifestação da deriva no contexto de intervenção

No retorno ao campo de pesquisa, um pequeno período de observação já revelou mudanças na turma. Diferentes intervenções se fizeram necessárias, na segunda etapa, com o objetivo de demonstrar aspectos relacionais da turma ainda obscuros. As atividades foram: sociograma, a brincadeira dirigida 'berlinda' e uma dinâmica de integração. A complexa trama de relações torna-se um pouco mais visível.

¹⁶ Música de autoria: Al Kasha / J.Hirschom / Edgard Poças.

3.3.2 Sociograma: mapeando as relações intragrupais

Objetivando realizar uma sondagem, que melhor exibisse as relações interpessoais do grupo de sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica do sociograma. A sondagem foi realizada individualmente e, aqui, consistiu em, a partir de uma situação imaginária, no caso uma festa de aniversário, solicitar das crianças um posicionamento diante das questões seguintes:

- 1) se você fosse dar uma festa de aniversário e pudesse convidar três colegas de sala, quem seriam eles?
- 2) quem seriam os três colegas que você não queria, ou não gostaria que estivessem na sua festa?

O quadro (Q.III) resume os resultados da aplicação do sociograma. Mostra o número de convites que cada uma das crianças teria recebido e o número de vezes em que foram citadas como não desejadas. As colunas do quadro, em termos de análise, representam a percentagem de convites como indicativos de aprovação pelos colegas, em oposição ao índice de rejeição. A popularidade resulta da soma das escolhas positivas – convites - e negativas – rejeição - recebidas de cada um. O índice de popularidade é representativo do número de colegas que fizeram referência ao sujeito. O saldo geral representa a diferença entre convites e rejeições, sendo representados como saldos positivos os casos em que o número de convites é maior do que o de rejeições e saldo negativo, o inverso, quando as rejeições ultrapassam os convites. O agrupamento, dos resultados numéricos, na tabela põe em evidência o elemento qualitativo observado nas relações.

Os valores percentuais são relativos à turma, por exemplo: 10,5% de aprovação significa que 10,5% das crianças da turma convidariam aquela criança para a festa. A soma das percentagens das colunas ultrapassa 100% porque cada criança tinha o direito de fazer três convites.

QUADRO III

Quadro demonstrativo da percentagem aprovações, rejeições, popularidade e saldo total que cada criança recebeu.

Crianças	Nº de aprovações	%	Nº de rejeições	%	Popularidade	%	Saldo geral	%
Bruno (B,P)	02	10,5	04	21	06	31,5	-02	10,5
Bianca(ND,P)	01	5,2	01	5,2	02	10,5	0	0
Bernardo(B,P)	03	15,7	02	10,5	05	26,3	01	5,2
Xistos(B)	01	5,2	02	10,5	03	15,7	-01	5,2
Daiana (P,B)	02	10,5	03	15,7	05	26,3	-01	5,2
Fernando(P)	02	10,5	03	15,7	05	26,3	-01	5,2
Henrique(P,N)	03/01	21	05	26,3	09	47,3	-01	5,2
Helena(P,N)	02	10,5	00	0	02	10,5	02	10,5
Jander(B)	05	26,3	04	21	09	47,3	01	5,2
Lígia(P)	00	0	02	10,5	02	10,5	-02	10,5
Letícia(B)	04	21	02	10,5	06	31,5	02	10,5
Maiara (P,N)	-x-	-x-	-x-	-x-	-x-	-x-	-x-	-x-
Denise (P,N)	04/01	26,3	02	10,5	07	36,8	03	15,7
Natália(B,P)	01	5,2	01	5,2	02	10,5	0	0
Neto(B)	02	10,5	03	15,7	05	26,3	-01	5,2
Sabrina(ND,B)	06	31,5	01	5,2	07	36,8	05	26,3
Sérgio(P,B)	04	21	01	5,2	05	26,3	03	15,7
Túlio(P)	03	15,7	08	42	11	57,8	-05	26,3
Uiara(P)	02	10,5	02	10,5	04	21	0	0

Obs: As crianças que abandonaram a escola ou mudaram de turma não participaram desta atividade./ As crianças que na tabela aparecem com a letra em negrito não participaram ativamente da sondagem, por terem faltado neste dia, no entanto, à exceção de Maiara, foram lembradas pelos colegas em suas escolhas (convites ou rejeições)./ O Gráfico que originou o quadro segue em anexo (anexo nº 3)

O mais alto índice de aprovação (31,5%) coube a Sabrina (ND,B) e o mais baixo coube a Lígia (P), a qual não seria convidada por ninguém. O mais alto índice de rejeição (42%) foi de Túlio e os mais baixos couberam a Sabrina (ND,B), Bianca (ND,P), Sérgio (P,B) e Natália (B, P). Todos com 5,2%, só foram rejeitados por um colega.

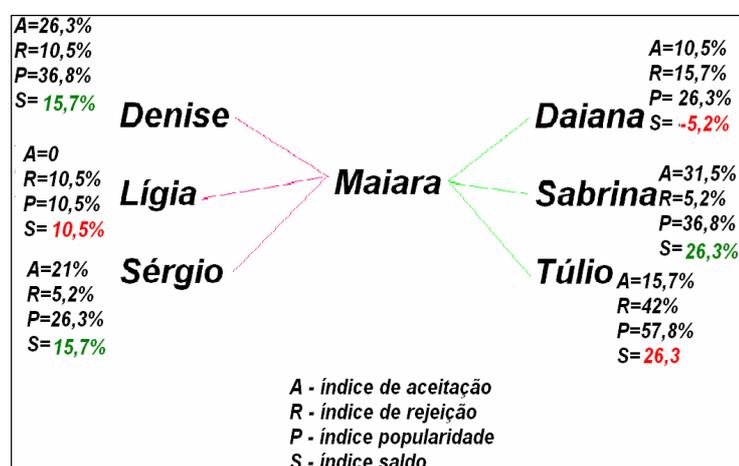
Os maiores índices de popularidade foram atribuídos a Túlio (P) 57,8% e Henrique (P,N) e Jander (B) com 47,3%, respectivamente, sendo citados por, no mínimo, nove companheiros, enquanto Lígia (P), Natália (B,P) e Helena (P,N) – esta última ausente nesta data – somente foram lembradas por dois colegas, com 10,5% de popularidade.

O saldo geral é revelador de um certo grau de equilíbrio nas relações da turma. Os números de saldos positivos (em verde) sete, estão muito próximos dos saldos negativos (em vermelho) - oito; bem como os baixos valores alcançados por estes saldos por grande parte da turma (73,68) revelam um relativo equilíbrio entre o número de aprovados e rejeitados. Os destaques ficam realmente por conta do saldo geral de Túlio -26,3 negativo e Sabrina, 26,3 positivo.

Maiara, por sua vez, obteve percentual zero em todas as colunas do quadro. A ausência de percentuais de Maiara se destaca; ninguém a convidou nem a rejeitou. Foi a única criança da turma que não foi citada por nenhum dos colegas; o episódio confirma sua invisibilidade, uma vez que, seja a referência ao convite (aprovação) ou a referência ao não-convite (rejeição) são ambas formas de relacionar-se. Em virtude da sua situação extraordinária diante dos colegas - mesmo aos que como ela não estavam presentes da data da aplicação do sociograma - convidei-a a responder às questões propostas, assim que foi possível. E observo que as escolhas de Maiara são dignas de análise.

QUADRO IV

Quadro de escolhas e rejeições de Maiara com seus respectivos índices:



Conforme o quadro, Maiara convida Daiana (P,B), Sabrina (ND,B) e Túlio (P), três crianças que possuem destaque na turma, com altos índices de popularidade - 26,3%; 36,8% e 57,8%, foram lembrados por no mínimo cinco colegas. Refletiria esta escolha o intento de Maiara vivenciar esta rede relacional? Ao analisar, contudo, suas rejeições, percebo que os escolhidos - Cristina, Sérgio e Lígia - 36,8%; 26,3% e 10,5% respectivamente também contam com índices razoáveis de popularidade. Chama atenção o fato de duas de suas companheiras de brincadeira estarem entre os excluídos de sua festa: Lígia, mediadora de sua inserção nas brincadeiras e com um baixo índice de popularidade 10,5%, obteve índice 0 de aprovação dos colegas, também como Maiara, e Denise que, mesmo tendo alcançado o índice P = 36,2%, por todo o semestre, ocupou papéis secundários e de submissão nas brincadeiras. O diferencial mais importante entre o grupo escolhido e rejeitado de Maiara está no espaço de fala que detem no grupo, o grupo rejeitado, apesar de conter dois membros bastante queridos,

não têm voz ativa nas rodas de conversa e construção de histórias. Há indícios de que as escolhas de Maiara podem ser expressão de seu desejo de ter voz.

Os dados sociométricos confirmam as situações relacionais da turma, tal como observado em campo, à exceção da aparente liderança de Túlio.

Túlio, que exercia forte influência sobre os colegas, teve o maior índice de rejeição (42%) contra 15,7% de aprovação. Túlio impunha sua vontade pela força e não tinha a menor idéia da desaprovação dos colegas ao seu comportamento. Sabrina, Neto e Letícia, apontados por Túlio como convidados seus, inversamente o apontaram como indesejado em suas festas. A atividade revelou uma percepção completamente distorcida de Túlio sobre suas relações. Embora algumas falas dos colegas já demonstrassem insatisfação com as atitudes de Túlio: “Ei menino, não bate em nós não”; “Não me empurra não”; “Não vamos mais brincar não, com ele não”, os protestos eram esporádicos e diante de sua capacidade de liderar situações, eram obscurecidos. Nas contações de histórias, por exemplo, tinha grande poder de decisão sobre os enredos e os demais colegas, com facilidade, aderiam às suas idéias. O índice de 15,7% de aprovação foi-lhe conferido pelos votos de Letícia, Fernando e Maiara. Fernando, o único que o enfrenta e revida à altura suas agressões físicas, Maiara, que de seu lugar invisível o aponta pela qualidade de não “arengar com ela”, e Letícia, com quem algumas vezes interage, brinca e briga. Nenhum destes três foi mencionado por Túlio em suas escolhas. Neto, colega tão disputado por Henrique e Túlio, recebe um saldo negativo, embora pequeno -5,2%, igualando-se ao saldo de Henrique.

É importante traçar um paralelo entre Túlio e Helena, duas lideranças com grande influência, no entanto, com perfis relacionais tão diferentes. Helena, apesar de ausente da sala nesta data, foi lembrada e convidada por duas amigas. Para ela não houve rejeição. Helena marcou presença mesmo na ausência. Sua forma de liderar inspira respeito e não temor.

À exceção de Neto e Lígia, os demais estão sensíveis, em algum nível, às relações de afinidade com a turma, efetuando no mínimo uma escolha recíproca, seja para o convite, ou para a exclusão do colega. Os mais afinados foram: Denise (P,N), Letícia (B) e Henrique (P,N), com três escolhas recíprocas cada qual.

As diversidades presentes em ambos os grupos (aprovados e rejeitados) por parte de todas as crianças da turma que participaram da sondagem parecem ser indicativas de que suas escolhas individuais não se apoiaram em critérios de pertença étnico-raciais ou fenotípicos. Não obstante registrar que o mais alto índice de aprovação e saldo positivo é de uma criança de fenótipo branco (Sabrina), o mais alto índice de reprovação e saldo negativo é de uma criança parda (Túlio) e a ausência de qualquer índice ou referência coube a uma criança de

fenótipo negro (Maiara). Vale a pena exprimir que se tomássemos somente por meio da atribuição de pertença_étnico-racial, feita pelos pais, esta diferença permaneceria na invisibilidade, pois a classificação corresponderia: Não Declarada, Parda, Parda, respectivamente.

No dia seguinte à aplicação da sondagem, Jander e Henrique me procuraram, pedindo para acrescentar os dois em sua lista de convidados: Denise e Henrique, respectivamente, os quais por conseqüência obtiveram um convite a mais. Acrescentei por achar bastante significativo o fato de que, no outro dia viessem a mim para fazer o pedido. O sociograma cumpriu um papel, sobretudo, investigativo mapear as relações inter grupais; desta forma, os resultados do sociograma não foram apresentados as crianças. No entanto, após a aplicação do sociograma, sentimos a necessidade de pensar um instrumento interventivo no sentido de mostrar às crianças esta teia de relações sociométricas. O desafio foi encontrar uma atividade que trouxesse à tona as relações sem, no entanto, expor as crianças a qualquer risco emocional. A busca resultou na escolha da brincadeira tradicional Berlinda, utilizada de forma adaptada.

3.3.3 → Berlinda: como suportar o olhar do outro?

A berlinda é uma brincadeira grupal que originalmente consiste em atribuir - a partir do mote “Fulano está na berlinda por quê?” - adjetivos a um dos participantes em sua ausência (este, se possível, se retira do recinto ou se afasta). Após voltar ao recinto e ser informado dos adjetivos atribuídos, terá por missão adivinhar quem lhe atribuiu determinado adjetivo. Quando acertar, o participante que lhe atribuiu o adjetivo é que vai para a ‘berlinda’. O ato de tentar ‘adivinhar’ quem lhe atribuiu determinado adjetivo é sugestivo de como a criança percebe o olhar do outro sobre si mesma.

A adaptação foi feita com o intuito de garantir que todas as crianças iriam receber adjetivos positivos e negativos, evitando assim um eventual massacre emocional, prejudicial à sua auto-estima. Nesta versão, os colegas deveriam atribuir qualidades (coisas legais) e defeitos (coisas não tão legais ou ruins) percebidos nos colegas. Meu papel como pesquisadora foi mediar a atividade, pois, a princípio, a atribuição era totalmente livre e apenas na falta de qualidades ou defeitos eu requisitava diretamente tais adjetivos. Inicialmente tentei incentivar que dissessem os atributos no meu ouvido, com o objetivo de preservar o anonimato e impedir a influência de uns sobre os outros, ocasionando escolhas por imitação. Sendo assim, em virtude da extrema agitação, o tempo para se falar no ouvido era suficiente para o restante da turma promover o caos. Desta feita, os adjetivos passaram a ser ditos em voz alta para os colegas da turma, e, diferente do imaginado, não houve prejuízo

à atividade, mas permitiu que algumas vezes os amigos mais dedicados informassem ansiosos o adjetivo atribuído antes que a criança pudesse adivinhar.

Esta atividade se mostrou bastante produtiva para seu objetivo original, dar pública visão às relações e papéis vivenciados pelo grupo. Ficou manifesto o impacto da atividade sobre a turma pela agitação e interações que se sucederam. O burburinho era constante (conversas paralelas, arrastar de cadeiras, intrigas), bem como o número de brigas e agressões físicas também foi bem mais elevado do que de costume. Tal comportamento atípico generalizado é indicativo de emprego da agitação como estratégia de refúgio, fuga da declaração pública de como o outro me vê, o que pensa de mim. A despeito de todos os presentes manifestarem vontade de ir para a berlinda, além de não demonstrarem nenhum pudor em atribuir defeitos aos colegas, alguns mostraram grande incômodo em ouvir o que se tinha a dizer deles.

Apenas 11 crianças estavam presentes e sujeitos importantes ficaram fora desta atividade: entre estes, Maiara, Helena e Lígia, que haviam faltado, neste dia. Letícia, Denise e Natália, apesar de presentes, não foram para a berlinda por falta de tempo. A permanente agitação atrasou muito a atividade. Apesar da contribuição da atividade em termos de possibilitar às crianças, especialmente Túlio, o acesso ao olhar do outro sobre si mesmo; menos da metade do total da turma participou da atividade, fato que impossibilitou o estabelecimento de algumas relações importantes. Como, por exemplo, quais adjetivos Maiara receberia ocupando um lugar de visibilidade? E Helena? Como reagiria a esta situação?

A despeito disso, os demais ocuparam lugar de visibilidade no mapa sociométrico. Participaram de forma efetiva: Henrique, Túlio, Uíara, Bruno, Daiana, Bernardo, Denise, Jander e Sabrina. O quadro seguinte nos permite analisar observando a marcação em *itálico*, as correspondências coincidentes entre o suposto atribuidor e o real. Assinalados em **negrito**, estão os nomes dos colegas cujo adjetivo que atribuíram foi inferido de maneira contrária pela criança na berlinda – inferindo qualidade, quando na realidade o colega lhe atribuiu um defeito, ou vice-versa. Por exemplo: Bernardo supôs que Uíara havia lhe atribuído um defeito, quando inversamente ela havia lhe dirigido uma qualidade. Túlio mostrou-se a criança menos sensível, pois para três colegas que lhe atribuíram adjetivos negativos, ele tinha expectativas positivas. Uma das crianças, Bernardo (B.N), chegou a declarar não querer ouvir os adjetivos atribuídos, no momento em que voltou à sala. Sua vontade foi respeitada, mas logo voltou atrás, pedindo para participar novamente. Túlio (P), durante o momento da brincadeira de ouvir seus defeitos, disse: “eu não vou mais”, e se isolou da turma com uma expressão facial

aborrecida. Estas recusas são significativas do impacto que o olhar do outro tem sobre cada um. Ao mesmo tempo em que desperta receio, ativa o desejo de conhecê-lo.

QUADRO V

Quadro demonstrativo dos adjetivos atribuídos uns aos outros, pelas próprias crianças, na brincadeira berlinda, bem como as expectativas de cada um em relação às atribuições, na ordem em que foram realizados.

Crianças	Qualidade	Defeito	Suposto atribuinte		Real atribuinte		Total	
			qualidade	defeito	qualidade	defeito	AP	AN
Túlio	Bom, legal	Teimoso, chato, ruim, bate, Empurra, é Pôde (podre)	Daiana	Bernardo, Denise	Denise, Henrique, Bernardo	Henrique, Sabrina, Daiana	02	05
Sabrina	Bonita, legal, boa	Teimososa e ruim	<i>Letícia, Daiana, Denise, e Jander</i>	Henrique	<i>Letícia, Daiana, Denise, Natália e Túlio.</i>	Uiara, Túlio	03	02
Bernardo	Amigo Bonito	Chato Feio	Letícia	Daiana e Uiara	Jander e Uiara	Cristina	02	02
Uiara	Bonita e boa.	Feia, chata e horrível	Bernardo	<i>Daiana e Letícia</i>	Denise e Henrique	<i>Daiana e Letícia</i>	02	03
Henrique	Amigo Bom Brinca direito, educado	Feio Teimoso	<i>Daiana e Uiara</i>	Túlio e Bernardo	Bruno, <i>Daiana, Uiara, Denise e Túlio</i>	Jander, Denise e Sabrina	04	02
Daiana	Bonita educada boa gosto dela	Feia 'não gosta de mim'	Túlio	Henrique	Jander, Bernardo, Bruno.	Uiara e Sabrina	04	02
Jander	Legal Bonito Amigo 'Gosto dele'	Feio	Bernardo e Túlio	Denise	Sabrina, Natália, Daiana, Bruno e Uiara	Bernardo	04	01
Denise	Bonita Amiga	Feia horrível	<i>Uiara e Túlio</i>	Daiana	Uiara e Túlio	<i>Daiana, Natália e Henrique</i>	02	02
Bruno	Bonito Amigo Educado Lindo	Feio	<i>Sabrina, Uiara, Jander, Natália.</i>	Bernardo	<i>Sabrina Uiara, Denise e Túlio.</i>	Bernardo	04	01

Segundo os dados do quadro, o adjetivo negativo mais utilizado pelas crianças foi à feiúra. Somente Sabrina (ND,B), mais querida e popular, e Túlio (P), mais rejeitado e com o

maior número de adjetivos negativos (teimoso, chato, ruim, bate e empurra), não receberam este atributo. A beleza também foi muito utilizada, ficando de fora apenas Túlio (P) e Henrique (P,N). O fato de tais adjetivos serem os mais invocados pelas crianças é indicativo de que a apreciação da estética do fenótipo é um critério importante para constituição da auto-imagem das crianças.

Somente Túlio (P) e Uiara (P) receberam mais apreciações negativas do que positivas, sendo que Túlio (P) recebeu o mais alto número de adjetivos negativos (cinco) em relação à média da turma (dois). Os resultados gerais são coerentes com os baixos saldos do sociograma, que já indicavam um equilíbrio entre as relações da turma; a berlinda vem apoiar estes indícios, porquanto qualidades e defeitos, na maioria dos casos, se equilibraram.

Túlio (P), também, foi a criança que inferiu os olhares sobre ele de maneira mais equivocada, supondo inverso para algumas atribuições. Também não demonstraram uma boa leitura do olhar do outro: Bernardo (B,N) e Jander (B). Os mais atentos, inferindo corretamente os colegas que atribuíram tanto defeitos como qualidade, foram Denise (P,N) e Bruno (B,N). Nas duas atividades de intervenção, as crianças mais sensíveis ao olhar do outro foram, em sua maioria, as de fenótipo pardo e negro. Perguntamo-nos, então, se esta percepção decorre de maior sensibilidade ao julgamento dos outros.

Henrique não soube a quem responsabilizar por sua qualidade educado, que havia sido atribuída por Débora. Túlio declarou-se seu amigo. Terá sido essa declaração uma retribuição a uma das poucas qualidades atribuídas a Túlio ser de autoria de Henrique?

Bernardo (B,N) não tentou adivinhar quem lhe atribuiu o adjetivo bonito, respondendo que não sabia; para o adjetivo amigo, apostou em Letícia.

A formulação da auto-imagem, sendo resultado da união de fragmentos extremamente subjetivos, permite que uma das crianças (afro-descendente) possa conferir ao irmão gêmeo 'idêntico' o atributo da feiúra e ato contínuo declarar-se bonito.

3.3.4→ A despedida como ritual de integração

A dinâmica de integração foi realizada como última atividade de intervenção e selou a despedida da turma como grupo. Teve a função de restabelecimento de vínculos e integração da turma após o momento de aparar as arestas e encarar as próprias qualidades e defeitos e principalmente reconhecer o olhar do outro sobre si. O momento do amigo secreto foi muito significativo porque escolher e presentear ao amigo implica manifestar preferência e oferecer um pouco de si ao outro.

Assistir juntos, às fotografias da turma realizadas durante o ano foi um momento vivenciado com muito prazer, expresso por sorrisos e comentários com os colegas. Também foi produtivo para demonstrar a capacidade de inserção de cada um no grupo. Fernando (P) mostrou muita iniciativa quando, no momento de integração em que as crianças vivenciaram a aproximação com o outro para o abraço, em instante de descontração, não tinha um companheiro disponível para o abraço, pois os outros colegas estavam já todos emparelhados. Então abraçou um dos pares já formados. Maiara (P,N) ainda necessita da ajuda da professora para encontrar braços para seus abraços, mas, para quem estava na invisibilidade, seu avanço ficou evidente; Fernando (P) convoca-a, chamando-a pelo nome para um abraço.

Lígia (P) também se portou muito reservadamente; logo volta a sua carteira. Túlio (P) fez questão de abraçar a todos. Letícia (B), Daiana (P,B) e Sabrina (ND,B) abraçam-se repetidas vezes e pulam abraçadas por algum tempo. Também aqui é perceptível a diferença fenotípica relacionada à diferença comportamental. Enquanto isso, Maiara (N); Denise (N) e Lígia (P) demonstram mais timidez do que Daiana (B), Sabrina (B) e Letícia (B), de fenótipo branco.

Escolhas do amigo secreto:

- Maiara → Sabrina → Daiana
- Xisto → Neto → Letícia → Denise → Lígia → Túlio → Xisto
- Fernando ↔ Sérgio (recíproco)

3.4 Práticas lúdicas: vitrine dos conflitos em latência

Todas as atividades lúdicas selecionadas para o primeiro momento de intervenção repercutiram sobre as expressões e elaborações das crianças sobre a temática étnico-racial. Estas manifestações deram mostra a conflitos latentes, vez que apontam para sutis diferenciações de lugares na configuração das relações da turma baseado em critérios étnico-raciais. As representações relacionadas às personagens literárias também assinalam que sua própria constituição toma estes critérios em sua definição. Representações negativas foram expressas alheias ao enredo da história e, no entanto, diretamente ligadas às pertencas étnico-raciais das personagens.

3.4.1 As primeiras pistas.

Os momentos de contações e reconstruções de histórias forneceram várias pistas de como as crianças elaboraram seus referenciais identitários étnicos. Estas práticas lúdicas, de caráter dirigido, foram especialmente favoráveis à expressão, tanto mediante significativas expressões faciais/corporais, como de forma verbal por parte das crianças.

Os momentos de contação de histórias foram caracterizados por uma atitude de extrema concentração e interesse das crianças, reveladora do impacto desta atividade sobre a criança. Devemos atentar para as expressões verbais como indicativas de impacto bastante positivo, capaz de quebrar a lei do silêncio em torno da questão étnica, ainda que algumas vezes de forma velada ou negada posteriormente (Roda pião). Dos dez livros cujas histórias foram contadas, cinco foram motivadores de expressões verbais das crianças, no sentido de atribuir adjetivos ou ações valorativas sobre as personagens.

Houve atribuições de adjetivos e valores positivos relacionados às personagens: amizade e admiração - “Roda Pião” (GOES: 1994), vaidade positiva e beleza - “As tranças de Bintou” (DIOUF: 2004) e “Bruna e a galinha d’angola” (ALMEIDA, G.: 2000), coragem - “As tranças de Bintou”, (idem); bem querer, união e felicidade - “Tanto, tanto” (COOKE: 1994), bem querer e felicidade - “Luciana em casa de vovó (ALMEIDA, F. 1994), sendo estes adjetivos e competências condizentes com as imagens e enredo das histórias. Atribuições de adjetivos e valores negativos relacionados aos personagens também foram expressos: feiúra e tristeza (“Roda Pião”, GOES: 1994) e; marginalidade (“Quando um não quer dois não brigam”, GARCIA:1999), sendo que, neste caso, não correspondiam aos enredos e imagens veiculados pelos livros. Vejamos:

Livro: “Quando um não quer dois não brigam”

(autor: GARCIA, A. /ilustrador: WAGNER)

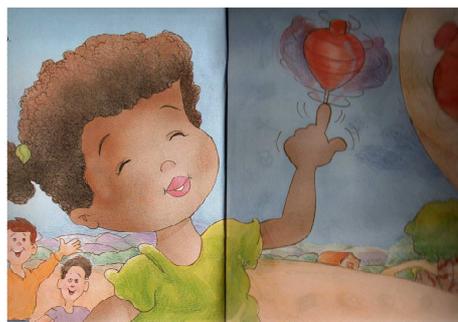
Diante da ilustração abaixo, houve atribuição de valor negativo: marginalidade à personagem negra. Algumas crianças interpretaram a imagem como um anúncio de prisão da personagem afro-descendente.



No enredo da história, o rapaz ia em direção do policial, justamente chamá-lo para separar uma grande briga, protagonizada por um grupo multiétnico. Daiana (P,B) interpretou a ação do rapaz como um movimento de inclusão na briga: “ia se meter na briga” e a atitude do policial como observando para efetuar a prisão: “Tava olhando ele, para ele ir ser preso”, sendo ‘ele’ a personagem afro-descendente. Apenas uma criança, Xisto (B,B), expressa sua discordância: “Não, eu acho que o policial não ia prender ele não. Ele (afro-descendente) estava indo pra (chamar) polícia, aí ele (policial) foi e viu (o afro-descendente).” Depois da explicação de Xisto (B,B), Daiana (P,B) e Sabrina (ND,B) ainda insistem na tese de prisão da personagem afro-descendente.

Livro: “Roda Pião”

(autor:GÓES, L.P. /ilustrador:GALAN,F)



Após a apreciação da capa, quando as crianças inferiram que a história trataria sobre uma menina “pequena” (uma criança) e um brinquedo (pião), início a leitura que introduz a história assim: “Benedita é garota bonita, além de catita. Sua pele negra, macia, os dentes brancos, os olhos grandes e brilhantes”.

P: - “Benedita (Benedita é o nome dessa menina) é garota bonita”.

Carla¹⁷ (ND,P): - “E quem é essa daqui?” interrompe a leitura e perguntando.

P: “É ela também, ó.” - sobre outra imagem de Benedita na contracapa.

P: “sua pele negra, macia...” - interrompendo novamente, Carla reage:

Carla: “Não, essa menina réia é feia”.

Pergunto o que ela disse e Fernando (P) confirma o que ouvi:

- “Ta dizendo que ela é feia”.

Carla nega: “Eu tô falando que eu não gosto dessa história”.

P: “Por quê?”

Carla: “por que não!”;

¹⁷ Carla esteve muito ausente da escola, por motivos de doença, e participou muito pouco das atividades se intervenção. Acabou por abandonar a escola após as férias do meio do ano.

Insisto: “Por que é que ela é feia?” Carla não responde.

P: “Tu achou ela feia Fernando?” Ele balança a cabeça negativamente.

A negação de Carla parece uma certa censura à própria expressão; em oposição a Carla, Sabrina (ND,B) interage o tempo inteiro com a história por meio de expressões corporais, faciais e verbais.

Sabrina: “E a Benedita, tá sorrindo!”;

Sabrina: “E nem caiu!” - admirando a habilidade de Benedita com o pião:

Diante da pergunta final do texto: “Quem é mágico, a Benedita ou o pião?”

Sabrina prontamente responde: “A Benedita”.

Suas expressões afirmam positivamente a personagem afro-descendente. Natália (B,P) atribuiu o adjetivo amiga para definir Benedita. Ao término da história, Carla pede para ver o livro, ao que sugiro que ela me (re) conte a história. Ela diz que não quer; então travamos o seguinte diálogo, representativo da obscuridade em torno do tema:

Carla: Deixa eu ver, tia. (o livro) –

P: Deixo.Deixo cada um ver, mas a gente vai primeiro...

Fernando: Tia,deixa eu ver primeiro.

P: Peraí,vamos fazer o seguinte.

Carla: Primeiro eu pedi.

P: Vamos para as mesinhas que vocês vão desenhando e a tia vai passando o livro.

Carla olha o livro; Fernando pede para ver a filmagem, digo que depois mostro.

Digo: a Carla vai conta à história pra mim .

Carla: Eu não quero não.

P: Não quer?

Carla: Não

P: Tu lembra o nome da menina?

Carla: Não lembro como é não.

P: É a Benedita.O nome dela é Benedita.

Carla: Ela tá pulando de corda é?

P: Hã?

Carla: Tá pulando de corda?

P: Ta pulando de corda! Confirmo. E pergunto: Que é que tu achou da Benedita?

Carla: Corda nem é desse jeito.... (desqualifica as habilidades de Benedita)

P: E o que é que tu achou da Benedita?

Carla: Não sei não.

P: Como é que ela é?

Carla: Não sei não. (Se nega a qualificar Benedita, apesar de ter desqualificado suas habilidades)

P: Ela é uma menina alegre ou triste? (2x)

Carla: Triste. (O adjetivo feia é substituído por triste; não correspondente ao enredo e as imagens)

P: Ela é triste, é? Me mostra onde é que ela ta triste. Qual é a parte que ela ta triste?

Carla: Pulando de corda.

P:E ela ta triste?

Carla : Aham (confirma)

Vou passando as folhas e perguntando se na ilustração Benedita está triste. Carla segue afirmando a tristeza na Benedita. Letícia (B) diz que Benedita está sorrindo.

P: Letícia, tu acha que ela está triste ou está alegre?

Letícia: Triste. (apesar de afirmar o sorriso, opta pela conceituação de Carla)

P: Mas ela tá o quê?

Letícia: Sorrindo. (2x)

Denise (P,N): Alegre.

Eu: Tu acha que ela ta alegre ou triste Denise?

Denise: Alegre.

P: Carla e porque que ela ta triste?

Carla: Não sei.

P: Ela é uma menina bonita?

Carla: É. (acho que ela se censurou)

Letícia: Tia deixa eu ver. /P: Deixo, pode ver.

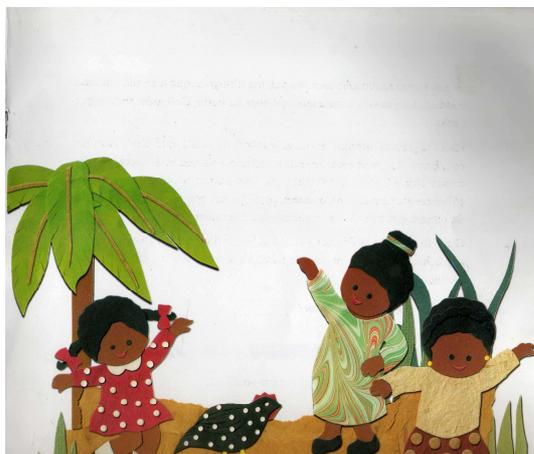
Letícia aponta os personagens do livro e repete seus nomes.

Seu movimento de interesse e desqualificação sutilmente escamoteada delinea os caminhos trilhados pela invisibilidade que permeia a questão. Carla demonstra interesse pelo livro: “Tia deixa eu ver” e afirma este interesse: “Primeiro, eu pedi”, no entanto demonstra resistência em falar sobre a história: “Eu não quero, não” recusando a recontagem e “Não me lembro não, como é” sobre o nome da personagem. Demonstra interesse pela atividade realizada pela personagem para depois desclassificar sua capacidade / habilidade: “Ela tá pulando de corda é? (...) “Corda nem é desse jeito.”. Então o atributo “feia” é negado (censura?) e substituído por “triste”, este último reafirmado categoricamente, mesmo em oposição às imagens e ao enredo apresentado.

Os adjetivos e valores positivos atribuídos às personagens afro-descendentes foram expressos nos momentos interativos das contações, e tinham correspondência direta com as imagens e enredos apresentados, como nos livros a seguir:

Livro: “Bruna e a galinha d’Angola”

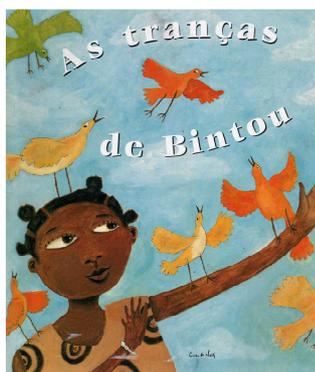
(autor: ALMEIDA, G. /ilustrador: SARAIVA, V.)



A personagem Bruna é associada, pelas crianças de forma geral, a beleza e alegria, correspondentes à imagem e ao enredo.

Livro: “As tranças de Bintou”

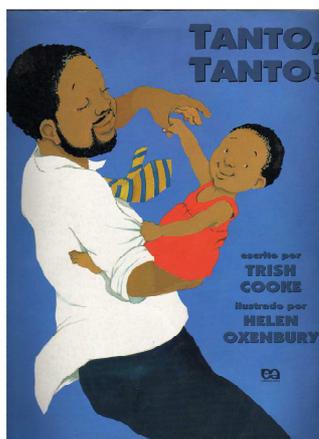
(autor: DIOUF, S.A. /ilustrador: EVANS, Shane W.)



A personagem Bintou é associada, pelas crianças de forma geral, a vaidade positiva e coragem, correspondentes às imagens e ao enredo. Bintou é admirada e cumprimentada por sua aldeia por um ato de coragem: atravessa um caminho mais difícil para avisar os adultos sobre um afogamento de dois garotos, o que possibilitou que fossem salvos a tempo. Apesar de o enredo mostrar a personagem inicialmente insatisfeita com sua aparência (cabelo), a imagem final de Bintou com os cabelos enfeitados e sua admiração por adornos simbólicos de feminilidade provocou uma associação de sua personagem a vaidade positiva, enquanto qualidade e identificação positiva de uma criança, Sabrina (ND,B) com esta qualidade da personagem: “Ela gosta de se enfeitar igual a mim.”

Livro: “Tanto, tanto”

(autor: COOKE, T. /ilustrador: OXENBURY, H)



Este livro, especialmente, mobilizou a expressão entusiasmada das crianças (corporal/facial), bem como intensa interação verbal movida pelo convite permanente do livro para que se adivinhe a próxima personagem a entrar em cena. Estas expressões, em torno da personagem principal – um bebê negro, demonstrativas de muito interesse e prazer revelaram uma elaboração positiva – bem-querer por parte da família, felicidade e união – relacionadas à identidade negra. Vale ressaltar que as imagens do livro, cuidadosamente produzidas, correspondem aos atributos proferidos. As ilustrações permitem às crianças o acesso a imagens afirmativas pretendidas pelo autor, e, decerto, fundamentaram a expressão das crianças.

Livro: “Luciana em casa de vovó”

(autor:ALMEIDA, F /ilustrador:Gisé)



Um dos livros abriu espaço a expressões positivas (bem-querer e beleza) sobre uma personagem branca, correspondente ao enredo e imagens da história.

Nos casos das atribuições negativas, as quais só foram relacionadas a personagens negras, essas atribuições não condiziam com as características das personagens apresentadas nas histórias, as quais, por consequência dos critérios de seleção, foram escolhidas em papéis afirmativos; é o único livro representativo de desunião e guerra bem diversificado etnicamente. As crianças não conseguiram justificar tais atribuições negativas, uma vez que não havia como fundamentá-las nas imagens ou enredos. Note-se que expressões negativas não ocorreram relativamente a personagens brancas.

É importante atentar para o fato de não haver correspondência direta entre o fenótipo ou pertença étnico-racial da criança com a apreciação negativa ou positiva sobre a personagem. É relevante atentarmos para o fato de que as crianças de fenótipo negro não tiveram participação efetiva, nem voz em destaque, nestas manifestações. As crianças que se colocam em interação com o narrador são na maioria das vezes brancas ou pardas. Observem-se as participações descritas na cena relativa ao livro “Roda, pão”. A fala de somente uma

criança de fenótipo negro aparece, ainda que timidamente: a fala de Denise afirmando a alegria de Benedita (personagem afro-descendente).

É importante refletir sobre as expressões negativas manifestadas pelas crianças. A ausência de expressões negativas relacionadas a personagens brancas combinada às infundadas expressões negativas relacionadas às personagens negras nos interpela sobre que vozes se manifestam nas falas destas crianças. Vozes discriminatórias, impregnadas de representações negativas relacionadas aos negros - elaboradas sobre conceitos depreciativos atribuídos arbitrariamente e veiculados de maneira tão oculta - que, muitas vezes, apenas um exercício de garimpagem, seleção e junção de pistas podem trazer para a visibilidade?

Nestes episódios, evidencia-se a importância do papel da mediação, mediante a qual o educador põe em xeque as expressões estereotipadas e questiona as posições assumidas como um possível caminho de reflexão e desnaturalização das representações discriminatórias.

3.4.2 – Quem fala 'pela' turma? visibilidade x espaço de fala no grupo

Cinco histórias foram construções a partir de cinco imagens diferentes. Três delas aconteceram no início da intervenção; antes das atividades de contação e apresentações de teatro de fantoches. As outras duas aconteceram no final da primeira etapa de intervenção. A atividade, apesar de mediada, era protagonizada pelas crianças, que, a partir do convite, tinham liberdade para participar ou não da atividade. Como mediadora, procurava incentivar a participação de um maior número de crianças, bem como fomentar opções, entre as próprias crianças, diante dos conflitos de enredos. Algumas vezes os desfechos foram decididos em votação.

A autoria das histórias contou com a participação de um mesmo quadro de crianças, mais extrovertidas, que em geral foram as mesmas de maior visão pública no sociograma. - Helena (P,N); Daiana (P,B); Túlio (P) e Sabrina (ND,B), os dois últimos com maior influência determinante sobre os enredos. Se analisarmos as autorias relacionadas aos fenótipos dos autores, podemos observar que as histórias, são, portanto, de autoria de uma minoria de quatro crianças, ou 21% da turma. Estes 21% são compostos por 50% de brancos, 25% de pardos e 25% de negros. A maioria de negros e pardos encontramos na metade da turma que não tem participação efetiva, voz na feitura das histórias. Enquanto isso, a quase totalidade de brancos da turma participou de forma verbal, ou seja, de maneira efetiva na construção das histórias.

QUADRO V

Quadro demonstrativo de participação por fenótipo:

Participação \ Cor	Branco	Pardos	Negros	Soma
Participaram das construções	31,5%	10,5%	10,5%	52,5%
Não participaram	5,6%	21%	21%	47,5%

Curiosamente, se levamos em conta a atribuição da pertinência étnica atribuída à criança pelos pais, o cenário muda radicalmente; a começar pelos negros, que desaparecem e dos pardos, que ganham voz substancialmente. Este quadro nos remete ao território ocupado pelos negros de que nos fala Inocêncio (2006), que não possuem nome, nem sobrenome.

QUADRO VI

Quadro demonstrativo de pertinência étnico-racial a partir da atribuição dos pais

Participação \ Pertinência	Branco	Pardos	Negros	Não decla.	Soma
Participaram das elaborações	15,7%	31,5%	--x--	5,2%	52,5%
Não participaram	21%	21%	--x--	5,2%	47,5%

Comparando os quadros, podemos observar que, se utilizássemos apenas um dos critérios (fenótipo ou pertença atribuída pelos pais), chegaríamos a quadros de análises bem diferentes. No primeiro quadro, ainda existe a imprecisão, pois diferentes perspectivas levariam a variadas classificações. Tal cenário nos recomenda cautela na análise diante da dificuldade em tecer afirmações incisivas.

Somos sabedores de que, no Brasil, é em última instância o fenótipo que orienta o olhar taxinômico do outro, bem como as conseqüências discriminatórias desta classificação. A convivência com o corpo negro é, muitas vezes, tão dolorosa que os sujeitos buscam mecanismos de defesa. Entre estes mecanismos o esforço de aproximação do padrão branco e a minimização ou 'disfarce' dos fenótipos representativos dos negros (como o cabelo crespo) são exemplos apontados por Inocêncio (2006). Esta visão classificatória traz não ao conseqüências simbólicas mas também materiais. O fenótipo tem relações íntimas com o destino social do brasileiro (GOMES, 2004) sendo, inclusive, critério de hierarquia importante nas mais diversas estatísticas, sempre relacionando o fenótipo mais aproximado do ideal branco a melhores perspectivas de emprego, escolaridade, saúde, vida.

Diante do impacto determinante do fenótipo na vida de um indivíduo, como podemos interpretar a atribuição de pertença étnica que estes pais atribuíram aos seus filhos? Nosso

desafio é nos questionarmos a quem interessa cada um dos quadros. Que significados estas atribuições guardam para estas pessoas? O que elas sustentam, informam, pretendem?

Recortamos aqui cenas das construções mais representativas e as expressões que surgiram a partir das imagens. A composição realizada a partir da imagem 14 aconteceu na última semana de intervenção e foi praticamente de autoria de duas crianças: Túlio (P) e Sabrina (ND, B). Aqui foi mais representativa a elaboração do que a história final.



P: Dá pra ver? Quem quer vim ver de pertinho? Quer vim Sabrina? Venha ver.

Túlio: Eu quero ver de pertinho.

P: Pois venha. Quem quer vim ver de pertinho? Mais alguém?

Túlio diz: Um monte de ursinho e um menino nego. (...)

P: Então... Era uma vez (Algumas crianças repetem “era uma vez”) Era uma vez o quê?

Túlio: Era vez um menino que tava cheio de ursinho dormindo. (...)

P: Vamos dar um nome pra esse menino?

Túlio sugere Misael, e a turma não apresenta outras sugestões e apóia a sugestão de Túlio. (...)

P: Era uma vez um menino dormindo com os ursinhos, ele se chama Misael. (...)

P: E aí? E o que foi que aconteceu com esse menino? Sabrina...

Sabrina: Dormindo.

P: E depois?

Sabrina: Quando ele se acordou tinha um monte de ursos.

P: Quando ele se acordou ele viu um monte de ursos, né? (escrevo) E aí o que foi que ele sentiu quando viu um monte de ursos?

Túlio: Ele tirou todos de cima dele. E ele tá abraçado com os ursos.

P: Mas quando ele acordou que viu os ursos ele gostou dos ursos ou ele não gostou?

Túlio: Gostou.

P: Então ele ficou feliz?

Sabrina balança a cabeça que sim.

Túlio: Ficaram felizes para sempre.

P: Então depois disso ele tirou os ursos de cima dele?

Crianças: Foi

P: E aí.

Túlio: E aí (?) e tirou os ursos tudinho e queimou os ursos tudim.

P: O quê?

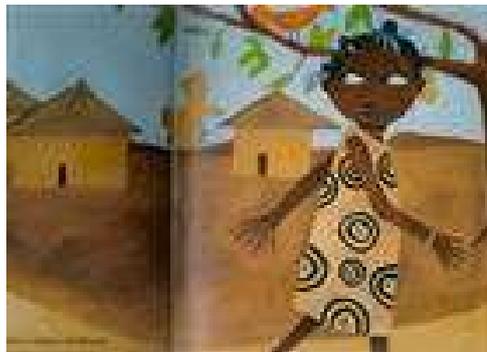
Túlio: Queimou os ursos tudinho.
P: Quem quer que ele queime os ursos aqui?
Jander: Ninguém
P: Ninguém. Alguém falou pro Túlio que quer que ele queime os ursinhos?
Jander: Não.
P: Não, né?
Túlio recua: Não. Ele, ele guardou os ursinhos. E quando ele dormia a mãe dele colocava os ursinhos em cima dele. (...)
Sabrina: Ela (mãe) guardou.
P: Aí ele guardou. E aí acontece mais alguma coisa nessa história?
Túlio: Aí, aí ele pegou, ele pegou no sono e os ursinhos de cima dele. Tava, tava queimado que a mãe queimou.
P: Por que é que a mãe queimou os ursinhos Túlio?
Xisto: Porque sim.
Túlio: Porque ele já tava preto. Preto de sujo.
P: Ai era? Mas não tá aqui (imagem) bem branquinho?
Túlio: Aí depois (?) ficou dormindo, dormindo.
Sabrina: É porque tava no chão. (justificando que os ursos estavam sujos)
Túlio: Porque tava no chão aí ela queimou.
P: E por que é que ela não lavou?
Sabrina: Porque não pode lavar, se lavar demora a enxugar.
Túlio: Aí não tinha água pra poder lavar os bichinhos, aí ela queimou os ursinhos tudinho.
P: Vocês acham que a mãe queimou? Vocês concordam com a história do Túlio, todo mundo quer que a mãe queime.
Jander, Vinícius e Neto: Não.
P: Então vamos dar outro fim para essa história, não é?
Túlio: Então bó, então bó.
P: Como é que a história acaba, então?
Túlio: Ficaram felizes para sempre.
P: Ficaram felizes para sempre, o Túlio disse. Outro final que pode ser também, né?
Túlio: Bota aí, felizes para sempre.
P: Hein gente, e vocês? (turma)
Xisto fala algo que não entendo.
P: Há?
Xisto: Felizes para sempre.
P: O Xisto quer também felizes para sempre, e vocês?
Jander: Felizes para sempre.
P: Concordam? Com esse final? (silêncio)
Alguns: Quer, quer
Pergunto para algumas crianças chamando pelos nomes para ver se gostaram; confirmam meio desanimados.
Túlio: Felizes para sempre. Ele não tá feliz, com raiva para sempre.
P: Como é Túlio?
Túlio: Ficou com raiva para sempre.
P: Quem?
Túlio: Ele, por causa que a mãe se acordou. Aí a mãe queimou todos os ursinhos, aí ele ficou com raiva.
P: Ai esse era teu final, né?
Túlio: E acabou o final.

P: Olha aqui, gente, como foi que ficou: “Era uma vez um menino dormindo com os ursinhos; ele se chamava Misael. Quando ele se acordou, viu um monte de ursos e ficou feliz. Ele tirou os ursos de cima dele e guardou. Quando ele dormia, a mãe colocava em cima dele os ursinhos. Eles ficaram felizes para sempre”. Gostaram?

Jander e Xisto: Gostaram.

Túlio insiste no seu final, o qual é digno de reflexão. A sujeira atribuída aos ursinhos; a destruição destes pelo fogo e a “raiva para sempre do menino” podem guardar significados importantes sobre a representação negra elaborada por Túlio. Note-se que já a primeira observação dele sobre a imagem mostra-se sensível a etnia-raça da personagem: “Um monte de ursinho e um menino negro”.

Em outras formulações, o elemento fogo é introduzido como causa de destruição. A partir da imagem abaixo (DIOUF, 1997/ilustrador: EVANS) criaram uma história em que a casa da menina foi destruída, um ladrão botou fogo; Sabrina (ND,B) introduz o fogo.



Aliás, independentemente da pertença étnica-racial da personagem várias histórias terminaram tragicamente, ou de felizes somente o final; em todas as histórias, o trágico esteve presente. A partir da imagem 16 (livro: “Mamãe, você me ama?”, autor: JOOSSE, B.M: 1995. ilustrador: LAVALLEE, B.) a seguinte história foi sugerida:



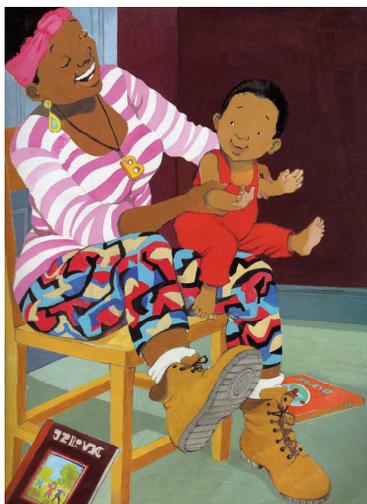
“Um babau que pegou a mãe (Túlio (P)) e a bruxa pegou a filha (Sabrina (ND,B)). A mãe e a filha morreram (Túlio (P)). O babau e a bruxa pegaram fogo. (Denise(P,N)). A mãe e a filha viveram de novo. (Helena(P,N)). A mãe deu um tapa no bebê (Uiara (P), através de Sabrina (ND,B)) porque estava com raiva do pai que não comprava as coisas para a filha (Helena (P,N)). Então, a bruxa libertou as duas (não registrado) e elas foram felizes para sempre (Túlio (P))”.

A imagem do livro “Os nadinhas” (autor: BRASIL, A: 1995/ilustrador: ITAI, M.A.S.) também deu origem a uma história turbulenta, mas com final feliz. Seus principais autores foram: Túlio (P), Daiana (P,B) e Sabrina (ND,B).



Era uma vez... uma mamãe e uma filhinha que dormiu e o babau pegou ela. Matou. O sangue ficou no chão. A mãe chorou. A bruxa pegou a mãe e a filha e levou para uma caverna. A mãe deixou o babau e a bruxa na caverna. A caverna pegou fogo. Ela não era uma bruxa, era uma pessoa. A filha viveu de novo. Elas foram felizes para sempre e a filha cresceu.

Está é a única composição em que o fogo não está presente. Foi a primeira a partir de imagens realizada com a turma. Seu final foi realmente trágico. Seus principais autores foram Daiana, Sabrina, Robson, Letícia, Neto e Danise. Túlio havia faltado. Imagem retirada do Livro “Tanto, tanto” (autor: COOKE, T / ilustrador: OXENBURY, H); quando deu origem a elaboração as crianças ainda não conheciam o livro nem a história.



“Era uma vez... Um nenê que chorava, mas se calou porque sua mãe mandou. Então eles foram brincar, comer, e a mãe dele foi dormir e ele ficou sozinho na sala e o babau comeu ele. A mãe dele acordou, viu o sangue e chorou muito.” Fim.

As composições seguiram um padrão parecido, guiadas por um grupo mais expressivo e não revelaram diferenças ao tratamento dado às personagens de um modo geral. A construção de histórias a partir da imagem com o bebê e os ursinhos é a que mais oferece elementos para pensar sobre a relação entre as expressões e a pertinência étnico-racial. Um objeto branco, pertencente a uma criança negra, tem que ser destruído, por conta de sua sujeira. Que vozes falam por Túlio sobre esta sujeira? Este elemento reforça-se como significativo, quando mais uma vez aparece, desta vez lá no teatro de fantoches.

A atividade com os desenhos, no entanto, chamou atenção para o impacto do livro sobre a expressão plástica das crianças; tendo sido as atividades com o livro “Tanto, tanto” (COOKE, 1994) as que mobilizaram mais objetivamente a representação plástica em torno do tema do livro.

É importante atentarmos para o fato que as crianças com mais voz na turma coincidem com as de visibilidade/popularidade no sociograma.

3.4.3 “... depois que o babau comeu ele” – a expressão mediante os desenhos.

O desenho situa-se neste contexto, como atividade lúdica livre, pois, embora solicitado depois das contações e construções de histórias, as crianças sabiam e comentavam sempre acerca de sua opção de não desenhar sobre o tema, ou mesmo de não desenhar. Algumas vezes, mais da metade da turma realizava desenhos não obviamente relacionados à história ou imagem do dia.

Após a feitura de história com final trágico, relatada logo acima, a partir da imagem do livro “Tanto, tanto”; Bruno (B,N) elabora um desenho de uma bola de cristal. Esta bola de cristal, segundo sua explicação, tem a função de elo entre mãe e filho depois do trágico final da história: “pela bola de cristal a mãe podia ver o filho, depois que o babau comeu ele.”; esta passagem é bem representativa da elaboração realizada a partir do desenho, superando o final desagradável; a criança fez um mais ameno em substituição.

O livro “Tanto, tanto”, a partir das contações, motivou o desenho de mais da metade da classe. Nesta atividade, Maiara aceitou (P,N) participar das atividades da intervenção pela primeira vez, desenhando a família do bebê do livro representada por ela, de maneira coerente com o clima de alegria presente na história.

3.4.4 Restrições de papéis: por que não uma princesa negra?

A peça de teatro de fantoches “O espelho mágico”, cujo autor desconheço, foi encenada em uma ONG na qual eu realizava um trabalho voluntário ainda no ano de 2004. Fiquei impactada com o posicionamento das crianças, quando convidadas a opinar no destino das personagens e, posteriormente, já durante a pesquisa, resolvi incluí-la como instrumento metodológico de intervenção.

O enredo da peça é basicamente o seguinte: um rei negro casado com uma rainha branca decide que está na hora de suas lindas filhas (uma branca e uma negra) casarem. Sua esposa concorda e o pai comunica que avisará nos reinos vizinhos para que os pretendentes apareçam. A maioria dos príncipes já estava comprometida e apenas um príncipe branco aparece (munido de um espelho mágico que mostra os lados bom e mau das pessoas). A princesa branca é mimada e enjoada, enquanto a princesa negra é amiga e gentil. O príncipe tem algumas conversas com as princesas e interage com as crianças o tempo inteiro, pedindo ajuda e opiniões para escolher entre as duas. As crianças, durante todo o tempo, apontam a princesa branca como a que deve ser escolhida para o casamento, apesar de seu comportamento mimado e grosseiro, e mesmo depois de ver feia no espelho mágico que mostra a beleza interior. Houve restrição, por parte das crianças, ao casamento do príncipe com a princesa negra. O príncipe questiona os acontecimentos e explica por que está escolhendo a princesa negra para casar; casam-se; a princesa branca reconhece sua má posição e se reconcilia com a irmã. Após o casamento, a princesa negra é mais aceita por algumas crianças, que afirmam haver gostado mais dela e pedem para brincar com seu fantoche.

O príncipe, personagem que dialoga com as crianças durante toda a peça, é uma personagem carismática e engraçada e por quem as crianças demonstram simpatia. O próprio lugar ocupado pelo príncipe, no imaginário infantil, é idealizado positivamente: cercado de privilégios, heroísmo e na maioria das vezes esteticamente representado pelo padrão hegemônico branco. Aqui, é perceptível o impacto do fenótipo negro relacionado negativamente, o qual foi mais forte do que as características positivas do caráter, como critério definidor sobre quem deveria ser a noiva, ou seja, sobre quem deveria ocupar o lugar de privilégios ao lado do príncipe.

Após uma apresentação de teatro de fantoches da história “Terezinha e Gabriela”, (ROCHA: 1999), fizemos uma adaptação, modificando a pertença etnico-racial da personagem Gabriela, que nesta versão se apresenta negra. Na história, o conflito se instala quando Terezinha se muda para a rua de Gabriela e aos poucos vão se revelando as diferenças

entre “Teresinha” e “Gabriela”. As duas meninas, que não se conhecem, passam a alimentar uma mútua antipatia entre si por terem hábitos opostos. Motivadas pelos relatos dos amigos em comum, uma começa a imitar os hábitos e preferências da rival, quando finalmente se encontram, riem muito ao perceberem que uma procurava imitar a outra, ficam amigas e aprendem uma com a outra; descobrem identidades nas diferenças. Após a apresentação, o material ficou disponível para que as crianças manipulassem livremente, recontassem a história ou criassem suas próprias histórias a partir das personagens e apresentassem para os colegas de turma.

A cena “Eu tenho, você não têm”, apresentada aqui, contém importantes elementos que devem ser analisados. Em alguns momentos, durante a apresentação, eu intervenho no sentido de mediar a atividade, seja no intuito de esclarecer a cena, seja por uma demanda das crianças.

Letícia (B) e Sabrina (ND,B) recontam/reconstituem a história. Falam muito baixo, algumas crianças conversam. Letícia com a fantoche negra (Gabriela) e Sabrina com a branca

Gabriela: Por que você está sempre com essa blusa?

Terezinha: Por que foi minha mamãe que comprou.

Terezinha: Foi a minha mãe quem comprou. E a sua fivelinha quem foi que comprou?

Gabriela: Meu papai.(...)

Terezinha: Sabe quem comprou esses cocós pra mim?

Gabriela: Quem?

Terezinha: Foi a minha mamãe.

Gabriela: E meu papai comprou um vestido pra mim. Mas era branco. (O vestido é branco)

Terezinha: Mas está sujo,há,há,há,há,há,há. (atributo não coincidente ao estado do vestido)

Gabriela: Mas não tá (sujo) (Gabriela se defende)

Terezinha: Quem foi que comprou essas fivelinhas foi o seu papai,há,há,há,há,há.

Gabriela: E essa fivelinha é meu, que foi meu papai que comprou (?) todo dia (?) trabalha. (???) E sua mãe comprou o quê?

Terezinha: Ela comprou a roupa e esse calçãozinho (?) completo. (...)

Os fantoches começam a brigar e se mordem.

Pergunto: Elas estão brigando?

Gabriela confirma.

P: Por quê?

As crianças (outras) falam alto. Sabrina explica que as personagens brigam porque apenas uma delas (a negra) tem fivelas e a outra (a branca) queria ter. Continuam a briga. (É interessante que o motivo da briga estava o tempo inteiro oculto, só revelado a partir da indagação direta)

Gabriela: Eu vou dizer pra mamãe.

Terezinha: Eu vou dizer pro papai.

Gabriela: Eu vou dizer pra sua titia.

Sabrina (Terezinha) pega a mão de seu fantoche para bater no de Letícia (Gabriela).

Gabriela: Vou dizer pro seu papai (e cai).

P: O que foi que aconteceu?

Gabriela: Ela levou uma queda.

P: E aí!

Gabriela levanta chorando e Terezinha reinicia a briga. Gabriela chora.
Túlio vem e cochicha para Gabriela: “Dá um murro nela, na Terezinha.”
Letícia não atende o pedido de Túlio e diz: Mamãe. (neste momento me concede o papel de mãe e me convida a realmente construir a história junto a elas)
Mãe: Sim, minha filha.
Gabriela: Mamãe, aquela menina me bateu.
Mãe: Por quê?
Gabriela: Porque ela me puxou e eu dei uma queda.
Mãe: Por que ela lhe puxou?
Gabriela: Porque ela me bicou.
Mãe: E aí você falou pra ela que ela não pode fazer isso?
Gabriela: Não.
Mãe: Mas vocês não eram amigas?
Gabriela: Hã hã.
Mãe: E por que vocês brigaram?
Gabriela: Porque... (a fantoche de Sabrina morde a de Letícia) ai.
Mãe: Que é isso?
Gabriela: Olha aí mamãe. (para mim)
Mãe: Como é o nome dela?
Gabriela: Aí.
Mãe: Não faça isso com sua amiga, Terezinha. Por que você está fazendo isso Terezinha?
Terezinha: Porque ela só fica me imitando.
Mãe: Te imitando?
Gabriela: É ela que fica.
Mãe: Ah! E tu imitou também a ela Terezinha?
Terezinha: Imitei que ela me imitou. Eu também imito a ela.
Gabriela : E porque ela tá olhando o meu vestido. (Mais uma vez a cobiça aos pertences de Gabriela é o motivo da briga.)
Terezinha: Porque o seu vestido é feio. (Desqualifica novamente o vestido de Gabriela).
Gabriela: Porque... (Terezinha bate novamente em Gabriela) Olha mamãe.
P: Terezinha por que você está fazendo isso? Ela lhe empresta o vestido e você empresta suas calças pra ela. Que é que tu acha?
Sabrina: Legal.
Mãe: Acha uma boa idéia?
Terezinha concorda.
Gabriela: Agora não vamos mais brigar. (Fim da cena).

É importante exprimir o fato de que Gabriela estava arrumada com um vestido branco com bicos, bem arrumado, e tinha os cabelos enfeitados com fivelas coloridas; já Terezinha não tinha adornos nos cabelos (apesar de, no diálogo entre as duas, Terezinha comportar-se como se tivesse: “Sabe quem comprou esses cocós pra mim?”) e vestia *short* e blusa.

Terezinha desdenha de Gabriela. Por duas vezes fala mal de seu vestido, chamando-o de sujo e feio; afirma também serem as fivelas que enfeitavam Gabriela a motivação da briga. Novamente as restrições aparecem, desta vez com relação aos objetos das personagens negras. O lugar de Gabriela diante do de Terezinha provoca indignação dela, o negro/negra em posição superior incomoda? Chama atenção o fato do desejo de Terezinha pelo vestido de Gabriela ter

levado a personagem a atribuir-lhe características de feiúra e sujeira; mais uma vez um objeto branco pertencente a uma criança negra é sem nenhum motivo evidente associado à sujeira e desqualificado para o uso. As mesmas vozes se manifestam nesta situação. Também é digno de nota o fato de que as características escolhidas por Sabrina (ND,B) para depreciar os pertences de Gabriela estejam entre as mais relacionadas aos estereótipos racistas atribuídos aos afro-descendentes. (SILVA, 2001; SANT'ANA, 2001)

3.4.5 O desejo de ser mãe transcende as barreiras da cor : "Mulher, ela quer ser minha filha"

As brincadeiras livres promoveram ocasiões diversas de expressão e elaboração. Tomemos algumas cenas representativas das expressões identitárias das crianças formuladas e expressas na brincadeira.

Ao analisarmos a cena de faz-de-conta: "...então ele veio logo", ocorrida na escola durante a intervenção, podemos observar pertenças identitárias atribuídas às personagens envolvidas: duas mulheres: uma negra (boneca da Matel – Barbie Christie) e uma ruiva (boneca da Estrela Drik's Duda) e um homem (boneco da Estrela Beto)

Sabrina manipula Christie e Beto. Eles estão frente a frente como se conversassem. De repente Beto atinge Christie com um golpe com os pés. Coloca então Beto em frente a Duda. Simone segura o novo casal e Sabrina continua com Christie. Simone une o casal bem juntos, frente a frente. Sabrina abaixa o *short* de Christie e repete: "aí ele viu a bunda dela e ele veio logo". Sabrina manipula Beto, que dá dois beijos em Duda e com um salto gritando volta para perto de Christie, mas desta vez é ela quem o golpeia com os pés. Beto cai no chão. Sabrina afina a voz para falar por Christie: "Aí eu vou me vestir". Simone recolhe Beto do chão e o junta novamente a Duda. Sabrina tira agora a blusa de Christie e diz: "Aí, quando ela tirou a blusa, ele viu os peitos dela e saiu louco (...) E aí quando ela tirou a roupa, a blusa, ele saiu avoadado (voadado, rápido)" Pega o Beto da mão de Simone e traz novamente para junto de Christie, afina a voz novamente: "Sai, sai"; barulhos de beijos entre os dois e logo após luta entre os dois. Beto é novamente golpeado e cai no chão. (...) As meninas vestem novamente Christie e tentam calçar uma bota, mas não conseguem; Sabrina então pega o Beto e Duda e diz: "Aí ele pegou ela (Duda) que tava desmaiada. Ele pegou essa (Duda), ela desmaiou" (tenta colocá-la nos braços de Beto), procura então Christie, mas não a vê no chão perto dela. Simone aproveita e pega Duda novamente. (...) acontecem algumas interrupções, outras colegas falam de outros assuntos. Sabrina: "Aí ela (Christie) foi tirar sua calcinha, a blusa..." e vai tirando a roupa da boneca. Resolvem mudar de lugar na sala. Sabrina com as duas bonecas

na mão diz: “Então ela (Christie) destruiu o casamento dela (Duda). Aí ela (Christie) deixou ela (Duda) toda nua. (Em uma luta Christie tira todo o vestido de Duda. Simone então manipula Beto, que começa a bater em Christie. Os dois começam a lutar. Sabrina tenta introduzir Duda na luta, mas Simone não aceita: “Não, eu (Beto) to brigando com ela (Christie)” Beto bate em Christie e Sabrina a solta no chão dizendo: “Aí ela morreu, pá!” Novamente com Beto e Duda Sabrina diz: “Aí ela (Duda) foi a dona do momento. Aí ele foi e beijou ela, ele ficou apaixonado. (Beijos, deita Duda por cima de Beto, mais beijos). Christie então volta à cena e golpeia Beto, que voa longe, pega Duda e diz: “E você eu lhe dou...” golpeia Duda, solta-a no chão. (...) Tenta vestir o vestido anteriormente com Duda, dizendo: “Agora é minha filha (Christie) quem vai casar”. Sabrina não consegue vestir Christie. (...) Duda e Christie brigam novamente. Sabrina novamente tenta vestir Christie com o vestido, mas não consegue. (...) Sabrina veste a roupa original de Christie.

Esta longa cena nos mostra diversas identidades em relação. O masculino e o feminino em disputa. A boneca branca no papel de mocinha indefesa, que desmaia, e a boneca negra no papel de vilã, que destrói o casamento da mocinha. As identidades vão revelando os lugares de poder, o poder masculino que situa as duas em disputa; o poder da sexualidade que atrai o masculino; o poder do papel do sexo frágil que, desmaiando, conserva o masculino ao seu lado. A violência como espaço de poder e resistência. Ante a agressão masculina, a personagem negra, vilã, resistiu, revidou, morreu e ressurgiu. E já, quase no fim, quem diria a personagem mulher, negra, vilã, forte, lutadora, é identificada como filha de Sabrina, que agora quer que ela case, mas o vestido não coube. Por que o vestido não coube? Com o vestido “mágico”, surgiria a identidade “sexo frágil” e então poderia casar? Compro um vestido de noiva para Christie. Alguns dias depois, Sabrina arruma o cabelo de Christie, procura e arruma o véu e realiza o casamento dos dois. Marcha nupcial; desta vez não tem ninguém para destruir o casamento. Após a cerimônia, muitos beijos, deita Christie sobre Beto, retira o véu de Christie. Beto, então, agride fisicamente Christie. Neste momento, Daiana a segura e tenta recolocar seu véu. Sabrina continua manipulando Beto como se este estivesse lutando. Daiana solta Christie, Sabrina imediatamente a pega e os dois lutam. Christie derruba e pisa repetidamente em Beto. “Então ele foi e...” levanta o vestido de Christie, e Sabrina interrompe a brincadeira, pega a Trelelê branca e abraça e beija “ô, minha filha!”. Iria Sabrina retomar “Aí ele foi e viu a bunda dele aí ele veio logo?” Ficamos com o que as personagens viveram. Note-se que, nos dois episódios, Christie foi agredida primeiro e apenas revidou a agressão: “sempre há quem enfrente alguém, mesmo sendo mais forte, mais

alto, mais violento; recusando viver o que não merece ser vivido; procurando viver o que merece ser vivido” (CIAMPA 2001, p.215).

4 A DANÇA DAS CADEIRAS: REARRANJOS NO MAPA DE RELAÇÕES

A auto-estima reflete, portanto, a consciência do sujeito sobre sua própria identidade. No caso de muitos negros e negras... as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima negativizada. Isso não significa, todavia, uma situação pronta e definitiva. Pois, sendo processuais, mensuráveis e construídas, a identidade e a auto-estima tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas. (SOUZA, 2005, p.117).

Pudemos perceber que as práticas lúdicas repercutem, sim, na expressão e elaboração das crianças da Educação Infantil sobre a identidade étnica e que os impactos que provêm destas práticas estão intimamente ligados aos contextos relacionais vivenciados pelas crianças e diferem, a depender do caráter livre ou dirigido. O protagonismo infantil aqui é estabelecido como base do caráter livre.

As atividades dirigidas favorecem predominantemente os movimentos de expressão, de relações e construções de sentido sobre a temática; enquanto isso as atividades livres predominantemente favorecem o estabelecimento de um espaço propício a movimentos de elaboração de relações, impulsionados pelo caráter espontâneo que confere autonomia às tomadas de posição e escolhas por parte das crianças.

As reflexões finais recaem sobre as análises realizadas a partir do fenótipo das crianças, porquanto, foi o critério que permitiu a visibilidade de padrões de comportamento e relações distintos entre as crianças, invisíveis quando analisados por intermédio do critério de pertinência étnico-racial atribuído pelos pais. São indícios que confirmam pesquisas anteriores, as quais apontam para o silenciamento da criança negra na instituição escolar (CAVALLEIRO, 2000; GONÇALVES, 1987).

4.1 Práticas lúdicas dirigidas: cenário de expressão do vivido

Podemos analisar a predominância ao favorecimento de expressão e elaboração das atividades lúdicas de caráter dirigido: contação de histórias, construção de histórias a partir de imagens, teatro de fantoches, sociograma, berlinda e o momento de integração, bem como as repercussões mais relevantes destas expressões e elaborações no estabelecimento da identidade étnica das crianças.

Contação e construção de histórias a partir de imagens, teatro de fantoches, dinâmica de integração.

Estas atividades ofereceram especial visibilidade sobre representações fundamentais constituídas em torno das identidades étnicas, favorecendo, desta forma, especialmente os movimentos de expressão.

Na contação de histórias, expressões positivas foram relacionadas às personagens brancas e negras das histórias trabalhadas, coerentes com os enredos e imagens presentes nas histórias. Expressões negativas, no entanto, sem eco nas histórias, também foram manifestas, desta vez relacionadas apenas às personagens negras: feiúra (relacionada à personagem Benedita, a qual é afirmada bonita pelo texto e pelas imagens), marginalidade (relacionada à personagem negra que na realidade ia à busca do policial pedir ajuda para pôr fim a uma confusão) e incompetência (novamente relacionada à personagem Benedita, que domina com destreza o brinquedo pião e pula corda com alegria) não apenas incoerentes, mas até mesmo contrárias ao enredo das histórias. Surge então a hipótese de que o negro ocupando espaço de afirmação é capaz de provocar incômodo, a qual é reforçada nas expressões manifestas nas atividades de construção de histórias a partir de imagens e teatro de fantoches. Nestas atividades, a representação do sujo aparece relacionada a objetos de crianças negras representadas de forma positiva, os quais foram alvo de inveja e em seguida de desqualificação: a casa, o vestido branco, as fivelas e os ursinhos de pelúcia das personagens foram desqualificados e destruídos. Tais representações são indicativas de preconceito étnico-racial, o qual pode ser definido como um julgamento antecipado e negativo de pessoa ou grupo étnico-racial que ocupe outro papel social significativo (GOMES, 2005).

Diante destas observações, perguntamo-nos, então, se a atitude de Henrique, ocupando um lugar de afirmação e visibilidade, inclusive dono de brinquedos (objetos de desejo), os quais sempre levava à escola, pode ter deflagrado o movimento de tentativa de sua exclusão do grupo.

Também é importante lembrar que as representações afirmativas difundidas pelos livros de literatura infantil apresentados encontraram eco nas expressões positivas manifestas pelas crianças, as quais apresentam a possibilidade concreta de ressignificação destas representações a partir da repercussão de atividades análogas a esta como referenciais positivos no estabelecimento da identidade das crianças afro-descendentes.

Estas representações negativas indicam sérias repercussões quando, observando o quadro de participação ativa nas construções de histórias, as relacionamos ao silenciamento das crianças com fenótipo negro da turma, com uma mínima voz representativa no grupo, apenas 10,5% contra 21% das crianças negras que permanecem em silêncio. Ao passo que inversamente, as crianças de fenótipo branco apresentam 31% de voz no grupo diante 5,2% de crianças brancas sem voz. Na atividade de manipulação de fantoches para toda a turma, nenhuma criança negra ou parda aceitou o convite para participar. Esta posição de extrema exposição foi recusada por elas e aceita por quatro crianças brancas. Podemos avaliar que

representações tão negativas gratuitamente relacionadas ao fenótipo negro pode repercutir prejudicialmente sobre o espaço de voz e visibilidade no grupo a ser ocupado pela criança negra.

Para WOODWARD (2003) “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). Neste caso, também define a noção de que a partir de lugares, os indivíduos podem calar e não se posicionar.

Durante a dinâmica de integração, chamou atenção o comportamento da criança negra na dinâmica do grupo, logo retornando aos seus lugares após abraçar os colegas, diante de uma atitude mais relaxada e espontânea das demais crianças. Podemos observar que as crianças negras, deste grupo, se restringem em suas expressões, se estabelecemos paralelo com o comportamento das crianças de fenótipo pardo ou branco. Poderia esta diferença ser fruto, já, das repercussões das expressões negativas das representações do negro que, apesar de escamoteadas e diluídas nas tramas do cotidiano, capazes de minar a auto-estima da criança negra?

→ O sociograma e a berlinda: termômetro da sensibilidade relacional.

Análises importantes puderam ser feitas a partir da visibilidade ensejada por estes instrumentos sobre a teia de relações da turma. A confirmação de invisibilidade de uma criança negra (única não citada seja por aprovação ou rejeição), como o maior saldo positivo coube a uma criança branca (combinando grande índice da aprovação (06) e pequeno índice de rejeição (01)). Apesar da invisibilidade confirmada, as pistas nos levaram, por intermédio de suas escolhas no sociograma, ao desejo de Maiara (P. N) ter voz e espaço no grupo. E, neste sentido, as práticas lúdicas de brincadeira livre ofereceram um espaço singular para o exercício de posicionamento ativo de Maiara em prol deste desejo.

A percepção do olhar dos outros sobre si, proporcionada pela berlinda, repercutiu no grupo como um todo pela agitação que desencadeou, no entanto, a repercussão para Túlio foi sugestiva de um movimento de elaboração, pois alterou seu comportamento, dando princípio a um momento de introspecção salutar diante da expressão do grupo, demonstrativa de desaprovção de suas atitudes relacionais.

Encontramos elementos para pensar sobre os diferentes níveis de percepção das crianças sobre suas relações interpessoais na turma. As crianças que demonstraram mais sensibilidade, inferindo corretamente a autoria dos adjetivos positivos e negativos atribuídos por seus colegas a si na brincadeira da berlinda, bem como que obtiveram um maior número

de escolhas recíprocas no sociograma, foram, em sua maioria, crianças de fenótipo negro: Denise (P, N), Letícia (B), Henrique (P, N) e Bruno (B, N) – 3N e 1B -e entre as menos sensíveis houve uma predominância dos brancos: Neto (B), Lígia (P), Bernardo (B, N), e Jander (B) (2B, 1P e 1N). Seria este mais um indício (a ser somado com o silenciamento) de que as crianças negras, sensíveis aos processos invisíveis de exclusão (e não ‘vistos’, mas sentidos) discriminação e preconceito, aprendem desde cedo a perceberem, mais que as outras, o olhar do outro sobre si? Reguardar-se da exposição como estratégia antecipada de defesa?

4.2 Práticas lúdicas livres: cenário da releitura do vivido

As práticas lúdicas livres ensejaram a mostra de movimentos tanto de expressão como de elaboração das crianças. A elaboração faz referência à composição ou feitura, ou seja, é utilizado, aqui, como sinônimo que um processo ativo e crítico de (re) constituição de vivências, que se põe em andamento e que pode ser observado pela mudança de comportamento, bem como por uma tomada de posição resolutiva diante de um determinado conflito.

O desenho de Bruno (B, N) relativo ao trágico desfecho dado à história construída por meio da imagem do livro “Tanto, tanto” (COOKE, 1994), *ele ficou sozinho na sala e o babau comeu ele. A mãe dele acordou, viu o sangue e chorou muito*, uma bola de cristal, através da qual: *...a mãe podia ver o filho, depois que o babau comeu ele*, tem a função de elo entre mãe e filho depois do trágico final da história e é bem representativa da elaboração realizada a partir do desenho, superando o final desagradável a partir de uma tomada de posição na iniciativa de fazer um final alternativo positivo para a resolução do conflito. Freitas (2003) faz referência à seletividade que ocorre na leitura de imagens, de forma que a relevância adquirida por determinado aspecto corresponde aos objetivos do leitor da imagem. Bruno (B, N) que possui fenótipo negro, tal qual o bebê protagonista da história, elabora no desenho o que é mais relevante para ele: um final positivo para a personagem.

Algumas cenas foram bem representativas dos movimentos de elaboração favorecidos pelas brincadeiras livres. Especialmente, evidenciaram momentos processuais (exercício de reversibilidade de papéis, de assumir desejos, de ocupar espaços) de algumas crianças que possibilitaram a compreensão de um percurso que desenharam a partir de suas relações interpessoais no grupo ao longo do ano letivo.

Como nosso foco de análise se concentra no estabelecimento da identidade étnica, constituída a partir das diferenças e nas relações, desde alguns protagonistas, relacionando-se

em vivências lúdicas analisadas de forma contextualizada, encontramos elementos para pensar as dinâmicas que perpassam a constituição destas identidades. A cultura molda as identidades: oferece uma gama variada de possibilidades a serem ‘optadas’ ao mesmo tempo em que somos constringidos pelas nossas relações sociais e experiências (mídia, tradições...) as quais vão processando significados preferenciais e logo representações desejadas e rejeitadas. Os sistemas de representações formulam assim as identidades (WOODWARD, 2003).

As expressões foram indicativas de que os fenótipos são peças determinantes na elaboração das representações identitárias étnicas. *Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.* (WOODWARD, 2003,p.18). Os lugares ocupados pelas crianças, portanto, passam por estas representações identitárias e estão marcados por elas (assim como pelas de gênero, idade, de classe social).

As relações e posições ocupadas pelas crianças, vivenciadas ao longo do ano letivo pelo grupo, puderam ficar visíveis e estabelecer novos contornos a partir de elaborações e expressões possibilitadas desde a brincadeira livre. Esta dinâmica vivenciada pelos sujeitos protagonistas cujo percurso analisamos no cap. 3 pode evidenciar o caráter cambiante destas representações e lugares de poder nas teias relacionais.

→ Helena (P, N) x Daiana (P, B)

Helena e Daiana vivenciaram uma disputa de espaço, desde a brincadeira, que resultou em um movimento de elaboração resolutivo, a partir do qual as meninas afirmaram seus espaços de maneira positiva, sem prejuízo ao espaço da outra.

→ Sabrina (ND,B)

Sabrina foi a criança com maior aceitação no sociograma. Participou ativamente de todas as atividades lúdicas e contou com grande espaço na turma, inclusive voz - nas rodas de conversa, construção de histórias a partir das imagens e nas contações de histórias – expressando representações positivas e negativas sobre as personagens negras. Protagonizou, nas sessões de brincadeira livre, deu vida a personagens multiétnicas nas cenas de faz-de-conta mais significativas sobre as representações identitárias manipuladas, as quais ocuparam papéis de dominação, resistência e poder reveladoras da constituição de referenciais complexos de gênero e étnicos no imaginário infantil. A partir de um triângulo amoroso, representou os poderes: do masculino (em uma personagem branca - objeto da disputa entre as personagens femininas), da fragilidade feminina (em uma personagem branca) e da resistência feminina (numa personagem negra).

As inúmeras cenas, de cuidado e carinho dedicado aos bebês negros, vivenciadas por mais de 70% das meninas da turma, e especialmente por Sabrina, são movimentos de expressão e elaboração positivas diante da representação do negro. A identificação de Sabrina com o bebê chega à boneca o desejo de ser sua filha – *Mulher, ela quer ser minha filha*, que produz uma identidade materna para Sabrina:

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 sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2003:17). Grifo meu.

→ Maiara (P, N)

Maiara vivenciou, em um contexto mais amplo, um movimento de afirmação dentro do grupo e progressiva visibilidade. Embora alguns elementos deste processo estejam fora do nosso alcance (como o período escolar ministrado pela estagiária não localizada), alguns indícios observáveis nos momentos de brincadeira livre caracterizam a própria brincadeira como importante espaço de elaboração, onde Maiara exercita a afirmação de desejos e a possibilidade de assumir e resguardar espaços.

→ Túlio (P) x Henrique (P, N).

A dinâmica dos diferentes espaços e papéis ocupados por Túlio e Henrique foi fortemente vivenciada, expressa e elaborada a partir das brincadeiras livres, ainda que permeada pelos contextos cotidianos e pelas outras atividades lúdicas. As primeiras tentativas de dominação de Túlio (imposição de brincadeira) atitude de resistência silenciosa de Henrique (resistência corporal), a tentativa de excluir Henrique do grupo (quem for amigo de Henrique não brinca com o grupo), a recusa de Henrique à autoridade de Túlio (“Pois, então não vamos mais brincar com ele”), o movimento de elaboração do comportamento de Túlio (movimento de voltar atrás para dividir as peças do jogo), a culminância quando as meninas assumem o lugar de poder diante de Túlio e este mais uma vez dá mostras da elaboração do comportamento (aceita, embora não sem contrariedade) que existam outras configurações de poder no grupo.

A complexidade do cotidiano perfaz relações para além dos estereótipos. Apesar de confirmações lamentáveis da realidade de uma rede de discriminação e preconceito, especialmente perversa por sua invisibilidade e silêncio, que atinge as representações de nossas crianças sobre o negro de forma negativa, prejudicial à constituição identitária de todas elas, mais especialmente a das negras pelo impacto em sua auto-estima, *lócus* de voz e relações na turma, as identidades negras também vivenciam positivities e resistências a

despeito das adversidades. Helena e Henrique asseguram esta identidade positiva, pois, ainda que inconscientes de sua negritude, suas atitudes falam por eles. Já a experiência de Maiara, confirma para nós que o investimento em ações afirmativas (seja em termos de lei, de ações educativas, de valorização cultural, intelectual, estética...) é imprescindível diante da possibilidade de reelaboração destas representações negativas e *empowerment* por parte destas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro [...] é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações.
(MUNGANA, 2001,p.11)

A etnografia e a deriva foram as lentes que possibilitaram uma intervenção sensível ao contexto da turma, na medida em que nortearam a escolha das práticas e materiais lúdicos mais adequados a cada momento. Os materiais lúdicos diversificados etnicamente (brinquedos, fantoches e livros) aliados às práticas lúdicas que nas atividades dirigidas repercutiram na expressão das crianças, e na elaboração, tirando da invisibilidade e do silêncio o tema da identidade étnico-racial e viabilizando movimentos de ruptura com as representações estereotipadas e alteração das relações de poder na dinâmica da turma.

As expressões das crianças indicam que o fenótipo é fator valorado positivo ou negativamente e influencia diretamente a constituição das representações identitárias étnico-raciais. O silenciamento e a exclusão da criança negra, em contraste com o protagonismo nas atividades, visibilidade e papel de porta voz do grupo observados nos comportamentos das crianças brancas evidenciadas na dinâmica de relações do grupo certamente relacionam-se a estas representações valoradas. Esta relação deixa claro então que o fenótipo, como em um jogo de cartas marcadas, concorre para o estabelecimento de papéis e possibilidades das crianças em relação com o grupo.

A brincadeira – enquanto atividade lúdica livre, por suas características conceituais de reciprocidade entre os parceiros e necessidade de negociações - possibilita a alternância de papéis e lugares nas relações de poder e convidou os sujeitos a expressarem suas representações identitárias constituídas (ou em constituição), bem como a se perceberem em relação com o grupo.

No entanto, as sutilezas e complexidades das dinâmicas interativas deixaram ainda muitas questões. Como se constituem os comportamentos afirmativos vivenciados tanto por crianças brancas, pardas e negras elaborados na contra mão das representações negativas do negro historicamente constituídas em nossa sociedade? Estas representações positivas são indicativas de rupturas com este padrão, as quais certamente encontram fundamentação em suas experiências anteriores. Diante destas pistas, nos perguntamos quais elementos possibilitaram a Helena e Henrique o posicionamento ativo e afirmativo de suas identidades?

Em que medida as referências familiares são determinantes neste processo? Que referencial positivo, comum a este grupo, permitiu seu comportamento diferencial (ao observado na pesquisa ‘Cultura Lúdica’) ante à representação do bebê negro? Teve a estagiária em Pedagogia relação com a mudança de comportamento de Maiara? Se tiver, que referenciais a estagiária ofereceu a Maiara capazes de reduzir sua angústia e seu medo?

Algumas contribuições, entretanto, podem advir das reflexões possibilitadas pela pesquisa, especialmente para a Educação Infantil, no tocante às potencialidades do *setting* lúdico e a formação de professores:

→ Potencialidades do *setting* lúdico

As trajetórias de Helena, Henrique, Maiara e Sabrina nos indicam que apesar das repercussões negativas que advêm da disseminação das representações estereotipadas das identidades negras, há manifestações de resistências e de recusa ao jogo de cartas marcadas a que nos referimos. As representações identitárias podem ser elaboradas e reelaboradas de forma positiva e as práticas lúdicas podem ser um caminho para os educadores interessados em uma educação anti-racista.

À medida que reforça os indícios apontados pela pesquisa “cultura lúdica” sobre o caráter educativo do *setting*, uma vez que enseja a expressão e elaboração das crianças, observamos que, por suas próprias características, como expostas há pouco, as brincadeiras livres foram responsáveis por importantes elaborações, mediante a vivências nas quais o relacional é determinante nos direcionamentos assumidos. Nestas atividades, as relações identitárias étnicas demonstraram-se mais democráticas. Enquanto isso, nas atividades dirigidas às crianças de fenótipo negro, estiveram, em sua maioria, à margem. Foi nas atividades livres que houve visão pública e oportunidade de exercício das lideranças (Helena), resistências (Henrique) e afirmação de espaços (Maiara) das crianças negras. Além disso, as atividades lúdicas de caráter livre também se constituíram espaço de elaboração de referenciais e identificações positivas, especialmente nas vivências com as bonecas negras, as crianças de todos os fenótipos e pertinências étnico-raciais.

As práticas lúdicas dirigidas, especialmente as contações de histórias, também se demonstraram potencialmente educativas, porquanto, ecoaram nas expressões positivas das crianças sobre as representações das personagens negras. Se reconhecermos o impacto das representações negativas ao longo de décadas, e suas sérias repercussões atingindo as crianças ainda na 1ª infância, devemos atentar para a contra-oferta, observando que estas formas

positivas de representações possam ser instrumentos de identificação e de constituição e reconstituição identitárias positivas ainda que isto demore anos ou décadas.

→ Formação de educadores

A atitude dos profissionais da Educação (educadores, técnicos e gestores) pode contribuir para a ressignificação das representações discriminatórias do negro, na medida em que se compromete com a valorização da diversidade, com a vigilância permanente ao direcionamento das políticas relativas à questão, a busca freqüente de materiais (livros, imagens, editoras) valorativas da cultura afro-brasileira e atentos aos espaços ocupados pelos profissionais negros envolvidos na produção destes conhecimentos (SOUSA, 2006).

Reforça-se, no entanto, a necessidade de um olhar e escuta atentos por parte do educador para uma intervenção sensível às necessidades do grupo, capaz de favorecer expressões e elaborações que possam repercutir na constituição de uma dinâmica relacional e democrática. Sem esta escuta, sensibilidade e conhecimentos sobre dinâmica e complexidade na consecução dos referenciais identitários étnicos, os instrumentos metodológicos não são suficientes para tirar a questão da invisibilidade e do silêncio. Tal fato aponta a urgente necessidade de sensibilização e capacitação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental para compreenderem e atuarem com os referenciais identitários étnicos, cientes de que estes são definidores na ocupação de lugares, voz e de poder dentro dos grupos; lugares estes que necessitam ser democratizados em toda a sociedade e os espaços educativos são especialmente indicados para este começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. L de. **Luciana em casa da vovó**. Ilustrações: Gisé, A. São Paulo: Ática, 1994.
- ALMEIDA, G de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações: Saraiva, V. de. Rio de Janeiro: EDC, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In.: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, M. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R.L. (org.) **Método, pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ATEM, E. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre infância**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará., 2006. (dissertação de Mestrado)
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, R. Noções sobre identidades étnicas: a imagem do outro na construção da auto-imagem. In.: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: UFC, 2004
- BERMOND, M. **O pássaro-da-chuva**. Ilustrações: Chaplet, K. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL, A. **Os nadinhas**. São Paulo: Scipione, 1995.
- BRITO, A. E. C. . Entre Negro e Branco: socialização de filhos mestiços em famílias inter-raciais. In: IN: OLIVEIRA, Iolanda de; PINTO, Regina & SILVA PETRONILHA GONÇALVES. (Org.). **IDENTIDADE NEGRA: Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil**. São Paulo: FUNDAÇÃO FORD, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- CHAIÁ, Miguel W. Negro, Mercado de trabalho e educação na grande São Paulo. In.: ROSEMBERG, Fúlvia; PAHIM, Regina. (Orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**. N° 63, Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.
- CIAMPA, A da C. **A história do Severino e A história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- COSTA, M. Fátima V. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2001. (Tese de doutorado)

- _____. Jogo e linguagem um exercício de construção de sentidos. In: **Educação e debate**. Ano 24 V.02 N° 44. Fortaleza: UFC, 2002.
- _____. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In.: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: UFC, 2004a.
- _____. Jogo Simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do mundo. In: CRUZ, S; PETRALANDA, M (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: UFC, 2004b.
- COSTA, M. F. V. . Ações afirmativas: Para que? para quem?. *Jornal o povo*, Fortaleza, 23 ago. 2005.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002.
- COOKE, Trish. **Tanto, tanto**. Tradução de: SALLES, Ruth. São Paulo: Ática, 1994.
- CUNHA, Henrique. **A Indecisão dos Pais face à Discriminação Racial na escola pela Criança**. In.: ROSEMBERG, Fúlvia; PAHIM, Regina. (Orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**. N° 63, Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.
- DIOUF, S.A. **As tranças de Bintou**. Ilustrações: Evans, S.W.São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- ESCOSTEGUY, A.C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T da (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In. GARCIA, R. L (org) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L (org) **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003b.
- FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968.
- FERREIRA, J e VASCONCELOS, M. F. Raça e Brasilidade: Os Discursos Raciais na Construção do Imaginário Social Brasileiro. In.: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: UFC, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª ed.São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAS, A..C de. Lendo imagens e inventando histórias. In: AMARILHA, M. **Educação e Leitura: Trajetórias de sentidos**. João Pessoa: PPGEd, 2003.
- FRENETTE, Marco. **Preto e Branco: a importância da cor da pele**. São Paulo: Publisher Brasil, 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, A. **Quando um não quer, dois não brigam**. Ilustrações: FERNANDES, W. São Paulo: Paulinas, 1999.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In.: FARIA, Ana L.G., DEMARTINI, Zeila B. F. e PRADO, Patrícia D. (orgs) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOÉS, L. P. **Roda-Pião**. Ilustrações: Gallan, F. São Paulo: Paulinas, 1994.

GOMES, Nilma L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, L.M.A; SILVA, PBG & SILVÉRIO, V.R.(Orgs) **De preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre as relaçõesétnico-raciais no Brasil**. São Carlos: edUFSCar, 2004.

nº 10.639/03

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. . In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

GONÇALVES, Luiz A. de O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. Nº 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

_____. De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica. In: BARBOSA, L.M.A; SILVA, PBG & SILVÉRIO, V.R.(Orgs) **De preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre as relaçõesétnico-raciais no Brasil**. São Carlos: edUFSCar, 2004.

HALL, Stuard. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. Nº 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

HOFBAUER, Andréas. Raça, cultura e identidade e o “racismo a brasileira”. In: BARBOSA, L.M.A; SILVA, PBG & SILVÉRIO, V.R.(Orgs) **De preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre as relaçõesétnico-raciais no Brasil**. São Carlos: edUFSCar, 2004

INOCÊNCIO, N.O. O Corpo Negro na Cultura visual Brasileira. In: **Educação Africanidades - Brasil**. Brasília: MEC/UNB, 2006

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T da (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JOOSSE, B. **Mamãe, você me ama?**Rio de janeiro: Brinque-book, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes,1995.

LIMA, H.P. Personagens negros, um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNGANA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Fundamental: 2001.

LOPES, A. L. Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais. In: **Educação Africanidades-Brasil**. Brasília: MEC/UNB, 2006

LOPES, Helena T. Educação e Identidade. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**. N° 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

MACHADO, A.M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MEDEIROS, .A. **Na Lei e na Raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Coleção Políticas de cor. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNGANA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Fundamental: 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

PNUD – **Relatório de Desenvolvimento Humano • Racismo, pobreza e violência Brasil**, PNUD, 2005.

QUIVY, Raymond. **Manual de investigação em Ciências Sociais** trajectos. Portugal: Gradiva, 1998.

ROCHA, R. **Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 1999.

ROSENBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) **Raça negra e educação**. Cadernos de Pesquisa. N° 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

SANT'ANA, A.O. História e Conceitos Básicos sobre racismo e seus derivados. In In: MUNGANA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Fundamental: 2001.

SANTOS, F dos. **A noite e o Maracatu**. Ilustrações: Gadelha, D. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000.

SANTOS, J.A. dos. **O livro das metades de João**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

SILVA, A. C, da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNGANA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Fundamental: 2001.

SILVA, J. F da. **A Psicologia das Cores: considerações acerca dos usos do conceito de Raça Humana na construção do discurso sobre o psiquismo do brasileiro**. Fortaleza, UFC, 30p.,2003. Monografia –trabalho para conclusão de curso-Psicologia.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In.: GALLO, Sílvio e SOUZA, Regina M. de (Orgs.) **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004.

SOUSA, F.M do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

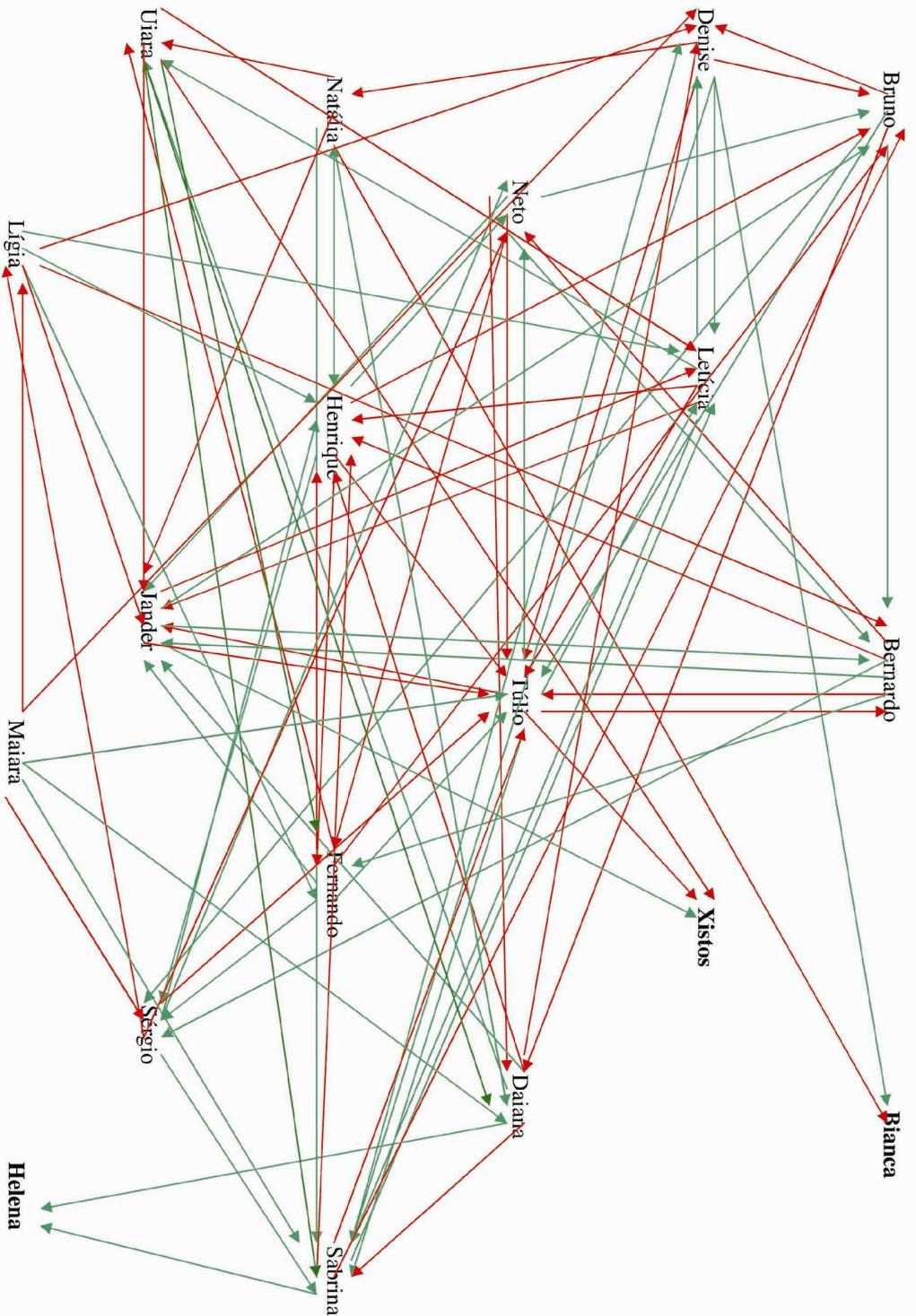
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WIELEWICKI, Vera H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum. Maringá: , v.23, n.1, p.27 - 32, 2001.

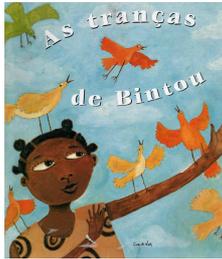
WILLIS, J. Como é que eu era quando era bebê? **Ilustrações: Ross, Tony. São Paulo: Brinquê-book, 2002.**

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma construção teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

APÊNDICE

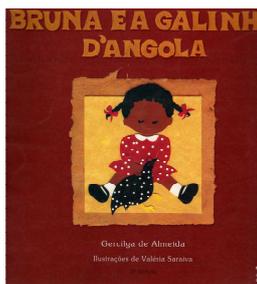


ANEXOS



Bintou é uma menina que vive em uma aldeia africana. Ela sonha com a possibilidade de tançar seus cabelos e enfeita-los com conchinhas, mas em sua aldeia a tradição impede que as meninas, antes de atingirem a mocidade, trancem os cabelos. Após um ato de bravura um desejo é concedido a Bintou, é a oportunidade de realizar seus sonhos. Mas vovó Soukeye ensina que é possível sentir-se especial e bonita sem ir contra os costumes da aldeia.

A noite acordou com um som diferente. Um batuque vindo de longe, acompanhado por vozes que cantavam na rua. Foi quando a noite descobriu que tinha corpo e podia dançar. Negros, índios, mulatos e caboclos faziam a festa da liberdade.



Bruna é uma criança solitária que e sua avó compartilha com ela a cultura de sua terra Natal – a África. Presentei-a então com uma galinha d'Angola símbolo de sua terra. O animal de estimação se torna a primeira amiga de Bruna que acaba atraindo muitas outras amizades.

Vários animais conversam com seus pais como eram parecidos com eles quando bebês, inclusive um menino.



Luciana e a avó cultivam uma relação de carinho e cumplicidade.



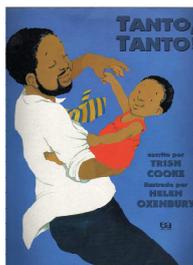
João nos fala de forma simples e direta o quanto nossa identidade pode ser múltipla. Muitas metades cabem em n's mesmos: feliz, triste, dia, noite, água, fogo, branco, negro...

Banium, em sua aldeia na África aprende como seu sábio avô, de maneira sensível e amorosa, sobre o significado da liberdade.



A partir de um pequeno incidente um conflito se instala e vai tomando proporções cada vez maiores culminando em guerra e violência pela falta de diálogo, respeito e tolerância.

Benedita é uma menina bonita, feliz, esperta e habilidosa que domina com destreza um pião despertando admiração a sua volta.



Um bebê negro é o centro das atenções em uma família grande, unida e animada. A espera do pai para darem início a uma festa surpresa a família se desdobra em cuidados e carinhos para com o bebê.