



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA SANTOS SILVA

**REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA:
A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR
DE BONECAS/OS NEGRAS/OS**

Salvador
2018

PATRICIA SANTOS SILVA

**REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA:
A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR
DE BONECAS/OS NEGRAS/OS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de mestra.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Salvador
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Patricia Santos.

Representação estética : a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os / Patricia Santos Silva. - 2018.

137 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolfo Jungers Abib.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Crianças negras - Educação. 2. Crianças negras - Identificação. 3. Bonecas negras - Identificação. 4. Relações étnicas. 5. Relações raciais. 6. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Abib, Pedro Rodolfo Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.2 - 23. ed.



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE **MESTRADO** DE
PATRÍCIA SANTOS SILVA, NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA.

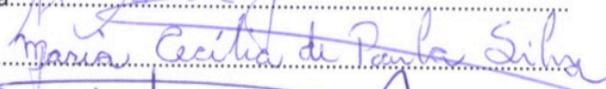
Aos trinta dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito, às quatorze horas, reuniu-se no Auditório I, desta faculdade, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Ivanilde Guedes de Mattos, Maria Anória de Jesus Oliveira, Maria Cecília de Paula Silva e por mim, Pedro Rodolpho Jungers Abib orientador, para julgar o trabalho intitulado: **“Representação Estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os”**, de autoria de Patrícia Santos Silva. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADO. A mestranda tem o prazo de sessenta (60) dias para a entrega da versão final do seu trabalho. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Pedro Rodolpho Jungers Abib.

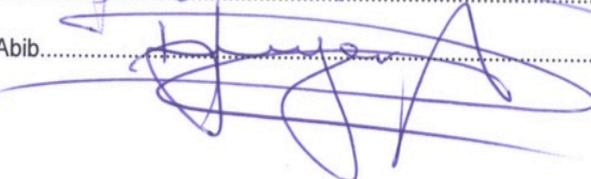
Salvador, 30 de julho de 2018

Banca examinadora:

Prof. Dr.(a) Ivanilde Guedes De Mattos.....

Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira.....

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.....

Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.....

Ao meu Anjo Enzi,
Meu amor além do amor,
Parte de mim e do universo,
O meu Paraíso longe de casa.
Por continuar me dizendo tantas
“Coisas bonitas sussurradas ao ouvido”.

GRATIDÃO

O universo me presenteou com a missão de gestar e fazer nascer esse trabalho dissertativo ao mesmo tempo que me concebeu gerar o maior amor que pode existir nesse mundo. O papel de trazer a luz o meu primogênito, o meu filho **Enzi**, me causou uma alegria tão imensurável que sou incapaz de descrever nessas linhas. Olhar para frente, para o futuro idealizar passo a passo desses dois processos de gestação juntos, foi um dos experimentos mais incríveis que já tive na minha vida.

Porém, diante das surpresas que a vida nos traz, sobre as pedras que encontramos no meio do caminho, esse mesmo universo que me ofereceu esses dois presentes, me fez experimentar a dor de ver meu filho partir na metade do seu amadurecimento gestacional (...). Confesso que desse dia em diante, fui tomada por uma tristeza tão profunda que acreditei piamente que esse dia de hoje nunca chegaria, que eu sucumbiria junto a vida ceifada do meu filho e não teria mais forças de seguir em frente e chegar até esse momento que me encontro agora, escrevendo os meus agradecimentos após por um ponto final, ao mesmo tempo que continuado, desse trabalho dissertativo.

Mas, como veremos nas linhas que seguem, meus passos vem de longe, não estou sozinha nessa jornada terrena. Com as forças oriundas do meus ancestrais, dos meus mais velhos e diante da fé que tenho no meu Deus soberano e em todas as forças do bem existente nesse universo, e especialmente em respeito a todo o legado de luta e resiliência aprendida com os meus, conclui essa etapa tão significativa e a ofereço ao meu povo preto que pouco tem acesso e a oportunidade de ocupar esse espaço acadêmico em que me encontro. UBUNTU!

Aprender a lidar com a linha tênue que existe entre a vida e a morte, entre o mundo material e o espiritual não tem sido uma tarefa fácil, mas aceito e agradeço por cada desafio superado que a condição de ser mãe de um Anjo vem me proporcionando ao longo do caminho.

Assim, representando os meus mais velhos, trago aqui como agradecimento maior a minha avó **Astéria Ferreira** (em memória), que me ensinou desde pequena a enxergar o mundo pelo viés de uma cega, de alguém que mesmo sem conseguir ter luz nos olhos, seguia cuidando de si e dos seus com tamanha habilidade e destreza que me fez acreditar por muito tempo, no meu mundo lúdico de criança, que minha avó se fazia de cega só para não revelar a sua verdadeira identidade: ela era uma mágica!

Aos meus pais, **Maria da Glória Silva e Raimundo Silva**, que souberam me criar em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes nesses espaços diaspóricos, com dignidade, força, luta e muito afeto, me ensinando valores essenciais para me tornar a pessoa que sou hoje. Gratidão!

Ao amor da minha vida toda, meu companheiro, amigo, confidente, amante, minha maior inspiração, uma das grandes razões da minha vida, que veio lutando, rindo, chorando, estudando, sempre na escuta ativa aos meus anseios em todos os processos que passei na construção desse trabalho. Ao homem que esteve comigo lado a lado, me amando e sendo o meu braço forte nessa travessia. A minha Dádiva **Valnei Souza**, toda a minha gratidão!

Aos meus irmãos, **Adriana Silva, Ana Kelly Silva e Fábio Silva**, pelo apoio, incentivo, companheirismo e compreensão, que tornou o meu percurso menos solitário nos momentos mais cruciais. Em especial a **Adriana**, parte fundamental e fundante no trabalho desenvolvido na escola. Sem ela tudo se tornaria mais difícil, talvez até impossível. Obrigada irmã por ser minha parceira, parideira de boneca/os negras/os, sócia e artesã onde juntas construímos o nosso Ka Naombo. És o meu alicerce nas andanças da vida. Gratidão!

A minha sobrinha **Winne Vitória**, a minha maior inspiração. Quando olho para ela sonho com um mundo melhor para todas as crianças. Um mundo onde a equidade-sócio, econômica racial se torne um dia uma realidade. Tia ama.

Todo o meu carinho e gratidão ao meu orientador **Pedro Abib**, por ter abraçado, acreditado e confiado em minha proposta de pesquisa, conduzindo meus passos de forma autônoma, livre. Me ensinando a buscar dentro de uma educação libertária o melhor jeito de protagonizar essa minha pesquisa. Obrigada.

A **FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia**, pelo incentivo financeiro que garantiu as condições necessárias para a minha pesquisa de campo e também para o acesso e permanência a universidade.

A toda a equipe da **Escola Municipal Risoleta Neves-Saramandaia** e todos os envolvidos com nossa proposta de trabalho, em especial a **Luciene, Viviane e Edilene**. Por ter acreditado, abraçado e se envolvido na pesquisa nos cedendo para além do espaço e apoio, empatia e amor por tudo que propomos. Gratidão! Ah! Sem esquecer de nossas crianças, sujeitos dessa pesquisa que me inspirou e acolheu fornecendo abraços, beijos e carinhos como combustível para dar prosseguimento em nossa missão. Gratidão.

A minha mentora intelectual, **Nida Amado**, minha pequena gigante que quase vi nascer e hoje é meu exemplo de força e resiliência. Quando eu crescer, quero ser igual a você minha guerreira. Gratidão, gratidão, gratidão!

A minha amiga **Flavia Candusso**, pelo carinho, cuidado, amizade e principalmente escuta. Que bom ter com quem dividir minhas angústias e alegrias. Gratidão.

As irmãs do coração que a vida me deu, **Katia Danubia, Johanna Nilsson e Zane Dias**, nossa caminhada nessa vida vem de longas datas, e, independente da distância, tenho certeza que ainda temos muito o que caminhar juntas. A cada uma de vocês a minha eterna Gratidão por tudo!

Das coisas boas da vida, as amigas-irmãs que o Mestrado me deu de presente, **Mariana, Catharine, Cecília e Juliana**. Coisa boa é ter vocês comigo. Em especial a Mariana que está sempre ao alcance de um abraço. Gratidão!

A equipe da Secretaria de Pós-Graduação pelo trabalho de excelência dado a nós estudantes em todos os momentos, em especial a **Katia, Cleiton e Eliene**, contar com o apoio, incentivo, compreensão e carinho de vocês foi parte fundante para chegar ao fim. Gratidão.

Dentre as mulheres empoderadas e fortes, que tive a honra de contar como mentoras intelectuais, além de amigas e confidentes, as quais dedico todo o meu carinho, respeito e admiração, não posso deixar de citar **Cecília d'Paula, Hildália Fernandes, Ivy Guedes, Negra Anória D'Oxum**. Agradeço ao Universo por ter colocado cada uma de vocês em minha vida. Ter vocês como inspiradoras nesse meio acadêmico é um presente maravilhoso. Gratidão, Gratidão, Gratidão e Gratidão.

Ao Grupo de Apoio a Perda Gestacional **Felicidade sem Culpa**, família que conquistei ao longo do meu processo de luto e que, apesar de nunca termos nos visto pessoalmente, nutrimos um amor de irmandade como se sempre estivéssemos juntas. Com vocês me sinto mais forte. Gratidão.

A **Silvia Fernanda**. Pelas orações, atenção, carinho e cuidado. Sinto o seu amor e zelo por mim e minha família a quilômetros de distância. O seu amor e dedicação gratuita, me faz acreditar na humanidade e no seu poder de empatia. Gratidão.

Ao meu querido Professor **Wilson de Mattos**, o meu primeiro orientador que despertou em mim, ainda na graduação, o fascínio pela pesquisa voltada para as questões étnico raciais. E que, além de um professor excepcional, me acolheu em sua família com amor de pai se fazendo presente em minha vida mesmo depois de tanto tempo de graduada. Gratidão Professor!

Ao **KaNaombo Silva**, minha fábrica de fazer sonhos. Onde me realizo como artesã, mãe, tia, filha, esposa e criança. Os desafios diários de enegrecer os modos de brincar me fazem permanecer em luta há dez anos para manter essa fábrica de bonecas/os negras/os em funcionamento. Aos clientes, amigos, admiradores todo o meu carinho e gratidão. UBUNTU!

Enfim, sei que existem muito mais pessoas envolvidas nesse processo que não terei condições de citar. Mas no meu coração está registrado cada palavra de incentivo, cada abraço trocado e cada discussão teórica argumentada. Fica aqui a certeza que os passos dados podem não ter sido os mais firmes que já dei, porém, foram os possíveis dentro do impossível.

“Aprender a ler para ensinar os meus camaradas¹ sempre foi e sempre será o leme que me direciona nessa missão de costurar educação com boneca/os negras/os. Sigamos!

¹ Massemba é uma música de Roberto e Capinan, com temas históricos: a escravidão, tráfego negreiro, além de ter expressões de línguas de matriz africanas. O nome “massemba” é o plural de semba, que significa umbigada em quimbundo, ungir em torno do umbigo. Já a palavra samba, é alegria, agitação. Disponível em <http://coletivoamaro.tumblr.com/post/133352110283/roberto-mendes-an%C3%A1lise-da-m%C3%BAsica-massemba>. Acesso em 15.07.18.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado teve como objetivo compreender de que forma crianças constroem identidade/identificação a partir de bonecas/os negras/os. Para tanto, foi analisado como se dá o processo de aceitação e/ou negação dos seus sinais diacríticos (corpo e cabelo) por meio de bonecas/os oferecidas e/ou também confeccionadas por elas mesmas em oficinas temáticas sobre identidade. Embora a Lei nº 10.639/03, e resolução CNE/CP nº 01/2004 tenha trazido mudanças significativas no interior da escola, a literatura especializada sobre educação e relações raciais aponta que ainda existe ausência de recursos pedagógicos voltados para essa área, sendo considerado um dos principais entraves para a implementação da Lei 10.639/09 nas escolas. Diante desses desafios, esta pesquisa teve como cerne as seguintes questões: como as representações presentes nos brinquedos influenciam no processo de construção da identidade e autoestima de crianças? Qual o cenário de produção de recursos didático-pedagógicos sobre relações raciais? Para responder a esses questionamentos, além das oficinas, analisamos e intervimos nos espaços de uso comum aos integrantes da escola como corredores e espaços de brincadeiras, acrescentando aos seus elementos formativos como murais, informes e decorações em geral, boneca/os negra/os. Acreditando que o processo de aprendizagem-aquisição da leitura e escrita está significativamente relacionado ao processo de constituição de subjetividade produzida pela escola, por meio das práticas educativas e das escolhas políticas curriculares do corpo docente, enegrecer os modos de brincar pode ser mais uma alternativa para a produção de uma educação multicultural.

Palavras chave: Relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003, bonecas/os negras/os, identidade/identificação.

ABSTRACT

This dissertation is aiming to understand how children construct identity from black dolls. In order to do so, it was analyzed how the process of acceptance and/or denial of their diacritical signs (body and hair) occurs through dolls offered to them and/or also made by themselves in thematic workshops on identity. Although the law 10.639 / 03, and the resolution CNE / CP No. 01/2004, have brought significant changes within the schools, the available specialized literature on education and race relations points out that there is still a lack of pedagogical resources for this area, which constitutes one of the main obstacles for the implementation of the law 10.639 / 09 in schools. In the face of these challenges, this research project had the following questions: How does racial representation in toys influence the process of identity construction and self-esteem of children? What is the reality of production of didactic-pedagogical resources about race relations? In order to answer these questions, in addition to the workshops, we have intervened in and analyzed the common spaces of students, such as the corridors and play spaces, where it has been added black dolls to their formative elements on murals, information boards and general decorations. Believing that the learning-acquisition process of reading and writing is significantly related to the subjectivity-making process produced by the school, through the educational practices and the political curricular choices of the faculty, increasing the black representation within the context of playing can be another alternative to create a multicultural education.

Keywords: Ethnic-racial relations, Law 10.639, black dolls, identity/identification.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Boneca Vênus de Willendorf	45
Figura 2 - Figura 2. Bonecas egípcias, 3000-2000 a.C.....	46
Figura 3 - Bonecas Ushabtis - Grécia.....	47
Figura 4 - As bonecas barbies intituladas como as mais lindas do mundo.....	50
Figura 5 - Meu Bebê negra da linha retrô.....	51
Figura 6 – Lamparina, Maria Fumaça e Nega Maluca.	59
Figura 7 – Personagem vestida de nega maluca	62
Figura 8 – Boneca nega maluca.....	63
Figura 9 – Personagem de um programa da TV Brasileira –	63
Figura 10 – Boneca NZinga e Rubi	64
Figura 11 - Saramandaia Existe.....	73
Figura 13 - Painel comemorativo do natal e os festejos juninos	77
Figura 14 - Mural dos livros infanto-juvenis com protagonistas negros/as.....	79
Figura 15 - projeto pedagógico da escola.....	80
Figura 16 - Betina diante do espelho.	86
Figura 17 - Reflexo ancestral no espelho.	90
Figura 18 - Cenas do filme Yellow Fever” Febre Amarela.....	94
Figura 19 - Painel de cores. Que cor é minha cor?.....	95
Figura 20 - Experimento com o painel de cores. Que cor é minha cor?.....	96
Figura 21 - Experimento com painel de cores: Que cor é minha cor?	99
Figura 22 - Experimento lápis de cera: qual cor é minha cor?	100
Figura 23 - Mãos da cor da pele: que cor é minha cor?.....	103
Figura 24 - Bonecas/os espelhos.....	106
Figura 25 - Pintando rostos, expressando sentimentos.	109
Figura 26 - Pintando rostos, expressando sentimentos.	110
Figura 27 - Pintando rostos, expressando sentimentos.	110
Figura 28 - Bonecas/os espelhos.....	111
Figura 29 - Escolhendo cabelos.....	113
Figura 30 - Bonecas/os espelhos, construção das crianças.....	114
Figura 31- Bonecas/os espelhos, construção das crianças.....	115
Figura 32 - Boneco Milton Santos e Boneco Zumbi com seus bonecos espelhos ...	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Caminhos imbricados: artesã/educadora, educadora/artesã.	19
1.2 construindo a nossa modelagem dissertativa.	21
CAPITULO II– NOSSOS PASSOS VEM DE LONGE	28
2.1 A Lei 10.639/03, uma conquista dos movimentos sociais e do movimento Negro no Brasil.	28
2.2 Sinais Diacríticos: É preciso ter coragem para levar na pele a cor da noite.	36
CAPÍTULO III – A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SEUS FUNDAMENTOS.	40
3.1 Brincando de Bonecas/os através dos tempos.	44
3.2 A pesquisa no pesquisador, o pesquisador na pesquisa: a importância de boneca/os negras/os na construção da identidade.	48
3.3 Relato de experiência: comercializando bonecas/os negras/os.	54
FONTE: NETO, MARCOLINO. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA. (2018)	60
CAPITULO IV – MOVIMENTO DE SANKOFA	67
4.1 Novos desafios: construção de identidade/identificação.	73
4.2 A escola Municipal Risoleta Neves – Trabalho de base.	76
CAPÍTULO V – IDENTIDADE/IDENTIFICAÇÃO: BONECAS/OS ESPELHOS.....	82
5.1 Escolhendo a turma.	83
5.2 Diante do espelho: o que sinto ao ver o meu reflexo?	84
5.3 Que cor é minha cor?	91
5.4 Experiência com o painel de tecidos.	91
5.5 Experiência com o giz de cera.	99
5.6 Construindo bonecas negras.	104
5.7 Escolhendo a/o boneca/o pelo tom da pele.	106
5.8 Brinquedos finalizados e suas novas referências para a formação identitária: construindo identidade/identificação a partir de bonecas/os negra/os.	113
CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A - PLANOS DE AULAS DAS ATIVIDADES FEITAS NA ESCOLA.....	128
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	136

INTRODUÇÃO

*A nossa escrevivência não pode ser lida como
“Histórias para ninar os da casa grande”
E sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
Conceição Evaristo*

Meus passos vêm de longe, caminho por pegadas encontradas na areia da vida deixada pelos meus ancestrais. Percorro por estradas tortuosas recheadas de pranto e banzo trilhadas bravamente pelos que teceram a linha da minha vida, pelos que desbravaram o universo de incertezas deixados pelos processos diaspóricos que os povos africanos foram coercitivamente submetidos em terras estrangeiras e arredias. Sou banhada por um legado histórico de luta e resiliência que dá sentido a tudo que me tornei.

Porém, ao mesmo tempo que sou estrangeira, nasci em terras brasileiras. Nesse corpo marcado pelas lutas ancestrais, está também impresso o legado das comunidades indígenas que habitaram em terras Brasis antes dos seus malfeitores colonizadores aqui chegarem. Geneticamente, sou desenhada por traços fenótipos que remetem as mulheres mães violentadas drasticamente pelo colonialismo dentro de suas casas, em seus leitos, que sentiram a força da mão branca retirando sua língua, sua cultura, seu legado e negando a sua posteridade.

Reconheço as marcas desses passos iniciados em tempos remotos nos caminhos que cruzo cotidianamente. E, como não poderia ser diferente, trago essas experiências múltiplas, essas lutas ancestrais para o meu campo de pesquisa e estudo, delimitando a aventura de tecer essa dissertação guiada por linhas vividas, porém, na maioria das vezes, não escritas por quem as viveu.

E é redesenhando esse novo molde, que perpassaram sobre minhas trajetórias de vida, e narrando os caminhos e descaminhos trilhados para o encontro com a pesquisa, que peço licença, caro leitor, para descrever um pouco sobre quem vos narra e alguns momentos que considero pontuais para entender os passos dados até chegarmos aqui.

Inspirada nas discussões recentes sobre “lugar de fala²”, trazida especialmente nos discursos de mulheres negras como a escritora e filósofa Djamila Ribeiro, ousou iniciar essa

² Para início de conversa, trago o conceito deixado por Ribeiro em entrevista cedida a Revista Caros Amigos sobre lugar de fala. A autora define que local de fala: (...) “*é um conceito criado por feministas negras, sobretudo pela Patricia Hill Collins, que é um conceito lindíssimo, que num primeiro momento significa o quê? Quebrar com a voz única. Porque o branco se põe como universal, mas branco também precisa se marcar e entender que ele fala a partir de um lugar. Começa por aí. Romper com uma história única, com a voz única, porque a gente quer uma multiplicidade de vozes. Que as vozes que foram historicamente silenciadas possam falar.*”

dissertação a partir do meu lugar de fala, das minhas memórias infantis que conceituaram o meu entendimento de mundo, tanto no momento em que as vivi ainda criança, quanto na atualidade.

A segunda dos quatro filhos de Sr. Raimundo e D. Gloria, nasci no ano de 1977 na cidade de Salvador em uma ocupação chamada Saramandaia³. Ocupação essa que hoje já foi denominada como Bairro. A dinâmica de crescer em uma comunidade onde faltava tudo, deixam marcas em nossa infância difíceis de esquecer. Sejam elas positivas ou negativas, sempre as usamos como forma de resiliência para seguir construindo o meu caminhar.

Filha de uma lavadeira de ganho com um padeiro, ajudávamos nossa mãe a levar e trazer a roupas nos condomínios das pessoas que ela prestava serviço. Nesse trajeto de ir e vir, experimentávamos um universo muito diferente do qual estávamos habituados em nosso bairro, pois o caminho era caracterizado por sua beleza, limpeza e arborização, livre do mal cheiro gerado pelas redes de esgotos que corriam a céu aberto característicos de Saramandaia, suas ruas asfaltadas e praças cheias de brinquedos coloridos e sempre vazias, convidando-nos a brincar e querer também fazer parte daquele lugar.

Ao chegar aos condomínios, nos era ordenado sempre entrar pela garagem e usar o elevador de serviços. Porém, de vez em quando, ousávamos entrar pelo elevador social, e usufruir dos seus benefícios. Além de ser bem maior que o de serviço, mais bonito e cheiroso, tinha um espelho que ia do chão até o teto, excelente para fazermos campeonato de caretas que se refletia como afronta àquele espaço proibido.

Mas isso só acontecia quando tínhamos a sorte de estarmos sozinhos, pois em companhia dos moradores locais, sempre ficávamos cabisbaixos e intimidados. Tentávamos ficar invisíveis e não olhar nos olhos de ninguém. Mas, inevitavelmente, percebíamos a forma invasiva e julgadora que nos observavam, nos causando vergonha e desconcerto

Até chegar no andar desejado, éramos encarados da cabeça aos pés e sentíamos uma espécie de reprovação dos nossos corpos, da nossa presença naquele espaço. Mesmo sendo crianças, percebíamos através daqueles olhares que gritavam em meio ao silêncio, o quanto não éramos bem-vindos e o quanto estávamos de alguma maneira “*fora do lugar*”.

<https://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/9930-djamila-ribeiro-o-lugar-da-fala-e-outros-lugares>. Acesso em 20.11.2017

3 Saramandaia foi uma telenovela de Dias Gomes, que foi exibida na Rede Globo às 22h, entre 3 de maio e 31 de dezembro de 1976, tendo 160 capítulos, substituindo O Grito e sendo substituída por Nina. [3] Foi a 23ª "novela das dez" exibida pela emissora. Escrita por Dias Gomes, foi dirigida por Walter Avancini, Roberto Talma e Gonzaga Blota. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Saramandaia>. Acesso em 30.02.2018

Acredito que esse sentimento de estar fora do lugar esteja atrelado as questões de pertencimento ou despertencimento que envolve os indivíduos a partir dos espaços que eles ocupam.

Segundo o autor D'Desky (2001, p.122) o comportamento do indivíduo diante dos espaços que transita “revela a interiorização de normas e costumes da sociedade” e esses comportamentos variam conforme “*as discontinuidades espaciais provenientes de disparidades econômicas, da organização administrativa e da divisão socioresidencial do espaço*”. Seguindo ainda a sua linha de raciocínio, somos levados a intuir que esse pertencimento ou despertencimento, que também é territorial, tem uma função essencial na construção da identidade. Assim, “*a identidade do sujeito não está separada da espacialidade na qual ela se imagina e se efetiva, pois ela se realiza sempre num espaço onde reside, porque morar é o traço fundamental do ser*”

D'Desky (apud, Pellegrino, 2001) continua a sua análise deduzindo que o sentimento de pertencimento a um espaço onde o indivíduo opera a autoafirmação aparece realmente através da existência de um espaço de pertencimento e de referência, mas também a partir do grupo social que produz a espacialidade.

Passado esse conflito, chegando ao andar do apartamento, entrávamos pela porta dos fundos e aguardávamos na cozinha apertada a conferência da roupa que estava sendo entregue e anotada no caderninho. Em seguida, recomeçava a nova contagem das peças que estávamos levando de volta para lavar. Distribuíamos novamente em nossas sacolas proporcionais ao nosso tamanho e idade e voltávamos experimentando todo o caminho e seus espaços demarcados pela estratificação das hierarquias e delimitações sócio raciais claramente vistas e sentida naqueles espaços.

Nesse choque de realidades, começávamos a vivenciar, entender e reconhecer as mais diversas formas de segregação racial e social que faz parte da nossa sociedade brasileira. E assim, aprendíamos desde cedo que aquelas pessoas não gostavam de pessoas como nós, nos fazendo atentar para algumas questões que estavam intrínsecas naquela relação desalinhada, mas bem demarcada, que configura a nossa sociedade.

A volta para casa ficava mais interessante, quando adentrávamos o shopping localizado no meio do caminho entre as duas realidades afim de olhar as vitrines e desejar tudo o que ela nos oferecia. Porém, os brinquedos eram o nosso foco principal, afinal, éramos apenas crianças.

É diante desse cenário, desses espaços ocupados/negados que tive acesso desde a minha infância, que proponho fazer nossas reflexões acerca da importância de bonecas(os)

negras(os), para entendermos os processos intrínsecos de identidade/identificação de crianças a partir delas e, desta maneira, iniciarmos a nossa arte de produzir essa dissertação como se constrói uma boneca(o) de pano. Pois foi exatamente nesse momento, onde passei a procurar nas vitrines das lojas bonecas parecidas comigo fenotipicamente, que meu olhar genuíno de criança/pesquisadora se aguçou em busca de respostas sobre as ausências de bonecas(os) negras(os) em nosso universo do brincar.

O fato, caro leitor, é que crescer sob essa realidade de negações diárias, especialmente nos brinquedos e toda a simbologia trazidas por eles, me conduziu a um desejo crescente de mudar essa realidade de negações constantes, ainda que nos dias atuais não sejam mais a minha, mas são de outras crianças que passam pelo meu caminho.

E, como uma via de mão dupla, um caminho que em tempos me convida a deitar meus olhos no futuro e concomitantemente me aconselha a não tirar os olhos do passado, dos passos dos meus mais velhos, os quais peço licença para prosseguir, é que vou seguindo suas setas rumo a liberdade.

Passado esse construído por retalhos de dor e resistência, silêncios e gritos de bravuras, luta e força onde encontro comigo no outro e o outro em mim no tempo presente, onde me localizo. Espaço onde a relação entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado imbricam-se e interagem-se de forma inevitável.

Como num efeito espelho, onde por ora a pesquisadora e o pesquisado comungam de uma mesma realidade inseparável em um eterno movimento de Sankofa⁴, me faço e refaço constantemente embebida nesse desafio de analisar o papel de bonecas/os de pano negra/o na formação de crianças dentro dos limites de uma Unidade de Ensino.

Fiquei pensando, caro leitor, se seria mesmo importante percorrer esses caminhos e descaminhos da minha trajetória pessoal para a elaboração desse trabalho dissertativo, se seria mesmo relevante trilhar mais uma vez essas memórias da minha primeira infância afim de concretizar esse trabalho.

De certo, por alguns instantes duvidei, porém, como veremos mais adiante, o meu maior intuito nessa dissertação é compreender, com meu olhar de pesquisadora, “se”, e ao mesmo tempo “de que forma”, crianças elaboram os seus processos de

⁴ O ideograma *sankofa* pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem *akan* chamado *adinkra*, tem um significado complexo, representado por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. Para o professor Glover, o ideograma *sankofa* significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”. Aprender do passado, construir sobre suas fundações: “em outras palavras, significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana. Adinkra significa “adeus”. Nascimento (2008, pag31).

identidade/identificação a partir de bonecas(os) negras(os). Sendo assim, acredito que não é possível falar de processos de identidade/identificação a partir de bonecas/os negras/os sem falar dos sentimentos de pertença ou de estranhamento no qual estamos inseridos, uma vez que no universo de uma criança, todos os espaços que elas transitam traduzem valores e conceitos que elas inserem em sua formação.

Desta forma, concluo que de certa forma, sou também sujeito/objeto desse processo, dessa pesquisa, pois foi exatamente nesse momento da minha vida, quando tinha 10(dez) anos de idade e comecei a questionar a ausência de bonecas(os) negras(os), parecidas comigo em meu lar e nas lojas e vitrines que eu tinha acesso.

Acredito que é necessário e relevante sim anexar ao formato dessa dissertação a escrevivência. Narrar um pouco desse meu momento formativo, aprendido empiricamente nas relações mantidas ainda na infância, pois, conforme nos disse o Mestre Cobra Mansa no Seminário Griô⁵ ocorrido na UFBA (Universidade Federal da Bahia): *“levamos muito tempo sendo “objetos” de pesquisas de outros, mas já é chegado a hora de sermos os nossos próprios “sujeitos de pesquisas”, chegou a hora de pesquisarmos sobre nós e nos dar poder de fala para falarmos também de nós.*

Assim caro leitor, por vezes a narrativa da criança que fui, compartilhará espaços com a educadora e artesã que sou para melhor atender o objetivo principal dessa pesquisa, que é o de compreender de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças.

Desta forma, o elemento de problematização dessa nossa dissertação nos leva a fazer a seguinte pergunta: de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças? Seria isso também consequências do nosso racismo?

Para coordenar o pensamento e a escrita que se inter cruzam de forma contínua nesse trabalho de dissertação, trago a experiência acumulada nos dois ofícios que me completam.

⁵ Seminário realizado nos dias 24 e 25 de novembro de 2017. Sobre o Grupo de Pesquisa GRIÔ: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, vem reafirmar o comprometimento com um esforço coletivo de trazer ao debate e ao espaço acadêmico os temas referentes às culturas populares historicamente silenciadas e excluídas deste meio, em diálogo com a educação e a produção de conhecimento. Diante disso estamos propondo a realização do II SEMINÁRIO GRIÔ: CULTURAS POPULARES E DESCOLONIZAÇÃO, incluindo nesse espaço a temática da Descolonização ou Pensamento Decolonial, que vem contribuindo com tal perspectiva e enriquecendo o debate e as abordagens sobre as culturas populares. Disponível em: <https://seminariogrio3.wixsite.com/iiseminariogrio>. Acesso em 27.11.2017

Seja como artesã, parideira de bonecas/os de pano negras/os e/ou como educadora, professora de História, unifico essas duas estradas trilhadas em espaços delimitados por muros que não deveriam existir, e, proponho percorrer um novo caminho com viés dissertativo. Passos esses que estão sendo intermediado pela metáfora da montagem e confecção de um/a boneco/a de pano dando liga ao ato de costura-los(las) no tecer dessas linhas.

De forma intuitiva, sinto que podemos caminhar juntos, e esse trajeto que delinee ainda em minha infância, quando questioneei a inexistência de uma boneca parecida comigo e, a partir daí, alimentei o sonho de um dia encontrar nesse brinquedo, elementos que me representassem, que falassem sobre mim e meus ancestrais, uma boneca espelho, nos dão pistas de como devemos fazer.

Insiro nesse trabalho a minha escrevivência, inspirada na autora brasileira Conceição Evaristo, a primeira a nominar como conceito literário a associação entre as suas vivencias transformadas em escritas, sobre o ato de falar de si, dos seus antepassados e contemporâneos, à partir de suas experiências pessoais e coletivas, do seu lugar de fala e de sua ancestralidade.

Proponho nessa dissertação dar voz as minhas vivências através das minhas experiências individuais e coletivas, as quais estive/estou inserida em meu processo de formação, especialmente do bairro que nasci, me criei e me tornei quem sou.

Partindo desse princípio, onde as dores, alegrias, sentimentos e sussurros fazem parte do cotidiano de cada ser, esse texto será preenchido de escrevivências. Como a autora Conceição Evaristo mesmo cita, em entrevista cedida ao Projeto expográfico Itaú Cultural em 2017:

“Mesmo no processo de ficcionalização, eu vou ficcionalizar a partir de fatos, de situações reais que podem ser da minha vivencia ou não. Que podem ser da minha história coletiva. Sempre será uma escrita marcada pela minha condição, pela minha vivencia de mulher negra na sociedade brasileira. (...). Posso ser a própria empregada falando, escrevendo, concebendo uma personagem de si própria. Escrevendo) se. Escrevivendo-se. Escrita e vivência”.

1.1 Caminhos imbricados: artesã/educadora, educadora/artesã.

Nesse caminho escolhido da pesquisa, não é apenas sobre o meu olhar e as impressões trazidas da minha memória que venho descrever nessas linhas. Mas também as questões e inquietações da educadora, mãe, filha, esposa, militante, mulher negra, estudante e artesã que continua observando nos modos de brincar de crianças, especialmente dentro dos espaços escolares, as invisibilidades direcionadas as representações negras nos diversos seguimentos da nossa sociedade, especialmente nos brinquedos como bonecos e bonecas encontrados dentro e fora desses ambientes.

Pois foram essas inquietações que me motivaram a montar uma empresa de confecção de bonecas(os) negras(os) denominado Ka Naombo⁶. Comercializando-as percebo o quanto a presença desses brinquedos étnicos causam reações diversas no que tange as questões identidade/identificação (positivas e negativas), revelando o olhar que o público atingido tem sobre si - o chamado efeito espelho.

Com intuito também de questionar a predominância de bonecas, com traços europeus, oferecidas pelo mercado de brinquedos brasileiro e alertar o quanto o racismo pode manifestar-se nocivamente a partir do perfil das bonecas e bonecos que confeccionamos e oferecemos às nossas crianças, acabamos desenvolvendo uma função social de suma relevância para reconstrução de um olhar descolonizado dos (das) negros (as), promovendo a valorização e autoestima das crianças, adolescentes e também adultos, refletida como espelho através das bonecas(os) negras(os) disponibilizadas ao público trabalhado.

A ideia de associar, de trazer essa experiência para o ambiente escolar partiu dos resultados que estávamos obtendo por meio da comercialização desses brinquedos. Os testemunhos trazidos por quem adquiria os nossos produtos nos fez refletir o quanto era de suma relevância para as instituições escolares ofertarem um brinquedo afirmativo para as suas crianças.

Porem, adentrar e levar o que foi moldado e costurado a partir da experiência de confeccionar bonecas/os de pano que representassem a diversidade do povo brasileiro, em especial os afrodescendentes, ressaltando os seus sinais diacríticos, para o interior da escola não foi fácil, sabia que estava diante de um grande desafio. Desafio esse que me direcionou para a seguinte problematização: de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico racial de crianças?

Questão que me propus ao abraçar e convidar outros atores que fazem parte da escola como professores, diretores, funcionários em geral e o corpo discente, a trilharmos e costurarmos em conjunto esse nosso modelo de boneca/o em prol de um único objetivo: compreender de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças da Escola Municipal Risoleta Neves⁷.

⁶ Ka Naombo é uma palavra originária da língua Yorubá que significa Coisa de Negro.

⁷ Localizada no Bairro de Saramandaia – Salvador/Bahia.

Indo por esse caminho, inevitavelmente, caracterizamos uma nova pele azeviche, odara e ébano às bonecas e bonecos por nós confeccionados, sejam eles compostos por linha, algodão e agulha ou feitos de pele humana presentes no interior da escola, encontrados nos personagens dos livros escolhidos para leituras cotidianas ou decorando e ocupando os murais e paredes dos informes escolares. Enxergar as entrelinhas dessa brincadeira pode não ter sido muito fácil, porém se fez necessário na tentativa de que ainda no presente comecemos a escrever outra história infantil que abrace a diversidade étnico-racial.

1.2 construindo a nossa modelagem dissertativa.

Assim, como nos passos dados para a construção de um/a boneca/o de pano, nossa dissertação está dividida em cinco capítulos. Partindo desse capítulo introdutório, onde deixo as impressões da minha trajetória de vida partindo da primeira infância até chegarmos aqui, nesse momento de diálogo dissertativo, trago o meu olhar investigativo desde criança que procurava uma filha/boneca com seus traços diacríticos.

O segundo capítulo que segue e tem como título: “**Nossos passos vêm de longe, a Lei 10.639/03: Uma conquista dos movimentos sociais e do movimento negro no Brasil.**” Proponho nos debruçarmos aos principais desdobramentos da luta por equidade racial em nosso universo diaspórico. Especialmente a implantação da Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o Ensino da Cultura Afro-brasileira e africana.

O capítulo 3, como um segundo passo a ser dado após desenhar o molde da boneca, desafio unir o tecido riscado, cortado e alinhavado anteriormente aos passos dados outrora por nossos ancestrais. Tendo como título: “**Modelando o nosso brinquedo: a importância do brincar e suas configurações em nossa sociedade,**” proponho riscar, imprimir o molde sugerido do brinquedo no tecido a ser experimentado – o tecido preto. Dentro desse riscar caminharemos pelas questões relacionadas a ser negro no Brasil, refletindo sobre o que é levar na pele a cor da noite, fazendo paralelo com a importância do brincar e seus fundamentos, relacionando com alguns elementos sobre a importância de bonecas/os na formação de uma criança e falando também um pouco sobre algumas experiências de comercialização de bonecas(os) de pano através da empresa KaNaombo.

No capítulo 4, com a/o boneca/o quase pronta, costurada e desavessada, preencheremos de essência o seu conteúdo com as experiências trazidas no interior da escola, dando voz especialmente as crianças e suas impressões no novo universo inserido. Junto a esse discurso, a escola é convidada a rever o seu papel na formação da identidade e seus

compromissos afirmados e ou negados junto a temática. Assim denominamos como título: **Pelo direito a educação e por uma educação inclusiva: A escola Risoleta Neves.**

E por ultimo, o capítulo 5 – **Espelhos de nós** –, que passa a ser o desfecho dessa costura dissertativa, onde as/os bonecas/os foram construídas pelas crianças a partir de suas próprias impressões. Nesse processo de construção final, elas pintaram os rostos, escolheram a cor de pele, e o tipo do cabelo que levaria os seus brinquedos, foi possível perceber, ainda que de forma subjetiva, algumas percepções e interpretações que as crianças envolvidas na pesquisa alimentam sobre si e sobre suas próprias imagens quando refletidas no espelho. Imagem essa representada pelos brinquedos confeccionados por elas que deixou impresso os seus processos de aceitação e de denegação sobre os seus corpos.

Apresento os resultados e impressões não finais sobre o que foi pesquisado e experienciado nesse casamento entre a arte de cozer e a arte de educar. Porém, como um ponto de partida e não de chegada para continuarmos a remodelar e refazer-nos enquanto trilhamos a construção e reconstrução da identidade/identificação de crianças de forma positiva. Um caminho possível, acredito eu, a partir de bonecas/os de pano negra/o.

Os caminhos metodológicos que percorri para a construção dessa pesquisa foram atravessados pela abordagem qualitativa. Por ser um método que compreende um conjunto de técnicas interpretativas e tem a finalidade de descrever, traduzir e expressar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996).

As descrições da realidade investigada na Escola Municipal Risoleta Neves – Salvador/Ba, teve um propósito único de compreender “se” as crianças constroem identidade/identificação a partir de bonecas/os negras/os, e, “se” constroem, “como” isso é feito.

Para além da identificação, e, a partir das devidas intervenções ocorridas no desenrolar da pesquisa, promovemos ações que apontaram pistas para o encontro com novas formas de ressignificação e reconstrução de conceitos, voltados para a valorização dos aspectos diacríticos dos corpos dos envolvidos, utilizando bonecas/os negras/os.

Desta forma, fomos levadas a acreditar que a utilização da pesquisa qualitativa, foi o método mais adequado para concluirmos essa tarefa dissertativa por conta dos resultados possíveis em sua pratica, em especial, a partir das análises feitas nas transformações ocorridas nos envolvidos, pois, conforme nos narra MINAYO (2008),

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p.57).

Confesso que apesar de ser o melhor caminho para a realização dessa pesquisa, por vezes, especialmente no início, não foi muito fácil trilha-la por conta de algumas inabilidades com o campo. Justamente por ter optado lançar mão dos diversos instrumentos de práticas interpretativas oferecidos por essa linha metodológica, que se comunicam com uma única missão de compreender qual é a forma mais adequada para dar os passos corretos para o alcance do nosso objetivo (DENZIN; LINCOLN. *et al.* 2006, p. 17), em alguns momentos encontramos dificuldades de compreender o verdadeiro papel de cada um deles e interligá-los.

Dificuldades essas já alertada por MINAYO (2008), quando sugere que os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Exigindo uma maior habilidade do pesquisador no que se refere a: percepção e contextualização do mundo a sua volta; desligamento dos valores e interesses dos grupos a serem pesquisados; manutenção da objetividade possibilitada apenas por um certo distanciamento pessoal.

A etnopesquisa foi a modalidade da pesquisa qualitativa escolhida, justamente por atender as demandas surgidas no campo, pois, conforme nos narra GODOY (1995): “A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”.

Dentre a diversidade de possibilidades de dispositivos ofertados pela etnopesquisa, penso que muitos deles contribuíram para a construção dessa colcha de retalhos que montamos na Unidade Escolar escolhida. Dispositivos como o diário de campo, pois “...ao elaborar o seu diário o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar”. (MACEDO, 2010, p.133), assim como também o dispositivo da observação, uma vez que “...é inerente à observação de características fenomenográfica chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e dos seus referenciais...” (MACEDO, 2010, p.91). Conceito esse que podemos vislumbrar também em LIMA (2008), onde o mesmo acrescenta que:

(...) a observação exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, seja ela uma comunidade, uma vila, uma empresa, um grupo, um fato ou fenômeno, etc. Antes de iniciar uma observação, é preciso definir os objetivos da pesquisa, definir um roteiro de observação, deixando claramente estabelecido o que será observado.

E, para ser mais específica quanto a esse dispositivo, acrescento que a modalidade da observação foi a participante, uma vez que a observação participante se faz necessária segundo GODOY (1995) quando:

(...) o pesquisador julgar que sua participação direta no evento ou fato a ser observado gerará maior profundidade na compreensão do mesmo, além de possibilitar uma intervenção por parte do pesquisador no fenômeno, fato ou grupo. Por esse motivo, geralmente a observação participante vem também carregada de propósitos políticos, e está fundamentada nos paradigmas que não concordam com a neutralidade e imparcialidade do pesquisador. Um de seus pontos fortes é integrar o observador à sua observação, aproximar o sujeito conhecedor ao seu conhecimento.

Para GODOY (1995), “a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa”. Pois é justamente nesse tipo de suporte metodológico que “o observador faz parte da vida dos observados e assim é parte do contexto sob observação”. Desta forma, ao mesmo tempo em que ele investiga, também é capaz de modificar o objeto pesquisado e também de ser modificado pelo mesmo. MINAYO (2008).

E por último, as técnicas projetivas que, “...são variadas e comporta numerosas variantes(...) utiliza uma projeção, um recurso psicossociológico no qual o sujeito responde em função de suas expectativas, vivências, perspectivas, desejos, ideologia, etc”. (MACEDO, 2010, p.118) juntos, todos esses dispositivos foram bons aliados na construção nessa dissertação feita por várias mãos.

Pensar a etnopesquisa metodológica como indicador para construção da pesquisa me causou reflexões muito pertinentes junto a visão sobre mim mesma, ao mesmo tempo me fez reelaborar saberes anteriores sobre a minha prática de educadora e artesã. Especificamente quando em campo senti a necessidade de trazer um pouco da história do bairro de Saramandaia e a luta dos movimentos sociais organizados no passado do bairro para ter acesso a saúde, saneamento básico, e especial, educação. Está locada na mesma escola que quando criança vi nascer, foi de fato uma experiência muito enriquecedora.

Foi possível sentir a forma natural que o próprio campo veio se apropriando e indicando caminhos outros, e que paulatinamente, suscitou a partir de suas necessidades, formas outras de caminhar. Assim, sendo de cunho etnográfico, a abordagem foi extremamente pertinente ao nosso objetivo, uma vez que se pressupõe uma observação participante e uma análise qualitativa, na qual direcionei meu olhar priorizando a infância *dessas crianças que vivem em uma comunidade periférica*, localizada no Bairro de Saramandaia, da cidade de Salvador, local onde também resido desde a minha infância.

O trabalho de campo iniciou ainda no ano de 2017, a partir de observações feitas previamente sobre as diversas regras inerentes ao espaço escolar escolhido. As intervenções

feitas de forma prévia, nos possibilitou uma observação mais efetiva da Instituição que estávamos inseridas.

Apesar da pesquisa ter se estendido a praticamente a todas as turmas da escola em sua fase inicial, trouxe como foco principal para a nossa análise final, a experiência com a confecção de bonecas/os com a turma do 1º. ano do ensino fundamental 1, do turno matutino. Os maiores protagonistas desta investigação foram 14 meninos e 13 meninas com idades entre os 06 e 08 anos, onde 19 foram declarados pelos seus responsáveis como pardos, 6 como pretos, 1 como branco e 1 não declarado.

A turma se caracterizava por sua interação, afeto e curiosidade. Sempre atentos e animados ao novo, cada vez que comparecia para as oficinas era recebida com grande alvoroço e apreço, o que tornou todo o processo muito gratificante.

Foram preservados o nome e a identidade desse grupo participante, garantindo o anonimato como forma de resguardar a integridade das crianças. Dessa forma, optei por referir-me às protagonistas com os termos Bonecos e Bonecas, atribuindo-lhes nomes de heróis, heroínas, intelectuais e ativistas negro/as que marcaram a história de luta pela equidade racial tanto no Brasil quanto do mundo.

A proposta inicial era, oferecer bonecas/os negra/os para as crianças brincarem de forma livre e observar os seus processos de elaboração de si e do seu entorno a partir dos discursos surgidos com tal dinâmica. Após intervenções necessárias que surgiriam nessa etapa, realizaríamos oficinas de confecção das bonecas Abayomis⁸, por conta do seu legado histórico e também pela facilidade de ser manuseada pelas crianças.

Porém, devido a obviedade dos resultados dessa dinâmica, em especial sob o estranhamento/denegação gerado nas crianças quando em contato com bonecas/os negras/os como vistos em outras pesquisas e experimentos com a mesma finalidade, fomos conduzidas pelo trabalho de campo a mudar de estratégia. A questão que fomos desafiadas a responder foi: e se as próprias crianças produzissem seus brinquedos, suas bonecas/os, quais resultados teríamos? O estranhamento e denegação continuaria?

⁸ Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Disponível no endereço: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 22.11.2017

Em observação e conversas realizadas com os professores regentes das turmas, percebemos que essas crianças poderiam sim confeccionar seus brinquedos de forma elaborada e sem dificuldades pintando os rostos, escolhendo cabelo, dando as características que elas achassem interessante na reprodução de si próprias através da/o boneca/o escolhida/o.

Prosseguimos acreditando que antes de iniciarmos esse processo, teríamos que primeiro trabalhar alguns conceitos pré-estabelecidos que essas crianças traziam sobre si. Especialmente os conceitos de denegação sobre suas origens e seus corpos.

Para que isso acontecesse, optamos em realizar oficinas de autoconhecimento e conscientização de suas ancestralidades, reconhecendo a beleza e valor existente em nossa herança ancestral, originários de um povo advindo de reis e rainhas africanas. Desta forma, pudemos enfim partir para a produção conjunta dessas/es bonecas/os, introduzindo elementos de fora, que levassem a reflexão das crianças sobre quem elas são por dentro e no coletivo.

Foram realizadas entrevistas com as crianças onde uma por uma fora chamada para uma conversa diante do espelho. O intuito foi identificar a partir de suas próprias falas, as impressões sobre si apontadas por elas mesmas que precisaríamos dar maior enfoque quando introduzirmos as bonecas e bonecos a serem confeccionados.

A intenção com essas entrevistas, organizada de forma peculiar e com uma escuta atenta e minuciosa, foi trabalhar as individualidades de cada criança, afim de identificar as inseguras e também fortalezas em relação ao seu próprio corpo, e assim, prepara-las melhor para as atividades no coletivo.

A entrevista é uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes”, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos. (MINAYO, 2008)

Nesse processo, especificamente, pretendi identificar de que forma essas crianças se enxergavam, se aceitam ou se rejeitam, assim como também como se dava os processos de construção de identidade/identificação de si diante das histórias de vida individuais já marcadas em seus corpos. A partir das observações analisadas, quando estiveram mais confiantes na equipe de trabalho, acessamos ainda mais suas preocupações diante do que viam no espelho e assim, junto a cada uma dessas crianças agimos, criamos estratégias individuais e coletivas que possibilitaram a construção ou reconstrução da sua autoestima e identidade.

Os resultados foram vistos nos brinquedos confeccionados pelas crianças que ainda considero inacabado, pois acredito que as construções de nossos processos de identidade/identificação são moldadas cotidianamente pelas experiências que vislumbramos.

Porém, diante do exposto e da proposta que cabe em uma dissertação de mestrado, a experiência foi edificante para todos envolvidos com o processo, pesquisador, pesquisados e toda a comunidade escolar.

Ciente de que essa costura não percorreu um caminho único ou um modo de brincar exclusivo e unilateral, muitas vezes tivemos que desmanchar por inteiro algumas partes desse brinquedo construído por várias mãos. As mudanças de planos e as incertezas foram nossos espectros rotineiros, sempre focados no intuito de encontrar novas formas de caminhar nesse processo rico de descobrir-se através do brinquedo boneca/o, pois acertar de imediato não fora a nossa intenção.

Assumir o pedal dessa máquina de costura pode ter sido uma viagem sem volta ao encontro com o autoconhecimento tanto para mim quanto para as crianças, pois a medida que o fio da nossa ancestralidade foi nos conduzindo e arrematando nossas histórias, pudemos ver com mais nitidez quem fomos, quem somos e quem queremos ser a partir de nossas especificidades.

Desta maneira, convido você, caro leitor, a me acompanhar nessas linhas retas e tortuosas, que alinhavam a construção do nosso ser em busca da equidade através de brinquedos/bonecas(os) espelhos.

Porque representatividade importa. Costuremos

CAPITULO II– NOSSOS PASSOS VEM DE LONGE

*Tu vieste do lugar mais sagrado de mim
Refletimo-nos um no outro no espelho do tempo
Sabes o que sofri para que pudestes existir?
Sabes quantas feridas curei e quantas lagrimas chorei?
Por isso te deixo o testamento a maior lição da vida:
Ninguém te dará a liberdade, se não lutares por ela
Só tu conheces a dor e a solidão do teu percurso
Luta e vence que não há escravatura eterna.
Paula Chiziane*

Continuando a nossa conversa, caro leitor, e montando o nosso brinquedo que já foi recortado, alinhavado, costurado, entre linhas retalhos, tecidos, alfinetes, lãs, letras, números e memórias, é importante discutirmos alguns conceitos que, convencionalmente, não são bem utilizados quando perpassamos pelo recorte interseccional marcado pelas características subjetivas de nossa sociedade brasileira.

Como se trata de uma escrita dissertativa, não demorarei nem aprofundarei essas questões iniciais, pois tenho certeza que ainda cozeremos e muito esse assunto mais para a frente. Porém, senti a necessidade de deixar algumas coisas “*mais escuras*” para começo de conversa, ou seria de costura? Ambas as situações respondem a montagem delicada dessa nossa colcha de retalhos que exige um cuidado aprimorado e consciente.

Para construir essa colcha costurada por várias mãos e toda a complexibilidade inseridas em nossas subjetividades, enegrecendo esse cenário locado nesse espaço acadêmico, trago como reflexão inicial pensarmos sobre a difícil tarefa de ser negro/a todos os dias no Brasil. E, como ponto inicial de reflexão, vamos fazer uma breve visita na história do Movimento Negro no Brasil e a Implantação da **Lei 10.639/03**, elementos fundamentais e fundantes dentro do processo de construção dessa nossa boneca(o) dissertativa.

2.1 A Lei 10.639/03, uma conquista dos movimentos sociais e do movimento Negro no Brasil.

Como proposta de combate ao racismo na escola, o movimento negro desde a década de 1930 com a Frente Negra Brasileira, pautou a reformulação de currículos para a valorização da história e cultura dos negros no espaço escolar. As reivindicações históricas

do movimento negro provocou uma série de mudanças nas políticas educacionais, dentre elas, a aprovação da Lei nº 10.639/03⁹.

Embora a Lei nº 10.639/03, e resolução CNE/CP nº 01/2004¹⁰ tenha trazido mudanças significativas no interior da escola, a literatura especializada sobre educação e relações raciais aponta que:

(...) recentemente, duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo movimento negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo da discriminação racial, e compreensão das desigualdades geradas por eles. (SILVA, 2001, p. 66).

Para a autora, a ausência de recursos pedagógicos, embora na atualidade já exista um certo avanço quanto a oferta de materiais que instrumentalizam na prática docente, ainda tem sido um dos principais entraves para a implementação da Lei 10.639/03 no interior da escola. Diante desses desafios, esta pesquisa pretende problematizar as seguintes questões: Como as representações presentes nos brinquedos influenciam no processo de construção da identidade e autoestima de crianças negras? Qual o cenário de produção de recursos didático-pedagógicos sobre relações raciais? Quais padrões, estereótipos e concepção de raça são representados através dos bonecos e bonecos presentes no interior da escola?

Para responder a esses questionamentos, está em análise os espaços de brincadeiras como, por exemplo, brinquedotecas, salão, acervos, decoração da escola entre outros, espaços inclusive que já estão ganhando intervenções após o início da pesquisa na Unidade Escolar. Essas medidas estão sendo tomadas partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem- aquisição, da leitura e escrita estão significativamente relacionados ao processo de constituição de subjetividade produzida pela escola, por meio das práticas educativas e das escolhas políticas curriculares do corpo docente.

Conforme Paixão (2008), os indicadores educacionais brasileiros, revelam assimetrias educacionais entre negros e brancos, no qual o primeiro segmento ocupa os piores índices de aproveitamento escola, permanência na escola e maior distorção série/idade. Para o autor, a discriminação racial e racismo no espaço escolar é um dos vetores qualitativos para compreender desigualdades raciais no espaço escolar.

⁹ **Lei 10.639/03** que altera a LDB 9394/96 , DCNs- para a educação das relações étnico-raciais, **Parecer CNE/CP/003/2004** e **Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004-** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, **Resolução CNE/CP nº 1/2006-** Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Plano Nacional de implementação das DCNs ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **Lei 12.7969, de 4 de abril de 2013** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

¹⁰ Institui completar Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais- DCNs- ERER

Segundo Silva (2011) o currículo construção social, marcado por tensões não restringe-se à conteúdos, mas configura-se como espaço de significações, representações, compartilhando da concepção de currículo pautado numa perspectiva pós-crítica, a qual considera a raça enquanto categoria importante para compreender as desigualdades educacionais, compreendo que os brinquedos e brincadeiras presentes na escola são elementos curriculares que informam a cultura organizacional da escola e produz identidades.

Desse modo, para respaldar as discussões propostas nessa pesquisa, foi realizada revisão da literatura especializada sobre currículo, pautado na perspectiva pós-crítica, (Silva, 2011, Paraíso, Meyer, 2014, Maldonado-Torres, 2006) apresentando o debate sobre relações raciais e educação (Menezes, 2006, Gonçalves Silva, Oliveira, 2007, Santos, 2009, Cavalleiro, 1998), apresentando o arcabouço teórico sobre raça, racismo e discriminação racial, identidade, com base em (Munanga, 2004, Gomes, 2005, Hall, 2003, Ivanilde Guedes, 2007, D'Eskey, 2001) e sobre a importância do brincar como um constructo social (Huizinga, 2008, Kishimoto, 2010, Benjamim, 1984)

A aprovação da Lei nº 10.639/03, a Resolução nº 01/2004, e outros documentos legais que orientam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos sistemas de ensino brasileiro, suscitou no debate educacional exigências históricas dos movimentos sociais negros que, desde 1930, pautaram a reformulação e inserção da história dos negros nos currículos como medidas fundamentais para a superação do racismo na escola.

Além da reformulação nos currículos, as DCNs EREER apontam o racismo enquanto ideologia que constitui subjetividades, por isso, reflexões e pesquisas sobre formação de professores/as, cultura organizacional da escola, sistemas de referências para crianças (literatura, cantigas brinquedos, brincadeiras etc.) e debates sobre descolonização do currículo são, atualmente, temas centrais no campo da educação para as relações étnico-raciais.

Segundo as DCNs- EREER o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam, por isso alguns equívocos devem ser superados, como este de que os negros “são os próprios racistas”. Sobre esse aspecto, Fanon (2008) afirma que brancos e negros se comportam com base numa orientação neurótica, sob o mesmo processo que leva o branco a interiorizar a superioridade e o negro a inferioridade.

Nesse sentido, acredito que a análise psicológica e sociológica proposta por Frantz Fanon (2008), que compreende o colonialismo como momento de interrupção do processo de humanização do homem, presente no livro “Pele negra, máscaras brancas” pode ser um possível referencial teórico para se compreender como os sistemas de referências, ofertados

pelas escolas, impactam a construção de identidades/identificações e constituem subjetividades de crianças negras.

Para Fanon (2008), o colonialismo engendrou formas de ver o mundo e construiu o Outro (Negro) como não civilizados e selvagens, por meio da linguagem, da subordinação material e da destruição dos seus sistemas de referências em que “seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (FANON, 2008, p, 104)

É a partir de frases e imagens distorcidas, parciais, estereotipadas, por exemplo, que as crianças negras vão elaborando sua visão de mundo e as concepções de si. Esse tipo de literatura, numa abordagem fanoniana nega a humanidade da criança negra na medida em que nega a sua própria imagem, a sua história ancestral, as suas músicas, o seu corpo. É isso que Fanon (2008) quer dizer quando afirma que o olhar do branco devolve inexistência ao negro: “O preto não é, não mais que o branco” (p. 191).

Se os brinquedos também funcionam como sistema de referências para crianças, minha observação é a de os brinquedos presentes na escola também são elementos curriculares, pois é espaço de representação de narrativas que podem reforçar estereotipo e manter desigualdades.

Porém, a pesquisa não se ampliou aos brinquedos de uma forma geral, me limitei a analisar o brinquedo boneca/o uma vez que a importância desse brinquedo historicamente, como vimos nas linhas acima, retratam as culturas locais onde são estão inseridas e, dessa forma, conseguem emitir os sinais dos valores provenientes dos lugares e não lugares que representam .

Segundo Almeida (2006, p.1) a categoria das bonecas tem se desenvolvido ao longo dos séculos como prova do fascínio adulto em representações que não apenas revelam a preferência do brincar infantil, mas que também revelam a forma que o próprio adulto vê a criança, a autora ainda sugere que as bonecas constituem um “microcosmo do mundo adulto”.

Desta forma, as bonecas atravessaram épocas e civilizações, representando valores humanos, históricos e culturais importantes, incorporando tais valores e servindo como um espelho das questões que consideramos relevantes em nossa sociedade.

Tais constatações levam-nos a crer que brincar de boneca envolve muito mais do que um simples “faz de contas”, pois, a partir da brincadeira a criança mergulha em mundo cheio de significados, que serão determinantes para a sua formação influenciando no seu comportamento no mundo adulto. Segundo o psicólogo Rudolf Steiner:

“Tudo que a criança realmente precisa está contido na boneca, a criança, trabalha uma força plástica interna. (...) o meio ambiente no qual a criança vivencia o seu processo de crescimento, com todas as suas características, sejam elas de que natureza forem, interfere no seu desenvolvimento físico e psíquico. Por esse motivo, a importância de brinquedos que estimulem as forças da fantasia da criança, e que possibilitem a elas, ricas vivências sensoriais, elementos encontrados em seus brinquedos, especificamente nas bonecas.

Pensando nesse contexto histórico, da importância das bonecas para a formação de uma criança, e o quanto suas características físicas como cor da pele, traços do rosto, adereços que levam sobre o corpo espelham a realidade de cada sociedade, é que narro em nosso último capítulo o experimento empírico feito com crianças confeccionando suas próprias bonecas/os, onde discorro sobre uma questão pouco pensada e falada na sociedade brasileira, a qual, ainda que marcada principalmente por uma cultura multirracial, resultante de nossa miscigenação, predomina-se em nossas bonecas/os, em suas características, elementos com traços tão somente caucasianos europeus, em sua grande maioria, tornando-se um nicho praticamente exclusivo sobre um único padrão de corpos possíveis e que são disponibilizadas às nossas crianças.

Acredito que essa ausência de representantes sociais que abrace a nossa diversidade através das bonecas, deixe brechas para o estabelecimento de uma grande lacuna entre as crianças provenientes de outras etnias, especificamente crianças afro-brasileiras e suas representações em forma de brinquedos essenciais para sua formação.

E, no tecer, no entrelaçar dessa construção, venho observando de que forma as mesmas contribuem para o processo de formação do indivíduo, assim como também provocam a discussões e conscientização sobre as ausências desse brinquedo em nossa sociedade. Vale ressaltar essas observações podem ocasionar grandes influências na formação e construção da autoestima da criança, em especial a criança negra, especialmente quanto à sua disponibilização em espaços de formação de grande relevância para as crianças, especificamente os espaços escolares.

Para se discorrer sobre a importância das bonecas negras na formação de nossas crianças, é necessário ressaltar a ausência das mesmas em nossa sociedade. Não há um interesse industrial de ofertá-las no mercado consumidor na mesma proporção que disponibilizam as/os bonecas/os de outras etnias, em especial as bonecas com características brancas.

Acredito que essa ausência seja mais um dos resquícios deixados pelas ideologias raciológicas surgidas no Brasil no final do século XIX, que ainda se fazem presente nas diversas formas de relações étnico-raciais na contemporaneidade.

Segundo o professor Munanga (2006, p.15) esses pensamentos alicerçavam-se e fundamentavam-se a partir da negação dos traços corporais presentes no homem/mulher negra perceptíveis fenotipicamente como cor da pele, do cabelo e dos olhos; a textura do cabelo; os traços morfológicos como formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., assim como na predisposição genética inerente a todo negro e sua descendência como a má índole, preguiça, burrice, limitações intelectuais entre outras.

Mas entre todas as características inferiores ditadas pelas visões racistas, a mais enfatizada por ela era a da cor da pele, para o mesmo autor, “*no pensamento dos racistas a cor preta é tida como essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não-brancas, em especial as negras*”. (MUNANGA, 2006, p.15)

Tais posturas justificaram as práticas escravistas e no pós-abolição configurou-se a partir da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Para Damatta, 1983 no Brasil, após a escravidão diante da lei geral e impessoal que igualava negros e brancos, os segmentos aristocráticos estabeleceram uma nova corrente de contra hábitos visando demarcar as diferenças e assim retomar a hierarquização.

O mito da democracia racial, segundo o autor, foi dotado de duas fases distintas: uma onde ele era tipicamente hierarquizador e rígido no pós-abolição, e outra que entra em vigor após a publicação da obra de Gilberto Freire, Casa Grande e Senzala que glorificara a miscigenação racial existente no Brasil. Para Freire (referenciar) a nossa miscigenação deu origem a uma sociedade exemplar onde pretos e branco convivem e se inter-relacionam pacificamente sem diferenças raciais ou conflitos agressivos.

Para Edson França o mito da democracia racial foi uma reciclagem aristocrática sobre as teses do racismo científico como forma de legitimar e assegurar sua posição social e conseqüentemente suprimir o debate pautado sobre a existência da discriminação racial existente no Brasil. Desta forma foi possível dificultar a reação das vítimas contra os abusos cometidos no período escravocrata, sufocando os debates de direito a igualdade e cidadania dos afrodescendentes. Não haveria mais razões de contestar sobre direitos ao povo negro uma vez que não existiam diferenças que distanciassem pretos e brancos.

Assim, sobre o imaginário da democracia racial, estão fincados os alicerces que sustentam a negação do povo negro por eles próprios. O desconhecimento da história negra anterior à escravidão, a intolerância religiosa quando se trata das religiões de matrizes africanas, o padrão estético eurocêntrico que regula o comportamento utópico do homem e da mulher brasileira em alcançar uma beleza ideal.

Ao mesmo tempo em que se propaga em todos os meios de comunicações como rádio, TV, jornais, livros e revistas – que tem o papel de refletir as diversas relações estabelecidas dentro da nossa sociedade – a ideia de que somos todos iguais, se rotula implicitamente por esses mesmos meios, que se fazem contraditórios em seus discursos quando exibem apenas um único modelo de beleza baseada nos traços das etnias brancas, que temos que nos olhar no espelho e ver uma única imagem propagada: uma imagem europeia.

O universo infantil de uma criança brasileira é repleto de mecanismos que as fazem copiar esse modelo caucasiano como se fosse o único e ideal a se espelhar. Os meios de comunicação citados anteriormente incutem o tempo inteiro através dos seus comerciais, dos apresentadores infantis, dos desenhos padronizados com os protagonistas e super-heróis apenas brancos, o quanto é bom pertencer a esse perfil de padrão invariável.

Visualizamos fortemente essas questões de hegemonia da cultura ocidental também em outro instrumento de educação muito utilizado para disciplinar e educar nossas crianças: os livros do universo da literatura infanto-juvenil e didáticos utilizados em sala de aula.

Segundo a professora Ana Célia Silva esse elemento de trabalho, que por vezes é único na sala de aula, não prioriza a valorização de personagens negros trazendo-os de forma positiva, muito pelo contrário, estão repletos de estereótipos pejorativos que repercutem de forma negativa na autoestima da criança negra que tem acesso a tais materiais. Além de apenas remeterem-se aos negros quando o assunto é “escravidão”, os livros didáticos trazem sempre figuras distorcidas dos negros, com aspectos empobrecidos e de subalternidade, em contraposição aos personagens brancos que estão sempre em posições de superioridade e riqueza em relação aos negros, a autora afirma que o livro didático:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridades raciais. (SILVA, 2005, p.23)

Estas imagens transmitidas pelos livros, associadas aos meios de comunicações, influenciam diretamente nas relações entre crianças negras e brancas que convivem desde pequenos com situações conflituosas no tocante à identidade étnico-racial. É possível detectar que, dada a sociabilidade, as crianças negras manifestam uma visão de inferioridade com relação ao seu pertencimento étnico-racial enquanto que crianças brancas expressam um sentimento de superioridade.

E, dentro das Instituições de Ensino, em seus vários aspectos relacionado ao cotidiano, nas relações existentes entre educadores, estudantes, funcionários em geral, se mantem o silenciamento quanto as questões relacionadas ao racismo existente em nossa

sociedade, que se projetam constantemente em seus interiores. Cavaleiro descreve de forma concisa o quanto esse emudecimento, essa falta de posicionamento, especialmente por parte dos professores da escola, na intermediação de conflitos, pode deixar desamparada as crianças negras que necessitem dessa intervenção. A mesma afirma que:

A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...]. CAVALEIRO (2000, p. 98)

Portanto, oferecer, dar acesso a bonecas negras parecidas conosco, pode ser uma forma de reivindicação contra a ditadura estética europeizada, que grita constantemente em seus silêncios e omissões quando nos mantemos inertes as mazelas deixadas por essa negação de representatividade.

Acredito que quebrar com esses silêncios que já se tornaram tradições nos espaços escolares, podemos possibilitar a construção de uma sociedade que privilegie toda a nossa diversidade-étnico racial, a nossa multiplicidade cultural.

A professora e Makota Valdina Pinto (2006, p.26) denomina esse fato como sociedade de equilíbrio. Ela relata que a sociedade ideal é baseada no respeito e na comunhão entre as culturas. Para que isso ocorra, será necessário focarmos nossas ações na valorização do ser humano.

Minha sociedade de equilíbrio é uma sociedade onde os seres desta sociedade tenham preocupação com a humanidade todos os seres humanos tenham direitos comuns [...]. Não pode ser uma sociedade igual no sentido de criar um modelo único para todo o mundo. Os seres humanos são diversos, tem jeitos diversos de ser. Essa diversidade não pode ser tomada como parâmetros de superioridade ou inferioridade. Somos iguais a partir da ótica em que as coisas básicas da vida são iguais para todos. Mas nós temos diferenças porque temos o direito de pensar diferente, de se relacionar com o natural de forma diferente, de gostar de comer diferente, de optar por um viver em alguns pontos diferente. A sociedade para mim tem que dar esta liberdade. (PINTO, 2006)

Desta forma, tornar acessível o encontro de crianças com bonecas negras, pode ser um caminho em busca da promoção de uma equidade racial, assim como também pode ser uma forma de reinventarmos a nossa liberdade a partir da reconstrução positiva de nossa própria imagem. Conforme discorre o professor Munanga:

(...) para liberta-se da inferiorização corporal ocasionada pelas décadas de cativo introduzidas pelos negros através das práticas racistas, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva. (MUNANGA, 2006)

2.2 Sinais Diacríticos: É preciso ter coragem para levar na pele a cor da noite¹¹..

Como vimos anteriormente, nessa breve visita aos alicerces dessa dissertação que foi a atuação do Movimento Negro pela promoção da equidade racial no Brasil e a Implantação da **Lei 10.639/03**, historicamente, levar na pele a cor da noite, simbolizou para os povos africanos no período colonial, e para os afro-brasileiros no mundo no pós-colonial e em seus diversos espaços diaspóricos, muito sofrimento, dor e negação de direitos fundamentais.

A autora Vanda Machado nos oferece em sua tese intitulada “Aquele que tem na pele a cor da noite: Ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano criado na diáspora”, informações pertinentes sobre como é levar na pele a cor da noite em nosso país de uma forma geral, mas em especial para as crianças. A mesma destaca a frase como viés condutor para trazer a luz os seus sentimentos, ainda na infância, junto a estrutura racista marcada por nossa sociedade. Em sua escrevivência, ela faz uma interpretação que acredito ser importante para entendermos os papéis dirigidos as crianças negras desde a sua primeira infância, em especial nos espaços escolares.

(...) Ao longo da caminhada pela vida, aprendi, constatei e principalmente sinto que as crianças negras carecem de um olhar diferenciado. Um olhar que contemple a sua beleza do jeito como ela é. As crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio. A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com a nossa agonia. Era uma situação naturalizada. Também eu nunca percebi que eu não podia ser anjinho porque o meu cabelo não balançava. MACHADO (2006, p.15)

No Brasil, tanto os africanos que foram escravizados quanto os seus descendentes da contemporaneidade que levam na pele, no corpo e na cultura sua ascendência africana, percorreram um caminho marcado por negação no que tange à seguridade dos direitos primordiais do homem. E o Estado, quem deveria promover meios de garantir o cumprimento desses direitos, se omite de diversas formas a essa obrigação.

¹¹ A primeira vez que ouvi essa frase foi em um espetáculo apresentado pelo Bando de Teatro Olodum chamado “Cabaré da raça”, o qual relata as diversas formas de preconceito racial vivenciados por nós afro-brasileiros em nosso dia-a-dia nos diversos espaços que transitamos. Letra de Marcio Meirelles disponível no link: <https://www.flickr.com/photos/onaicat/6043493243>, acesso em 10.04.2018. Encontramos também uma referência a essa frase tão significativa, apresentada como subtítulo na tese de doutorado da professora Vanda Machado. A mesma faz referência a frase quando traz em suas recordações suas impressões sobre o ser negra em sua infância.

O Professor Munanga (2014)¹², alerta para “o silenciamento organizado” que serviu para fundamentar as estratégias do racismo característico do nosso país. Não falar sobre o assunto, efetiva a inconsciência de sua existência tanto por negros quanto por brancos. O autor também nos narra que a Abolição da escravatura em 1988, por si só não provocou ruptura com a escravidão, “pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo”. E essa falta de mudança, “essa manutenção da relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas”.

A antropóloga Nilma Lino Gomes (2005, p.46), reitera o que diz o professor Munanga, para a autora após a escravidão o Estado não se posicionou política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Essa negação perpassou pelos aspectos políticos, econômicos e sociais afetando e caracterizando de forma árdua a vida dos afro-brasileiros.

Negação à educação de qualidade, de moradia, de emprego e renda, de acesso ao lazer e cultura, liberdade religiosa e até mesmo liberdade estética, pois a inferiorização atribuída aos “traços negróides” deixou marcas difíceis de serem deletadas na formação da autoestima dos afros descendentes. Esse descaso do Estado estruturou-se especialmente pelo elemento cor da pele, como nos relata a mesma autora:

Vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter. O histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social do afro descendentes’. GOMES (2005, p.46)

Desta forma, como podemos perceber, o quesito “*cor da pele*” justificou atrocidades praticadas com os africanos e seus descendentes no decorrer de nossa história. Por meio dela foram escravizados, denominados como raça inferior, desumanizados, coisificados, submetidos a torturas, mutilações e humilhações diversas. E, no mundo pós-abolição, ainda que isso seja negado, pois vivemos em um país onde o racismo se revela de forma subliminar, caracterizando-se a partir da sua negação –, o critério “*cor da pele*” continuou sendo elemento de legitimação da segregação racial.

¹² Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/147/marginalizacao-negro-e-fruto-da-abolicao-inconclusa/>. Acesso em 13.02.2018

Para o autor Clovis Moura (2007, p.107) o racismo brasileiro na sua estratégia e na sua tática age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos: manter o negro em uma posição estática, sem mobilidade social. Fato que contribui substancialmente para a estagnação do negro nos diversos aspectos sociais que ele poderia ocupar quanto cidadão brasileiro. A autora Luciana Jaccoud (2008, p. 131) completa esse pensamento quando relata que são grandes diferenciais raciais que marcam praticamente todos os campos da vida social do afro-brasileiro. Seja no que diz respeito à saúde, à educação, à renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições.

Embora na atualidade o Estado venha tomando iniciativas de “reparação” para amenizar diminuir essas diferenças, pelo menos no que tange as questões de cunho educacionais como, por exemplo, a implantação da Lei 10.639/03 sancionada em nove de Janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatório nos estabelecimento de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, contemplando o Estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, medida resultante da luta de vários anos de setores da sociedade como “O Movimento Negro”. Ainda assim, isoladamente não são capazes de reparar as lacunas criadas pelos anos de negação aos afrodescendentes.

Pelo menos no que tange a aplicação da Lei 10.639/03, para que sejam legitimadas, é necessário sanar os empecilhos gerados por alguns problemas que impedem a sua efetivação como, por exemplo, a escassa formação de educadores detentor de uma análise crítica e descolonizada sobre as questões étnico-raciais.

Conforme nos aponta a pesquisadora Oliveira (2006, p.284) “para viabilizar a tão importante conquista é necessário: formação de educadores no tocante das relações étnico-raciais, em decorrência da quase inexistência dessas temáticas nos currículos escolares; a parca publicação e/ou divulgação de materiais didáticos e/ou literários capazes de subsidiar tais profissões e efetivar o estudo na área em epígrafe.

Desta forma, acredito que a missão de promover equidade racial, apesar das diversas dificuldades encontradas para que se efetive, se faz necessário que nós, sociedade civil, pais, educadores – conscientes das mazelas existentes em nossa sociedade de cunho não apenas da “educação formal”, quando se trata de garantia de direitos para afro-brasileiros, como também na saúde, lazer, habitação, entre outras questões –, exercite, cobre do Estado, denuncie e busque meios de diminuir essas diferenças.

Refletir essas características peculiares do nosso país, tendo como ponto de partida (ou de chegada) os nossos modos de brincar, em especial o brinquedo boneca/o e toda a sua simbologia, me direciona a manter-me nessa trincheira de buscarmos caminhos que diminuam as consequências deixadas por tantas negações direcionadas aos nossos sinais diacríticos – corpo e cabelo.

Mantermo-nos interrogativos sobre o racismo a brasileira, que também pode manifestar-se nocivamente a partir do perfil das bonecas/os que confeccionamos e oferecemos as nossas crianças, pode ser caracterizado como um ato de coragem iniciar essa nossa conversa sobre boneca/o negra/o e representatividade, pois exige paciência, resiliência e determinação.

CAPÍTULO III – A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SEUS FUNDAMENTOS.

*Um caso contestável, direito questionável
Necessidade de ocupar
Invadir as vitrines, lojas principais
Referências acessíveis é poder pra imaginar
Mídias virtuais, anúncios constantes, revistas, jornais
Trocaram estética opressora, por identificação transformadora
Procuram-se bonecas pretas
Procura-se representação!¹³*

Seguindo a linha de raciocínio do capítulo anterior, caro/a leitor/a, onde falamos um pouco sobre o que é levar na pele a cor da noite no Brasil e sobre o Movimento Negro no Brasil e suas implicações intrínsecas em nossa história, é chegado a hora de entrarmos no nosso assunto principal. Começemos refletindo a partir da seguinte questão: de que maneira as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças?

De olho na linha que recolocaremos nessa agulha para continuarmos a alinhar o nosso tecido pré-riscado, tecido que simboliza a nossa tez negra e suas especificidades em nossas infâncias no campo do brincar, conversemos sobre esse ato tão importante para a formação de todo ser humano, o direito a brincar.

Orientados pelo objetivo principal dessa pesquisa que é compreender de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças, iniciemos a nossa costura.

Dentre as reflexões feitas acerca do conceito sobre os termos Identidade/identificação, trago algumas teorias suscitadas pelo autor D'DESKY (apud, Malek Chebel), segundo ele “a identidade é uma estrutura subjetiva marcada por uma representação do “eu” oriunda da interação entre o indivíduo, os outros e o meio”. Por outro lado, de forma concomitante, identidade não deixa de ser “um estado da pessoa em um dado momento da sua existência, no

¹³ Tendo como título “Procura-se Bonecas Pretas”, a cantora baiana Larissa Luz, em parceria com Pedro Itan compôs essa música a fim de denunciar e questionar a ausência de representações negras através das bonecas. O interessante que o álbum Território Conquistado, onde encontramos a faixa dessa música, é todo ele dedicado as discussões acerca das questões étnico raciais, assim como também um local de homenagem as mulheres ativistas negras de vários setores da sociedade não só brasileira, mas representantes mundiais. Como diz a própria artista no enunciado do seu álbum: “aqui estão os fragmentos de mim. Reuni pedaços de um universo feminino que está aí fora e aqui dentro. Este disco é um relato de um processo contínuo de conquistas de espaço. Um depoimento musicado de meu íntimo despido de desejos, confissões, sentimentos e questionamentos cotidianos. É um sorriso atento e instigado. Uma celebração de nós: mulheres negras, senhoras de nossas histórias. Dedico a Carolina de Jesus, Bell Hooks, Victória Santa Cruz, Elza Soares, Makota Valdina, Chimamanda Ngozi Adichie, Beatriz Nascimento, Lívia Natalia, Nina Simone, a minha mãe: Regina Luz... e a vocês mulheres de força extrema”. LUZ. Disponível no endereço: <http://www.larissaluz.com/territorioconquistado/index.html>. Acesso em 10.11.2017

qual uma das vertentes, negativa ou positiva, pode predominar, sendo que a harmonia está sempre em projeto”.

Dentro desse contexto, o indivíduo ao longo da sua existência, “acrescenta a identificação aos ideais que lhes são propostos, constitui o elemento dominante de uma marca que é a o mesmo tempo, subjetiva e objetiva”. Desta forma, a identidade remete a um estado, uma estrutura ou uma disposição caracterizada e definível externamente a referência temporal. A identidade evoca o processo que leva a esse dado.

Ainda em D’DESKY (2001) “se inspira no princípio da identidade matemática: o que é idêntico, o que é dotado de identidade, o que permanece idêntico é o que é e assim permanece”. O mesmo ainda ressalta que a partir da identidade o indivíduo “pode ser um ou múltiplos”. Mas a identidade é em sua essência relacional, uma vez que “implica a relação de si mesmo e do outro, bem como daqueles que são os mesmos em suas diferenças, sujeitos que são semelhantes e constituem um mesmo conjunto, um mesmo todo”.

Desta forma, “a identidade introduz as relações entre diferença e a universalidade, supondo a presença de um ou diversos fatores de unificação”. Em resumo: “a identidade implica em um processo constante de “identificação do eu”, o olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e, por elas, a consciência de uma identidade.

Ainda em D’DESKY (2001) “a identificação é um jogo de espelhos que reflete o olhar individual ao mesmo tempo em que o olhar crítico ou lisonjeiro dos outros permitindo, assim, sucessivos ajustamentos, o fenômeno da identificação social é de uma complexidade extraordinária”. O que tenho chamado dentro dessa minha escrita dissertativa de “efeito espelho”.

Segundo a maioria dos teóricos da educação, a importância do brincar é considerada essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como também contribui substancialmente em sua maneira de se expressar, se posicionar perante seus pensamento e sentimentos nos espaços sociais onde estão introduzidas.

A brincadeira na infância aproxima os pares, diminui as distancias da comunicação, expõe o pensamento e determina quais etapas da aprendizagem cada criança está, pois facilita suas descobertas, experiências e conexões com o mundo de sua convivência. A Ação do brincar é aprendida e passada de geração a geração e muito dos brinquedos não nasceram como são apresentados, eles foram transformados com interferências de suas culturas.

As formas de brincar são diferentes, quem determinará as características é o ambiente em que a criança está instalada. Ela aprende com a família, com outras crianças e com o adulto. Diante de jogos de regras a criança aprende com o outro a partilhar situações,

tomar decisões, ganhar e perder. Uma brincadeira é fundamental para aprender a lidar com situações de frustrações que são comuns no cotidiano a todos os seres. Então brincar envolve desenvolver as afetividades e também entender a dinâmica da vida: bola de gude, esconde-esconde, bonecas, carrinhos, cada brincadeira agrega uma gama de conceitos importantes para que a criança viva em comunidade.

Conforme nos narra HUIZINGA (2008, p.3), os jogos e brincadeiras fazem parte do universo infantil, a depender de sua fase, a criança não faz distinção entre realidade e fantasia, o lúdico se torna assim a gênese do pensamento humano. Essa realidade independe da época, cultura ou classe social, pois diante desse universo proporcionado pelos jogos e brincadeiras as crianças vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria e de sonhos onde realidade e o faz-de-conta se confundem. O mesmo ainda nos apresenta os jogos e brincadeiras como um elemento da natureza humana e não uma convenção cultural, pois “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Podemos entender desta forma que o jogo pode ser denominado como “função da cultura”, e não como aparece na vida do animal ou da criança, encontramos o jogo na cultura, como um elemento existente antes da própria cultura, que a acompanha no seu desenvolvimento.

Assim, segundo o autor “o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico”. E o jogo vem como uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo Faber*) (HUIZINGA, 2008, pág. 4).

Para Kishimoto, é essencial para o desenvolvimento do ser humano o acesso a uma cultura lúdica, que é específico de crianças que brincam. Esse contato com a cultura lúdica faz com que a criança tenha um ciclo de formações para poder interagir com outros pares. A criança que brincou bastante é uma criança que tem liderança, que tem um jeito novo de brincar, uma regra nova para colocar, tem flexibilidade no contato com as pessoas, etc. características que são fundamentais no século XXI, um ser humano que saiba enfrentar as diversas situações que a vida lhe proporcionara.

Pelo brincar aprende a ter um raciocínio lógico, uma melhor visão espacial, resolver problemas, entre outras aprendizagens. Desta forma, a brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, pois ela aprende a pensar e a partir dessas formas de pensamento compreende o mundo que a cerca.

No brincar é possível e permitido a criança ser ela mesma, se deixar conduzir pela imaginação, evidenciar pensamentos que não saberia expor e até construir aprendizagens com

significação e prazer, evidenciando na ludicidade suas percepções acerca do que experienciou ou deseja. Desta forma, brincar é natural ao homem independente de sua origem e de seu tempo. E os brinquedos ganharam importância no cotidiano infantil na mesma proporção em que o direito de brincar veio sendo moldado.

Podemos perceber essa evolução histórica nos escritos BENJAMIM (2002, p.90), onde o autor afirma que os primeiros brinquedos nasceram nas oficinas de artesãos de madeira, e não eram direcionados em especial para crianças brincarem. Inicialmente eram apenas réplicas do real em miniatura. Conforme nos relata:

No início, contudo, tais brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originalmente das oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho, etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos do trabalho, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo. (p.90)

Levando em consideração a faixa de desenvolvimento, todo brinquedo pode proporcionar facilitação no desenvolvimento neuromotor, noções de espaço e lateralidade, exibição do pensamento e desejos, assim como também construção de consciência acerca das regras e limite, evidenciando desta forma, possíveis constrangimentos e ou situações desagradáveis que não saberia expressar verbalmente. Para ALMEIDA (2012, p.14), pode-se dizer que entre as funções dos brinquedos na infância o principal é o de estimular a atividade sensorial da criança. A mesma afirma que:

“Os brinquedos na infância têm uma grande importância ao tato, ao movimento, ao equilíbrio e ao sentido vital, pertencentes ao grupo de sentidos inferiores. Estes devem ser cuidados e estimulados de uma maneira especial no primeiro setênio, para que mais tarde os sentidos superiores possam acordar” ALMEIDA (2012 p.14)

Assim, o brincar, o brinquedo e a brincadeira possibilitam a criança se relacionar com seu mundo de dentro, tendo segurança para estar no mundo de fora, habilitando-se para as inúmeras aprendizagens que lhe trará a cada dia mais logicidade acerca de qual é seu papel no ambiente que ela mesma transformará.

Falando de brincadeira, a princípio é preciso que entendamos “o porquê da brincadeira” para crianças. Segundo KISHIMOTO (2010, p.40), a criança hoje é vista como sujeito portador de direitos, o direito a brincadeira. Essa é a concepção de criança e infância dos tempos atuais, pois nem sempre foi assim. Conforme nos narra ARIES (1981) as brincadeiras era um hábito de toda a sociedade, não existia separação entre crianças e adultos.

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha a importância na opinião comum: não tinha valor existencial que lhe atribuíssem a pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tinha o mesmo sentido. Por outro

lado, os jogos e os divertimentos, estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos, formavam um dos principais meios que dispunham a sociedade para estreitar seus laços coletivos para se sentir unida. (p.94).

Essa realidade veio se modificando com o tempo a partir do momento em que surgiu novas formas de organização familiar e paulatinamente uma mudança de olhar sobre as crianças. O conceito da infância ou a invenção da infância, nasce junto com o advento da modernidade. As modificações na organização estrutural das famílias também foram responsáveis por essas mudanças. Os espaços dos lares e as formas do brincar de adultos e crianças também se modificaram. Nesse mesmo período, nasceu também a vergonha dos adultos em estar brincando, passando a ser uma atividade destinada apenas as crianças.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então com repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. ARIÉS (1981, p.89)

Dessa forma, brincar se torna um ato infantil. Ser um adulto brincante passa a ser interpretado como ato amoral e primitivo. Para SOUZA (2010, p.43) passando as atividades de brincantes por uma progressiva desvalorização e por um processo de infantilização, começava-se a se reorientar a sociedade para o mundo do trabalho e do lucro.

Assim, a brincadeira delimita-se a um determinado espaço tempo na vida do ser humano. Passando a ser apenas “coisa de criança”.

3.1 Brincando de Bonecas/os através dos tempos.

Podemos dizer que, dentro desse contexto que acabamos de vislumbrar nas linhas acima, o ato de brincar perpassou por várias mutações oriundas dos contextos sociais e das novas necessidades humanas antes de chegar aos conceitos que conhecemos nos dias atuais. Diante desse quadro, somos motivados a levantar a seguinte questão: nessa brincadeira, onde entram as/os bonecas/os e o hábito de brincar com esses artefatos culturais¹⁴ em nossa sociedade?

¹⁴ Para SOUZA (apud BUJES, 2010) artefatos culturais é aquele que está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas, e certos lugares, porque adquiriu um certo perfil social de identidade. A autora ainda continua sua definição sobre o tema buscando suporte em Gay (1997), que o define como: “artefatos culturais pertencem a nossa cultura porque construímos um pequeno mundo de histórias, sensações e significações que estão associados a cada objeto. Artefato que vem se transformando e modificando as histórias culturais e sociais que estão imersos”.

A origem da boneca é tão antiga quanto à história do homem. Segundo Áries (2006) a gênese dos bonecos e bonecas, provavelmente, perpassou pelas estatuetas com significações religiosas presentes na vida do homem ainda na Pré-História. Consideradas como ícones mágicos e/ou sagrados, inicialmente as crianças sequer poderiam chegar perto dessas estatuetas para manipula-las.

A Boneca Vênus de Willendorf, por exemplo, é considerada uma das estatuetas mais antigas que se tem conhecimento, com cerca de 11cm de altura. Ela foi encontrada na Áustria e é datada entre 2500 a 2000 a.C.

FIGURA 1. BONECA VÊNUS DE WILLENDORF



Fonte: Domínio público (2018)

Apesar de haver muitas discordâncias sobre a verdadeira função dessas estatuetas segundo os historiadores, existe entre eles uma forte tendência em acreditar que eram artefatos que expressavam a cultura corporal da sociedade que as confeccionavam.

Segundo RIBACKI, (2016, p.11), a boneca “Vênus de Willendorf, com suas curvas avantajadas, eram muito diferentes do sinônimo de beleza apreciada hoje pelas grandes mídias”. Acredita-se que a sua função principal, conforme maior parte das descrições referentes a ela, é que “a Vênus de Willendorf, se trata de uma escultura que foi produzida para fins religiosos, como rituais de fertilidade, em uma época que ainda se acreditava que a mulher tinha um poder especial (e único) da criação da vida”.

A autora também arrisca o palpite de que a maioria das bonecas criadas nesse período fizessem referência ao corpo das mulheres, retratando sua beleza e importância dentro do contexto social inserido:

É difícil imaginar uma escultura que não tenha sido produzida a partir de um pensamento do “belo”, principalmente porque as esculturas teriam sido produzidas a partir da noção de beleza de cada época. O fato é que possivelmente as mulheres também teriam construído essas figuras. E mesmo que o motivo que os/as levaram a esculpir as estátuas fosse uma noção de passagem de tempo ou algum ritual de

fertilidade, será que o fariam se achassem “feio”? Provavelmente as estátuas apresentavam a beleza presente em todas as fases da vida de uma mulher, a partir do olhar delas próprias. RIBACKI, (2016, p.13).

Em escavações feitas recentemente, encontraram-se bonecas que datam aproximadamente do período de 3000 a.C a 2000 a.C, nas regiões do Egito, China, Grécia e Babilônia. Acredita-se que foram construídas em sua grande maioria para fins religiosos, sendo que raramente se depararam com bonecas com a finalidade de serem brinquedos infantis. Em algumas figuras egípcias, em especial as bonecas que continham articulações, poderiam ser usadas para diversos possíveis fins, inclusive os de cunho funerários como por exemplo as Bonecas conhecidas pelo nome de Ushabtis.

As Ushabtis eram representações humanas muito usadas nos ritos funerários Egípcios. Por sua crença na vida após a morte, quando um faraó ou um funcionário de alto escalão falecia, sua família e seus escravos eram recriados em miniatura para serem enterrados com eles e ajudarem no pós vida, evitando assim de ter de matá-los todos juntamente com o falecido. Estas figuras eram articuladas para melhor representar as funções ou trabalhos braçais, já que todas possuíam em suas mãos um objeto de trabalho e braços articulados. RIBACKI, (2016, p.14).

FIGURA 2 - FIGURA 2. BONECAS EGÍPCIAS, 3000-2000 A.C.



Fonte: Gliptoteca Ny Carlsberg, em Copenhague (2018)

Conforme podemos ver na figura 2 acima, os bonecos expostos na Gliptoteca Ny Carlsberg, em Copenhague, que dedica uma sala reservada para antiguidades do Egito, retratam o que seria provavelmente um túmulo de propriedade de um funcionário de alto escalão datado por cerca de 1950 A.C. Segundo descrições da autora, os artefatos referem-se ao:

O túmulo pertencente a Gemni-em-hat, “um funcionário de alto escalão de cerca de 1950 a.C.” Junto com o túmulo havia uma pequena cidade em miniatura, que continha “uma cozinha, uma cervejaria, um celeiro, uma loja de tecelagem, uma oficina de um carpinteiro e uma forja de ferreiro - preenchida com figuras de serventes de trabalho”. Além disso, continha também um barco com uma dezena de tripulantes a navegá-lo, e todos com os seus braços devidamente articulados. RIBACKI, (2016, p.16)

Por sua vez na Grécia antiga, essas bonecas Ushabtis eram utilizadas para fins ritualísticos de casamento. “Era comum que mulheres presenteassem com bonecas Ushabtis as deusas Afrodite (representava a deusa do amor) e Artemis (representava a deusa protetora dos animais selvagens)” SOUZA (2011, p.29)

FIGURA 3 - BONECAS USHABTIS - GRÉCIA



Fonte: Domínio Público (2018)

Durante a Idade Média, embora a trajetória das bonecas na Antiguidade tenha ganhado um local de muita importância junto a história das civilizações locais, houve um grande declínio de seus significados especialmente por serem consideradas representações humanas. Assim, neste período, elas praticamente deixaram de existir:

Depois de séculos povoados por inúmeras bonecas e diversos outras espécimes de brinquedos infantis, a história ocidental passou por um longo período obscuro para a história dos brinquedos. As bonecas, que possuíam fortes significados para a cultura Greco-romana, por muitas vezes representando deuses, foram fortemente condenadas e deixaram de ser produzidas durante muitos séculos: as doces bonecas do período Greco-romano, agora se tornaram objetos que devem ser destruídos, bem como quem as produz. RIBACKI, (2016, p.27)

Realidade que perdurou até o início do século XVIII quando as bonecas começaram a tornar-se brinquedos voltados para crianças, percorrendo um longo caminho, juntamente com as concepções do próprio conceito de infância, para que chegasse ao conceito conhecido por nós. Assim, elas só passaram a ser vistas como brinquedos infantis no século XVIII com a eclosão do capitalismo.

Nas fábricas de terracota do período grego, eram produzidas as bonecas no mesmo lugar que eram produzidas as panelas e os objetos cerâmicos em geral. Anteriormente ao século XIX, a produção das bonecas ficava a cargo de marceneiros, costureiros, que entre seus trabalhos produziam as bonecas. Entretanto isso mudou quando a fabricação de bonecas, brinquedos e bibelôs passaram a ficar a cargo de uma categoria própria, que era especializada na criação de tais objetos, e ficava proibida sua criação por outros artesãos. Com isso, no século XIX surgiram materiais inovadores na produção de bonecas, como a porcelana polida e o *bisque*. Este material, de alta durabilidade, junto com a fabricação industrial, fez com que

diversas bonecas tenham chegado até nós praticamente intactas, favorecendo também o colecionismo das mesmas. RIBACKI, (2016, p.29)

No Brasil, não há muitos registros sobre a história das bonecas/os em nossa sociedade que datem do período que antecede a entrada dos produtos industrializados em nosso país, ao menos que estejam documentadas para fins informativos. Em estudos realizados em diversas fontes, só foi encontrado sobre o assunto o trecho a seguir narrado pela autora SANTANA (2014, 113) na sua dissertação de mestrado que diz:

A boneca mais conhecida do Brasil é a chamada "bruxinha de pano", de fabricação caseira, precária e tradicional na época colonial, utilizada pelas crianças de baixa renda. Tornou-se, com o passar do tempo, uma marca forte da arte popular e do folclore, indicando sua regionalidade e sua etnia por meio dos tecidos e das cores das vestimentas, tipos humanos e indumentária. No Brasil, as mulheres da tribo dos Carajás produzem bonecos de cerâmica para as filhas, com diferenciação de sexo. Os corpos das bonecas são pintados de branco, vermelho e negro para representar os seres que habitam esses mundos. Além dessas bonecas de barro, há também os bonecos de animais e mulheres, as quais não se tratam de brinquedos, e sim de enfeites e objetos de cultos. As primeiras bonecas, como as que temos hoje, aportadas no Brasil vieram com a família real em 1808, mas eram restritas às famílias mais ricas.

Essa escassez de informações deixa uma lacuna significativa para entendermos melhor a história das bonecas oriundas de nosso país. O que nos faz deduzir que para respondermos as questões que suscitam essa temática de forma mais competente e aprofundada, precisaremos percorrer por um caminho que não daremos conta nesse momento dissertativo, acredito que essa temática requer uma dedicação mais apurada que vai além do que podemos oferecer no momento. Mas, que nos leva a acreditar que há uma necessidade de darmos prosseguimento sobre ela em momentos mais oportunos mais para frente.

3.2 A pesquisa no pesquisador, o pesquisador na pesquisa: a importância de boneca/os negras/os na construção da identidade.

Já falamos um pouco sobre o meu interesse por bonecas/os na introdução dessa dissertação, você se lembra caro/a leitor/a? Vamos aprofundar um pouco mais sobre essa temática, bonecas/os negras/os, iniciada ainda em minha infância. Quando percebi que minhas bonecas/os não se pareciam fenotipicamente comigo e questionei-me sobre a legitimidade daquelas bonecas serem realmente minhas filhas, sim caro/a leitor/a, minhas filhas, pois, segundo a minha mãe: *“toda a boneca era como se fosse filha de sua dona”*.

Na ocasião que ela dissera essa frase, me pedindo para cuidar melhor das minhas bonecas, olhei ao meu redor, para aquelas bonecas que não tinham nenhuma semelhança comigo, nenhum traço familiar meu e duvidei do que minha mãe falara. Não, aquelas bonecas não podiam ser minhas filhas. Por isso, passei a procurar.

Estava prestes a fazer dez anos quando, passando em frente a uma grande loja da cidade, visualizei em sua prateleira uma boneca parecida comigo, ela levava na pele a “*cor da noite*”, pois se tratava de uma boneca negra. Confesso que deitar meus olhos sob aquele objeto que ocupara um lugar nunca antes ocupado, me causou um grande contentamento, porém, ao mesmo tempo que me deixou muito feliz me trouxe um estranhamento acompanhado por um breve sentimento repulsa, pois não conseguia entender direito como uma de nós poderia ter parado ali, diante do espelho. Era um corpo negro ocupando um “não lugar”. Um corpo negro tomando um espaço que nunca fora seu. De fato, me ver no reflexo daquela prateleira era de certa forma estranho. Ao chegar em casa, relatei o fato para minha mãe que prometeu me presentear com a boneca azeviche assim eu fizesse aniversário.

Essa situação nos faz remeter a autora Heloisa Lima (2006, p.97), quando se refere a sua busca em livrarias e prateleiras de biblioteca por livros que tenham como protagonistas infantis personagens negros, especificamente quando nos propõe em seu livro o exercício de examinar nos espaços comuns a identificação de uma literatura não convencional que não priorize apenas “personagens brancos”.

A investigação da autora é aplicável também às bonecas/os negras/os, pois praticamente inexisiam nas prateleiras na minha infância. Nos dias atuais, salvo raríssimas exceções, ainda se faz escassa a oferta dessas desse brinquedo específico nas prateleiras dos mercados e lojas.

O interessante é que mesmo existindo uma grande oferta de fabricantes atentos a oferecer bonecas/os que retratem a nossa diversidade, ainda assim, a chegada desses brinquedos até as prateleiras ainda é muito insignificante. Segundo a ONG Avante¹⁵, essa carência é unânime em todo o Brasil e sua ausência não se explica pela Lei da oferta e procura que rege o comportamento do consumo de bens e serviços, e sim, especialmente às questões estruturantes que perpassam pelo racismo e preconceito racial do nosso país, conforme pesquisa realizada pela ONG descrita a seguir:

Segundo dados do IBGE (2014), 53,6% da população brasileira afirma suas origens africanas. E embora alguns segmentos, como a moda e a estética, estejam mais sensibilizados para a representatividade, os brinquedos ainda não acompanham esse movimento e estão longe de retratar essa diversidade. Atualmente, somente 3% das lojas virtuais de brinquedo disponibilizam bonecas negras, de acordo com uma pesquisa realizada pela equipe da Campanha. AVANTE (2013)

¹⁵A Avante – Educação e Mobilização Social atua na garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da educação, agentes comunitários e agentes públicos, participantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Como principal ferramenta a Avante faz uso de processos formativos que considerem os sujeitos como capazes de aprender, de construir significados e fazer sentido das suas histórias, atuando crítica e colaborativamente na sociedade. Disponível em <http://www.avante.org.br/historico/>. Acesso em 28.06.2018

Desta forma, estamos muito longe de sanar tamanha deficiência, uma vez que em lugar dessa diversidade, em nossas prateleiras predominam as bonecas que seguem a linha performática das bonecas Barbie¹⁶.

FIGURA 4 - AS BONECAS BARBIES INTITULADAS COMO AS MAIS LINDAS DO MUNDO



Fonte: Domínio Público (2018)

Para entendermos melhor a complexidade existente dentro do modelo padrão de normatividade exercido pela boneca Barbie, é importante debruçarmos sobre os elementos que a compõe e as diversas formas que ela vem sendo pensada e idealizada para a manutenção de arquétipos hegemônicos que definem o corpo ideal, tanto do homem quanto da mulher, impressas de forma tão evidente nos brinquedos da linha do seu fabricante, a marca Mattel¹⁷.

Em ROVERI (2012), podemos perceber o quanto a boneca Barbie vem atravessando gerações e se mantendo firme em sua ideologia de representar de forma única o modelo perfeito a ser seguido como ideal de beleza do homem e da mulher. Tendo como intenção discutir “como meninas e meninos são educados por seus brinquedos e como a publicidade investe em carregá-lo de feminilidade, (...) reforçando conceitos de domesticidade e beleza”, a autora nos alerta sobre o alto grau de nocividade presentes nesses brinquedos.

Quando a mesma conceitua o que a boneca Barbie significa trazendo as suas medidas corporais para analisarmos, podemos ter uma ideia maior sobre os padrões impostos no corpo desse artefato, aparentemente inofensivo, que inspira cotidianamente crianças e também adultos:

¹⁶As Barbies mais lindas do mundo. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=fotos+das+bonecas+barbies+mais+bonitas+do+mundo&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR788BR788&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjMx-4oJfcAhVFgJAKHQJuBtsQ_AUICygC&biw=1517&bih=735#imgrc=jLmR7OVAZUucXM; acesso em 10.07.18

¹⁷ Mattel Inc. é uma companhia estadunidense de brinquedos com sede em El Segundo, e é o maior fabricante do mundo. Os principais produtos são: carrinhos Hot Wheels & Matchbox, bonecas Barbie, Monster High & Polly, bonecos Max Steel, jogos de tabuleiro & Ever After High. Para maiores informações acessar o link: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mattel>. Acesso em 22.06.18

(...) com uma cintura de oito centímetros e meio, quadril com dez centímetros para vestir a menor numeração de roupas e deixar a barriga definida a mostra. Treze centímetros de bumbum, imune a celulite, estria, culote ou gordura, (...) pernas longas, depiladas e sem varizes, sete centímetros já de contando o salto (o pé sempre deve ficar na ponta). Seios rígidos (...) cabelos longos, lisos, louros naturais desde a raiz. Olhos azuis, face sem ruga, maquiagem definitiva. Com 29cm, tem-se a medida exata para uma intocável silhueta cheia de curvas, um modelo de corpo feminino que se multiplica duas vezes a cada segundo e disponibiliza a sua boa forma para 120 milhões de criança do mundo todo a cada ano.

Voltando para a minha infância, após achar a minha boneca espelho, tive que esperar meus pais juntarem recursos para poder compra-la, carrega-la nos braços se tornara uma grande utopia. Quando estravámos nas lojas para admirar os brinquedos e bonecas nas voltas das entregas das roupas, minha atenção se voltara apenas para ela: a Boneca de Nome Meu bebê¹⁸ da marca Estrela¹⁹.

FIGURA 5 - MEU BEBÊ NEGRA DA LINHA RETRÔ



Fonte: Domínio Público (2018)

Segundo a psicopedagoga Lilian Pereira, em seu artigo “A importância das bonecas na vida infantil”, a boneca é para a criança a sua própria imagem e semelhança e as crianças acabam transferindo para esse brinquedo todos os seus desejos e sonhos. A autora relata com propriedade sobre a importância de que haja uma real identidade da criança com o seu brinquedo, para que provoque uma relação de desenvolvimento construtivo entre ambos. Desta forma:

¹⁸ Imagem da Boneca Meu Bebê negra retrô disponível em:

<http://mydollcollectiongigifernandes.blogspot.com/2015/06/boneca-meu-bebe-negra-estrela-2014.html?spref=pi>
Acesso em 10.07.18

¹⁹ Em pesquisa realizada na internet, encontrei a descrição a seguir falando sobre o modelo de boneca citado acima: “O Meu Bebê é realmente uma graça! Tem cabeça, pernas e braços totalmente de vinil, que tornam a boneca mais resistente. Tem um cheirinho especial de talco e um vestidinho fofo”. Disponível em duas cores de vestido: Azul e Rosa. Descrição encontrada no site da marca Estrela que recentemente relançou brinquedos da década de 80 considerados retrô. Disponível no site <https://www.estrela.com.br/meu-bebe-negro/p>. Acesso em 25.11.2017.

A boneca para a criança é um espelho do seu ser, é uma amiga muito próxima do seu coração, pois sempre a acompanha em todos os seus momentos, seja nas brincadeiras, nas tristezas e alegrias, na cama ao dormir, por esse motivo a criança estabelece uma relação de imenso valor para com a boneca, e isso não ocorre com outros brinquedos. A boneca é a imagem do ser humano. A criança a imita e se identifica com ela.²⁰

A explicação da psicopedagoga fundamenta a minha procura incessante por uma boneca com minhas semelhanças, encontrá-la foi como encontrar a mim mesma em um universo fortemente marcado por um perfil estético que beneficiara apenas o padrão de beleza hegemônico. Olhar aquela prateleira e ver uma boneca parecida comigo, era olhar-me no espelho interior refletindo o exterior, como sair da invisibilidade e trazer à tona toda uma beleza negada durante todos os anos de cativo estético.

Infelizmente a boneca saiu de circulação antes que meus pais conseguissem comprar²¹ e mais uma vez ganhei de presente uma filha que não era minha. Uma boneca Meu Bebê Branca, a qual ficou durante um longo tempo na caixa porque me negara a aceitar mais uma vez uma boneca estranha a mim.

O tempo passou e nunca desisti de encontrar uma boneca que tivesse algum parentesco comigo. Porém, em minha adolescência percebi que além dos meus brinquedos, o universo juvenil apresentado especialmente pelos meios de comunicação também não trazia pessoas semelhantes a mim e aos meus em nenhum dos setores que propagara. Tal realidade me levou a refletir e temporariamente e acreditar que talvez eu estivesse equivocada em minha busca por representatividade.

A autora Ivanilde Guedes de Mattos (2007) em seus estudos sobre “A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física” denunciou os moldes que configuraram o ensino de educação física no Brasil e as diversas formas que se fez uso da disciplina educação física para fortalecer discursos que demarcam e fortalecem o conceito de desvalorização dos corpos negros. Para jovens e adolescentes em fase de formação, que se encontram em situação de vulnerabilidade sobre os ditames impostos pela sociedade em relação ao seu corpo, esses conceitos podem ser definitivos para a promoção de sua baixa estima, e desvalorização de si próprio, assim:

²⁰ Disponível em: <https://jardimflorescer.wordpress.com/2013/06/06/a-importancia-da-boneca/> . Acesso em 13.12.2017

²¹ Em pesquisas realizadas na internet e também perguntas realizadas junto a central de atendimento da marca Estrela, ainda não consegui obter informações sobre as causas que levou a extinção desse modelo de boneca das prateleiras na época, ano de 1987. Pela experiência que venho adquirindo junto a comercialização das bonecas pano fabricadas pelo KaNaombo, e seus vários momentos de tensão vivenciados através de clientes que questionam e negam a aceitação de tais produtos, presumo que na época descrita não houve aceitação das pessoas no consumo desse produto, se tornando um elemento desinteressante para a loja em questão continuar comercializando.

(...) a problemática desta pesquisa questiona a prática do ensino da Educação Física escolar, e minha hipótese é que a disciplina contribui para a reprodução de valores e significados que invisibilizam a corporeidade negra. Assim, tornou-se imperioso trazer para o debate a percepção que professores têm acerca desta população discente, diferenciada segundo pertencimento racial. MATTOS (2007, p. 10)

A mesma ainda permanece em sua construção textual denunciando que mesmo para os jovens que aparentemente não teriam problemas em lidar com seus *sinais diacríticos*²² com predominância das características negra, acabam sendo induzidos a questionar seus traços por não se encaixar na proposta de beleza imposta por nossa sociedade:

(...) o que me leva a refletir sobre essa relação entre representação e identificação corporal é o entendimento de representação como normas e padrões sociais preestabelecidos como positivo e, portanto, a serem seguidos. Isso se processa no cotidiano de alguns grupos juvenis como os jovens/adolescentes negros participantes desta pesquisa, que lidam com a sua negritude com aparente tranquilidade; porém, no coletivo, não são vistos como uma representação social positiva, porque os negros são vistos socialmente como sujos, são confundidos com ladrões ou assaltantes. Este fato indica que ser negro, adolescente e pobre os condiciona a uma situação desfavorável, no tocante à inserção em determinados espaços sociais. São essas representações sociais que recaem sobre o corpo desses jovens negros, que buscam na identificação a igualdade ou proximidade da imagem semelhante à considerada positiva, que não é negra”. MATTOS (2007, 56)

Confesso que nesse período já não nutria mais esperanças em encontrar pessoas nem objetos famosos que tivessem o mínimo de referências associada as minhas características físicas. Convencida de que quem estava fora do lugar e quem estava errada era eu em querer me ver no espelho, já aceitara o fato de não me achar interessante, esse quadro só mudaria se ao invés de mim mesma eu vislumbrasse no reflexo do espelho uma linda jovem de olhos claros, cabelos longos, lisos e traços finos como ideal de beleza.

Essa invisibilidade do negro divulgado pelos meios de comunicação também é denunciada pela professora Ana Célia da Silva (2005), segundo a autora, os frutos da ideologia do branqueamento estão fortemente presentes em nossa sociedade, pois:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p.23).

Esse conflito identitário, pautado na negação de si próprio é um fato que ocorre na vida de muitas crianças e adolescentes negros em nosso país, que acabam se tornando reféns dos apelos midiáticos e da ditadura da beleza eurocêntrica intrínseca em nossa cultura. O

²² Entendo como sinais diacríticos os elementos determinantes para classificação hierárquica das raças no Brasil, segundo o D’DESKY (2001, p. 36), “essa classificação ultrapassa o conceito do sistema binário (branco/negro) e se explica pela existência de uma escala hierárquica não somente na dicotomia elite/povo e brancos/negros, mas também na cor da pele, forma do rosto e textura dos cabelos”.

assunto é analisado pela antropóloga Nilma Lino Gomes, quando relata em seu livro “Sem Perder a Raiz”, a experiência de uma adolescente que não aceita o seu cabelo crespo de nascença e atribui a sua inferioridade aos seus traços negros. Segundo a autora:

A adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra (...) os jovens falam sobre a sensação de desencontro, de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor vivida na adolescência. (...) A rejeição do cabelo, muitas vezes leva a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessário a construção de outras estratégias, diferentes daquelas utilizadas durante a infância e aprendida na família. GOMES (2005)

Felizmente cresci e com as diversas experiências adquiridas ao longo do meu caminho fui reaprendendo a fazer outras leituras acerca das questões étnico raciais no Brasil. Nesse processo de reconstrução, aprendi também a lidar com meu corpo e passei a interpreta-lo de formas outras que me conduzira para uma nova ótica sobre mim e os meus, pautada dessa vez no respeito e valorização dos meus ancestrais, dos meus mais velhos e a partir das novas linhas de estudos baseado na desconstrução do pensamento colonizado, me encontrei em mim mesma.

Com o intuito de não permitir que mais histórias como a minha se repetissem, aprendi a fazer bonecas/os de pano e dei o tom da noite e seus múltiplos colorismos a esse brinquedo tão importante para a construção da identidade da criança. E, mais uma vez, peço licença caro/a leitor/a, para relatar alguns fatos observados em espaços que ocupamos com nossas bonecas/os negra/os. Veremos que ao mesmo tempo que é um espaço de tensão, violência e racismo, é também um espaço de troca, carinho e afeto.

3.3 Relato de experiência: comercializando bonecas/os negras/os.

O processo de comercialização de bonecas/os negras/os através do ka Naombo, nos tem feito vivenciar momentos interessantes. Experiências essas que nos levam a vislumbrar, de forma panorâmica, sobre o racismo impregnado na nossa sociedade brasileira.

O simples fato de estarmos em exposições, em espaços como parques, feiras de artesanato, lojas de bairros ou eventos acadêmicos, nos torna vulneráveis a diversos tipos de interlocuções do público. Sejam eles comentários racistas/ofensivos diante da representação de nossos produtos ou o reconhecimento e admiração do que está exposto, o fato é que fica explícito o olhar que cada um tem – negativo e/ou positivo –, sobre os corpos negros em nossa sociedade.

Por essa razão caro/a leitor/a, trago para nossa discussão algumas situações que vivenciamos enquanto comercializamos bonecas/os negras/os em diversos espaços ao longo desses anos. Por entender que nesses momentos espontâneos e lúdicos, onde o primeiro ato ou reação é percebida independente da cor da pele do observador, sejam eles de estranheza/negação ou de identificação diante da imagem que veem, considero que esses espaços nos auxiliam a mensurar os conceitos e preconceitos que permeiam o nosso imaginário em torno das questões étnico raciais, especificamente os sinais diacríticos do corpo negro.

Há princípio, trago um fato curioso que ocorre todas as vezes que arrumamos a exposição dos brinquedos. A primeira observação das pessoas é a ausência das bonecas/os brancas/os. Em alguns momentos já fomos acusadas de racistas ao contrário, por entenderem que os lugares de domínio comum dos brinquedos da tez branca não seriam privilegiados por nós. Esse incomodo imediato nos faz constatar varias questões, mas deixo a cargo nesse momento que você, caro/a leitor/a, faça as suas interpretações.

Em uma dada feira livre, houve um fato de negação que nos chamou atenção e que vale a pena conhecermos. Observando todos os modelos que estavam expostos, uma cliente questionou se não haviam bonecas da “*cor da pele*”. Perguntamos o que ela entendia por cor da pele e a deixamos descrever.

Manifestando-se com clareza de sua estranheza, nos descreveu o que ela entendia sobre cor de pele: “*Assim, uma boneca assim mais “clarinha”... você sabe né? Da cor da pele de verdade*”.

Analisamos a sua resposta e procuramos de forma empírica faze-la entender que sim, tínhamos bonecas da “*cor da pele*”. Passando a sua mão sobre a pele das bonecas que estavam expostas e sobre as nossas, perguntamos se naqueles corpos que suas mãos deslizavam, também não caberiam dentro do seu conceito de cor de pele. Não respondendo à pergunta, ela se esquivou argumentando que não era bem aquilo que queria dizer, nós que não havíamos entendido a sua pergunta.

Seguramente, respondemos que entendemos muito bem, e que aquelas peles também eram “*cores de pele*”. E, mais adiante, afim de promover um pouco mais de reflexão, argumentamos o porquê não trabalharmos com bonecas com tom de pele branca, isso só ocorria pelo simples fato de todos os outros artesãos da feira, que traziam bonecas de pano, as ofertarem em sua totalidade. Desta forma, não havia necessidade de adicionar peças que já se encontrava mais que cem por cento representada nos diversos espaços da nossa sociedade.

Porém, evidenciamos que as peles que ela acabara de ver e sentir também eram “*cores de pele*”.

Podemos perceber pelo fato ocorrido o quanto o racismo a brasileira se manifesta em suas formas subliminares. Analisando a fala da cliente dizendo “*uma boneca assim mais clarinha*”... *você sabe, né?* Subentende-se que todos saibam que só exista um tom de pele considerado como legítimo: a pele branca.

Fatos semelhantes de negação também foram vivenciados em outra exposição por uma senhora que queria um presente para sua sobrinha. Observando as bonecas expostas e seus diversos tons de pele preta, ela questionou se não havia alguma boneca branca, pois não queria oferecer um brinquedo que não fosse da cor da presenteada.

Tal argumento nos levou ao seguinte questionamento: porque quando damos de presente as crianças negras bonecas brancas a recíproca não é verdadeira? Não há essa preocupação? O que há de anormalidade em uma criança branca receber de presente uma boneca negra, com a cor da pele diferente da sua, e de tão normal uma criança negra receber bonecas brancas a sua infância inteira, uma vez que a cor da pele também destoa da sua?

Pensando na subjetividade de cada um, e sem querer fechar em apenas um único diagnóstico, acredito que mais uma vez podemos encontrar respostas no mito da democracia racial vivenciada cotidianamente por nós brasileiros. Onde se afirma que não há diferenças entre brancos e pretos e seus descendentes, que há uma grande harmonia em nossas relações, mas que na prática, em nosso cotidiano, vemos e sentimos quão grande ainda é o abismo entre negros/as e brancos/as, em vários segmentos da nossa sociedade.

A situação mais triste que já vivenciamos foi de um pai, que comprou para a sua filha de apenas três anos, uma boneca da tez mais escura que fabricamos. Como ele achou o brinquedo muito parecido com a criança e com ele, por conta do tom de pele azeviche²³, resolveu presentear a ambos com a boneca.

Porem, um tempo depois, nos foi revelado com grande pesar que a boneca adquirida houvera sido destruída a tesouradas pela mãe da criança. A mesma alegara que “*a boneca fazia parte de rituais satânicos*”, que “*ela própria representava a figura do demônio, e que a sua filha não permaneceria com aquela boneca maligna*”. Confesso que dentre todas as reações de negação, a que mais nos entristeceu foi essa. O grau de agressividade empregado a

²³ Segundo informações do wikipedia, Azeviche é uma gema fóssil formada pela ação da pressão oceânica sobre uma rocha sedimentar constituída de restos fósseis de plantas. Trata-se de uma variedade fibrosa e dura de lignito, de coloração negra luminosa, que se pode cortar e polir para confeccionar joias. É também conhecido como âmbar negro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Azeviche>. Acesso dezembro 2018.

uma boneca e a uma criança, que presenciara todos os insultos ao seu brinquedo já identificado como semelhante a ela e a seu pai, foi desolador.

Nessa fala, além da negação aos sinais diacríticos do corpo negro/a, estão impressas também o ódio disseminado as religiões de matrizes africanas que veio sendo disseminado em nosso imaginário no doloroso processo de colonização do Brasil. E, por conta dessa narrativa, legitimou a escravidão e promoveu, ancorada no discurso dos jesuítas, o genocídio dos Povos Originários. Peças fundantes para estruturar o racismo religioso e o desrespeito as religiões diferentes das cristãs, relação que perdura até os dias de hoje e que vem ganhando ainda mais força pelas novas Igrejas Pentecostais. Conforme nos narra o autor Silva (2009):

“O racismo religioso tem sido uma das principais causas de desagregação social e de guerras no mundo. [...] manifesta-se sob as formas de racismo, machismo, homofobia, elitismo, xenofobia [...] pode desdobrar-se em violência física[...] (p.17) [...] a intolerância religiosa vem- se manifestando de forma cada vez mais intensa. São manifestações ostensivas de menosprezo, com ofensas e não raro, atos de violência física, incluindo depredações de templos e agressões a adeptos de crenças diferentes daquelas dos agressores”. (p.18).

Nesse caso, a agressão física foi direcionada a uma boneca, mas existem vários casos onde essa violência é direcionada às pessoas ligadas as religiões de Matriz Africana. Podemos ter como exemplo o caso da menina Kayllane de 11 anos, apedrejada no Rio de Janeiro ao voltar de uma festa em seu terreiro no ano de 2015. Caso esse noticiado nos meios de comunicação e também denunciado pela escritora Caputo²⁴ em entrevista cedida a Carta Capital²⁵:

“Há mais de 20 anos denuncio a perseguição e discriminação de crianças de candomblé. Essa discriminação começa com insultos raciais e religiosos e, de forma trágica, chega a uma pedrada em plena rua. É preciso perguntar por que a pedra foi lançada? Ela não foi lançada apenas por aqueles dois meninos na rua nem foi um caso isolado. A discriminação religiosa e racial vem sendo construída há séculos em alianças com setores conservadores de várias religiões, que também estão nas escolas. Ou seja, a discriminação é ensinada”.

Por outro lado, existem também testemunhos interessantes sobre os impactos que essas bonecas provocam nas pessoas que nos enche de esperança. Nas mesmas feiras que presenciamos negações, testemunhamos aceitação e identificação positiva.

Uma certa vez duas senhoras, ao se deparar diante das bonecas/os, se mostraram impactadas com o que vira. Após o efeito impacto passar, começaram a chorar. A primeira, uma mulher negra, nos relatou que sempre sonhou com uma boneca daquelas, “*igual a ela*”,

²⁴ Stela Guedes Caputo é autora do livro Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças do Candomblé. A leitura dessa obra é de suma importância para entendermos melhor como essas relações: religiões de matrizes africanas e escola são construídas e se interrelacionam-se nos ambientes escolares.

²⁵ Entrevista completa disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/discriminacao-criancas-candomble/>

mas nunca houvera encontrado. Depois de comprar, muito feliz e emocionada, agradeceu-nos por proporcionar tamanha realização.

Já a segunda, uma mulher da tez branca, turista do sul do Brasil, ao ver N'Zinga, uma das nossas modelos de boneca, sentou-se na esquina e chorou copiosamente. Depois de um tempo, com muita dificuldade e ainda chorando, nos contou que “*enfim encontrara a boneca de seus sonhos*”, por isso estava tão emocionada. Relatou-nos que em sua infância pediu a sua mãe uma boneca preta igual a sua melhor amiga da escola e como não havia no mercado, a sua mãe mandara uma artesã construir.

O resultado foi desastroso, segundo a depoente, ao invés de fazer uma boneca com características negras, foi feita uma boneca com tecido branco, o qual foi pintado apenas o seu rosto de preto e colocado olhos azuis. O que para ela foi desolador, pois a boneca não transmitia a real beleza que ela sempre vira nas pessoas negras que conhecera. Por conta dos olhos azuis, ela a nomeou de “Celeste”, mas ficou revoltada com tamanho descaso da artesã e com os traços grotescos que sua boneca fora caracterizada. Agora, com a boneca dos seus sonhos em mãos, muito feliz ela abraçou a N'Zinga, colocou-a sobre os ombros carinhosamente e saiu sorridente com a sua realização infantil.

Essa historia nos causou uma emoção tão grande que não tenho como manifestar nessas linhas. Nunca imaginamos ouvir uma história tão parecida com a nossa vindo de uma mulher branca, dos olhos azuis que morava numa região que supervaloriza seus traços europeus, e que esperou mais de 40 anos por uma boneca preta.

Sobre esses traços grotescos impressos e demarcados na boneca Celeste. Encontramos justificativas em nossa historia social, onde a imagem do/a negro/a veio sendo construída dentro de um universo de estereotipia afim de ridicularizar e provocar o humor e divertimento às pessoas brancas. Pelo tempo que essa historia aconteceu, essa senhora tinha em media 65 anos, podemos pressupor que a artesã tentou reproduzir uma boneca a partir do conceito *Blackface*²⁶, prática muito comum na época, que chegou aos nossos dias com outras roupagens, e que encontram disseminação também nas fantasias e bonecas de pano que levam o nome de “Nega Maluca”.

Originária dos Estados Unidos, por volta de 1930, o *blackface* foi disseminado no Brasil através dos diversos meios de comunicação, jornais, revistas de humor, teatro entre outros e, depois da chegada da Televisão, a partir das telenovelas e filmes. Essas praticas

²⁶ *Blackface* é uma prática racista praticada nos Estados Unidos, por volta de 1830, por homens brancos que se pintavam de preto para ridicularizar pessoas negras, apresentando-se para grupos formados por aristocratas brancos, ganhando espaço nos cinemas e televisão posteriormente.

reforçaram a propagação da imagem da população negra de forma caricata, sempre nos remetendo a escravidão, pobreza, embriaguez, burrice e subalternidade. Para SANTOS²⁷ (2019) “*O uso da maquiagem com a intenção de caricaturizar pessoas negras e de outras minorias raciais é um comportamento racista e ofensivo, que humilha, deprecia e ridiculariza negros*”.

Em 1969, na novela “*A Cabana do Pai Tomás*”²⁸ fora explorado no Brasil o humor a partir do *blackface* e utilizados recursos que potencializaram de forma extrema as deformações dos corpos negros, em especial da mulher negra. Podemos entender melhor as origens do nascimento desse conceito no artigo “Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil.

Nela, o seu autor Neto (2015), faz uma análise sobre o papel direcionado as mulheres negras a partir de três personagens que foram publicadas em períodos distintos. São elas Lamparina por J. Carlos em 1924, Maria Fumaça por Luiz Sá em 1950 e Nega Maluca por Newton Foot (1960). Como cada uma delas carrega em si um legado de praticas de racismos muito amplo, e ao mesmo tempo congruentes, vamos concentrar nossos estudos na personagem Nega Maluca.

Para o autor a personagem Nega Maluca surgiu por uma perspectiva “*da disseminação de um eu normalizado que a construção estereotipada de personagens negras se justifica*”, e tem uma relação extremamente forte com as duas personagens descritas do período anterior. O mesmo, continua a sua análise descrevendo os traços diacríticos dessas personagens, ao mesmo tempo que faz uma analogia ao personagem Nega maluca, a qual congrega em seu corpo as mesmas características das outras duas personagens surgidas antes dela. Assim, ele reitera que:

“(…)embora eu não pretenda analisar os indivíduos quadrinistas e afirmar que de fato fossem movidos por um pensamento racista consciente, é visível a sintonia de suas criações com o racismo vigente, que não apenas autorizava, mas estimulava esse tipo de representação. Os traços grotescos que destacam a feiura das personagens estão inscritos na lógica desse racismo e os ataques à cor da pele tem “o corpo [como] seu verdadeiro campo de batalha com a intenção deliberada de mostrar quanto o corpo negro é repulsivo. Assim, um dos poucos espaços que lhe resta na esfera pública é o da paródia”. Neto (2015 p.3)

Figura 6 – Lamparina, Maria Fumaça e Nega Maluca.

²⁷ Entrevista cedida a revista carta capital pela professora da universidade federal fluminense Ynaê Lopes dos Santos: Porque o ‘Blackface’ é uma forma de racismo? Disponível em <https://www.geledes.org.br/por-que-o-blackface-e-uma-forma-de-racismo/>. Acesso novembro 2019.

²⁸ A Cabana do Pai Tomás é uma telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 7 de julho de 1969 e 28 de fevereiro de 1970, em 204 capítulos, substituindo A Grande Mentira e sendo substituída por Pigmalião 70. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cabana_do_Pai_Tomás. Acesso, novembro 2019



Lamparina, de J. Carlos, 1924; Maria Fumaça, de Luiz Sã, 1950; Nega Maluca, de Newton Foot, 1995.

Fonte: NETO, Marcolino. Revista Brasileira de Ciência Política. (2018)

Partindo dessa linha de raciocínio, sobre os elementos fundantes e fundadores desse conceito e nos desdobramentos traçados em nossa cultura, especialmente dentro do carnaval, onde o papel dessas personagens foram legitimados em nosso imaginário, através de músicas que propagaram e exaltaram o perfil engessado dos corpos de mulheres negras, o autor reitera que:

“Na época em que a nega maluca fora introduzida no carnaval brasileiro, ainda estava em operação por aqui resquícios de discursos eugenistas, enquanto na Europa, que tinha parte de sua economia dependente da exploração de suas colônias na África, não havia a certeza de que a população negra era realmente humana e continuava-se exibindo adultos e crianças negras em jaulas. A partir da década de 1960, com a popularização da televisão no Brasil, a representação estereotipada da mulher negra ganha voz e movimento, ora nas telenovelas, ora nos programas humorísticos”. Neto (2015, p.4)

E a reprodução desses traços, como pudemos perceber nas descrições acima foram aos poucos revelando uma visão sobre as mulheres negras, sempre as desconectando da realidade, expondo-as ao ridículo e resumindo as suas histórias a determinadas práticas e ocupações consideradas de menor importância. Assim, o autor nos descreve a personagem Nega Maluca, que a partir de suas histórias criadas e recriadas, acumulou e demarcou o nosso racismo velado e camuflado pelo humor.

“Ambientadas na década de 1940, suas aventuras gravitam em torno do carnaval e do universo do samba, sendo muitas vezes o elo que unia a cultura dita dominante e a cultura popular. Ainda que esteja inserida em um ambiente reconhecido como afrobrasileiro, dominando os códigos culturais que servem de pano de fundo para o roteiro, Nega Maluca não é a protagonista, e mais uma vez identificamos o reforço não só das hierarquias raciais, mas também de gênero. Como assistente de Joel Madruga, não tem autonomia na trama, pois suas atitudes estão sempre atreladas às do chefe. Chama a atenção também o fato de que a personagem mais ouve do que fala, sendo recorrente uma expressão facial que fica entre a surpresa e a curiosidade, transmitindo a ideia de que parece não entender o que está acontecendo”. Neto (2015, p.6)

Encontramos também suporte no entendimento desse papel direcionado aos corpos negros na obra de Adilson Moreira. Em seu livro *“O que é racismo Recreativo”*, o autor faz um estudo do caráter dinâmico e plural do racismo, focalizando nos episódios e manifestações racistas gerados a partir de práticas humorísticas. O mesmo considera que:

“As representações da negritude na televisão brasileira são em grande parte as mesmas que sempre estiveram presentes na forma de expressão do humor racista na história da imprensa brasileira. Essas variações variam conforme o sexo. Homens negros são avessos ao trabalho, com disposição para a bebida e e extremo interesse sexual por mulheres brancas. Mulheres negras são pensadas excessivamente sexualizadas e como pessoas infantilizadas(...)”. Moreira (2018, p.68)

Além de definir essas características do nosso humor a partir de personagens como Tião Macalé – o Feio; Mussum - o bêbado, Vera Verão – a Bicha Preta e Adelaide – a desvairada, o mesmo define racismo recreativo como uma manifestação do racismo, que tem como pano de fundo a ideia do entretenimento e do humor, deslegitimando e negando povos historicamente explorados e subalternizados. Assim:

“(...) o humor racista não possui uma natureza benigna porque ele é um meio de propagação da hostilidade racial. Ele faz parte de um projeto de dominação social que chamamos de racismo recreativo. Esse conceito designa um tipo específico de opressão: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e material dos membros desses grupos. Esse sistema de opressão tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas”. Moreira (2018, p.21)

Dentre as personagens analisadas pelo autor destaco a “Adelaide desvairada”, presente em um programa humorístico da nossa Televisão, pois a mesma traz pontos de congruência muito forte com o personagem Nega Maluca. Associada as mulheres negras e pobres, Adelaide traz em seu corpo como características principais a sua feiura e seu aspecto de mendicância: *“o seu nariz era significativamente aumentado, o seu cabelo despenteado e suas roupas eram velhas”*. Descrevendo-a o autor nos convida a entender o papel da mídia na disseminação do racismo a brasileira e nos convida a ter um olhar crítico sobre o humor brasileiro ancorado na desvalorização dos corpos negros. O mesmo ainda afirma que:

“(...)obviamente, os quadros eram elaborados para produzir humor baseado em elementos da incongruência, do ridículo, e também para afirmar a ideia de superioridade inata das pessoas brancas. A negritude da personagem era o fator chave nesse processo. É um humor físico, no qual o autor fazia questão de acentuar certas expressões faciais para acentuar uma aparência horrenda. Sua cara pintada de preto e seu nariz de borracha foram elaborados para produzir um efeito cômico por ela representar o que é sempre referido como exemplo máximo de feiura(...)” Moreira (2018, p.78)

Como percebemos no trecho que antecede, são muitos pontos em comuns entre a nega maluca originária, a personagem Adelaide desvairada e a sua representação na atualidade por meio da Boneca Nega Maluca. Embora as três tragam em seu cerne a promoção do riso e do humor, essa alegria se faz por meio da humilhação e desvalorização de corpos demarcados por mais uma face do racismo. Neste caso, o racismo Recreativo.

Dentro desse contexto, a personagem Nega Maluca atravessou décadas desde a sua criação, sendo imortalizada até por uma marchinha de carnaval de grande sucesso e, em nossa contemporaneidade, encontram perpetuação no mercado de entretenimento popular nas ruas e também em bonecas de pano amplamente comercializada nos mercados de artesanatos, especialmente baiano.

Figura 7 – Personagem vestida de nega maluca



Fonte: MATTOS, Alê. Geledés: Instituto da Mulher Preta. (2018)

Figura 8 – Boneca nega maluca



FONTE: Foto da Autora (2018)

Figura 9 – Personagem de um programa da TV Brasileira – Adelaide, desvairada.



Fonte: MATTOS, Alê. Geledés: Instituto da Mulher Preta. (2018)

Desta forma, podemos constatar que tal denominação atribuída às bonecas/os negras/os é só mais uma das varias faces do nosso racismo cordial. Se formos analisar os diversos meios de comunicação, perceberemos que quando se trata de bonecas negras é utilizado como denominação genérica, independente do modelo, o nome “nega maluca”. O

que não ocorre quando se trata de bonecas brancas. Esse fato é tão corriqueiro que o primeiro comentário feito ao verem as bonecas em exposição é: “olha uma nega maluca”.

Partindo dessa realidade, de negação dos nossos corpos a partir de um nome genérico e pejorativo, atribuímos a cada boneca do Ka Naombo um nome diferente. O quais foram carinhosamente escolhidos a partir do que elas pareciam. Como são bonecas afro-brasileiras, fizemos questão de homenagear tanto lideranças negras africanas quanto brasileiras.

O modelo N’Zinga, em homenagem a rainha angolana que lutou contra a colonização europeia no século XVII é o que causa maior curiosidade. Querem saber quem foi N’Zinga, onde viveu e o que tem de especial para ser homenageada. É interessante a surpresa das pessoas ao saberem o nome dessa modelo de boneca, pelo fato de nunca terem ouvido falar dessa personalidade histórica tão importante, principalmente em se tratando de uma africana que lutou contra a escravidão em pleno sec. XVII. Como podemos ver na obra da autora Rocha (2016, p.30):

“(…) NZinga Mbandi é considerada pela UNESCO uma das 25 figuras femininas mais importante da história da África, como rainha africana nos Reinos do Ndongo e Matamba no século XVII e sua participação fundamental na resistência frente à colonização portuguesa. O Ndongo era um importante reino na África Centro-Oriental, com o poder centrado em um Ngola, responsável pela condução dos povos Mbundo, na região que hoje corresponde a Angola. Filha do Ngola Mbande Kiluange e de uma kijiku, de nome Canguela-Cacombe, tornou-se exemplo da existência do poder feminino nos reinos do Ndongo e no Matamba. Com o domínio de estratégias militares aprendidas com o pai e o uso da diplomacia, Nzinga Mbandi subverte as construções históricas masculinas e reafirma novos lugares nas sociedades africanas, como no comando e liderança dos exércitos. Nzinga hoje é lembrada pelos angolanos, como um exemplo na luta contra a colonização portuguesa, uma alternativa à escravização no século XVII”.

Figura 10 – Boneca NZinga e Rubi



Fonte: Foto da Autora (2017)

Tal fato nos remete ao que um dos mais importantes intelectuais africanos da contemporaneidade, Carlos Lopes (2005, p. 84-85), em entrevista cedida a *Revista Palmares, Cultura afro-brasileira* (agosto/2005) defende a necessidade de conhecermos melhor a África. O mesmo afirma que o fortalecimento das relações entre a África e descendentes de africanos da diáspora como no Brasil se fará a partir do ensino de História da África. Dessa forma, os afro-brasileiros poderão construir e fortalecer um sentimento de pertencimento aos povos africanos e com o seu passado.

Entre os meninos, não poderia esquecer de Zumbi e o Negro Beiru, duas figuras importantíssimas que lutaram contra a escravidão brasileira através da organização de quilombos e que ainda não tem o seu verdadeiro reconhecimento devido em nossos meios oficiais.

Como são muitos modelos, muitos são os nomes, Dandara, Sofia, Ináflor, Anastácia, Zulu, entre outros, a ideia com essa nomear era fugir do nome genérico de “Nega Maluca” atribuído a toda e qualquer boneca/o negra/o, e mostrar que assim como todas as bonecas brancas tem um nome que combina com o seu modelo, nós negros também temos.

É interessante registrar que a questão do nome é um dos pontos de maior conflito no momento da exposição. Desfazer o conceito de “Nega Maluca”, relatar os nomes atribuídos as bonecas, explicar o porquê de cada um deles, por vezes causa certo desconforto entre expositor e cliente. Por conta do “mito da democracia racial” disseminado com tanta eficiência em nosso imaginário, algumas pessoas não conseguem visualizar o que tem de fundo no termo nega maluca e acaba achando extremista a posição de nomear as bonecas do Ka Naombo. Para ajudar na reflexão, questionamos sempre para o interlocutor se conhecem alguma boneca chamada “Branca Maluca”. Com ar de surpresa, a resposta é sempre negativa.

Pedimos também que as pessoas nos aponte dentre as bonecas que existem em nosso mercado, os nomes das bonecas brancas. E a resposta é infinita: Barbie, Moranguinho, Stefhanie, Monica, Polly, Bob, Ken, entre outras e outros, surpresa maior acontece quando peço para descrever o contrario, que as pessoas enumerem a quantidade de bonecas negras que conheçam e que são famosas, quando não perdem a fala ou se faz o silencio, respondem depois de muito pensar: “Nega Maluca”.

Desta forma, as exposições acabam se tornando espaços de debate, conversas, trocas de experiências e conscientização sobre as questões do racismo em nosso país. Principalmente informamos para os clientes as denominações de cada modelo dados as bonecas/os expostos.

Momentos de afetividade e harmonia também são vivenciados nas exposições. Algumas pessoas ao virem as bonecas, além de não as deixarem de acariciar, beijar, cheirar,

relatam com grande euforia o prazer que estão sentindo ao ver-se representada por meio da exposição, acabam dando muitas ideias e sugestões sobre como confeccionar novos modelos que abracem mais os nossos traços afro-brasileiros. Felizes, parabenizam o trabalho e externam com grande alegria a sua realização pessoal em ver a nossa exposição.

O fato caro/a leitor/a, é que brincando, brincando, atingimos algumas pessoas que tem acesso a esse brinquedo e conseguimos desconstruir alguns conceitos nocivos que estão impregnados na construção da autoestima do afro brasileiro em nossa sociedade. Reconhecer-se através de bonecas/os pode ser uma alternativa de construção de um novo olhar sobre a imagem do negro/a: um olhar ébano e Odara.

O maior intuito da confecção e venda das bonecas/os do Ka Naombo não é apenas de oferecer um brinquedo ou lembrança para crianças, jovens e adultos negros e não negros que tenham acesso aos nossos produtos. E sim promover uma modificação positiva dessas pessoas sobre a imagem que possuem de si próprio e do outro, levando-os resignificar conflitos interiores ocasionados pela ausência ou até mesmo presença “estereotipada” de brinquedos que representem democraticamente a nossa diversidade cultural.

Acredito que o Ka Naombo tem a missão de promover equidade racial através desta ação lúdico-estética de confeccionar bonecas com vistas à afirmação identitária negra, necessária tanto para crianças quanto para jovens e adultos negros e não negros. Sei que o caminho é longo e cheio de obstáculos, talvez ainda presencie muitas bonecas sendo rasgadas, cortadas, chacoteadas por algumas pessoas por ainda estarmos mergulhadas ideologicamente no mito da democracia racial.

Porém levamos na pele a cor da noite. E cada oportunidade que temos de conversar, questionar, promover reflexões sobre as diversas formas de manifestação do racismo à brasileira e sua ação nociva na construção da nossa autoestima, nos impulsiona a continuar. Sentimos de alguma forma, mesmo que por vezes imperceptíveis a olho nu, que as mudanças estão acontecendo. E assim a nossa missão está sendo cumprida.

CAPITULO IV – MOVIMENTO DE SANKOFA

Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.
Provérbio Akan

Nesse nosso capítulo 4, etapa dissertativa que já nos encontramos no estado avançado da construção da/o nossa/o boneca/o negra/o, onde a mesma já foi riscada, cortada, costurada e desavessada, temos a missão de preenchermos de essência o seu conteúdo com as experiências trazidas no interior da escola. Porém refletiremos não apenas sobre as experiências dos nossos dias atuais, mas, novamente, refazendo o movimento de Sankofa proposto inicialmente quando riscamos os moldes desse nosso brinquedo, preencheremos também com a história de luta da comunidade local que imprimiu nesse espaço institucional um modelo de educação inclusiva desde suas origens.

Estudei desde três anos em Escolas comunitárias²⁹ do meu bairro criadas inicialmente por grupos de missionárias que seguiam a teologia da libertação³⁰ e posteriormente dirigidas por líderes comunitários. A partir de uma educação libertária, onde se privilegiava as especificidades locais e o aprendizado inerente a cada estudante, conhecemos desde cedo o construtivismo e as práticas pedagógicas inspiradas nas experiências tanto de Paulo Freire quanto de outros autores que defendiam a educação popular.

A primeira escola comunitária que temos conhecimento, era chamada de Tia Giza, porem quando eu passei a frequentar modificara o nome para Escola Nossa Senhora das Mercês. No trabalho realizado por SOARES 2016, encontramos com muita riqueza de detalhes como se deu todo esse processo de implantação da primeira Escola Comunitária de Saramandaia, a mesma afirma que:

De 1978 a 1985 a Escolinha Tia Giza era a única escola de Saramandaia; construída e mantida por Adalgisa Silva, missionária católica, participante do Movimento de

²⁹ Segundo Samuel Arão Reis, escritor do livro “Escolas Comunitárias: uma Re (visão) necessária. As escolas comunitárias surgem como resistência a decadência das escolas públicas, como numa alternativa as escolinhas particulares, como uma alternativa também ao modelo de gestão escolar das escolas públicas estatais. Apoiadas na mobilização popular no fim da década de 70, e como consolidação das experiências alternativas de educação popular realizada durante toda a década. (p.13)

³⁰ Para o historiador Antônio Gaspareto Junior, a Teologia da Libertação é um movimento apartidário que engloba várias correntes de pensamento interpretando os ensinamentos de Jesus Cristo como libertadores de injustas condições sociais, políticas e econômicas. O mesmo afirma que a linha de raciocínio do movimento “*não se baseia na interpretação eclesial da realidade, mas na realidade da pobreza e da exclusão*”. Seus proponentes a descreveram como interpretação analítica e antropológica da fé cristã”. Mas, ao agregar várias correntes de pensamento, o movimento absorveu crenças da Umbanda, do Espiritismo, do Islamismo e até do Xamanismo. Apesar da internacionalização da Teologia da Libertação, a América Latina reúne seus maiores representantes, como o padre peruano Gustavo Gutiérrez, o brasileiro Leonardo Boff e o uruguaio Juan Luís Segundo.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/religiao/teologia-da-libertacao/> acesso 09.11.17

Fraternidade Cristã (MFRAC), ligado as CEBs, que se deparou com a situação de extrema pobreza vivida pela comunidade e atendeu ao chamado de Puebla. Logo, assumiu o compromisso de ser a primeira professora, denunciou a condição de marginalidade, violação de direitos e invisibilidade da comunidade, como bem descreveu em seu livro *Saramandaia, histórias de areia e lama*. SOARES (2016, 73)

Na escola, o poder de decisão era de todos, e não existia separação entre escola como espaço institucional da comunidade. Segundo Reis, 1994, as escolas comunitárias não eram apenas uma escola que tentava resolver o problema de falta de quantidade de escolas públicas. As mesmas tentavam também serem escolas diferentes, mais adequadas as necessidades, aos objetivos, aos interesses culturais das camadas populares, pois:

(...) em sua pedagogia e na metodologia procurava se inspirar em Paulo Freire, em Carlos Brandão, em Gadotti, Piaget e Freinet. Tudo a fim de criar uma nova relação entre a escola e a comunidade. A comunidade participava desde a construção da escola, desde os seus alicerces. Quando era o caso de se precisar de um espaço novo ou maior, fazia-se um grande mutirão. Cobia também a comunidade ajudar na seleção dos professores, decidir sobre os horários, o uso ou não de farda, e da merenda. Tudo que fosse de interesse do público escolar. REIS (1994, 14)

Estava também no conteúdo da escola a vida em comunidade, a consciência sobre a existências das disparidades entre oprimidos e opressores, o conhecimento dos nossos direitos e deveres quanto cidadãos brasileiros e todas as questões estruturais que fossem de interesse da comunidade. Como também nos aponta REIS (1994) em seu livro, existia uma forma de se pensar os novos conteúdos que fariam parte do currículo escolar, assim:

(...) dentro das escolas comunitárias nascia então uma nova relação entre professores e alunos. O professor não era mais o dono do conhecimento a ser transmitido. Trabalhos de pesquisa e trabalhos coletivos entre os alunos eram incentivados. Um ajudava o outro. Os alunos assumem responsabilidades administrativas e pedagógicas. Novos conteúdos eram evidenciados. A participação do negro na construção da sociedade brasileira, enfrentamento das questões do preconceito racial. A valorização da cultura popular, de uma maneira geral da cultura negra, assim como também a democracia e a participação popular na construção democrática. Nova maneira de se trabalhar os conteúdos tomando como ponto de partida a realidade e os acontecimentos dos bairros populares. Valorização das atividades chamadas extracurriculares: esporte, capoeira, dança; material didático preparado especialmente para a escola de acordo com a necessidade dos alunos. REIS (1994, p.15)

No mesmo espaço onde era a escola, eram feitas também as reuniões do grupo de lavadeiras de ganho e empregadas domésticas do bairro, as mesmas discutiam desde a tabela de preços de cada peça de roupa ao valor da diária de uma faxina. Desta forma, elas se fortaleciam entre si com suas trocas de experiências e juntas aprendiam a se defender dos abusos comuns cometidos pelos patrões, unindo forças para garantir seus direitos negados com tanta eficiência pelo nosso “*racismo estrutural*” de todos os dias.

Outros grupos que quisessem usufruir do espaço quando não tivesse em horário de aula também eram bem-vindos. Grupos de estudos, de dança, teatro ou outras classes de trabalhadores também ficavam à vontade para solicitar o acesso. O sentimento de pertença era comum a todos. Desta forma, a escola quanto espaço físico ganhara uma dimensão grande aos olhos de toda a comunidade por fazer parte do coletivo de forma indiscriminada.

Nas salas de aula eram feitas também as reuniões importantes e as festas da comunidade tais como aniversários, casamentos e confraternizações em geral. Apesar de ser um espaço muito pequeno, era o maior que tínhamos dentro do bairro, e, confesso, era o espaço de promoção de felicidades que mais me recordo que existia em Saramandaia na minha infância. A sua importância era tão imensurável, que não importava o tamanho do seu espaço físico, e sim apenas o que representava para nós em nossa labuta diária.

Para além do espaço institucional, tínhamos missionárias³¹ também morando em nossa comunidade que acabavam promovendo uma espécie de extensão de aprendizagem da escola para a nossa vida cotidiana. Nos recebiam em suas casas para brincarmos com diversos jogos e brinquedos.

Ao mesmo tempo que brincávamos, éramos estimulados a leitura de livros infantis, o manuseio de plantas medicinais e sementes utilizadas nas receitas das multimisturas da “Pastoral da Criança³²”, dessa maneira apreendíamos na prática valores como o respeito a natureza e a terra. Passávamos as tardes e uma parte da noite nesses recintos.

O mais interessante nesse processo era o vínculo afetivo estabelecido. O nosso convívio era regado por muitos abraços e sorrisos. Aprender brincando se tornara um processo natural e leve nos nossos dias, enchendo de cores os nossos olhos que era

³¹ Madre Paula Ramos, monja do Convento de São Bento, formada em Letras Clássicas e Serviço Social que pediu licença a igreja Católica para sair do convento e viver uma experiência de fé na comunidade pobre de Saramandaia. SOUZA (2016, 173).

³² Em informações recolhidas na Rede Escola, o caminho trilhado pela Pastoral da Criança foi de suma relevância para a melhoria da qualidade de vida, especialmente das pessoas mais vulneráveis dos bairros populares no Brasil da década de 80. Segundo Ana Lucia Santana: “A **Pastoral da Criança** é uma entidade social criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB-, ligada à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz. Ela exercita práticas referentes à saúde, à alimentação, à educação, à cidadania e à espiritualidade da faixa infantil que compõe os grupos mais miseráveis. Os trabalhadores da Pastoral são voluntários; normalmente suas lideranças integram a comunidade na qual atuam, o que lhes permite conhecer mais intimamente a realidade familiar do ambiente em que residem e assim melhor orientar e auxiliar os que buscam ajuda junto a esta organização de cunho social. As tarefas desenvolvidas pela Pastoral têm como objetivo atender às crianças carentes desde o momento da gestação até os seis anos de idade, zelando por uma existência qualitativa e pelo progresso pessoal de cada uma. As famílias também são assistidas em suas necessidades, na melhoria de suas condições, na compreensão de seus direitos e obrigações, na erradicação da violência dentro do lar. A assistência à comunidade é de natureza ecumênica, sempre com a bandeira da prática do amor, da fraternidade e da paz. A intenção é sustentar também moralmente os membros das famílias pobres, para que elas possam melhor resolver suas dificuldades. Os dirigentes dos grupos são constantemente conduzidos pelo Guia do Líder da Pastoral da Criança.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/pastoral-da-crianca/>. Acesso em 27.11.2017

comumente cercado por paredes monocromáticas caracterizada pelos nossos barracos de taipa. Para a psicóloga escolar SILVEIRA (2014), a função da escola dentro do universo infantil, se conceitua de forma muito próxima da função do seu lar. Dentro da relação professor/aluno deve existir afeto para proporcionar um melhor desenvolvimento do aluno. A mesma afirma que:

Entende-se que a escola é uma continuação do lar, sendo que esta não pode se limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. A maior influência no processo escolar é exercida pelo professor que precisa ter o conhecimento de como se dá o desenvolvimento emocional e comportamental da criança em todas as suas manifestações³³.

Essa realidade de ramificação da escola para além dos seus muros e encontro com a comunidade era tão forte que a professora Adalgisa Silva³⁴, transformou toda essa experiência coletiva em um livro. A mesma narra com muita coerência, cuidado e empatia a relação contínua e humanizada existente entre os sujeitos envolvidos com a escola, como professores que vinham de fora para ajudar na sala de aula enquanto não tínhamos capacitado os educadores provenientes do bairro, com os sujeitos históricos de nossa comunidade local, transformando a realidade vivida extremamente dura e difícil em uma experiência de união comunitária utópica possível.

As minhas reflexões ao questionar o papel da escola formal no processo de monitoramento na construção de identidades de crianças, perpassam justamente por essa minha primeira experiência com essa instituição. A escola na minha comunidade não era um local separado da vida em comum, e sim um espaço acessível e construído por várias mãos.

O sentimento de pertencimento, respeito e solidariedade eram práticas naturalizadas em nosso cotidiano. Realidade não condizente com as experiências que tive posteriormente nas escolas maiores do Estado quando fui aprovada para o hoje conhecido Ensino Fundamental I.

Impossível não associar essa realidade das *escolas comunitárias*³⁵ aos conceitos que giram em torno da ideia de cultura popular. Problematizar essas questões possibilitou a emergência de nuances essenciais para a compreensão dos modos de ser e fazer de uma massa

³³ Disponível em : www.https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor © Psicologado.com.br. Acesso em 30.05.18

³⁴ História disponível no livro Saramandaia: uma história de areia e Lama. São Paulo: O Recado, 1980.

³⁵ Quero deixar explícito que não tenho como intenção me aprofundar sobre as problemáticas existentes dentro das escolas comunitárias nos dias atuais. O relato que trago é de minha experiência como educanda desses espaços ainda na minha infância. Trago apenas o que ficou em minha memória diante do vivido experimentado nessa proposta educativa que atingiu de forma substancial a mim, minha família, e os vizinhos que compartilharam da mesma experiência.

popular que esteve política, social, cultural e economicamente à margem do centro de poder, tornando-se esse um esforço fundamental para a percepção mais aprofundada dos campos de força presentes desde a divisão entre uma cultura letrada e superior, e uma cultura iletrada das massas incultas, propensas à elaboração de explicações místicas e pouco racionais sobre a realidade. (BURKE, 2010)

Essa problematização ganha um novo sentido no limiar do século XXI, em um contexto histórico marcado e fortemente influenciado pelas tensões do pós-guerra, fenômeno da globalização, desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação e intensificação dos fluxos interculturais, onde a cultura passa a ocupar um lugar central na cena contemporânea (HALL, 1997) e a diversidade cultural da humanidade emerge como força que tenciona as percepções hierarquizadas dos diferentes sistemas simbólicos de grupos culturais historicamente subalternizados.

Tendo a diferença como marcador das relações de poder que configuraram realidades sociais, as desigualdades decorrentes desse processo podem ser o resultado da hierarquização da diversidade cultural, tendo como base a concepção que perdurou, durante longo tempo, de que existem culturas superiores e inferiores.

A reflexão sobre essa complexa realidade desencadeou diversos estudos³⁶ que passaram a elaborar contundentes críticas à uma noção normativa e essencialista de cultura popular, que a analisa dissociada do conjunto de relações que dão forma às múltiplas realidades socioculturais. Nesse sentido, houve um movimento significativo de redirecionamento de concepções conceituais sobre cultura popular, direcionando, principalmente para o entendimento da:

(...) cultura popular enquanto terreno de luta, em que as referências que remetem às memórias, tradições e identidades de determinados grupos sociais são requisitadas e disponibilizadas como elementos que demarcam posições e reivindicam espaço, reconhecimento, autonomia e poder, em razão das várias disputas, em vários campos, diante da cultura hegemônica. (ABIB, 2015. p.109)

Nesse entrelaçamento de olhares, uma das questões evidenciadas por esses estudos foram os processos de tensões, articulações, negociações e ressignificações que marcam a relação entre cultura popular e cultura dominante. Sobre essa questão, Stuart Hall sinaliza que:

(...) o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e

³⁶ Podemos citar a influência de análises, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-Coloniais nas reformulações epistemológicas e metodológicas sobre a Cultura Popular, presentes em obras de autores como Stuart Hall e HomiBhabha.

antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que polariza em torno dessa dialética cultural.

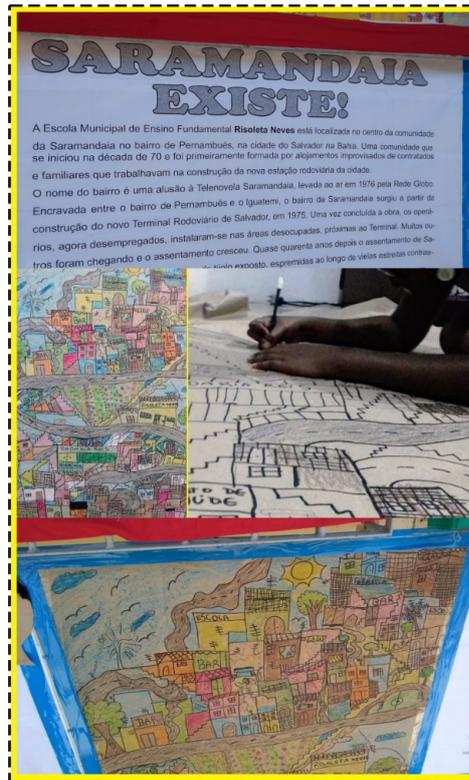
Em uma infinidade de expressões e modos de vida que compõe o mosaico heterogêneo da cultura popular, as escolas comunitárias, em específico a que apresento como referência nessas correlações que acabo de fazer, configurou-se como espaços de intensa circulação de referenciais simbólicos que marcaram a cultura de uma massa significativa da população, sobrevivendo ao tempo como forma de resistência frente ao avanço da modernização e das formas de negociação características do mercado capitalista.

Lugar onde a tradição e a modernidade se encontravam e promoviam trocas expressivas, as escolas comunitárias representaram espaços de formação humana, de processos de produção de saberes e viveres que foram reconhecidas como local de manutenção da cultura popular nos espaços onde estavam inseridas.

É interessante também notar o seu papel de intervenção e ligação entre as comunidades locais e seu entorno, refletindo sobre as diversas formas que os indivíduos se inter-relacionam e se entrelaçam em seu universo cotidiano. É possível dizer que nas escolas comunitárias ocorria um sentimento de pertencimento a uma comunidade, transformando ao mesmo tempo os sujeitos envolvidos em protagonistas e coadjuvantes essenciais para sua manutenção. Sentindo-se parte e acolhido, o indivíduo neste universo pode participar livremente do movimento, interagindo de diversas formas com o universo simbólico e a diversidade humana presentes no espaço. Ganhando ânimo para prosseguir suas rotinas, fortificando-se mutuamente à medida que interagem e trocam entre si elementos essenciais da cultura popular como memórias, oralidade, identidade, valores, saberes e viveres.

Nos dias atuais, a realidade das escolas comunitárias no Bairro de Saramandaia difere muito das características iniciais. Na verdade, elas praticamente inexistem. Fato extremamente compreensível uma vez que a medida que o tempo passa, outras prioridades e necessidades vem sendo suscitadas à medida que mudamos nossa forma de nos relacionar e interagir com o meio.

Assim, desafios outros surgiram e reconfiguramos nossa maneira de caminhar. Retalho rompido que nos desafia a remendar na atualidade uma outra história. E é sobre essa (re)costura que vamos deitar nossos olhos nas linhas que se seguem. Como podemos ver na figura a seguir, Saramandaia existe e resiste, essa realidade continuará viva dentro de cada um de nós.

FIGURA 11 - SARAMANDAIA EXISTE

Fonte – Foto da Autora (2017)

4.1 Novos desafios: construção de identidade/identificação.

Chegamos numa etapa da construção de nossa boneca/o preta/o um pouco mais delicada, provocativa e reflexiva, não mais importante que as anteriores, mas que requer de nós muito cuidado no alinhavar dos fios que a costurará. Fiquei pensando como delinear, anexaria ao momento avançado da construção dessa nossa boneca/o feita/o por várias mãos, algumas experiências da minha prática docente que deram corpo e sentido a escolha dessa minha maneira de caminhar.

Atenta as emendas, recortes e desmanches que já fizemos até aqui, senti a necessidade de voltar um pouco no tempo e trazer à tona o primeiro passo da minha jornada como professora de História no ensino Fundamental II, momento essencial para repensar, ponderar, analisar e porque não dizer valorizar os nossos passos que vem de longe.

Quando iniciei a minha vida como educadora em 2005, após conclusão da minha graduação, não sabia muito bem como me desenvolveria na prática docente, porém, idealizara a possibilidade de enfim aplicar o que aprendi sobre promoção da equidade racial na educação.

Mesmo que de forma intuitiva e pouco preparada, pois a prática docente difere da teoria, com poucos conhecimentos sobre possíveis metodologias do ensino da cultura africana

e afro-brasileira, em cumprimento a Lei 10.639/03 já citada anteriormente, me aventurei por caminhos que, por conta dos seus entraves iniciais, me prepararam para a consciência que tenho hoje sobre o assunto.

Desta forma, constatei que para fazer valer a *Lei 10.639/03* não existe fórmula pronta, nem muito menos fontes limitantes que nos conduza a uma única forma de aplicá-la, de experimentá-la. Cada turma é única, assim como cada indivíduo existente dentro dela. Reconhecer essas especificidades seja talvez o principal passo para que de fato a experiência valha a pena. Como nos orienta SOUZA (2007, p.23) em pesquisa realizada em escolas públicas intencionando identificar possibilidades e desafios para a implantação da Lei citada:

Mais do que procurar saber em que medida as escolas estão ou não implementando a Lei, a preocupação central consistiu em buscar compreender um pouco mais sobre a dinâmica do cotidiano escolar no que tange às questões étnico raciais, de forma que possa gerar recomendações que tornem esse ambiente mais favorável à implementação da Lei.

Desafio esse que estava apenas começando na nova trilha a ser seguida. Onde o processo ensino aprendizagem percorreria um caminho de mão dupla. Conforme afirmou Paulo Freire, que deixou claro no livro *Pedagogia do Oprimido*:

“O ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” FREIRE (2011, p. 25).

A Instituição piloto dessa experiência foi a primeira escola que lecionei com turmas que variavam do 6º. ao 9º. ano. Esses estudantes tão diversos e ao mesmo tempo tão peculiares, me desafiavam a conquista-los cotidianamente e tornar o ensino de história interessante. Tarefa não muito fácil de ser alcançada por questões estruturais que envolve a maioria das Instituições de ensino público de nosso país, especialmente no que tange a oferta de materiais didáticos diferenciados além do livro didático adotado.

Com poucas opções para inovar, fiz o levantamento de filmes, músicas, atividades extras em geral, a fim de alcançar meus objetivos iniciais: falar sobre questões étnico raciais cotidianamente. Como precisava dar conta da grade curricular que seguia ainda a linha historiográfica considerada *eurocêntrica*, ao fim de cada unidade introduzia um assunto fora do plano exigido pelo cronograma curricular e pelo coordenador pedagógico.

Como a maioria das crianças eram da turma do 6º.ano, com faixa etária entre 9, 10 e 11 anos, a experiência que trouxe aqui foi referente a uma dessas turmas ao exibir o filme

infantil chamado *Kiriku e a Feiticeira*³⁷. Entusiasmadas e cheia de expectativas com a exibição do filme, qual foi minha surpresa quando o filme iniciou e as crianças começaram a brigar.

Experimentei o meu primeiro conflito em sala de aula de cunho racial. Ao exibir o filme, houve um processo de negação por parte dos estudantes muito grande. Eles riam das cenas, ridicularizavam os perfis dos personagens e principalmente faziam referências uns aos outros de forma negativa quando comparados aos personagens do filme. Em pouco tempo, estava instalada a confusão. Devido ao fato de não gostarem de serem comparados aos personagens do filme, começaram a se agredir fisicamente e verbalmente e a situação ficou sem controle. Fui obrigada a encerrar a atividade sem concluir o filme e tentar desfazer a tensão instalada na turma.

Essa situação, levou-me a dar um tempo em meus planos, e pensar outras formas de dar prosseguimento às atividades sem provocar conflitos e desconforto entre os estudantes. Percebi que antes de reiniciar qualquer atividade referente a esse assunto, precisaria preparar com antecedência o meu público para o que iríamos discutir.

Pensar em um novo jeito de abordar tais questões sem despertar tanta negação por parte das crianças referente aos personagens trazidos era meu novo desafio. Precisaria arrumar uma outra forma de trazer o assunto fazendo-os perceber-se diante do espelho e se reconhecerem, conseqüentemente se aceitarem e serem conduzidos a refletir sobre nossa herança cultural africana através do filme proposto.

Assim, foram desenvolvidas várias atividades que nos levavam a refletir sobre as diversas formas de racismo existente em nossa sociedade. Desde as piadas utilizadas cotidianamente por todos nós, que reforçam estereótipos e contribuem para a proliferação de atitudes racistas, até assuntos mais densos como os espaços ocupados pelos afrodescendentes

³⁷ Kiriku e a Feiticeira é uma lenda que virou filme, peça de teatro, espetáculo de dança em todo o mundo leva um pouco da África para diferentes culturas. Kiriku (ou Kirikou) conta a história de um recém-nascido superdotado que sabe falar, andar e correr. Ele é o salvador de sua aldeia, ameaçada pela feiticeira Karabá. Ainda no ventre da mãe, kiriku ordena o seu nascimento e sua mãe diz que, se ele pode pedir para nascer, é porque tem capacidade para realizar isso sozinho. Em resposta, o menino nasce, corta seu próprio cordão umbilical e diz: “Meu nome é Kiriku” A criança é bem pequena e nem sequer chega aos joelhos de um adulto, mas a sua coragem parece ser maior do que a de todos os adultos juntos. Ao longo do conto, é possível ver inúmeras referências à cultura da África Subsaariana como as vestimentas, a musicalidade, a relação com a natureza... – Com o olhar espiritual, a lenda inteira traz referências, como exemplo, ao baobá, que é cultuado como uma árvore sagrada, conhecido como “a única árvore que nasce de cabeça pra baixo”! Creio que a lenda ficou conhecida por dois motivos principais: porque agrada muito as crianças de todas as nacionalidades e porque os adultos também aprendem com ela – conta em entrevista ao Por dentro da África Mario Tenório, psicanalista e especialista em Lendas Africanas. Disponível em <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/kiriku-a-lenda-do-bebe-guerreiro-que-salvou-a-aldeia-da-feiticeira>. Acesso em 20.05.18

no mercado de trabalho, nas instituições escolares, nos bairros periféricos, na política, nos programas de TV, entre outros espaços que os levou a refletir sobre o local do afrodescendente na contemporaneidade.

Essas atividades foram de suma importância para que houvesse a mudança de olhar dessas crianças sobre o filme que apresentara no início do ano letivo – que fora fortemente negado –, a ser aclamado e prestigiado pela sua beleza, tanto referente ao seu enredo quando ao perfil fenotípico característico dos personagens do filme.

Mudança de postura requer conhecimento. Conhecer a nossa história é o primeiro passo para entendermos melhor quem somos de onde viemos e para onde queremos continuar prosseguindo. Essa experiência me apontou caminhos que me levaram a desenvolver algumas metodologias do ensino da cultura africana e afro-brasileira de forma consciente e estratégica.

Repeti novamente a exibição do filme após atividades de reconhecimento e o resultado já foi bem diferente. Ao invés de suscitar revolta ou estranhamento, ocasionou identificação com os personagens pela maioria dos estudantes. Ser chamado de *Kiriku* ou de *Karabá* deixou de ser uma ofensa e passou a ser um elogio. Experiência determinante para a minha jornada docente nos anos seguintes e extremamente significativas para ações que propus a fazer nessa minha aventura dissertativa hoje locada na Escola Municipal Risoleta Neves.

4.2 A escola Municipal Risoleta Neves – Trabalho de base.

Conforme a experiência narrada anteriormente e a partir de alguns outros espaços percorridos em minha caminhada docente, trago agora os passos dados para que a minha pesquisa fosse efetivada dentro da Escola Municipal Risoleta Neves.

Preocupada com as outras linguagens que coexistem no ambiente escolar e que também tem a função de formar, informar, construir e desconstruir conceitos que influenciam na formação do estudante, optamos por, antes de iniciar os experimentos com as bonecas/os na turma escolhida, lançar mãos de outros elementos formativos disponibilizados nos corredores da escola. O uso de murais informativos, figuras, personagens infantis que são comumente colocados nesse espaço comum, fora caracterizado com elementos que nos remetessem a diversidade do povo brasileiro, em especial da nossa herança afro-brasileira representada por bonecas/os.

Aproveitando também os diversos temas comemorativos abordados pelos professores titulares como dia das mães, dos pais, festejos juninos, comemoração natalina, entre tantos outros, inserimos com uma certa antecedência, desde o início de 2017, os elementos que pudessem associar o tema proposto pela escola as bonecas/os negras/os, com o intuito de naturalizar o recorte racial apresentado.

FIGURA 12 - PAINEL COMEMORATIVO DO NATAL E OS FESTEJOS JUNINOS



Fonte – Foto da Autora (2017)

Iniciativa que gerou curiosidades entre funcionários, alunos e familiares ao transitar nos espaços em comum e visualizar essa maneira de apresentar elementos tão corriqueiros do ambiente escolar, mas trazidos de forma diferente, ou melhor, de forma semelhante. Semelhantes a maioria do corpo docente, discente, funcionários em geral e familiares das crianças dessa instituição.

Como podemos observar na figura 8, a primeira imagem trazida se refere a família sagrada – segundo a *religião cristã*³⁸. Sobre os/as bonecos/as que foram colocados abaixo da

³⁸ Compreendo que a predominância de elementos que nos remetam a religião cristã em espaços públicos, podem acarretar uma padronização acerca das religiões existentes no Brasil, que podem permear dentro de um conceito do que é certo e errado, aceitável e/ou negável. Posicionamento que nos suscita questionamentos por vivermos teoricamente regidos sobre um Estado que se diz laico. Porém, acredito que não seja o melhor momento para debruçarmos sobre essas discussões, por conta de sua importância e profundidade. Merecendo maior atenção e tempo, elementos que não dispomos nessa escrita dissertativa, só nos resta deixar essa tarefa agendada para outros momentos que ocorrerão após desdobramentos dessa pesquisa que ocorrerão mais à frente.

arvore natalina a fim de retratar o presépio, observamos conversas informais, principalmente dos estudantes, acerca do tema nos trazendo um grande contentamento com o experimento.

Apesar de inicialmente não esconderem a surpresa e também um certo estranhamento, por não ser comum encontrar Jesus, Maria, José e os Reis Magos com tom de pele preta, houve uma grande identificação da maioria das crianças com os bonecos/as apresentados, em especial por apresentarem características semelhantes com seus familiares. Como poderemos perceber em algumas falas a seguir registradas em observação:

- _Esse Jesus tá bonitinho, parecendo meu irmãozinho.
- _Maria tá engraçada, ela usa um turbante na cabeça igual a pró Adriana.
- _O rei mago parece com meu avô, olha a barba dele, branquinha.

Quanto a boneca trazida como mascote no mural sobre os festejos juninos, as crianças, em especial as meninas demonstraram um grande encantamento diante da sua imagem, perguntavam se podiam ficar com a boneca e leva-las para casa.

- _Essa bonequinha é linda, queria poder levar pra casa.
- _Ela é igualzinha à minha prima, até o cabelo.
- _Amei o vestido dela.

Existiu também um fator que foi de suma relevância para o enriquecimento de nossas ações dentro da escola: o projeto pedagógico elaborado por todo o seu corpo docente. O mesmo teve como enfoque a construção da Identidade e seu objetivo principal foi “proporcionar o desenvolvimento de habilidades na leitura, escrita e matemática nos segmentos do 1º. e 2º. , ciclo possibilitando aos educandos a aquisição de competências leitoras e valorização da identidade”³⁹.

Em sua primeira fase, cada professor regente das turmas elegeram um livro infanto juvenil com protagonistas negro/as para trabalhar junto a sua sala. Ao final do trabalho, entramos nas turmas com o intuito de refletir um pouco mais sobre esses personagens dos livros, utilizando bonecas/os pretas para melhor explorarmos as características apresentadas nos livros trabalhados anteriormente. Porém, agora enfatizando suas relações com as crianças como características e semelhanças, em especial seus sinais diacríticos (corpo e cabelo).

Recontando essas histórias infantis, pudemos também trazer para reflexão as questões referentes as individualidades de cada um/a, associando o auto reconhecimento e conhecimento de suas histórias ancestrais. A oferta de bonecas/os que representassem tanto os personagens dos livros quanto das crianças envolvidas, resultou em atitudes de empatia,

³⁹ Arquivo pessoal cedido pela Escola. Projeto de Intervenção Escola Risoleta Neves. Tema: todo mundo lendo, resgatando identidades. Público alvo: educandos do 1º. E 2º. Ciclos. Duração: Projeto Permanente; Responsáveis: equipe gestora e professores.

identificação e em especial, sentimento de familiaridade com os personagens dos livros, aguçando a imaginação e fazendo-os sonhar com os novos personagens conhecidos.

FIGURA 13 - MURAL DOS LIVROS INFANTO-JUVENIS COM PROTAGONISTAS NEGROS/AS.



Fonte – Foto da Autora (2017)

Assim, muito antes trazer para as crianças as experiências individuais com bonecas/os, elas começaram a ter acesso a esses brinquedos em momentos relevantes ocorridos no interior da escola. Aproveitando a oportunidade do projeto já existente, contribuimos com sugestões de livros e materiais para o alcance dos objetivos do projeto, trocamos ideias com os professores regentes e também ajudamos na construção de painéis ilustrativos que culminaram as ações desenvolvidas durante o ano. Conforme podemos ver no trecho a seguir que justifica a necessidade dessa ação:

“Pode-se afirmar que a leitura e a escrita são processos complexos e devem ser bem estruturadas, pois, a partir delas serão bem alicerçado as demais aquisições de conhecimento. Partindo dessa concepção da importância da leitura e da escrita é proposto à escola o Projeto permanente TODO MUNDO LENDO: RESGATANDO A IDENTIDADE buscando mecanismo e incentivos, atividades e sugestões para que se formalizem com hábitos de leitura espontâneos e prazerosos. Contudo, o projeto corresponde a necessidade “educativa voltada para a formação de valores e posturas que contribuam para que os cidadãos valorizem seu pertencimento étnico-racial, tornando-se parceiros de uma nova cultura, da cultura antirracista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos”. Como nos traz as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro – Brasileira e Africana no sistema de ensino, Lei no 10.639/03 e a lei 11645/2008 que inclui a história e cultura indígena no Brasil”⁴⁰.

⁴⁰ Idem.

FIGURA 14 - PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.



Fonte – Foto da Autora (2017)

Para que isso acontecesse, foi essencial o trabalho feito pela *Agente de Educação*⁴¹, o elo de ligação construído por ela entre eu quanto pesquisadora, professores, direção escolar e funcionários em geral, facilitou bastante o processo da pesquisa.

A forma que ela desenvolveu as atividades com afincado e cuidado estético, interligando a proposta da pesquisa com o projeto da escola foi um diferencial no andamento de todo esse processo. Desta forma, considero esse trabalho de base de suma relevância para entendermos melhor os resultados encontrados mais a frente após o experimento realizado junto as crianças com as bonecas/os. Esse momento que antecedeu as oficinas promoveu um alinhamento entre funcionários da escola e pesquisador que tornou o processo da pesquisa muito mais produtiva e prazerosa. Sem contar no aprendizado adquirido entre as partes envolvidas.

Assim, promovendo outros jeitos de se fazer o educar, a Escola Risoleta Neves, ao mesmo tempo que se renova a partir do seu contexto atual junto aos desafios da

⁴¹ O Agente de educação é aquele que sabe escutar e acolher os diferentes olhares, dúvidas e desejos dos alunos e seus familiares, ao tempo em que, ajuda a equipe escolar a fortalecer a relação de parceria com as famílias e a comunidade local. Em parceria com a direção da escola, a equipe pedagógica e os demais integrantes da escola. O Agente da Educação realiza uma série de atividades focadas nos alunos e na aproximação das famílias na rotina estudantil. Atender as famílias dos alunos na escola; Promover encontros entre familiares dos alunos, abordando temas diversos; Mobilizar família e comunidade para ações voluntárias; Estabelecer parcerias na comunidade em favor dos alunos, das famílias e da escola; Acompanhar a entrada, saída, intervalo das aulas, frequência e ocorrências indisciplinadas dos alunos; Visitar as famílias dos alunos sempre que necessário; Levantar grau de satisfação dos alunos em relação as ações realizadas pela escola; Construir junto à comunidade escolar uma proposta de interesse coletivo; Desenvolver ações educativas/culturais. Disponível em <http://www.agentedaeducacao.salvador.ba.gov.br/projetos.php> acesso em 08.06.18.

contemporaneidade, também se espelha no que foi outrora, mas com uma roupagem inovadora, condizentes com seu tempo e seu espaço

CAPÍTULO V – IDENTIDADE/IDENTIFICAÇÃO: BONECAS/OS ESPELHOS.

DE MÃO EM MÃO
*Entre agulhas e linhas
 O respirar de um sonho
 Ainda de menina
 Nasce o botão e um grão
 A flor preta se abre
 Germina amor
 E de mão em mão
 Surge essa felicidade
 Filhas de nós
 Espelhos negados
 Tanta criança adulta chora de felicidade
 Ganhei o dia
 Me vi no espelho
 Põe Black no cabelo
 Olhinhos de jabuticaba
 Pretinha cor da noite
 É hora de costurar
 Entre laços e sonhos de fitas
 Uma palavra
 Quem nos habita?
 Agulha
 Linhas
 Tecidos da cor da pele
 Cor da pele negada
 Outrora esquecida
 Falta muito por tecer
 Falta outros tantos nas bonecas se ver
 E minha boneca, cadê?
 Está para além das linhas
 Máquinas e encomendas
 Está no desejo dos espelhos de mim
 E o sonho segue
 Entre tesouras e escritas
 Entre a costura e palavras
 A gente segue recitando
 Uma vida costurando?
 Várias vidas se renovando
 E de mão em mão,
 De sonho em sonho,
 A gente vai a se costurando...
Adriana Silva*

Finalizando a/o boneca/o, agora é hora de darmos alma a esse brinquedo que chegara a sua etapa final. Tornar-se espelho de cada criança envolvida nessa pesquisa se faz nesse momento a sua principal função. Nesse brinquedo representação estivera presente por vezes as dificuldades e tensões vivenciadas por cada criança sobre si e seu corpo, no que tange as suas autonegações, assim como também as aceitações e afirmações positivas e satisfatórias sobre a forma que se interpretam.

Neste momento tão significativo e ponto culminante da pesquisa, trago os passos dados com a turma escolhida para efetivarmos a experiência de não só ofertar bonecas/os negras/os prontas, a fim de observar as reações possíveis diante do brinquedo oferecido, mas especialmente, possibilitar que essas crianças produzissem os seus próprios brinquedos, suas próprias bonecas e bonecos.

Foi analisado os discursos das crianças referentes as situações vivenciadas nesse processo de construção, assim como também algumas situações que ocorreram no momento em que as crianças brincaram umas com as outras com a/o boneca/a confeccionada.

Saliento que meu olhar estivera atento para as expressões e diálogos estabelecidos entre as crianças com elas próprias assim como também comigo e a professora regente. Dentro dessa dinâmica, procuramos identificar as diversas formas que elas se veem e se percebem quanto sujeitos de sua própria histórias, assim como também as suas principais percepções de gênero e raça/cor que circulam no universo entre crianças e bonecas/os.

5.1 Escolhendo a turma.

Passado o processo de observação e intervenção em algumas turmas e no ambiente interno da escola, como fora narrado no capítulo anterior. Escolhemos enfim a turma que iríamos concentrar nossas atenções e finalizar o processo de pesquisa. A turma escolhida fora a do 1º. Ano do ensino fundamental I, do turno matutino. A mesma composta por 14 (catorze) meninos e 13 (treze) meninas, com idades entre os 06 (seis) e 08 (oito) anos.

Em acesso as suas fichas cadastrais autorizadas pela escola, obtivemos a informação que dentre as 27 (vinte e sete) crianças que fazem parte dessa turma, 19 (dezenove) foram declarados pelos seus responsáveis como pardas, 6 (seis) como pretas, 1 (uma) como branca e 1 (uma) não fora declarada. Detalhe de suma relevância a ser considerada no processo de análise dos resultados da pesquisa. Especialmente para entendermos melhor as construções que essas crianças fazem de si própria a partir das concepções estabelecidas por seus familiares.

Saliento que essa ação mais específica da pesquisa, poderia ter sido feita em qualquer outra turma ou série da escola em questão, assim, a seleção foi de cunho aleatório. Informo também que em relação a identificação das crianças participantes da pesquisa, escolhi nomeá-las por bonecas e bonecos, atribuindo-lhes também nomes de pessoas reais ou fictícias que

foram/são de suma importância para a história de luta do povo negro, a fim de resguardar a identidade dos envolvidos atendendo ao Termo de Consentimento informado⁴².

Como já era conhecida dos corredores da escola e também da comunidade, pois cruzo cotidianamente com as crianças nos espaços comuns do bairro, foi muito fácil estabelecer a nossa comunicação em nosso primeiro encontro formal. Responder as curiosidades associadas ao meu modo de viver – perguntas relacionadas a casa onde moro, aos irmãos que tenho, a filhos, situação conjugal, idade –, entre outras questões trazidas pelas crianças, influenciou no estreitamento de laços entre pesquisados e pesquisador logo no primeiro dia das atividades.

Apresentações feitas e curiosidades respondidas, partimos para a dinâmica⁴³ de conhecimento dos nomes de cada um. Terminada dinâmica, explicamos como seriam nossos encontros e a frequência que eles aconteceriam, assim como também, falamos sobre a importância de todos/as manterem-se assíduos as nossas oficinas que seriam em torno de 10 (dez) a 12 (doze) dias – uma vez por semana –, a depender da desenvoltura da turma na execução das tarefas.

O que caracterizara as atividades das oficinas fora as abordagens direcionadas as nossas características físicas fenotípicas como a cor da pele, textura do cabelo, formato da boca, nariz, entre outros. Junto a isso, informamos também que falaríamos sobre bonecas e bonecos e suas semelhanças com cada um de nós e que dentro dessa discussão, haveria um momento em que eles mesmos fariam uma parte desse brinquedo. Animadas e eufóricas com a possibilidade de fazer um brinquedo, um menino perguntou se poderia levar para casa. Respondi que no último dia de atividade o boneco/a feito por ele poderia sim ser levado para casa. Muito felizes com a possibilidade, todos fizeram o maior alvoroço com a notícia, precisando da intervenção da professora titular para continuar nossa conversa e dar seguimento a próxima atividade com utilização de um espelho.

5.2 Diante do espelho: o que sinto ao ver o meu reflexo?

Dentro da educação, trabalhar com espelhos é de suma relevância para o desenvolvimento da criança, especialmente nas series iniciais, pois é nesse período que o processo de formação da autoestima e identidade se concretizam a partir daquilo que veem.

⁴² O Termo de Consentimento está disponível em anexo A

⁴³ Disponível em anexo B

Para a KISHIMOTO (2010), o uso do espelho é fundamental para o autoconhecimento da criança, e deve ser apresentado a ela ainda quando bebê, a sua utilização pode servir tanto para o seu autoconhecimento quanto para o reconhecimento do universo que o cerca. Assim:

“A construção de uma imagem positiva de si e do mundo inicia-se desde o ingresso do bebê na creche, com a atenção e o carinho da professora e os vínculos construídos entre os dois. A percepção pelo bebê de sua própria imagem no espelho favorece o conhecimento de si e do mundo, porque a criança, ao ver sua imagem refletida no espelho, identifica a si mesma como distinta de outras crianças e dos objetos. As brincadeiras, como formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada. KISHIMOTO (2010, p.3)

Com base nesse princípio, escolhemos como primeira atividade a ser trabalhada nas oficinas, a dinâmica do espelho. O intuito foi procurar entender de que forma cada criança se vê e se percebe quando se encontram de frente com sua própria imagem refletida por ele.

O livro infanto juvenil *Betina*, da autora GOMES (2009) também nos ajuda a compreender a importância do espelho para o processo de autoafirmação da criança. Ele nos conta a história de Betina, uma criança que morava com sua família (pai, mãe e avó) e que dentro dessa família equilibrada e feliz a forma que se estabelece a relação entre os envolvidos caracterizava-se pela harmonia e pelo afeto. Porém, a autora se concentra em nos contar a relação forte de amor, carinho e cumplicidade entre Betina e sua avó. Em um dado momento da narração da história, a autora descreve sobre os cuidados da avó da Betina no momento de cuidar dos seus cabelos crespos.

“(…) a avó sentava-se em um banquinho, colocava uma almofada para Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, penteando e trançando uma a uma, com rapidez incrível. Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. GOMES (2009, p. 6).

Mas o que trago para a nossa apreciação é o momento que a autora descreve a ação da protagonista após sua avó concluir o penteado:

“Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas GOMES (2008, p. 8).

Foi esse ato de enamoramento da personagem Betina consigo própria e a sua satisfação com o que via refletido no espelho, que me fez revisitar essas páginas para descrever essa experiência tão rica junto a turma do 1º. Ano, mostrando as belezas possíveis existente em cada um de nós refletidas no espelho.

FIGURA 15 - BETINA DIANTE DO ESPELHO.

FONTE: IN: BETINA, DE NILMA LINO GOMES (2009, p. 9)

Antes de serem levadas ao espelho, comunicamos que íamos mostrar-lhes algo muito importante que estava no cantinho da sala, e a surpresa de se ver como esse “algo muito importante” trouxe muita alegria para cada criança surpreendida por sua própria imagem no espelho.

Chamadas uma por uma, pedíamos para que olhassem para o espelho e dissessem o que estavam vendo. Alguns responderam que estavam apenas vendo um espelho. Quando isso acontecia solicitávamos para olhar melhor o conteúdo desse espelho e falar um pouco sobre a imagem que estava sendo refletida.

Com algumas crianças, foi necessário estimular o seu olhar, por não entenderem direito a proposta da dinâmica. Solicitávamos que nos dissessem o que achavam dos seus olhos, do nariz, do cabelo, da voz, da cor da pele, entre outras partes daquele corpo em exibição.

Entre sorrisos de contentamento e satisfação do que viam, existiram também muitas lamúrias de insatisfação e vergonha de sua própria imagem, evidenciando a fragilidade causada pela falta de aceitação de algumas crianças de si próprio e os impactos que isso acarretara a sua autoestima e desenvolvimento.

Nas entrevistas a seguir, trago como destaque algumas falas importantes para a continuação dessa nossa análise.

Exemplo 1: Boneco Zumbi – 7 anos.

Pergunta: O que você está vendo no espelho?

Resposta: Não estou vendo nada.

Pergunta: Mas ali não é você? Aquela não é a sua imagem? Agora me diz, o que você vê.

Resposta: Eu sou feio, tudo é feio.

Pergunta; E quem disse isso a você? Olha para esses olhos, essa boca, essa pele bonita, esse cabelo. Tudo é bonito.

Resposta: Eu mesmo me disse. Eu não acho nada. Não gosto de nada. É feio, é feio.

Pergunta: Nada de bonito? Me dê uma razão para você ser feio.

Resposta: O cabelo.

Pergunta: O que é que tem o seu cabelo? (Sem querer olhar-se direito no espelho e com um ar de cansaço sobre a dinâmica)

Resposta: É duro, é duro, é duro

Pergunta: Duro?

Resposta: Sim

Pergunta: Nosso cabelo não é duro. Ele é crespo. O seu cabelo é igual ao meu. E não há nada de errado com ele. Existem vários tipos de cabelo. O liso e o crespo, além de vários outros que ficam entre esses dois. Nenhum é melhor do que o outro. Entendeu? Seu cabelo é lindo. Você é lindo.

Resposta: Eu não queria que o meu cabelo fosse pequeno

Pergunta: Não queria que ele fosse pequeno? Você queria um cabelão assim, grande para cima igual ao meu?

Resposta: Não.

Pergunta: Queria como?

Resposta: Graaande! (Apontando para os ombros).

Abro esse quadro de análises sobre a primeira atividade com esse exemplo, porque foi um dos que mais me chamou a atenção no período das oficinas. Tentar intervir na forma com que essa criança se enxergava sem se reconhecer, suscitou muitas questões que vão para além dos meus objetivos com essa pesquisa. Questões essas relacionadas em especial a construção da autoestima de crianças negras do sexo masculino. Infelizmente não daremos conta de analisar e responder de forma mais aprofundada nesse trabalho dissertativo, mas cabe, um pouco mais a frente, um debruçar mais prolongado sobre as questões de gênero e do ser menino negro em nossa sociedade brasileira.

Podemos perceber através de sua fala e gestos corporais, a sua insatisfação com a imagem de si próprio apresentada diante do espelho. Além de não considerar interessante nenhuma das belezas existentes em seu corpo, o mesmo demonstra de forma indireta o seu verdadeiro conceito de beleza quando se refere ao seu cabelo.

Ao repetir com uma certa raiva que ele era *feio*, que *não havia nada de bonito nele* e que seu cabelo era *duro, duro, duro*, percebemos o seu grau de insatisfação com o seu corpo. Assim como também, ficou evidente a sua consciência e conceito sobre o que é ser bonito ao apresentar como solução para substituição do seu cabelo duro, por *um cabelo “graaaande”*.

Ele dá mais pistas sobre o seu conceito de beleza, quando questionado se esse *“cabelo grande”* poderia ser parecido com o meu. Ao responder que não, que queria que o cabelo dele fosse *“graaaande”*, fazendo menções com as mãos e estabelecendo o comprimento das madeixas em cima dos ombros”, percebemos que ele se referia a uma textura de cabelo não crespa e que pudesse escorrer pelo seu corpo. Ele se referia a um cabelo liso.

As contribuições oferecidas pelo artigo de GUEDES (2015), “Estética Afro-Diaspórica e o Empoderamento Crespo”, nos oferece também subsídios para continuarmos tentando entender o discurso de negação da criança em questão. A mesma, denuncia os prejuízos acarretados a homens, mulheres e crianças no decorrer de nossa história, marcada pelo nosso processo de colonização, no que tange as questões estéticas. A autora afirma que: *“A cor da pele e os cabelos foram desde então os elementos mais estigmatizados da estética negra. Cabelos crespos eram rotulados de “cabelo ruim” e os de pele mais escura, adjetivados como “negros fedidos” e “feios”.*

Se levarmos em consideração que as relações existentes do cabelo crespo, sinalizado como parte do universo da *“representação social do corpo negro e sua estética”*, nos convida a avaliar as diversas formas de negação acarretadas a ele diante dos *“processos civilizatórios”*, processos esses que sempre pautaram na negação dessa estética negra até hoje, encontraremos resposta para essa negação do seu próprio corpo praticada pela criança entrevistada. Assim:

É comum dizer que o cabelo crespo é um cabelo ruim. Historicamente, o corpo negro carrega o estigma da cor. Entre o que é “bom” e o que é “ruim”, recaem sobre o corpo do negro todas as imposições do que é negativo. Ser negro no Brasil é ser condenado a um juízo de valor no qual a cor da pele e a textura do cabelo classificam o grau da discriminação. GUEDES (2015, p.5)

Apesar de na contemporaneidade esse corpo historicamente estigmatizado venha passando por transformações pelo *“sentimento de estigma ao de estima pelo “eu” negro com o seu corpo e o seu cabelo”*. Ainda são necessárias mudanças para que essa realidade enfim se modifique.

Como foi citado anteriormente, não podemos fechar nenhum diagnóstico mais aprofundado sobre esse caso em específico, pois acredito que existem outros fatores – que não cabem dentro dessa pesquisa – a serem analisados. Porém, apesar de nos depararmos com essa situação específica de negação, percebemos que a maioria das crianças trouxeram um olhar muito positivo de si ao se ver no espelho. Poucos foram os casos que precisamos intervir sobre as suas próprias impressões do corpo em análise. Nos exemplos a seguir veremos melhor esse diagnóstico.

Exemplo 2: Boneco Besouro - 6 anos.

Pergunta: O que você está vendo no espelho?

Resposta: Tô vendo eu.

Pergunta: E o que você acha de você? O que você mais gosta em você?

Resposta: Eu sou lindo. Tudo é lindo.

Pergunta: Você é lindo? Então você gosta de tudo em você?

Resposta: Sim, sou lindo. Sou o menino mais bonito da escola.

Foi muito interessante a forma que esse o Boneco Besouro se expressou. Com olhar erguido e sorriso largo, ele de fato tinha consciência do que estava proclamando. Diferente Boneco Zumbi, que não conseguia se encarar no espelho, percebemos a presença de uma grande autoestima vindo dele.

Exemplo 3: Boneca Dandara– 6 anos.

Pergunta: O que você está vendo no espelho?

Resposta: Eu.

Pergunta: E o que você acha de você? O que você mais gosta em você?

Resposta: Eu gosto de quase tudo em mim. Depende do dia. Tem dia que gosto, tem dia que não gosto.

Pergunta: Nos dias que você não gosta de nada em você, o que te incomoda?

Resposta: hummmm! Não sei. Talvez o meu cabelo. Acho que é só isso.

Pergunta: O seu cabelo? Mas o que ele tem de errado?

Resposta: Nada, só tem dias que eu queria que ele fosse um pouco maior. Às vezes eu queria que fosse diferente.

Analisando a fala da **Boneca Dandara**, percebemos que apesar dela não apresentar grandes sinais de insatisfação com a imagem do espelho, prevalece o ideal do cabelo longo como o padrão de beleza mais adequado. Ainda que ela se mostrasse maleável a nossa intervenção, possuir um cabelo – nem que seja de vez em quando grande –, tornara uma possibilidade animadora para quebrar a sua realidade diacrítica vivenciada todos os dias. Segundo a autora GOMES (2013), compreender os conflitos identitário da nossa sociedade perpassa por entender a relação que todos nós temos como o nosso corpo e principalmente o cabelo. A mesma afirma que:

“O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. GOMES (2013, p.8)

Diante dessa afirmação, a autora continua a sua análise levantando os seguintes questionamento: Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? Entender a linha tênue vivenciada pela **Boneca Dandara** em seu cotidiano entre aceitar-se do jeito que é e/ou seguir um padrão estético ditado especialmente pelos nossos meios de comunicação, é compreender o nosso processo de construção que se faz paulatinamente, onde o conflito identitário é presente todos os dias nesse construir e desconstruir. Conforme continua nos narrando GOMES “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos

negros brasileiros”. Acredito que a Boneca Dandara esteja trilhando esse caminho de encontros e desencontros consigo mesma, e a escola, precisa compreender o seu papel nessa construção.

Exemplo 4: Boneca Lélia Gonzalez – 6 anos.

Pergunta: O que você está vendo no espelho?

Resposta: Eu mesma.

Pergunta: E o que você acha de você? O que você mais gosta em você?

Resposta: Eu acho tudo lindo em mim. Eu gosto dos meus olhos e também da minha cor.

Pergunta: Então você gosta da sua cor. É verdade, ela é muito bonita. Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre quem você está vendo no espelho?

Resposta: Não. Acho tudo legal.

Nesse último quadro de nossa análise, trago uma das respostas das entrevistas que foi muito comum no decorrer da oficina. Em sua maioria, as crianças demonstraram satisfação diante de suas imagens refletida no espelho. Existiram muitos outros detalhes apontados nas conversas trazidos por elas, falavam sobre a roupa que estavam vestindo, os óculos que estavam usando, a pulseira ou corrente trazida ao corpo, o lápis que estava na mão, enfim, muitos outros elementos que não passavam por suas características físicas, porém, na maioria das respostas as características físicas era o assunto mais comum e discutido entre nós.

FIGURA 16 - REFLEXO ANCESTRAL NO ESPELHO.



Fonte: Redes Sociais – Domínio Público

Ainda que de forma não muito aprofundada, avalio essa oficina como um momento muito importante para entender melhor o público que começara a pesquisar. A partir dessas falas, adaptamos os outros processos que vieram logo após desse do reconhecimento no espelho e nos atemos a observar mais em específico as crianças que apresentaram um conflito

dolorido com a sua imagem no espelho. Inclusive passando a situação para a gestão escolar a fim de leva-las a utilizar outras formas de intervenção fora das oficinas desenvolvidas.

5.3 Que cor é minha cor?

O que responder a uma criança que questiona a cor da sua cor na sala de aula? Baseado em quais critérios responderíamos essa curiosidade tão significativa e determinante? Trazer uma resposta pronta é a melhor solução? Diante dessas indagações, trouxemos como segunda proposta no prosseguimento das nossas oficinas, a reflexão sobre essa pergunta.

Conforme o trabalho realizado por SANTOS (2015), em seu artigo intitulado "Professor, qual a minha cor?" – Título inspirado na pergunta que um dos seus alunos fizera durante a realização de um projeto, dentro de uma escola da rede privada, sobre música dos Blocos Afro em cumprimento Lei 10.639/2003. Tomamos como inspiração a sua experiência.

Acreditando que essa resposta não é fácil de ser respondida, em especial entre as crianças, é que propomos essa atividade como segunda oficina a ser praticada a fim de que as próprias crianças pudessem responder a esse questionamento. Atividades que foi de suma relevância não apenas para promover o autoconhecimento de cada educando, mas principalmente para leva-los a encontrar as suas próprias respostas diante da pergunta: Professor, que cor é minha cor? Responda você mesmo.

Partindo desse princípio, do papel do educador em suscitar, levar o educando a questionar suas origens, conhecer sua história e encontrar soluções e respostas para seus próprios questionamentos, é que nesse nessa atividade trouxemos para reflexão de/com as crianças, um assunto que ainda causa muitos equívocos e más interpretações no imaginário de nós brasileiros: o nosso *Colorismo*⁴⁴, a variação da cor da nossa pele e toda a complexidade em volta dessa diversidade decorrente especialmente por conta da miscigenação ocorrida entre africanos, europeu e indígenas. Composição demográfica do nosso país.

5.4 Experiência com o painel de tecidos

Febre amarela.

Sua cor negra persiste,
No comprimento de seus braços,
Na curvatura da sua barriga,

⁴⁴ O Colorismo ou apgmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. "O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio "If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?", que foi publicado no livro "In Search of Our Mothers' Garden" em 1982. Disponível em <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em 01.06.18

Na largura das suas coxas
 Eu vejo o Ocidente nos vendo,
 E a resposta dessa mulher foi um esforço para apagar o aspecto que a define como
 verdadeira africana
 Sua própria melanina.
 Sua própria pele.
 Então o africano estava confuso.
 Então agora começava um conflito.
 Então eles tomam atitudes extremas...
 Qualquer tez branca era beleza.
 E foi isso que levou as meninas a usarem os cremes de beleza e se descolorirem.
 Eu já vi pessoas usarem esses cremes em bebés.
 Esse é o creme
 Eu passo ele com cuidado na minha pele...
 E rezo para que funcione
 Dia e noite, noite e dia e noite e dia...
 Eu só quero ser...
 Por favor, por favor...
 Eu só quero ser...
 Dia e noite...
 Existe você e o que você imagina ser.
 O que você odeia,
 O que você despreza.
 Seu reflexo é quase um monstro,
 Você se sente decepcionado com ele,
 Insultado, até mesmo atacado.
 Ele se torna real.
 Como se fosse outra pessoa.
 Essa febre...
 Nós passamos para os nossos filhos...
 "... nossa nova fórmula que delicadamente clareia a sua pele em até cinco tons para a
 verdadeira beleza".
 Com o tecido áspero do tapete da minha mãe em baixo de nossos pés,
 Nós corrigimos as fissuras internas definindo limites.
 Hierarquias de beleza penetram a nossa pele,
 E nunca admitimos que todos nós nos sentimos apenas um pouco...

 "Desconfortáveis"

Esse poema trazido acima, faz parte do discurso do curta-metragem da cineasta
 queniana Ng'endo Mukii⁴⁵. O filme, que tem como título "Yellow Fever" (Febre Amarela),
 denuncia o hábito nocivo adquirido por homens e mulheres de alguns países africanos em
 consumirem cremes clareadores para transformar suas peles pretas em brancas.

A mesma, evidencia o sofrimento trazido pelos ideais de branqueamento, herdado
 pelo espectro do sistema colonial vivenciado outrora pelos países do continente africano, o

⁴⁵ A queniana Ng'endo Mukii, diretora de Yellow Fever, explica a criação do filme: "Me interesse pelo conceito
 de pele e raça, e nas implicações de ambos; nas ideias e teorias costuradas em nossa carne que mudam com o
 passar do tempo. O ideal de beleza se tornou globalizado, criando aspirações homogêneas e distorcendo a
 autoimagem de pessoas em todo o planeta. No meu filme, foco na autoimagem de mulheres africanas, através de
 memórias e entrevistas; usando mídias diversas para descrever essas autovisualizações quase esquizofrênicas com
 as quais eu e muitas outras crescemos. Disponível em:
www.nodeoito.com/documentariosobrecolorismo/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork. Acesso em 10.06.18.

qual perdura ainda na atualidade tanto na vida dos adultos quanto de crianças. A cineasta também denuncia o quanto os apelos midiáticos influenciam incansavelmente na propagação de um padrão de beleza hegemônico a ser seguido e copiado. Para alcançar esses ideais é utilizado indiscriminadamente cremes clareadores que causam danos irreparáveis a saúde de quem os usa.

Segundo Aline Djokic, em seu artigo publicado na Revista eletrônica Portal Geledés, os cremes clareadores tornaram-se um grande problema para as populações que os adotaram, pois além das questões de negação de si próprio inerente a quem faz o seu uso, eles também são responsáveis pelo desencadeamento de muitas doenças, em especial o câncer de pele, e ou lesões irreparáveis pelo corpo. Ela reitera que:

“... cremes de embranquecimento são hoje um problema muito sério em diversos países africanos e das Américas. Estima-se que mais de 60% das senegalesas usem produtos para clarear a pele, em Togo os números chegam a 58%, em Mali 25 % e na Jamaica mais de 40%. Em todos esses países o problema também afeta os homens, ainda que esse número seja pequeno. O creme clareador é aplicado como qualquer outro para o cuidado da pele e é aplicado em todo o corpo. Em alguns países africanos porém, é comum encontrar mulheres que clareiam somente o rosto e as mãos por não poderem comprar o produto para o corpo todo⁴⁶. DJOKIC (2015)

Como podemos analisar nas imagens retiradas do filme na tirinha a seguir, os meios de comunicação, em especial a TV, são espaços de construção de identidades. Negar-se diante do visto no espelho e igualar-se ao o que está exposto e imposto pela TV, são elementos que moldam o público que o consome.

Conforme análise feita a respeito do filme e também da experiência feita com as crianças do 1º. ano descritas anteriormente, podemos perceber que o espelho é um dos grandes reveladores de quem somos. Com a função de refletir imagens, olhar-se diante de um espelho pode tanto nos trazer contentamento quanto desconforto. Isso dependerá muito da forma que estamos satisfeitos ou não com o que está sendo refletido. Em certos momentos a TV serve como um espelho. Especialmente quando vista sem filtros por nossas crianças.

No documentário da queniana Ng'endo Mukii, diretora de *Yellow Fever*, a qual denuncia através do seu curta o ideal de beleza caucasiana, ideais esses que se tornaram globalizados e almeçados por povos culturalmente e fisicamente diferenciados do perfil branco, nos chamou a atenção a fala da personagem infantil Abbi, presente no desenho animado do filme. A mesma, enquanto assiste TV se deslumbra com os perfis dos atores e atrizes trazidos pelos comerciais, programas, propagandas, anúncios em geral que veiculam de forma intensa nesse meio de comunicação.

⁴⁶ Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-clareamento-da-pele-negra-devastacao-auto-odio/>. Acesso em 15.06.18

FIGURA 17 - CENAS DO FILME "YELLOW FEVER" FEBRE AMARELA



Fonte: (YELLOW FEVER) Reino Unido, Quênia. 2012. Kinoforum,Org.

Enquanto assistia, a personagem idealizava-se como bela se tivesse a pele branca, “*se eu fosse americana, eu seria branca, branca, branca*”. Quando questionada sobre o seu desejo de ser branca pela tia que acompanhava o seu diálogo, ela continua a sua linha de raciocínio falando que isso seria possível através da mágica. Através desse artifício, caso existisse, ela transformaria sua pele branca e seu cabelo em branco e liso. O diálogo continua e fecha com a seguinte conversa entre Abby e a tia:

- _ Abby me diga uma coisa, você está aqui dizendo que quer ser branca.
- _ Sim.
- _ Como você se sente quando você se olha no espelho?
- _ Hummm! Eu me sinto um pouco desconfortável.

Pensando sob esse viés da personagem *Abbi* e a influência da TV na formação das crianças, suponho que o cerne da questão envolvida com algumas experiências que tivemos nas oficinas anteriores, tenha um vínculo muito grande com a relação estabelecida entre essas crianças e a TV. Desta forma urge a necessidade de trabalharmos temáticas que envolvam essas questões de auto estima, para entendermos e intervirmos nesse discurso de uma beleza padrão única.

O experimento também relacionado ao assunto cor da pele, foi feito com um mostruário confeccionado de tecido forrado com material macio, a fim de simular a pele, e com cores que poderiam ser associados aos vários tons de pele que encontramos em nossa sociedade. A intenção foi refletir sobre a diversidade de tons de pele existente nos integrantes da turma, assim como também retratarmos a diversidade da sociedade que estamos inseridos.

Desta forma, as crianças foram convocadas a escolher o tecido que ela melhor se identificasse. Experiência muito interessante inclusive para desconstruir alguns processos de negação que já começara a surgir no discurso de algumas crianças na atividade anterior.

FIGURA 18 - PAINEL DE CORES. QUE COR É MINHA COR?



Fonte: Imagem da autora (2018)

É importante salientar que o manuseio desse instrumento de avaliação foi feito de forma extremamente lúdica e livre, as crianças ao tocar e “vestir” a pele que melhor lhe representasse, acabava fazendo analogias dos outros tons de pele aos seus familiares e amigos. Respostas como: *“a minha cor é essa, mas a do meu pai é aquela, ou, aquela cor dali é igualzinha à da minha mãe”* foram muito corriqueiras. O desejo também de não possuir a cor que assumira como a sua e ter a cor da pele da mãe ou da irmã também foi bastante comum.

Porém, como na atividade anterior, não houvera muitas tensões sobre essa atividade com a maioria das crianças da turma. Trouxe para nossa avaliação algumas falas relevantes para continuarmos procurando entender melhor o desenrolar desse processo de identidade/identificação das crianças a partir de bonecas/os negras/os.

Exemplo 1: Boneca Carolina De Jesus – 7 anos

Pergunta: Você acha que você é que cor?

Resposta: Eu acho que sou branca.

Pergunta: Você consegue identificar qual a desse painel é a sua? Compare a sua pele do braço ao tecido e depois me diga o que você achou

Resposta: Sim, é isso mesmo, minha cor é branca (em contraste com o tom mais claro que ela considerou como branca, a sua cor de pele estava muito longe de ser igual ao tom escolhido).

Pergunta: Então, esse é mesmo o seu tom de pele? (Passando novamente o braço sob os tecidos, ela define mais uma vez a cor que ela identifica como dela)

Resposta: Sim, minha cor é essa. Eu sou branca.

FIGURA 19 - EXPERIMENTO COM O PAINEL DE CORES. QUE COR É MINHA COR?



Fonte: Imagem da autora (2018)

Trouxe para nossa avaliação o caso dessa **da Boneca Carolina de Jesus**, porque me chamou muito atenção o fato dela se intitular branca, de forma invariável, nas duas oficinas que se seguiram. Porém, o que achei mais interessante foi que mesmo ela percebendo que o seu tom de pele destoava um pouco do tom escolhido, ela permaneceu escolhendo o mesmo tom, ainda que não demonstrasse muita convicção sobre a sua escolha. Acredito que o que fora apontado nas linhas anteriores sobre processo de negação de si próprio e ou influência da TV no desejo de atender ao perfil hegemônico ditado por ela, podem responder algumas perguntas que ainda nos restam sobre o seu comportamento.

Por ser uma resposta extremamente subjetiva e um tanto difícil de assegurar com veemência, continuaremos nas próximas oficinas observando essa **a Boneca Carolina de Jesus**. Nesse momento vamos nos ater em descrever as constatações sem analisar a fundo, pois diante das oficinas que ainda faltam e as diversas formas que essas crianças vem elaborando e re (elaborando) seus conceitos acerca do assunto, poderemos perceber mudanças até o fim da pesquisa.

Exemplo 2: Boneca N'Zinga – 6 anos

Pergunta: Você acha que você é que cor?

Resposta: Eu acho que sou negra.

Pergunta: Você consegue identificar qual cor representa a sua nesse painel? Compare a sua pele do braço ao tecido do painel.

Resposta: Aqui, achei minha cor, é negra e marronzinha. (Tom comparada muito próxima a sua cor de pele).

Pergunta: Então você é negra ou marronzinha? Qual o nome que você acha mais interessantes para falar da sua cor? (Passando novamente o braço sob os tecidos, ela define mais uma vez a cor que ela identifica como dela)

Resposta: Eu sou negra.

Diferente do caso anterior, a Boneca N'Zinga estava muito segura quando comparara a sua cor com a do tecido. Ela se auto definiu como negra sem aparentar nenhuma espécie de contrariedade diante da sua cor. Mesmo citando a cor da pele como marronzinha, ela reafirma ao final da experiência que sim, ela é negra. Mesmo que tenhamos identificado uma pequena tendência a utilização de termos atenuantes (como a marronzinha usado por ela), ainda assim, ela conseguiu definir-se livremente.

Sobre esses termos atenuantes utilizados comumente em nosso cotidiano como marronzinho, moreno, moreno jambo, caramelo, cabo verde, entre outros, o autor D'DESKY (2001) faz uma discussão muito interessante acerca dessas terminologias incorporadas ao nosso linguajar. Os mesmos são utilizados no intuito de “suavizar”, minimizar, diminuir o tom agressivo que o termo negro ganhou nas definições dos higienistas. Assim, os usos dessas terminologias amenizavam, fugiam da definição negativa associada ao termo ser negro:

Ser negro é qualquer pessoa de origem ou ascendência africana susceptível de ser discriminada por não corresponder parcial ou totalmente, aos padrões estéticos ocidentais e cuja projeção social de uma imagem inferior ou depreciada representa a negação do reconhecimento igualitário, fonte de uma exclusão e de uma opressão fundamentadas na dupla denegação dos valores da identidade do grupal e das heranças culturais históricas”. D'DESKY (2011, p.142)

O autor ainda continua as suas observações discorrendo um pouco mais sobre o termo atenuante mais utilizados por nós afro-brasileiros quando somos convidados a definir a nossa cor: o termo moreno. O mesmo é muito mais usado do que qualquer outro. O autor evidencia essa prática corriqueira como mais uma forma de não nos enquadrarmos ao conceito pejorativo sobre o ser negro mencionado anteriormente. Assim, ser moreno é:

(...) a categoria morena ilustra um caminho de indiferenciação racial. De fato, se ela constitui em oposição à categoria negro, simboliza a aspiração de corresponder ao tipo branco. Assim sendo, bem corresponde ao ideal integracionista de homogeneização, sob o impacto do qual se torna uma categoria racial positiva. D'DESKY (2001, p.148)

Diante dessas discussões, em especial em relação ao uso do termo negro, que fora fortemente utilizado pelos escravocratas para referir-se de forma pejorativa aos escravizados, o qual se perpetuou até nossos dias, as releituras feitas pelo Movimento Negro acerca do assunto imprimiram a esse termo um novo sentido. Anexar um viés político sobre o “ser negro”, dando-lhe um novo sentido voltado para autoafirmação sob a ótica do nosso local de fala, adquire um significado de luta e resistência que nos faz reutilizar o termo negro, outrora negado, como um termo que, na contramão do conceito negativo dado a ele, passa a ter um caráter de afirmação. Afirmação identitária. Ser negro sai da marginalidade e assume um

local de prestígio nas campanhas de afirmação do dos diversos seguimentos sociais que lutam pela equidade racial. Assim:

“O Movimento Negro resinificou esse termo dando-lhe um novo sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100%. Negro! Não deixe a sua cor passar em branco”! DCN’S (2008, p.16)

O processo de tornar-se negro não é um elemento fechado. A Boneca N’Zinga pode assumir várias identidades no decorrer de sua vida. Entre elas a identidade negra. Desta forma preferimos *“não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial (GOMES, p.5).* Porém, a autoafirmação nesse momento significativo da vida dessa criança, em que suas bases identitárias vem sendo fortalecidas, a sua afirmação nos oferece pistas que nos levam a pensar que a **Boneca N’Zinga** é uma criança bem resolvida com seu corpo e com o que ela vê diante do espelho.

Exemplo 3: Boneco Abdias do Nascimento – 6 anos.

Pergunta: Você acha que você é que cor?

Resposta: Eu acho que sou preto, igual ao meu pai.

Pergunta: Você consegue identificar a sua cor nesse painel? Compare a sua pele do braço ao tecido do painel.

Resposta: Aqui, achei a minha cor e também achei a do meu pai! (Mostrando tons de pele diferentes)

Pergunta: Então, esse é o seu tom de pele. Qual nome você dá a ele?

Resposta: Eu sou preto e meu pai também.

O mais interessante no **Boneco Abdias** era a forma que ele se referia ao seu pai. Já observara em outras oficinas o quanto se tornara corriqueiro ele se remeter ao pai em meio as atividades. O desejo de querer ser igual aos nossos pares é uma forma comum de manifestarmos o amor, respeito e admiração nutrido por eles, acreditamos que da forma que essa criança trazia seu pai para o seu momento presente, era indicio de que se tratava de uma relação saudável, pautada no amor e cuidado mutuo.

Segundo CAVALLEIRO (2003), a socialização do sujeito com o meio em que se desenvolve, tem uma relação profunda com a forma que a família se faz presente e orienta esses sujeitos desde criança. Para lidar com essas relações a autora destaca que a etapa da socialização é fundamental para o desenvolvimento desse sujeito social.

As crianças são como membros da sociedade e que tende a inferiorizar esse mundo já posto. Desta forma, a família é a principal responsável pela socialização primaria desse indivíduo e a escola vem em segundo plano possibilitando o contato com outras crianças da mesma idade e novas leituras sobre o mundo. O boneco Abdias ao afirmar que é preto igual

ao seu pai, traz esse suporte de casa e a escola cumpre o seu papel no sentido de fortalecer essas identidades positivas nas várias atividades do seu cotidiano.

FIGURA 20 - EXPERIMENTO COM PAINEL DE CORES: QUE COR É MINHA COR?



Fonte: Imagem da autora (2018)

Exemplo 4: Boneco Mandela – 7 anos

Pergunta: Você acha que você é que cor?

Resposta: Eu acho que sou preto.

Pergunta: Você consegue identificar a sua cor no painel? Compare a sua pele do braço ao tecido do painel.

Resposta: É essa aqui. (Sem olhar direito os outros tons de pele, ele escolhe o tom mais retinto)

Pergunta: Você escolheu o seu tom de pele é mesmo?

Resposta: Sim é esse, eu sou preto.

Como foi comunicado anteriormente, dentro dessa oficina não encontramos muitas questões que destoassem do propósito inicial de levar as crianças a refletirem sobre o seu a sua cor de pele. As respostas trazidas por elas nos levam a crer que há um processo de construção latente e presente entre elas a cerca de suas identidades/identificação, muito mais inclinado para a autoafirmação do que da autonegação.

5.5 Experiência com o giz de cera.

O documentário *“Lápis cor da pele”*⁴⁷, nos oferece para discussão e reflexão, algumas pistas para entendermos melhor as diversas faces que o racismo pode se apresentar

⁴⁷ O documentário *“Lápis de cor”* (2014), dirigido pela estudante de Cinema e Audiovisual da UFRB, Larissa, natural de Salvador e integrante do movimento de cinema negro Tela Preta, aborda a representação racial no universo infantil e a maneira como o padrão de beleza eurocêntrico afeta a autoimagem e autoestima de crianças negras, revelando a ação silenciosa do racismo na infância. Disponível em

em nossa sociedade. O mesmo, entre outras denúncias, no alerta o quanto a padronização do lápis conhecido como *cor da pele*, pode influenciar de forma negativa no processo de construção de identidade/identificação de crianças, em especial na fase escolar.

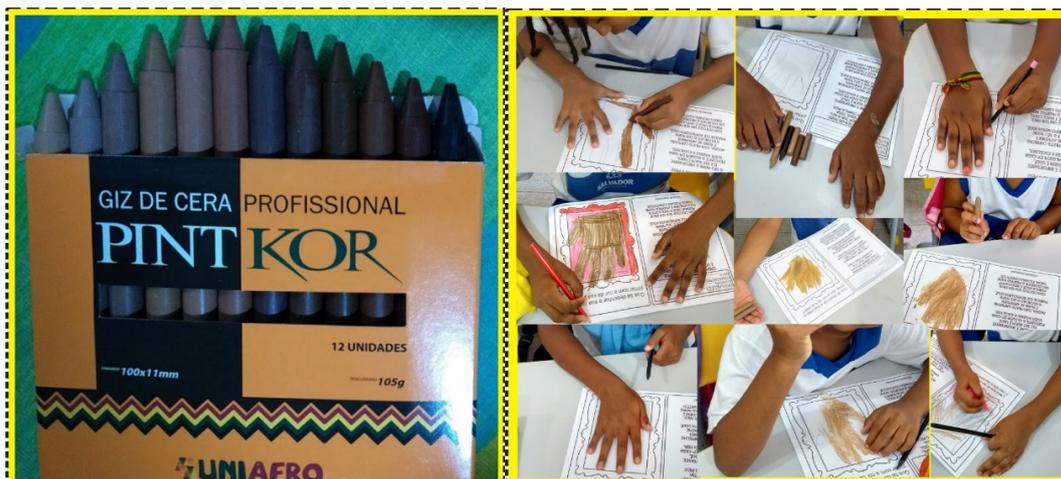
Escolhido pela maioria das crianças quando são solicitadas a retratar a cor da pele dos personagens de seus desenhos (alguns auto-retrato), essa predileção por esses tons de lápis denuncia o desconhecimento, e porque não dizer também a negação, de sua história e, conseqüentemente, de si próprio por conta do *ideal de branqueamento* e da alienação que os mesmos podem ter desenvolvido ao longo de sua educação formal e informal, sobre seus corpos.

Para D'Desky (2001, 173) tanto o ideal de branqueamento quanto a alienação são elementos que estão interligados, pois sendo um produto do outro "*contribui para fragilizar a tomada de consciência de que o racismo carrega um duplo sentido negativo: o de negação de identidade de grupo e o de denegação de uma identidade comum*".

Dentro desse contexto de desconstrução de estereótipos e de verdades ditas como absolutas, passamos para a etapa em análise. Refletimos sobre a cor do lápis de cor. Desmistificando a convenção social de que o lápis cor da pele representa qualquer tom de pele, oferecemos alguns lápis de cera lançados no mercado recentemente que, diferente de muitas outras marcas já disponíveis no mercado consumidor a mais tempo, propõe retratar o equívoco construído em torno dos lápis da cor salmão, bege ou rosa como representantes das cores de pele de todas as pessoas. O experimento foi muito semelhante ao da oficina anterior. Porém nos trouxe resultados específicos e ainda não vistos.

Pedimos que as crianças desenhassem uma de suas mãos no papel e depois a pintasse com o lápis de cor que melhor representasse a sua pele.

Figura 21 - Experimento lápis de cera: qual cor é minha cor?



Fonte:

Imagem da autora (2018)

Além dos lápis de cor já presente na escola, anexamos o lápis de cera criado pela Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) e pela Koralle, marca que confecciona materiais artísticos. Ambos se juntaram para desenvolver uma caixa de giz de cera com 12 tonalidades de diferentes nuances entre o bege e o preto para designar a “cor de pele”.

O maior intuito dos produtores era o de promover equidade racial através do lápis de cera. Assim: *“o objetivo é que as cores representem a diversidade racial da população brasileira e desconstruam a ideia de que somente o rosa pode ser usado para pintar a cor da pele das pessoa”*.⁴⁸

Trago para nossa avaliação algumas situações muito interessantes para discutimos melhor o efeito desse experimento.

Após concluírem o desenho, fomos de mesa em mesa oferecendo o lápis a ser escolhido. Para melhor atender o nosso pedido, geralmente as crianças colocavam o lápis em contraste com a pele até achar um que equivale ao seu tom. Como podemos perceber na imagem a seguir, não houve muitas dificuldades em encontrar o lápis que melhor as representassem. Porém, alguns casos em especial nos chamou a atenção.

No caso do Boneco **Malcom X – 7 anos**, que pintou o seu desenho com o lápis de cera branco, extremamente destoante com o seu tom de pele, quando perguntamos porque ele escolheu a cor branca e não um lápis mais parecido com a pele dele, ele nos narrou que *“a sua cor de verdade é branca, mas ele toma tanto sol que ficou preta”*. Ele apenas pintou com a sua *“cor verdadeira”*. Com situação bem parecida e também corriqueira, a **Boneca**

⁴⁸ Disponível em: <http://labedu.org.br/marca-desenvolve-giz-de-cera-com-12-tons-de-cor-da-pele/>. Acesso em 15.06.18

Carolina de Jesus – 6 anos, a mesma das oficinas anteriores que vem apresentando de forma invariável os instrumentos que representam a sua cor, também se pintou com o tom branco. Mais uma vez destoando da sua pele.

Quando questionada sobre a sua escolha, ela nos respondeu que escolheu o lápis branco igual a sua cor. Ao final dos seus riscos, percebendo que não havia diferença entre a sua pintura e a cor do papel. Vimos o seu olhar de análise sobre o resultado de sua arte. Após examina-la por um tempo, ela nos perguntou se podia pintar as bordas de outra cor para poder ver melhor a sua escolha. E assim o fez.

Já a **Boneca Mariella – 6 anos**, fora a única que criança que escolheu exatamente o lápis de cor salmão para retratar a sua pele. Quando perguntada sobre o porquê daquela cor, ela respondeu que pintou com o lápis cor da pele. Continuamos indagando a fim de entender melhor o que ela definia como cor de pele. Estendemos a pergunta e questionamos se aquela era a cor da pele dela. Um pouco confusa ao comparar o tom do lápis com o seu tom de pele – percebendo que eram diferentes –, ela nos respondeu que não sabia qual era sua cor e que teria que perguntar para a sua mãe. Após refletir sozinha com o seu desenho, instantes depois nos procurou para confirmar que sabia que aquela não era a sua cor, mas sim a cor do lápis que conhecemos como cor da pele.

Acredito que já temos conhecimentos o suficiente para compreendermos e deduzirmos o que há por trás de cada fala dessas. Argumentos recolhidos das situações anteriores trazidas pelas crianças em estudo, nos leva a supor que seus processos de construção identitária ainda não estão prontos e/ou susceptíveis a mudanças em todos os aspectos. Houveram avanços, descobertas, reflexões, e também estagnações, mas pelas respostas dadas por elas, acredito que não houve retrocessos. Sendo assim, somos levados a deduzir que todo esse processo de construção fora muito valioso. Independentemente do que vamos chegar no final, se é que há um final – uma vez em construção e descobertas de nós mesmos se faz cotidianamente –, o que importa está sendo feito.

FIGURA 22 - MÃOS DA COR DA PELE: QUE COR É MINHA COR?



Fonte: Imagem da autora (2018)

Porém, quero concluir a análise dessa oficina com os lápis de cera, trazendo algumas reflexões promovidas pela escritora nigeriana, ativista, feminista Chimamanda Adichie. A escritora, que ficou conhecida por conta do seu desabafo acerca dos malefícios causados quando resumimos toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto apenas um aspecto do seu corpo ou história: *“O perigo de uma história única”*⁴⁹, nos incentiva a ir em busca de novos caminhos para desmistificar verdades cristalizadas ditas como únicas e anexarmos novas histórias ao nosso cotidiano, quebrando fronteiras e desfazendo estereótipos.

O seu argumento para a nossa estagnação em torno de verdades únicas é explicado no trecho de sua fala que diz: *“mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”*. Para a escritora, *“poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”*.

Chimamanda ao falar sobre os perigos de uma história única, ressalta que: *“Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno”*. E que por outro lado, num caminho de volta: *“as histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar”*. Assim como

⁴⁹Disponível : https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em 15.06.18

“Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.”

A educação formal tem um papel fundamental na construção de *histórias outras*, histórias libertas de mentiras repetidas tantas vezes que se tornou verdades. Como venho dizendo desde o início dessa nossa aventura dissertativa, nesse costurar, remendar, alinhar textual, nossos passos vêm de longe. São muitos caminhos trilhados por nossos ancestrais para chegar até os nossos dias. Sei que as atividades desenvolvidas até aqui não sanarão os conflitos identitários vivenciados por cada uma delas em seu cotidiano, porém, acredito que a tentativa de produzir uma educação libertadora e emancipatória através dos instrumentos trabalhados nas oficinas podem nos dar pistas de como seguir a caminhada. Sigamos, ainda teremos muito por contar.

5.6 Construindo bonecas negras.

Durante o desenrolar da escrita dessa dissertação, fiquei pensando sobre em que momento traria a experiência mais rica e recompensadora que tivemos durante todo o processo da pesquisa: a construção das bonecas/os confeccionadas pelas próprias crianças.

A tarefa dada a elas de se auto reproduzirem em um brinquedo representativo foi um desafio que nos causou ansiedade e também um pouco de medo, pois por desconhecer as respostas e entender sobre as formas que elas são influenciadas pelo nosso entorno social, o mesmo que utiliza de mecanismos de violência histórico ao corpo negro desde a sua mais tenra idade, sabíamos que lidar com esse assunto poderia trazer certos desconfortos que talvez não soubéssemos como lidar, e/ou orientar essas crianças após a sua verbalização.

Compreender que cada etapa passada nas oficinas que utilizamos como base para esse momento, de alguma forma, influenciou na tomada de conhecimento de cada uma dessas crianças acerca de si, levando-as a lançarem um novo olhar sobre o outro, os seus familiares e a forma que se enxergavam, foi muito importante para nós, pois essas constatações nos deram folego para prosseguir com as nossas atividades.

Acreditando que para entendermos melhor a relação de cada criança da pesquisa com as/os bonecas/os oferecido nas oficinas, teríamos que a priori entender as diversas formas que essas crianças se constroem, se desconstroem e se refazem diante de cada aprendizado novo do seu cotidiano, transformamos elas próprias no espelho das bonecas.

No momento em que avaliamos dentro das oficinas as atitudes de negação e /ou de aceitação de cada criança, levando em consideração as suas imagens refletidas no espelho, foi

como se estivéssemos também avaliando suas falas diante de uma boneca/o negra/o. E foi SOUZA (2010) que nos alertou quanto a esse fato, pois, segundo ela:

“As crianças possuem um corpo para o qual olham, mas também se relacionam e observam as diferentes semelhanças entre seus corpos e de seus pares, entre os seus corpos e das pessoas que veem, nos diferentes ambientes que circulam. Assim como convivem com corpos humanos, as crianças por terem a elas dedicados os brinquedos e bonecas/os possuidores de corpos, convivem com estes corpos bonecas/os. Por haver essa intensa relação, estas não ficam aprisionadas apenas ao olhar a (o) s bonecas/os, mas o que veem também circula nas formas como as crianças olham os seus e os outros corpos”. SOUZA (2010, p.56)

Em leituras diversas feitas sobre esse assunto, foi muito comum encontrarmos situações muito parecidas com as nossas. Especificamente nos momentos que as crianças das outras pesquisas tiveram contato com boneca/os negra/os. Percebemos atitudes similares em especial nas situações de negação.

Por conta disso, optamos em sair da linha de apenas diagnosticar e identificar as impressões das crianças diante de bonecas/os negra/os e partimos para uma parte mais prática da pesquisa tendo por base a seguinte indagação: e se fossem elas quem construíssem suas bonecas/os, o que mudaria?

Tendo como ponto de partida para responder as nossas indagações, as colocações da pedagoga ALMEIDA (2012) a respeito da importância de crianças terem a oportunidade de criar, ter participação na construção de seus próprios brinquedos, nos encorajamos mais ainda nessa função. Conforme nos narra a autora:

“Todo brinquedo é tanto melhor quanto mais indeterminado for. Tudo que é elaborado até o final em seu processo, chega a um fecho. O perfeito não possibilita complementos. Tudo o que está incompleto estimula o homem a terminar, a pôr em pratica a própria criatividade. À criança deve ser permitido ao máximo grau possível acrescentar complemento. (...) ao receber uma boneca a criança poderá “pôr a mão na massa”: cortar, costurar, etc. Horas se passarão até a boneca ter novas roupas e a criança ficará orgulhosa pelo que realizou. Desenvolver algo sozinho, mesmo que pequeno, cria paulatinamente coragem e autoconfiança: “Posso realizar aquilo que desejo e invento”. ALMEIDA (2012, p.47)

Sendo esse brinquedo uma/um boneca/o semelhante as crianças, fomos incentivadas a acreditar que tal ação traria um grande diferencial em seu universo de formação, uma vez que além de estarem construindo seus próprios brinquedos, esse mesmo brinquedo tivera como proposta inicial reproduzir a imagem de cada criança envolvida.

E, como continua nos narrando ALMEIDA (2002), é de suma importância que as crianças tenham boneca/os parecidos com elas próprias. A autora também defende que “*a boneca é uma espécie de espelho para a criança*”. Desta maneira é importância que ofereçamos bonecas parecidas com elas, a fim de representar as características da sociedade

que ela está inserida: “*uma criança negra ou parda não deveria ter como primeira boneca uma clara e loira*”. A mesma continua afirmando que:

“A criança deve ter condições de identifica-se com ela. E não são todas as raças do mundo bonitas, na medida em que cada uma delas é um pedaço do todo da humanidade? Naturalmente japonesa tem uma boneca onde se notam os traços da raça japonesa, e uma criança europeia tem uma boneca com traços correspondente aos seus. Ao lado disto. Também é bom que a criança tenha bonecas de outras raças e etnias; assim ela aprende que a humanidade é composta de diversas raças e que estas devem ser amadas e respeitadas. A boneca preferida ou a primeira que a criança recebe deveria ser seu semelhante”. ALMEIDA (2012, p.49)

Desta forma, seguindo as pistas apontadas anteriormente, construímos essa oficina de confecção de bonecas/os da “cor da pele” das crianças envolvidas na pesquisa. Como poderemos perceber nas linhas que seguem, fora uma aventura encantadora.

5.7 Escolhendo a/o boneca/o pelo tom da pele.

Nesse primeiro momento, oferecemos bonecos/as para as crianças que representavam as diversas variações dos tons de pele negra que podemos ter. A proposta foi escolher o boneco/a que mais as crianças achassem parecidas com elas. Familiarizadas com a dinâmica por conta das atividades anteriores, elas usaram como critério de seleção para escolha da boneca/o a comparação da sua pele com a pele de cada boneco/boneca até encontrar o/a que melhor os/as retratassem. Porém, algumas crianças – poucas –, usaram outro critério para a sua seleção que foi escolher o/a boneca/o que a cor da pele lhes parecesse mais bonita.

FIGURA 23 - BONECAS/OS ESPELHOS



Fonte: Imagem da autora (2018)

Após escolha, perguntamos o porquê foi selecionado/a o corpo em questão. A grande maioria respondeu que escolheram aquela/e boneca/o “*porque tinha a mesma cor da pele deles*”. De fato, a grande maioria dos/as bonecas/os escolhidos tinham o tom de pele muito próximo da criança, porém, trago para nossa análise algumas falas que achei interessante para continuarmos tentando entender os processos de construções de identidade/identificação de crianças a partir de bonecas/os negras.

A **Boneca Dandara – 6 anos** – é a primeira que trago para análise. Diferente das oficinas anteriores, percebemos uma pequena mudança em sua postura ao escolher uma boneca com um tom de pele não branca. Quando perguntada sobre a sua escolha, ela nos disse que “*aquela boneca parecia com ela*”. Não podemos afirmar que de fato ela tenha mudado de opinião sobre o tom de pele que melhor representa a sua cor, pois existem outros fatores que desconhecemos e outros que percebemos de forma sutil que podem ter influenciado sob essa escolha. Exemplo disso foi a influência dos colegas que nas oficinas anteriores questionaram sobre a sua escolha por um tom de pele tão destoante com o seu. Porém, ainda que ela tenha feito essa ação por se sentir de certa forma pressionada, apenas o fato dela ter refletido sobre a imagem irreal que ela prefere ver no espelho em contraste com a real que exprime a sua tez, já nos provoca um grande contentamento.

Enquanto ao **Boneco Milton Santos – 6 anos**, a situação foi diferente da anterior. A sua escolha foi por um boneco branco. Ao ser questionado sobre a sua escolha pelo fato do tom da pele ser muito diferente da sua, ele reiterou que escolheu aquele boneco porque parecia com ele, especificamente a sua cor. Os próprios colegas questionaram a legitimidade da informação e começaram a alertá-lo que não existia semelhanças entre ambos. Tentando encerrar a polemica, ele refez a sua afirmação dizendo que o tom da pele daquele boneco não parecia com a dele, porém, parecia com a cor da palma de suas mãos.

Mesmo tentando intermediar a situação para que os outros colegas não apontassem ou opinassem sobre a sua escolha, de certa forma causando constrangimento e/ou retaliações sobre sua opinião, consideramos esse momento muito significativo para toda a turma.

Acreditamos que ao abrir o questionamento sobre a falta de semelhanças entre o brinquedo e seu autor, elas estavam na verdade trazendo à tona as novas concepções apreendidas durante todo o processo que vinham passando em nossas oficinas.

Ao debater sobre uma temática que até então não conheciam a fundo, as crianças davam os primeiros passos para a migração do simples ato de brincar para o brincar dentro de um campo político, o brincar dentro de um campo de percepções sobre o funcionamento da

sociedade a qual elas estão inseridas. Diante dos processos de desconstruções e reconstruções de conceitos elaborado pelo **Boneco Milton Santos**, elas tiveram a oportunidade de sistematizar algumas verdades – até então inquestionáveis –, que perpassa pelos padrões hegemônicos imposto em nossa sociedade e elaborar outras verdades outros pontos de vista sobre os brinquedos que as representem.

Não aceitar que o **Boneco Milton Santos** achasse que o brinquedo que o representava apresentasse características de pele tão destoantes da sua, de certa forma, era alerta-lo que a sua pele preta era tão bela quanto a pele branca apresentada pelo seu brinquedo. Assumir a sua tez se faz então um ato de coragem.

Porém, após intervenção da turma, o **Boneco Milton Santos** admitiu que de fato a cor do seu brinquedo não era igual a sua, mas parecia com a cor da palma da sua mão. E para finalizar a polemica que continuaram ocorrendo após o seu novo argumento, ele encerrou o assunto admitindo que de fato aquela não era a cor da sua pele, ele só a escolheu porque considera a cor de pele branca mais bonita que a sua.

O **Boneco Zumbi – 7 anos**, em contraposição ao **Boneco Milton Santos**, manteve suas escolhas invariável à medida que concluíamos cada oficina. Em todas as ocasiões, ele escolhera o tom de pele mais escuro para representa-lo. O mais interessante foi que em todas as situações que fora questionado sobre a sua escolha, ele respondera que a sua opção por aquela tez mais escura era porque ele a que ele considerava a cor de pele mais bonita.

5.7.1 Doando alma as/os bonecas/os.

Para um/uma artesão/ã, um dos momentos mais especiais da construção da sua obra é quando podemos ver a alma do que está sendo construído. Na confecção de bonecas/os, como é o nosso caso, imprimir as expressões faciais desse brinquedo, é como dar um sentido humano aquele corpo que até então não possuía essência. Conforme nos narra Almeida (2012, p.47) *“Mas o que vai como pedaço do coração junto com a boneca é importante, é essencial nela. Isso dá a boneca a sua “alma”, e é algo que nunca pode faltar. Com a confecção carinhosa penetra algo essencial na boneca, e a palavra essencial provem de essência”*.

Desenhar os órgãos sensoriais, que traduzem as ações do ser como ouvir, enxergar, falar, cheirar, promovem em nós um grande contentamento, pois a partir da ativação desses órgãos que a/o boneca/o ganha a sua essência e conseqüentemente uma dimensão humana.

FIGURA 24 - PINTANDO ROSTOS, EXPRESSANDO SENTIMENTOS.



Fonte: Imagem da autora (2018)

A essa altura da nossa oficina, já percebemos um grau elevado de afetividade entre as crianças e o brinquedo em construção. Ao rever novamente cada boneca/o, foi explícito o carinho manifestado pelas crianças por aquele brinquedo que ainda não expressara facialmente os seus sentimentos, suas indagações, mas que já fazia parte da vida de quem os escolheu.

Quando explicamos a tarefa do dia, que fora desenhar os rostos do brinquedo, a notícia sobre a nova missão foi recebida com grande entusiasmo. Imediatamente começaram a expressar verbalmente as características de cada brinquedo: *“o meu vai ter uma boca grande”*, em oposição outra alertou *“a minha vai ser bem pequenininha”*, outras pediram ajuda: *“eu não sei fazer nariz professora, você me ensina?”* Entre outras falas que expressavam a diversidade de opiniões, o que nos causou mais alegria foi o clima de curiosidade criado entre as crianças que ansiavam mais do que nunca em ver o seu brinquedo pronto.

Fica perceptível nesse momento, as ações que envolvem o faz-de-contas, as quais são de suma importância para o desenvolvimento da criança. Pois, é a partir da brincadeira de faz-de-conta, do ato de dar novos sentidos ao brinquedo, trazendo à tona o que as crianças interpretam sobre o seu universo interior e a sociedade a qual estão inseridas, é que podemos visualizar as diversas formas que elas se reconstruem e se reelaboram diante das representações criadas por esse momento. Segundo KISHIMOTO (Apud Vieira):

Quando vemos uma criança brincando de faz de conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza:

a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados. KISHIMOTO (APUB Vieira, p.57).

FIGURA 25 - PINTANDO ROSTOS, EXPRESSANDO SENTIMENTOS.



Fonte: Imagem da autora (2018)

Assim, aquelas crianças, que até então só tinham em mãos um/uma boneco/a sem expressividade, passam a desenhar com seus próprios traços, os seus conceitos sobre os seus universos interiores em seu novo brinquedo. Enquanto desenham, sem medos ou entraves de errar algum traço, elaboraram falas mais profundas ainda que as do início dessa oficina, dando um tom intimista e estreitando as relações entre o/a artesão/ã e seu brinquedo.

FIGURA 26 - PINTANDO ROSTOS, EXPRESSANDO SENTIMENTOS.



Fonte: Imagem da autora (2018)

Balbuciavam cada ação que estavam executando conversando com seu brinquedo como alguém muito próximo de si próprio. Falas como: *“espera só um pouco, você já vai*

poder falar” – enquanto fazia a boca, *“minha filha você vai ficar linda”* – colocando longos cílios nos olhos e *“você vai seu meu amigo com cara de mal”* – fazendo sobrancelhas arqueadas para dar expressividade ao grande vilão que acabara de nascer, foram corriqueiras enquanto eles desenhavam.

O silêncio e a concentração também foram atos comuns de algumas crianças, mas sempre quebradas com expressões de contentamento do tipo: *“agora sim, você ficou massa!”*, ou pedidos de ajuda: *“pró, me ajuda a desenhar uma língua?”* Ou a pergunta que mais eles fizeram enquanto desenvolvíamos as oficinas: *“professora, hoje eu posso me levar o/a meu boneco/a para casa?”*. E assim, como nos narra KISHIMTO (2001, 58): *“o faz de contas cuja a importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança”*, cumpre seu papel.

FIGURA 27 - BONECAS/OS ESPELHOS.



Fonte: Imagem da autora (2018)

5.7.2 Qual é o pente que te penteia?

Dando prosseguimento a oficina anterior, a tarefa de colocar os cabelos nas bonecas/os que já tinham rostos com expressões, deixara as crianças mais eufóricas do que nunca. Independentemente de ter cabelo ou não, elas só queriam saber que dia levariam os seus brinquedos para casa.

Para deixar o nosso baú de cabelos bastante diverso, trouxemos lãs de todas as cores e formatos para que pudessem escolher. De forma bastante lúdica, as crianças não se espelharam apenas em seus próprios cabelos como elemento para a sua escolha, mas especialmente no colorido das madeixas sugeridas. Assim, os cabelos amarelos, verde,

vermelho ou que tivessem várias cores juntas foram os mais escolhidos, principalmente pelos meninos que não se preocuparam muito com a estética que o brinquedo teria ao final da produção, apenas com a cor do cabelo.

Durante a escolha, um deles perguntou se aquele cabelo vermelho podia ser de menino. Devolvi a pergunta com outra pergunta: “*você acha que meninos podem usar esse cabelo*”? Ele respondeu que sim. Apoiando a sua resposta, o incentivei a continuar com a sua escolha dizendo que aquele cabelo era sim também de menino, aquele e qualquer outro que ele quisesse. Sem mais nada a dizer, ele escolheu o seu cabelo vermelho e foi aguardar o momento em que o chamaríamos novamente para colar o cabelo no boneco.

Foi interessante a abordagem feita sobre o que deve ser para meninos e o que deve ser para meninas nessa etapa de finalização porque até então, nenhuma criança havia abordado as questões de gênero existente em nossa sociedade. A sua preocupação em deixar o seu brinquedo o mais próximo possível de um menino, menino esse que o representara ainda que não estivesse com o cabelo igual ao seu, nos leva a pensar no quanto esses demarcadores de gênero transitam também no universo infantil, em especial a partir dos seus brinquedos.

Já entre as meninas, foi muito mais comum a preocupação com as mechas que pudessem ser transformadas em cabelos longos. Os fios maiores e com aspectos um pouco mais esticados foram os mais escolhidos. Ao colarmos os cabelos, demos a sugestão de fazer um penteado como rabo de cavalo, maria Chiquinha, entre outros, caso elas quisessem, mas a maioria delas descartaram a sugestão e preferiram que o cabelo permanecesse longo. Salvo algumas que aceitaram fazer um penteado semelhante ao que estava sendo usado por elas próprias.

Ainda sem finalizar o penteado, deixamos de lado a confecção e sugerimos que elas brincassem com seus brinquedos umas com as outras ou sozinhas. Desejo alimentado no decorrer das oficinas e que até então elas ainda não tinham tido a oportunidade de realizar.

Livremente, elas se aglutinaram nas mesas e formaram grupinhos fortemente marcados pela divisão de gênero e começaram a construir suas próprias histórias com o brinquedo por elas confeccionado. Entre os meninos as brincadeiras de guerra, luta, brigas fora a mais corriqueira. Por vezes víamos os bonecos voarem pela sala atendendo a função que acabara de receber de ser um super-herói voador. Já entre as meninas, a exposição dos detalhes como cabelo, roupa, pintura dos rostos e detalhes da roupa utilizada pela boneca fora os assuntos mais comuns.

FIGURA 28 - ESCOLHENDO CABELOS

Fonte: Imagem da autora (2018)

Porém, dentre todas as ações praticadas pelas crianças diante do seu novo brinquedo, o carinho e afeto destinado a ele foi o que mais nos chamou a atenção. Abraçavam e beijavam seus bonecos/as com grande frequência e conversavam como se fosse o amigo mais íntimo, mais próximo que acabara de chegar em suas vidas.

No momento de recolher o brinquedo para serem guardados para a próxima oficina, acompanhei o diálogo de uma criança que se despedira de sua boneca prometendo um breve retorno. Em seu diálogo – sim dialogo, pois ela também fazia a voz da boneca respondendo as suas indagações –, ela pronunciava a boneca a seguinte frase: *minha filhinha, mamãe vai ter que te deixar aqui para ir para casa, mas vai ser por pouco tempo. Prometo que em nosso próximo encontro nós vamos juntas para casa, certo?* Deu-lhe um beijo demorado e devolveu a boneca que acabara de se tornar sua filha.

5.8 Brinquedos finalizados e suas novas referências para a formação identitária: construindo identidade/identificação a partir de bonecas/os negra/os.

No último dia de oficina, dia que enfim as crianças levariam seus bonecos/as prontos para casa, encontramos a turma muito agitada e falante. No momento inicial, ainda quando explicávamos as etapas da nossa atividade, a todo momento as crianças interrompiam a nossa fala para questionar se de fato iríamos cumprir a nossa promessa.

Para dar o tom festivo a esse dia, tivemos a contribuição de um professor de música conduzindo a oficina juntamente conosco. As crianças ficaram ainda mais empolgadas e felizes com a novidade e aproveitaram cada novo momento proporcionado pelas dinâmicas de entrosamento ministrada pelo professor. Elas se divertiram bastante, cantaram, dançaram, riram, o que transformou esse nosso último momento em um dia muito especial.

Quando começamos a distribuir os brinquedos, os quais estavam todos juntos e misturados disponibilizados em uma caixa, percebemos que mesmo havendo repetição da estampa dos tecidos, as crianças sabiam o que estavam procurando. Sem errar o alvo, escolhiam exatamente o brinquedo confeccionado por elas.

A princípio, acreditamos que estavam acertando de imediato por conta do nome de cada um impresso na roupa do brinquedo. Porém, após um certo tempo percebemos que não era o nome impresso que identificava quem era de quem, pois algumas crianças dessa turma ainda estavam em processo de alfabetização e não conseguiam ler seus nomes. Na verdade, o que estava levando-as a acertarem seus brinquedos autorais, eram os detalhes de cada obra de arte. Mesmo estando em cores repetidas, os detalhes como o cabelo escolhido na oficina anterior e os traços do rosto moldados por elas com tanta originalidade, foi o fator determinante para o reconhecimento.

FIGURA 29 - BONECAS/OS ESPELHOS, CONSTRUÇÃO DAS CRIANÇAS



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Percebemos assim que o que estava em voga não era apenas mais um brinquedo oferecido àquelas crianças. O fato delas terem participado de sua construção fez com que se estabelecesse um vínculo forte de afeto, carinho e reconhecimento da importância daquele brinquedo que veio se consolidando desde a primeira oficina quando começamos a idealizá-los.

Cada um com seu brinquedo, automaticamente se juntaram em grupos menores para brincar entre si. O quadro se repetiu como em algumas oficinas anteriores, grupos de meninas de um lado e de meninos do outro. Enquanto os meninos lançavam seus brinquedos pelo ar, as meninas gesticulavam os movimentos feitos pelas bonecas como passar as mãos pelos cabelos, caminhar, colocar para dormir e principalmente discutirem entre si cada detalhe da sua boneca espelho.

Solicitamos que sentassem em roda novamente para partilharmos os sentimentos que estavam surgindo naquele momento com os seus brinquedos em mãos. Para sistematizar melhor as respostas fizemos um bloco de perguntas que elas foram respondendo uma a uma. As questões foram: você gostou do seu brinquedo? Se sim ou se não, qual a razão da resposta? Como você está se sentindo?

FIGURA 30- BONECAS/OS ESPELHOS, CONSTRUÇÃO DAS CRIANÇAS



Fonte: arquivo pessoal (2018)

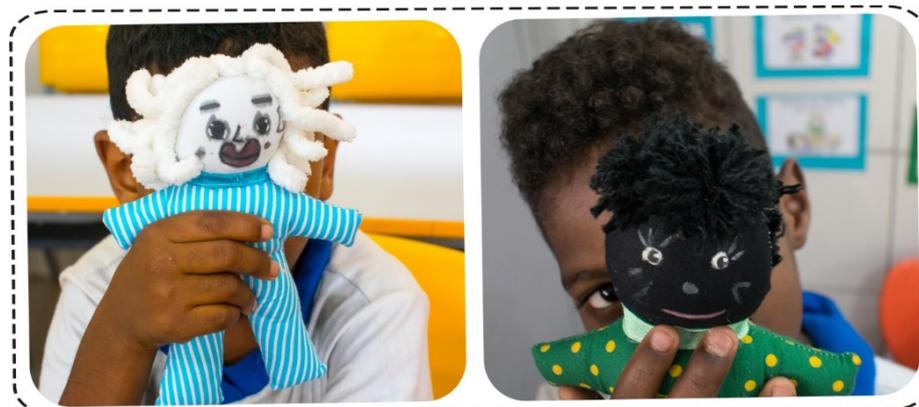
O interessante foi perceber que houve uma grande homogeneidade nas respostas. Mesmo falando de formas diferentes a maioria das crianças responderam que gostaram do seu brinquedo ou porque era parecido com elas ou porque tinham a mesma cor que a delas.

Sabemos que a análise dessa informação não pode ser fechada com um único diagnóstico, pois por conta da idade, muitas crianças ainda repetiram o que seu colega falou, a imitação da atitude alheia ainda é uma característica forte nessa fase infantil. Por outro lado, acreditamos que o fato de surgir respostas como essas: *“gostei porque é parecido comigo e/ou gostei porque é da minha cor, amei porque foi eu quem fiz”*, suscita em nós a esperança de que sim, bonecas e bonecos negros podem nos auxiliar no processo de construção de identidade/identificação de nossas crianças.

Mas, dentro desse cenário amistoso e cheio de afeto e identificação, houve uma criança que ficou extremamente decepcionada com o seu brinquedo. Após vê-lo concluído não queria mais ficar com ele e nem levar para casa. Não quis também brincar com as outras crianças nem fazer parte do momento da roda de partilhas. Ele se retirou de todas as atividades e se isolou no canto aparentando muita tristeza. Mesmo com nossa insistência e preocupação em tentar entender o que estava acontecendo ele não verbalizou.

Estamos falando do **Boneco Milton Santos**, o mesmo que trouxemos como exemplo nas linhas anteriores por ter escolhido como seu representante um boneco com o tom de pele totalmente diferente do seu, um boneco branco. Só para recordarmos melhor da situação, quando o **Boneco Milton Santos** fora questionado sobre a escolha do seu boneco pelos colegas, primeiro ele respondeu que aquele boneco tinha a sua cor, depois que tinha a mesma cor da palma de sua mão e por último admitiu que só escolheu por considerar a cor branca mais bonita que a sua.

FIGURA 31 - BONECO MILTON SANTOS E BONECO ZUMBI COM SEUS BONECOS ESPELHOS



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Sem querer fazer conclusões precipitadas, acreditamos que o **Boneco Milton Santos** estava se sentindo triste porque o seu brinquedo ficou muito diferente dos seus colegas. O fato dele ter escolhido como representante de si próprio, um boneco tão destoante das suas características diacríticas, o levou a refletir melhor sobre a sua escolha e de certa forma, causou um certo estranhamento quando se deparou com o seu reflexo no espelho, quando enfim ficara frente a frente com o seu boneco não conseguira expressar o mesmo sentimento dos seus colegas de classe, estaria ele se sentindo, como descrito pela personagem Abba do filme *Yellow* descrito anteriormente? Estaria ele *desconfortável*?

Sem fazer juízo de valores do que é certo ou errado, somos levados a acreditar que os argumentos utilizados para justificar a sua escolha na oficina anterior, não foram o suficiente para mantê-lo satisfeito com a seu brinquedo após perceber as escolhas dos seus colegas. Ainda que desta vez ele não tenha sido julgado e/ou questionado pelos colegas sobre o seu brinquedo, talvez ele próprio tenha se incumbido de assim o fazer-lo.

Respostas concretas sobre o que de fato acontecera, não teremos como saber. Assim como também outras perguntas que ficaram sem respostas nesse nosso caminho dissertativo, o que acontecera com o **Boneco Milton Santos**, e de que forma ele vai resignificar, se reconstruir a partir dos novos conceitos adquiridos em nossas oficinas, continuará sendo uma incógnita.

Porém, essa realidade nos leva a acreditar que a continuidade de um trabalho como esse não deve se restringir a um momento específico dentro da rotina da escola. A utilização de bonecas e bonecos negros pode ser mais um recurso para tornar possível a aplicação da Lei 10.639/03, que obriga o ensino da Cultura africana e afro-brasileira de forma efetiva não apenas por sua obrigatoriedade, mas especialmente porque ela é mais que necessária.

Ouvir de várias crianças de 6, 7 e 8 anos que está muito feliz porque a sua boneca/o seu boneco se parece com elas, ao mesmo tempo contemplar em seus olhos e sorrisos o quão estavam felizes com o momento, fora de fato uma experiência maravilhosa, libertadora.

É preciso ter coragem para levar na pele a cor da noite! Continuemos em luta, continuemos em marcha.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Ultrapassar os espaços que separam as Instituições escolares do universo diversificado que vivenciamos para além dos seus muros, me incentivou a juntar os ofícios de artesã, construtora de bonecas/os negras/os, com o de educadora, professora de História, e trazer para esse espaço, Escola Risoleta Neves no Bairro de Saramandaia – Salvador –Ba, a experiência desse casamento de profissões.

Adentrei a Instituição de ensino da minha comunidade de origem, pedindo licença aos nossos ancestrais, para dialogar com o legado cultural deixado por eles, de quando ainda éramos uma escola comunitária, com as novas lutas e demandas que nosso sistema educacional exige em nossa contemporaneidade, em especial, no que se refere a promoção de igualdade das relações étnico raciais, entendida também como missão escolar a partir da Lei 10.639/03.

Na pesquisa desenvolvida, apresentamos alguns caminhos possíveis de serem trilhados para fazer valer a Lei 10.639/03, que obriga o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, utilizando como artefato cultural bonecas e bonecos negros tanto construídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto os confeccionados por mim e oferecido a eles, com a finalidade de atender a um único objetivo: compreender de que forma as representações encontradas em bonecas/os negras/os podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças.

Para tanto, percorremos um caminho longo em busca desse fim. O nosso primeiro passo foi nos associarmos aos professores regentes das turmas existente na escola e trabalharmos o conceito de identidade/identificação de outras formas até chegarmos nos brinquedos.

Para dar conta dessa primeira etapa, a princípio, utilizamos títulos de livros da literatura infanto-juvenil que debatiam a temática étnico racial. Em seguida, foi trabalhado a partir dos livros utilizados anteriormente, oficinas de construção de identidade e valorização dos aspectos diacríticos dos envolvidos, lançando mão de dinâmicas, tanto em grupo quanto individual, fazendo relação do enredo dos livros junto as crianças que exploraram a temática de forma ampla, até chegarmos na construção de bonecas e bonecos espelhos.

Apesar de alguns momentos nos esbarrarmos com a falta de um conhecimento mais aprofundada sobre as questões referentes ao Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira por parte de alguns professores, revelando a necessidade de uma formação continuada mais

efetiva acerca do assunto, considero essa etapa extremamente rica por conta dos seus resultados finais.

Os trabalhos feitos pelos estudantes de cada turma foram disponibilizados nos corredores da escola, onde pode ser visualizado não só por estudantes, mas pelos funcionários em geral, pais e parentes dos estudantes e todos que frequentam a escola para algum fim. Iniciativa essencial para começarmos a estabelecer familiaridade com o assunto por parte de toda a comunidade escolar e promover espaços de discursões informais para além da sala de aula.

Essa experiência foi extremamente gratificante, além de formadora, especialmente para mim enquanto pesquisadora, pois aprendi muito durante esse processo. Como nos narra GODOY (1995), nessa técnica de análise de dados o compreender acaba sendo também um compreender-se.

Sobre as deficiências e eficiências da aplicabilidade da Lei 10.639/03 por parte de alguns professores citada acima, os estudos feitos por CARDOSO (2016) nos dão algumas pistas sobre as diversas razões de encontrarmos esse cenário. Conforme a autora, o fato de introduzirmos a educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pelo viés da obrigatoriedade, colocando a temática no campo da política curricular oficial e sistematizado, pode nos possibilitar avanços no que tange a sua aplicabilidade, porém não garante o seu uso de forma correta.

A mesma ainda reitera que por ser um campo movediço, em especial por conta das práticas docentes ainda serem permeadas por pouco conhecimento sobre o assunto, a formação inicial e continuada consistente desses profissionais, podem oportunizar os docentes, especialmente os em formação, a modificar suas crenças e práticas promovendo uma educação descolonizada. Sendo assim, cabe os espaços de formação, especialmente as universidades, preparar esses profissionais para que saibam lidar com essa temática. Desta forma:

(...) há uma necessidade de se construir uma agenda política, não necessariamente homogênea entre professores, departamentos e linhas de pesquisa, mas com objetivos articulados em prol de um projeto educativo e formação docente antirracista que se comprometa com a elaboração de pedagogias descolonizadora e com prática pedagógica que leva a universidade a pesquisarem no *lócus* onde há legitimação de processos e conteúdos educativos para que possam vivenciar práticas educativas em seus processos de subjetivações, de agenciar a vida, suas razões de ser, seus modos de materializar-se e seus materiais capazes de ampliar debate nos cursos de formação de professores na perspectiva da ERER para além da sensibilidade e obrigatoriedade, mas dá legitimidade e reconhecimento das escrevivência das quais nos fala Conceição Evaristo. CARDOSO (2016, p. 170).

Constata-se que os sujeitos participantes da pesquisa percebem, produzem e reproduzem os conceitos inerentes em nossa sociedade, referentes aos padrões de beleza hegemônicos impostos em seus vários aspectos. Essa mesma realidade se aplica também nos brinquedos, nos corpos das bonecas e bonecos que as oferecemos, pois, os mesmos estão impregnados por essa padronização estética.

Infelizmente as crianças não estão imunes aos malefícios que essa padronização estética única pode acarretar ao desenvolvimento de sua autoestima e na aceitação de seus corpos. Mas, por outro lado, quando estimuladas de forma adequada e rotineira também nos espaços Institucionais/Escolas – não isento a importante função dos núcleos familiares nesse papel –, as crianças podem desconstruir conceitos estigmatizados sobre os seus corpos e reconstruir-se, resinificar-se a partir de um olhar ébano, azeviche de valorização de si própria. Conforme nos afirma SILVA (2009) *“a linguagem do corpo se torna importante para a educação porque ela explicita, reformula e traz à tona questões que expressam o ser no mundo, sua concretude existencial”*.

Acessar realidades outras a partir das oficinas oferecidas, os fez pensar, reelaborar, associar e principalmente questionar conceitos estanques sobre seus sinais diacríticos. Quando se depararam com o espelho novamente, tiveram a oportunidade de construir novas verdades, e, a partir das situações não tradicionais trazidas em nossa proposta de enegrecer os modos de brincar utilizando bonecas/os negras/os, se enxergarem como de fato são: belos.

Desta forma, ainda que o contato com bonecas/os negras/os, disponibilizado nos corredores da escola, causassem em alguns um certo estranhamento inicial, essa realidade foi modificada sem muita resistência pela maioria das crianças quando as trouxemos para o interior da sala de aula.

Essas percepções foram possíveis de serem interpretadas a partir de algumas falas e também silêncios vindos das crianças, os quais nos propusemos a escutar no decorrer da pesquisa. Escuta atenta e respeitosa que nos apontou caminhos outros a serem trilhados que se diferiram dos que nos propusemos inicialmente.

Tanto o verbalizado quanto o silenciado nos disse muito sobre as formas que os sujeitos da pesquisa estavam interpretando os fatos, mesmo que por vezes esse verbalizar tenha ficado velado em suas subjetividades, muito nos ensinou sobre o ser analisado.

Sobre os silêncios, GODOY (Apud, Minayo, 2008), ressalta que até o silêncio deve ser observado e analisado, pois ele tem suas condições de produção: o dito e o não dito são

igualmente importantes e formam um jogo de cena. Tanto há silêncios que dizem como há falas que silenciam.

A interação e contato com esses brinquedos e também com os outros instrumentos utilizados na pesquisa, possibilitou que as crianças verbalizassem sobre aspectos que geralmente não tem a oportunidade de falar no contexto escolar. Falar sobre si, sobre o que as incomoda, o que as fazem felizes ou tristes, explorar suas habilidades manuais ao construir o seu próprio brinquedo, fora de fato determinantes para que nesses processos elas construíssem identidades/identificações a partir de bonecas e bonecos negros.

Ainda que não tenha sido de forma unanime, pois, algumas crianças ainda continuaram se enxergando em outros corpos que destoavam dos seus, especialmente por conta do forte desejo de poder corresponder aos padrões hegemônicos impostos em nossa sociedade, conforme nos ensina FANON (2008), “por mais dolorosa que possa ser essa constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”, ainda assim considero que conseguimos alcançar o principal objetivo dessa pesquisa.

Acredito que a inserção desses brinquedos nos espaços escolares pode contribuir com o processo de construção e aceitação das crianças de si próprio através dos modos enegrecidos de brincar. Enxergar as entrelinhas dessa brincadeira pode não ser muito fácil, porém se faz necessário na tentativa de que ainda no presente comecemos a escrever outra história infantil que abrace melhor a diversidade étnico-racial existente em nosso país.

É importante salientar que estive atenta aos diversos riscos que estava exposta. Por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças em uma idade que ainda estão em processo de formação, onde as opiniões não são fixas nem permanentes, especificamente em se tratando do uso de um artefato cultural associado ao lúdico, a brincadeira e cheio de variáveis como as bonecas e bonecos, analisar os discursos sobre os modos que elas constituem e determinam esse artefato, não foi uma tarefa fácil. Porém, acredito que o contato com esses brinquedos, especialmente ao construí-los as possibilitou a ter uma experiência única, despertando-as para uma nova realidade. A realidade de poder ser quem elas são.

Partindo do princípio que a etnopesquisa desempenha uma perspectiva de formação por meio da pesquisa na medida em que, na relação pesquisador/pesquisado, ambos se transformam/formam mutuamente, e, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam a esfera de vida e profissão destes, acredito que o alinhavar, o costurar esses dois caminhos tenha sido uma medida assertiva.

Embora o desafio de desbravar sob um campo sem muitos estudos e bibliografias disponíveis para investigação tenha por vezes imposto limites no caminhar da pesquisa, não

respondendo as todas as questões por mim propostas inicialmente, acredito que o que conseguimos colher pode inspirar outros pesquisadores a descobrir novos caminhos para tornar possível a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Saliento que nessa estrada, nessas novas descobertas, estive em voga não apenas as minhas habilidades de artesã, mas principalmente a minha abertura, o meu despojamento em relação as surpresas e acontecimentos que essa modalidade de se pesquisar a experiência, experienciando a pesquisa me proporcionou.

Como um ser pulsante e em transformação contínua, sinto que as inquietações acerca da temática só aumentaram em relação ao momento inicial da pesquisa. Sei que há muito o que ser feito para que cheguemos a resultados mais sólidos e positivos, as oficinas com bonecas sozinhas não são suficientes ou se esgotam em si mesmas no suprimento dessa demanda, há uma necessidade de um trabalho em conjunto com professores, gestores, funcionários para que esses benefícios sejam duradouros e se tornem rotina nos espaços escolares.

Deixo então como últimas palavras que o caminho continua aberto para continuarmos construindo com várias outras mãos e em outros voos acadêmicos, bonecas negras e bonecos negros como estratégia para a promoção da igualdade racial.

Costuremos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Cultura Popular e contemporaneidade**. Revista Eletrônica Patrimônio e Memória- UNESP. São Paulo: 2015. p v.11, n.02., p. 102-122.
- ALMEIDA, Karin Evelyn de. **Minha querida boneca uma orientação para pais, professores, educadores, segundo a ciência espiritual**. 3^a.ed. revisada. Campinas / SP. Associação Beneficente Três Fontes.
- ÀRIES, Philippe. **História da Social da criança e da família**. Editora LTC. 2^a. Edição, 1981.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, Congresso Nacional **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais
- BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010
- CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais : limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2016. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos.
- CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio dólar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. 144p. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CHARTIER, Roger. **Cultura Popular**. in. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV, 1995. vol. 8, n . 16, p.179-192.
- FANON, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBa.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GODOY, Arilda Schmidt. **A pesquisa etnográfica**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995
- GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org) **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

_____. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. Educação Antirracista, alguns caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 05 de maio de 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações na UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Caderno Educação e Realidade – FACED-UFRGS, jul./dez. 1997.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. In: _____. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 5-31 KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010– FE-USP p.3

LIMA, Heloisa. **Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. Superando o racismo na escola. 3ª edição pag. 97

LOPES, Carlos. Entrevista – **A África e sua diáspora: novas parcerias**. Revista Palmares, Cultura Afro-Brasileira. V.1, ago. 2005, p. 80-84.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 198

MACEDO, Roberto, Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª. Edição, 2010.

MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite**: Ensinâncias E Aprendizagens Com O Pensamento Africano Recriado Na Diáspora / Vanda Machado. – Salvador : V. Machado, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI**. Afro-Ásia, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física** / Ivanilde Guedes de Mattos [Ivy]. _ Salvador: [s.n.], 2007

_____. **Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo.** Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2164>. Acesso em 20.04.2018

MENEZES, Jaci . M. F. ; **Educação e cor de pele na Bahia.** Cadernos NEPRE, v. 04, p. 07-34, 2006.

MOURA, Clóvis. in: **População e Miscigenação no Brasil.** José Carlos Ruy, Edson França, Manoel Julião Vieira (organizadores). Um **Olhar Negro sobre o Brasil: 18 anos da UNEGRO/.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.

MOUREIRA. Adilson. **O que é Racismo Recreativo?** Organizada por Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte/ Letramento, 2018. Femininos Plurais.

MUNANGA, Kapenguele (org.) **Superando o Racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: BRANDÃO, A. (org) P. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin, (org.) **A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. Entre O Grotesco e o Risível: O Lugar Da Mulher Negra na História em Quadrinhos no Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Polít. No.16 Brasília jan./abr. 2015.** Disponível em: **HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/0103-335220151604.** Acesso dezembro 2019.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, Maria Anória. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil: percorrendo os tênues fios das suas tessituras.** In: JOACHIM, Sébastien. (Org.). II Cidadania Cultural Linguagens e identidades. 2ª.ed. Recife: E Lógica Livro Rápido, 2007, v. 01, p. 245-261.

_____. **Renascimento literário e a produção infanto-juvenil moçambicana: palavras que pulsam.** In: SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo (orgs). (Org.). Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira. 01 ed. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013, v. 01, p. 05-25. Revista Palmares. **Cultura Afro-Brasileira.** Ano 1, nº. 2. Dez. de 2006.

REIS. Samuel Arão. **Escolas Comunitárias: uma Re(visão) necessária.** 1981

RIBACKI, Natalia. **Bonecas articuladas: conexões entre a história, a arte e seu ensino.** Porto Alegre, 2016, 61f. Trabalho de Conclusão em Licenciatura em Artes Visuais – Curso de Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151410/001012155.pdf?sequence=1>. Acesso em 21.01.2018

RIBEIRO, Djamila. **O que é local de fala?** Belo Horizonte (MG), Letramento (2017). Femininos Plurais.

ROCHA Melina Sousa da. **Identidades e Associações em Angola no século XVII: Uma análise da trajetória de Nzinga Mbandi.** Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/15237/12131>. Acesso Dezembro 2018.

SANTANA, Lucirene Ferreira. **História da infância e do brinquedo: um olhar nas bonecas Karajá-Ritòkò e Bárbie como artefatos culturais na construção da identidade das meninas da Aldeia Buridina / Goiânia,** 2014.

SANTOS, Aretusa. **Identidade Negra e Currículo: Um Olhar sobre a Brincadeira de Faz de Conta.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 171-190, set 2008/fev 2009.

SILVA, Adalgiza. **Saramandaia: uma história de areia e Lama.** São Paulo: O Recado, 1980.

SILVA. Ana Célia. In **A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador – EDUFBA – 2011.

SILVA, Cecília de Paula, **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história.** 1ª Edição, EDUFBA, 2009

SILVA, Jorge da. **Guia de Luta contra a Intolerância Religiosa e o Racismo.** Rio de Janeiro: CEAP, 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_hist_artigo_rosana_mara_schmitt.pdf. Acesso em Dezembro 2017.

SILVA. T. T. **Documento de Identidades: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed.-2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Elizete Ávila. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor.** Disponível em : www.psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor. Acesso em 30.05.18

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma: uma visão africana de mundo.** Salvador. Ed. Autora, 2006.

SOARES, Rosangela Costa. **Saramandaia: um estudo de caso sobre a participação dos movimentos sociais urbanos na luta pelo direito humano à educação básica –.** Salvador, 2017.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003/coordenadoras Ana Lucia Silva Souza e Camila Crosso.** São Paulo, Petrópolis. Ação educativa. CEAFFRO e CEERT, 2007.

SOUZA, Fernanda morais de. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças.** Dissertação de mestrado. 2010 – Porto Alegre.

SANTOS, Valnei Souza. **Professor, qual é minha cor?** Construção da identidade através do ensino de música afro-brasileira em uma escola particular. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical: formação humana, ética e produção do conhecimento. Natal/RN, 2015. <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1540/563>. Acesso em 02.06.2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ANEXO A - PLANOS DE AULAS DAS ATIVIDADES FEITAS NA ESCOLA

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 1 – DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS. – QUEM SOU EU?

SUBTEMA: DIANTE DO ESPELHO: O QUE SINTO AO VER O MEU REFLEXO?

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Oficina Diante do espelho: reflexão sobre corpo, cabelo, nariz, boca, cor da pele, textura do cabelo.	Perceber as principais características corporais presentes na imagem refletida no espelho. E através dessa imagem espelhada de si próprio, identificar o que considera de interessante e o que não considera., refletindo e desenvolvendo um novo olhar positivo diante da imagem exposta.	Com o discurso de que algo de muito especial estava para ser revelado no cantinho escolhido para a dinâmica, cada criança será chamada para descobrir do que se tratava a atividade. Ao revelar que o que o espelho, as crianças serão convidadas a verbalizar o que sentem e quais suas impressões sobre a imagem refletida no espelho. Perguntas serão feitas a partir de cada resposta, intensificando a compreensão tanto delas sobre si própria quanto a do pesquisador.	Espelho grande; Papel ofício; Lápis; Giz de cera.

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 2 – DURAÇÃO 2 AULAS – 120 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – QUE COR É MINHA COR?

SUBTEMA: EXPERIÊNCIA COM O PAINEL DE TECIDOS

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Colorismo – diversidade de tons da pele. Hierarquia das cores.	Perceber a multiplicidade de tons de pele que podemos ter, evidenciando as características de cada uma delas, desmistificando a hierarquia existente entre elas em nossa sociedade e valorizando cada uma exatamente da forma que elas se apresentam.	Com um painel de tecido caracterizado pelo mosaico de cores possíveis dos indivíduos, em especial da sociedade brasileira, cada criança será encaminhada a vestir as peças desse painel até que ache alguma similar a sua própria pele. Essa escolha tanto pode estar de fato relacionada com a cor da pele real da criança envolvida na dinâmica ou pode ter relação com o que essa criança idealiza para si.	Painel das cores em tecido.

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 3 – DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – QUE COR É MINHA COR?

SUBTEMA: EXPERIÊNCIA COM O GIZ DE CERA.

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Colorismo – diversidade de tons da pele. Hierarquia das cores.	Perceber a multiplicidade de tons de pele que podemos ter, evidenciando as características de cada uma delas, desmistificando a hierarquia existente entre elas em nossa sociedade e valorizando cada uma exatamente da forma que elas se apresentam.	Distribuir entre as crianças atividade impressa em papel ofício e pedir que elas desenhem o contorno de uma de suas mãos. Após o desenho, pedir que elas escolham entre os lápis de cera disponíveis, o lápis que melhor representem a sua cor de pele.	Atividade impressa; Lápis de cera tons de pele.

**ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES
TURMA: 1º. ANO**

**TURN
O:
MATUTINO
OFICINA 4 –**

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 4 DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – CONSTRUINDO BONECAS NEGRAS

SUBTEMA: ESCOLHENDO A/O BONECA/O PELO TOM DA PELE

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Colorismo – diversidade de tons da pele. Hierarquia das cores.	Analisar de que forma as crianças se veem ou querem se ver, a partir de suas escolhas feitas através de boneca/os de pano com diversos tons de pele.	Oferecer boneca/os com tom de pele diversificado e solicitar que as crianças escolham a/o boneca/o que elas melhor acharem que representam a sua pele. Evidenciar que o brinquedo escolhido será ela própria em miniatura. Após escolha, solicitar que as crianças conversem entre si os brinquedos escolhidos e as razões da sua escolha.	Bonecos e bonecas de pano.

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 5 – DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – CONSTRUINDO BONECAS NEGRAS

SUBTEMA: PINTANDO ROSTOS, EXPRESSANDO SENTIMENTOS, DANDO ALMA AS/OS BONECAS/OS.

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Brinquedos espelhos. Construção de bonecas e bonecos negro.	Desenvolver as habilidades artísticas das crianças, estimulando a criatividade através do desenho dos rostos dos brinquedos.	Com o brinquedo escolhido na atividade anterior, será proposto as crianças que desenhem olhos, nariz, boca e o que elas considerarem de importante no rosto de seus bonecos espelho.	Bonecos e bonecas de pano.

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 6 – DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – CONSTRUINDO BONECAS NEGRAS

SUBTEMA: ESCOLHENDO CABELO.

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Brinquedos espelhos. Construção de bonecas e bonecos negro.	Analisar as preferências de textura de cabelo das crianças a partir do cabelo escolhido para os seus brinquedos	Com lãs diversificadas tanto no formato quanto nas cores, disponibilizar em uma caixa todas elas juntas para que as crianças possam escolher a lã da sua preferência para colocar em seu brinquedo.	Bonecos e bonecas de pano.

ESCOLA MUNICIPAL RISOLETA NEVES

TURMA: 1º. ANO TURNO: MATUTINO

OFICINA 7 – DURAÇÃO 1 AULA – 60 MINUTOS

TEMA: REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECAS/OS NEGRAS/OS – CONSTRUINDO BONECAS NEGRAS

SUBTEMA: BONECAS/OS ESPELHOS, ESPELHOS DE NÓS.

CONTEUDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS
Brinquedos espelhos. Construção de bonecas e bonecos negro.	Observar as atitudes das crianças ao brincar com suas bonecas e bonecos feitos por elas mesmas, analisando de que forma elas elaboram-se e se constroem a partir de seus brinquedos..	Devolver os brinquedos desenvolvidos pelas crianças no decorrer das oficinas feitas por elas ao longo da pesquisa e deixá-las brincando com o brinquedo feito. Nessa última atividade, as crianças levarão as bonecas/os para casa e para a vida.	Bonecos e bonecas de pano.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Senhora _____, a pesquisa sob título “REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: A IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DE CRIANÇAS A PARTIR DE BONECA(O)S NEGRA(O)S” está sendo por mim desenvolvida, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Este trabalho tem por objetivo compreender de que forma as representações encontradas em bonecaS/os negraS/OS podem influenciar no processo de construção de identidade/identificação étnico/racial de crianças da Escola Municipal Risoleta Neves assim, para tanto, é necessário um trabalho de campo que inclui o desenvolvimento de oficinas de produção e criação de boneca (o) s junto as crianças envolvidas.

É por esta razão que solicito a participação do seu filho/a _____ nesta pesquisa que envolverá coletas de depoimentos orais (gravados) e escritos (desenhos) realizados por ele. Como forma de enriquecer ainda mais os dados coletados, haverá também registros fotográficos e filmagens curtas das atividades desenvolvidas pelas mesmas.

Informo que os dados e resultados obtidos serão mantidos sob sigilo ético, não apresentando risco aos participantes da pesquisa. Caso haja alguma desistência no decorrer da pesquisa, os participantes terão liberdade de saída sem que haja nenhum prejuízo.

Caso haja alguma dúvida ou necessidade de esclarecimento no processo da pesquisa ou após o seu termino, os envolvidos poderão entrar em contato através dos telefones (71) 991600815 – Patrícia Santos Silva.

Concordamos em participar desta pesquisa

_____ (assinatura do responsável)
 _____ (assinatura da pesquisadora)
 _____ (assinatura da direção da escola)

Salvador, Abril de 2018