

## A cor da pele: uma análise das relações e significações no contexto escolar<sup>1</sup>

Ana Gabriela Pedrosa Andriani\*

---

### Resumo

Apresentaremos aqui o relato de um estudo realizado com um grupo de crianças em uma escola da cidade de São Paulo, que teve como objetivo a compreensão dos modos de significar a cor da pele. Da composição deste grupo, procedeu-se à realização de encontros cuja proposta foi a construção de atividades pensadas a partir das temáticas vividas. Considerando as múltiplas significações constituídas sobre os aspectos que envolvem o tema (físicos, psíquicos, sociais e históricos) e o que as crianças diziam (o que era dito, como e de que lugar), pontos relacionados à vivência da cor da pele puderam ser analisados. As análises das falas das crianças encontram-se referenciadas na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e foram organizadas em núcleos temáticos relacionados à questão do racismo e da violência; do corpo e sua (re)produção cultural; modos de participação dos sujeitos na dinâmica social e das relações de poder.

*Palavras-chave:* Cor da pele; Significações; Relações.

### The color of skin: an analysis of the relationship and the signification in the school's context

#### Abstract

This presentation brings to discussion the results of a study done with a group of fourth grade elementary public school children of a suburban area of São Paulo. The objective of that study was to understand how the children lived and (inter)acted, with thought of and talked about the (issue of) color of skin. After composing the study group we proceeded to a series of weekly meetings that lasted for a school semester. The developed activities were proposed and built with the children along the meetings. To propose and conduct the study, we searched for theoretical and methodological support in the historical-cultural perspective of the human development. On our successive approaches to this material, we organized and configured three main “signifying nucleus” present in their speech – racism and violence; the body and its cultural (re)production; and the modes of participation of subjects and power relations.

*Keywords:* Color of skin; Meaning; Relationship.

---

### Perspectiva teórica

O trabalho aqui apresentado traz o relato de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo (local escolhido para escuta e análise da pesquisa), que teve como proposta a tentativa de compreender como um grupo de 8 crianças pertencente à quarta série do ensino fundamental pensava, sentia e agia diante da questão da cor da pele. O ancoramento teórico da pesquisa, que fundamentou tanto os procedimentos de intervenção como de análise das falas das crianças, que serão aqui discutidas, encontra-se referenciado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Tal perspectiva entende o homem como constituído nas/pelas relações e práticas sociais, ao mesmo tempo que produto do de seu desenvolvimento histórico como espécie.

Fundamentadas na perspectiva histórico-cultural e em Vigotski afirmamos que o plano psicológico e o

plano social constroem-se mutuamente a partir das relações e práticas vividas. Desta forma, em se tratando do processo de “humanização” ou de constituição do homem, o psiquismo contém o social transformado em psicológico e, nesse processo, a realidade interpessoal (social e histórica) é configurada em intrapessoal.

A capacidade de utilização dos signos, e conseqüentemente de simbolização elaborada ao longo da história de desenvolvimento do homem, marca sua diferenciação em relação aos animais. Sobre isso, Vigotski (2001) afirma que “a criação e o uso de signos é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico” (Vigotski, 2001, p. 84). A possibilidade de produção de um sistema de signos foi constituída historicamente e materializa a capacidade humana de significar a realidade e a si mesmo por meio do pensamento, ou seja, a utilização de signos torna possível a constituição da capacidade humana de “significação”.

\* Endereço para correspondência:

Rua Capote Valente, 467 – apto. 102 – 05409-000 – São Paulo-SP – Fone: (11) 9172 2773

E-mail:gabiandri@hotmail.com

Por significação entendemos a produção pelo homem – também desenvolvida historicamente – de significados e sentidos em relação a si mesmo e à realidade vivida, sendo essa capacidade elaborada nas/pelas relações materiais de produção. É na linguagem que as significações encontram seu veículo essencial de produção e expressão. Para Bakhtin (2003), a linguagem deve ser entendida como histórica, ao mesmo tempo que composta por dimensões simbólicas configuradas na relação interindividual. Segundo o autor, os enunciados não podem ser tomados como isolados e adâmicos: “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último” (Bakhtin, 2003, p. 371). “Os enunciados e seus tipos [...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268). O que é dito, portanto, é elaborado a partir de aspectos subjetivos, simbólicos e alheios (já dito pelo outro) ao mesmo tempo. São as vozes sociais e individuais compondo uma trama na rede dos enunciados:

*Todas as palavras [...] além de minhas próprias são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana.* (p. 379)

Pino (2000) acrescenta um aspecto importante ao que vem sendo discutido em relação ao processo de (re)produção das significações pela linguagem. Segundo o autor

*embora a fala seja a porta de acesso à ordem simbólica, a criança já nasce inserida nela como objeto de discurso do outro. Desde o início, ela é sujeito de ações significantes para o outro, o que a insere irremediavelmente no discurso simbólico.* (p. 42)

Neste sentido, torna-se importante considerar que o homem, no processo de construção das significações sobre si mesmo e o mundo, internaliza signos elaborados social e historicamente ao mesmo tempo em que é mediado por uma rede de discursos e significações que foram constituídos antes mesmo dele nascer e que percorrerão toda sua vida.

### **Descrição do grupo, procedimentos metodológicos de investigação e de análise**

A partir de Vigotski (1982), concebemos três princípios como embasadores da metodologia de investigação e análise dos dados de uma pesquisa:

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

Além disso, concordamos com Franco (1994) quando, apresentando os pontos que delineiam uma pesquisa qualitativa, afirma que tal pesquisa pode ser definida como

*aquela que, assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...], contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente, analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos [...], etc.* (p. 153)

Tendo em vista tais princípios, entendemos a pesquisa, bem como a maneira pela qual podemos interpretar e compreender o homem, como um processo que se define e transforma no instante em que está sendo realizado, partindo sempre da correlação direta com o momento experienciado e movimentos do sujeito pesquisado. Segundo Vigotski (1997),

*a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. [...] O método é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.* (p. 47)

A proposta metodológica, desta forma, implica a existência, ao mesmo tempo, de direcionamentos e interações. Em determinadas ocasiões durante o estudo realizado, novas zonas de sentido são abertas, o que gera a necessidade de obtenção de novos conhecimentos. Estamos querendo dizer com isso que se torna necessário que os recursos e estratégias de investigação adotados ou as atividades propostas sejam definidos no decorrer da realização da pesquisa. Isto porque é importante que os procedimentos de investigação possam acolher e integrar as necessidades, experiências e os momentos vividos pelo grupo ou indivíduo que participa do processo de pesquisa.

Assim, o grupo que participou da pesquisa aqui apresentada foi constituído por 8 crianças (sendo elas 4 negras, 1 mulata e 3 brancas) e, da sua composição, procedeu-se a realização de uma série de encontros, ao longo de um semestre letivo, que tinha como proposta a realização de atividades pensadas e construídas pela pesquisadora, sua orientadora<sup>1</sup> e crianças com base nas

temáticas que eram vividas e experienciadas. A constituição do grupo aconteceu de duas formas: algumas crianças, ao saberem sobre o trabalho a ser realizado (que havia sido apresentado aos professores e direção da escola), procuraram a pesquisadora demonstrando o desejo de participar, e duas crianças, mediante a indicação por professores, também no momento em que souberam sobre a atividade que seria desenvolvida na escola. Os encontros aconteciam em horários que antecediam a entrada das crianças em aula.

Assim, em determinados momentos disponibilizamos ao grupo instrumentos que acreditávamos permitir a abertura e o aprofundamento da discussão de pontos que haviam sido levantados e que escolhemos por serem mais bem compreendidos, enquanto em outros momentos as próprias crianças sugeriam atividades a serem realizadas. Os passos seguintes da pesquisa sempre foram pensados e decididos a partir da avaliação dos encontros vividos, ou seja, das necessidades de abertura de novos pontos de compreensão que foram constituídos nos próprios encontros.

As atividades realizadas envolveram o trabalho com revistas de moda e de esporte, a confecção de cartazes, um concurso de dança, um desfile e a elaboração de uma peça de teatro.

A primeira atividade a ser apresentada envolveu o trabalho com revistas e teve como objetivo disponibilizar às crianças um material que, como produto cultural, provocasse e possibilitasse a discussão de questões culturais, simbólicas, afetivas e outras que marcassem a vivência do próprio corpo e ainda que permitissem a avaliação do corpo do outro. Foram oferecidas ao grupo três revistas: *Raça*, *Marie Clair* e *Placar*. Em *Marie Clair* encontramos fotos de modelos predominantemente brancas, desfiles de moda, apresentação de cosméticos etc.; já a revista *Raça*, além de permitir uma discussão sobre seu próprio nome, continha modelos negras em sua maioria. Em se tratando da revista *Placar*, esta foi escolhida por ter como tema principal o futebol e com isto possibilitar a discussão sobre um momento em que o negro é destacado socialmente.

A confecção de cartazes, por sua vez, teve como objetivo a discussão dos pontos que mais chamaram a atenção do grupo a partir dos temas levantados durante a manipulação das revistas. Tomando por base o que foi tematizado nesse encontro, as crianças sugeriram fazermos um desfile de moda.

A atividade em que aconteceu o desfile de moda foi realizada em uma “passarela” construída em cima de mesas de cimento que havia em um pátio na escola. Tínhamos como materiais disponíveis para a caracterização das crianças batons, sombra, gel, elásticos, enfeites coloridos para cabelo, esmaltes e um espelho.

Além disso, levamos CDs e durante todo o tempo houve música. A pesquisadora havia levado várias tonalidades de batons e esmaltes (claros e escuros, um dos quais preto – tanto batom como esmalte), gel e enfeites para cabelo. Já as crianças levaram maquiagem e faixas para cabelo. A platéia era composta pelos próprios integrantes do grupo no momento em que cada um desfilava.

Em determinado encontro, o grupo propôs fazermos um concurso de dança. Foram ouvidos os CDs do “Tigrão” e axé (levados pelas crianças) e os CDs do grupo Timbalada, Raça Negra e outro grupo negro de pagode (levados pela pesquisadora). O concurso aconteceu em um palco no pátio da escola, com a participação somente das crianças do grupo.

Por fim, pensamos em propor às crianças a construção de uma peça de teatro que representasse a história do nosso grupo. O objetivo da atividade seria lançarmos a possibilidade de pensar sobre os temas discutidos, a história e o movimento vivido pelo grupo e com isso tentar ampliar a possibilidade de compreensão das significações constituídas tanto no tocante à questão da cor da pele como no que diz respeito às experiências vividas durante as atividades desenvolvidas pelo grupo. As crianças montaram o roteiro da peça, distribuíram os papéis entre si e caracterizaram cada um dos personagens. Decidiram que a peça seria apresentada às suas classes (todas as quartas séries do ensino fundamental) e, portanto, convidariam seus professores e colegas a assistirem.

Como procedimento de análise, decidimos organizar o material empírico resultante das gravações (tanto em áudio como em vídeo) e do que foi vivido/dito/sentido pela pesquisadora e crianças nos encontros em “núcleos de significação”. Tais núcleos dizem respeito ao tema que pretendemos estudar e são entendidos como tópicos catalisadores através dos quais são explicitadas e expressas emoções, assuntos, concepções, crenças, desejos, sentimentos, conteúdos ideológicos, valores, vozes sociais e culturais, etc., que interpretamos como emergentes e contundentes pela problemática que anunciam, ao olharmos e tentarmos compreender as significações constituídas nas falas das crianças. Vale dizer ainda que alguns deles foram pensados com base em nossa relação com as crianças, e outros a partir de nossas preocupações, pressupostos teóricos e objetivos.

Partiremos, então a apresentação de pontos centrais de cada um dos núcleos.

### **A questão do racismo e da violência**

Em determinados encontros, ao falar sobre a questão da cor da pele, as crianças sentiram a

necessidade de caracterizar conceitualmente o que entendem por violência e racismo. Ao realizar tal caracterização percebemos que o grupo relacionava tanto a vivência do racismo como da violência a práticas discriminatórias direcionadas restritamente ao negro:

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

Nilton: *Ah, macaco.*

Fernando: *Xingar de negro, de fumo preto.*

Paula: *Xingar de negro, de macumbeiro.*

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

Thamara: *Porque não gosta!*

Fernando: *Porque é racista!*

[...]

E: *E o que é racismo?*

Luciano: *É não gostar de pessoa preta.*

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

Em muitos momentos o grupo apontou xingamentos aos quais as crianças negras encontravam-se submetidas, afirmando que tais xingamentos aconteciam predominantemente no ambiente escolar. Foram discutidas também determinadas características corporais que eram tidas como inadequadas e feias:

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

C: *Piu-piu preto.*

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

Paula: *Eu sou negra, só que os outros falam assim que eu sou nega da macumba, que eu sou neguinha, me xinga. Eu me sinto humilhada, né [...] a gente fica triste pensando na coisa, com vontade de bater, de xingar.*

E daí a conclusão:

Paula: *Eu queria me depilar para ser branca.*

C: *Ai credo!*

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

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

E: *E ser branco, como é?*

Paula: *Ser branco é muito bom.*

Ao que parece, as práticas que discriminam socialmente as características físicas do povo negro são

vividas pelas crianças negras com muito sofrimento, raiva, angústia, sentimentos de humilhação, de modo que se torna possível compreender os motivos pelos quais o grupo relaciona o conceito de racismo ao de violência. As crianças brancas que compuseram o grupo muito provavelmente não experienciavam tais situações da mesma maneira, mas, apesar disso, também apontavam a correlação dos dois conceitos. O drama afetivo vivenciado é tamanho a ponto de serem constituídos desejos de se “depilar para ser branca”, como nos diz Paula. Ao mesmo tempo, outras estratégias parecem ser elaboradas na tentativa de livrar-se de tal situação de sofrimento como, por exemplo, no momento em que Paula, ao afirmar se sentir humilhada por ser negra, Thamara, em um movimento contraditório ao que vinha apresentando até então, dizer: “Eu não sou uma pessoa negra, eu sou branca.”

A significação social constituída sobre o negro quanto à estética (por meio da qual são valorizadas as características físicas mais próximas à tonalidade branca: cabelos lisos, pele de tonalidade mais clara que a do negro, olhos claros, etc.), à personalidade e ao comportamento (associação do negro com a figura do ladrão, do usuário de drogas, do que não é inteligente, etc.) parece ser sentida “na pele”, a ponto de desejar-se não mais possuí-la, seja retirando-a seja negando sua cor. Sentir na pele não significa sentir na superfície, mas sim sentir o problema da discriminação e da violência no âmago do ser. Isso faz com que em determinados momentos sejam anunciadas falas que tentam negar a cor negra ou desejar não possuí-la. Parece existir aí constituído um momento de grande tensão, em que os limites existentes entre o desejo de ser e não ser negro mostram-se de forma muito tênue.

Em determinados momentos dos encontros realizados, pudemos perceber, por meio das falas das crianças, a elaboração de modos de enfrentamento, sobrevivência e convivência diante das situações de discriminação racial experienciadas. Desta forma, o discurso religioso representava a possibilidade de aceitação e conformismo perante as situações de discriminação, os discursos sociais de desqualificação e, portanto, diante do sofrimento gerado por ser negro. Para se proteger do sofrimento experienciado tornava-se necessário aceitar sua condição de exclusão social e não resistir ou revoltar-se contra ela:

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

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

### A questão do corpo e sua (re)produção cultural

As maneiras pelas quais o corpo e o corpo do outro eram experienciados mostrou-se como um tema de destaque no grupo, por ter sido retratado pelas crianças de forma bastante intensa em vários encontros.

Ao tratarmos das significações constituídas sobre o corpo, inevitavelmente falamos sobre as significações constituídas sobre si mesmo, sobre os sujeitos que os experienciam. No encontro em que trabalhamos com as revistas de moda, tais pontos foram postos em destaque pelas crianças. Nessa ocasião, todas as revistas foram exploradas pelo grupo, e vários comentários feitos. Percebemos, no entanto, que a maioria deles eram direcionados à revista *Raça*.

Logo no início da atividade, as crianças começaram a observar o material tecendo comentários bastante sutis sobre produtos de beleza ou simplesmente descrevendo o que viam. Com o passar do tempo, entretanto, principalmente as crianças negras começaram a demonstrar incômodo em lidar com as fotos observadas, o que posteriormente foi sendo transformado em movimentos que pareciam estar relacionados a raiva, excitação e angústia, até chegar ao ponto em que o grupo terminou configurando um momento em que parecia ter atingido “um ápice emocional”: as modelos negras passaram a ser duramente desqualificadas, as revistas manipuladas com agressividade e as crianças demonstravam estar muito “bravas” com o que viam. Dessa forma, certas posições foram sendo definidas, até chegar ao ponto em que as crianças negras eram as únicas “vozes” que se mostravam no grupo, enquanto as brancas permaneciam caladas.

Deixaremos agora as crianças nos falarem o que pensavam e como sentiam o que viam.

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

E: *Por que é muito feio ser sexual?*

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

Thamara: *É! parece putaria!*

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

E: *Como é uma mulher mais bonita?*

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

A partir das falas do grupo, pudemos perceber que as modelos negras que apareciam nas revistas eram vistas predominantemente sob a ótica da leviandade e promiscuidade, chegando a causar desconforto e incômodo nas crianças que as viam. Em muitos momentos, pareciam constituir sobre a sensualidade destas mesmas modelos significações também relacionadas a tais adjetivações. O grupo demonstrou bastante agressividade com relação ao que via, apresentando muitas críticas relacionadas a sentimentos de negação, repúdio, não-aceitação e desqualificação do corpo negro, apresentado como sensual, sexual, erótico na revista *Raça*.

Isso nos levou a pensar que historicamente foram constituídos discursos que atribuem ao corpo negro características relacionadas à erotização, sensualidade, sexualidade, musicalidade, força, desempenho sexual, etc. mas, pelo que nos foi possível perceber, as crianças negras não experienciavam tais significados sociais e históricos. Nara nos mostra isto: “É porque ela é muito nega, muito feia!”

Ao contrário, pareciam não serem constituídos sentimentos prazerosos sobre seus corpos, e conseqüentemente sobre elas mesmas, mas sim sentimentos relacionados à dor por possuírem características físicas e origem étnicas que são discriminadas socialmente.

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

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

E: *Como, Nara?*

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

Paula: *Eu queria ser branca...*

Segundo Costa (in Souza, 1983), o corpo ou a imagem corporal eroticamente investida é um dos componentes fundamentais na constituição da subjetividade do indivíduo. Sendo assim, os sentidos que os indivíduos elaboram/vivenciam sobre seu corpo revelam um dos momentos de constituição de sua subjetividade, das imagens, sentimentos e pensamentos

sobre si mesmo. No caso do sujeito negro,

*diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta sobretudo, cicatrizar o que sangra. [...] O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer.* (Costa in Souza, p. 8)

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

Ainda tratando-se do encontro em que trabalhamos com as revistas, as crianças passaram a criticar a utilização de maquiagens de tonalidade escura (vermelho, marrom-escuro, etc.) pelas modelos negras:

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

Thamara: *Podia ser mais clarinho.*

Segundo o grupo, aos negros caberia somente a utilização de maquiagens de tonalidade bastante clara, que não chamassem a atenção:

Paula: *[...] Aqui, por exemplo (revista Raça) esta pintura não combina com esta menina, fica feio, se ela passa um batonzinho, ela é negra, ela é “mó” morena, então, se ela passasse um batonzinho...*

Parece que aos brancos, ao contrário, para essas crianças caberia e seria aceita socialmente a utilização de maquiagens e roupas que chamassem a atenção, que fossem mais sensuais:

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

E: *Como assim, Thamara?*

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

E: *E por quê?*

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

E a partir daí, emergiram as significações sobre o que é esperado socialmente do negro e do branco: “Por que ela é branca, então tem que mostrar e nega não” (Paula).

Assim, parecia que ao branco caberia um lugar de destaque social, a ele seria permitido chamar atenção, enquanto ao negro não. Seria preciso que o negro mantivesse uma posição oculta, sem destaque. Seria preciso que ele “tivesse limites”. Elas nos dizem sobre isto:

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

Paula: *Porque no branco, eu acho que combina mais com eles, tem mais diferença. Para o negro não. O negro tem que ter o limite de passar, porque se não fica feio.*

Tais colocações nos fazem indagar: Que limites seriam esses? Pensamos que talvez eles estejam diretamente relacionados a condições e posições sociais constituídas historicamente. As respostas de Paula, em um primeiro momento, explicitamente dizem respeito a questões de ordem estética, mas nos causam a impressão de estarem vinculadas a modos implícitos de se comportar, ser e apresentar-se que são aceitos e esperados socialmente dos negros. Nesse sentido, saber sobre e respeitar os “limites sociais” torna-se necessário, uma vez que, como nos diz Thamara: “Se nós passa preto, tem gente que fala: Ah, passa preto por que vai lá para o terreiro de macumba.”

Então, essas crianças nos mostram caber ao negro um lugar social que não ocupe posições de destaque, que se oculte, seja “comportado”, porque caso ele assuma uma posição em que se mostre sensualizado, por exemplo, sofrerá discriminações sociais, sendo violentado. Paula nos fala sobre isto:

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

E aqui vale destacar mais um ponto: Paula demonstra sofrer pela discriminação e violência experienciadas, mas em determinados momentos redimensiona esse lugar, na medida em que critica e desqualifica características relacionadas ao negro. Parece ser essa a ambivalência, a contradição vivida pelo negro: sofre por estar aprisionado em um corpo discriminado e violentado socialmente, ao mesmo tempo em que o repudia e desqualifica. Rey (2003) nos dá elementos para pensarmos tal questão ao afirmar que

*o sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido em suas práticas.* (Rey, 2003, p. 240)

Em se tratando do desfile de modas, quando este foi realizado, todas as crianças demonstraram muito interesse e prazer em sua execução, embora com papéis diferenciados.

Percebemos que as crianças negras envolveram-se mais intensamente com as atividades, desde sua preparação até o momento da apresentação. Elas experimentaram várias tonalidades de maquiagens, de modo que pareciam estar também se experimentando diante da possibilidade de “se apresentar”. Ao final, para a apresentação, todas as crianças negras terminaram usando maquiagens de tonalidades escuras. Ao desfilar e ao dançar, demonstravam muita sensualidade, erotismo e desenvoltura, assumindo de maneira bastante apropriada as posturas e os modos de desempenhar tais atividades de acordo com os rituais, os *scripts* divulgados pela mídia.

Nesse encontro, notamos que as crianças negras ocuparam um lugar de destaque muito maior que as crianças brancas. Estas, durante o desfile, utilizaram maquiagens em tons claros, não dançaram ou escolheram filmar a atividade, ficando, dessa forma, fora da “cena” construída. O desfile de modas foi gravado em vídeo pela pesquisadora e mostrado às crianças no encontro seguinte.

O que aconteceu no encontro em que foi disponibilizada a possibilidade de assistirem ao vídeo que continha a filmagem das atividades realizadas? As próprias crianças nos responderão essa pergunta:

Thamara: *Pára a fita, professora! Pára de passar!*

Thamara: *Caraca! Quanto batom eu passei!*

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

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

Para surpresa da pesquisadora, as crianças permaneceram durante a maior parte do tempo alheias à atividade proposta, agredindo-se física e moralmente e até mesmo pedindo que a transmissão da filmagem fosse interrompida. Ao apresentarmos às crianças a filmagem do concurso de dança e do desfile, lançamos a possibilidade de elas se assistirem, não meramente como telespectadoras, mas como “personagens”, para poderem se observar e avaliar atuando, dramatizando uma situação. Dessa forma, a situação apresentada

*Horizontes, v. 24, n. 2, p. 173-181, jul./dez. 2006*

proporcionava a elas verem-se realizando atividades que haviam sido criticadas e desqualificadas anteriormente. Naquele momento, enxergaram-se apresentando-se da mesma forma que as modelos negras das revistas de moda: com maquiagens escuras, de forma sensual, erotizada, desenvolta. E mais do que isto: enxergaram-se sentindo prazer ao experienciarem-se dessa forma. Isso nos leva a pôr em destaque os modos de internalização dos valores, os desejos socialmente construídos, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, os sujeitos que experienciam valores contraditórios.

Ao que parecia, o ver-se, o enxergar-se que leva à reflexividade, tornava-se um espaço de estranhamento, desconforto, sofrimento e contradição para as crianças negras. As significações constituídas sobre si revelam as marcas culturais vivenciadas no corpo e na alma, uma vez que tais crianças demonstraram experienciarem sentimentos e desejos contraditórios a respeito de sua cor: sofriam por serem discriminadas (desejando não ser negras, “depilar-se” para se tornarem brancas, etc.) apresentavam as marcas da discriminação em seus discursos. Mas a questão não terminava por aí. Os momentos de repúdio à cor convertiam-se em momentos de repúdio ao próprio corpo. O corpo passava então, a ser vivenciado e sentido como fonte de descontentamento, desqualificação, menosprezo e perseguição. As características étnicas negras tornavam-se, dessa forma, fonte de sofrimento, uma vez que eram discriminadas socialmente e pelas próprias crianças negras.

A questão do corpo, por sua vez, convertia-se em uma questão da “alma”. O não sentir e experienciar prazer com relação ao próprio corpo configurava-se em sofrimento psíquico pelas grandes dificuldades em experienciar positivamente alguns aspectos constitutivos da subjetividade, sendo a cor da pele um destes aspectos.

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

Este núcleo catalisa os pontos tratados até então: a questão do racismo, da violência e da (con)vivência com o corpo. Interpretamos esse momento como o clímax vivido pelo grupo, onde são colocadas em destaque a síntese das múltiplas relações e significações constituídas: é o momento em que as crianças demonstraram assumir o tema tratado nos encontros e o trabalho realizado.

O roteiro da peça de teatro construído pelas crianças referia-se a uma menina negra que se envolvia com um traficante de drogas e começava a namorá-lo. Ao fazer isso seu pai – que era policial – inicia uma busca por seu namorado (também negro). Em determinada situação, o namorado invade a casa de uma

amiga (branca e rica) e nesse momento a polícia (o pai da personagem principal) o mata. A cena final é marcada pela personagem principal atirando no pai e na amiga, em seguida questionando-se sobre o que fez e cometendo o suicídio. Tal peça foi apresentada para a escola em que estudavam.

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

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

[...]

Thamara: *Assim, a Patrícia pode ser uma riquinha que não gosta de pobre [...] A Nara pode ser moreninha que não gosta de branco.*

Tais caracterizações parecem ser atravessadas pelas condições sociais e econômicas de classe e de cor: a “riquinha é branca e não gosta de pobre” enquanto a “moreninha não gosta de branco”; dois dos personagens que são definidos como “do mal” são traficantes de drogas e negros, enquanto o personagem definido como sendo “do bem” é branco. Dessa forma, a significação constituída pelo grupo sobre o “bem” e o “mal” parece estar intrinsecamente relacionada às condições sociais e econômicas que determinam certos lugares e posicionamentos sociais.

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

Fernando: *Aí ele pega a droga e não paga e aí a gente mata ele.*

Nara: *Ai, coitado!*

Fernando: *Já era! Vai pro saco!*

[...]

Thamara: *[...]Óóó, eu tenho uns negócio aqui que pode ser a droga...*

Patrícia: *A gente faz uns papéisinho assim e enrola.*

Nilton: *Opa! Vamo cheirar!*

[...]

Nilton: *Passa cinquenta reais de maconha aí.*

Jonas: *É melhor pegar cem. Toma.”*

[...]

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

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

Podemos afirmar que novas relações de poder foram sendo configuradas tanto nas ocasiões de definição dos nomes dos personagens, como nas ocasiões de distribuição dos papéis a serem interpretados. Este foi mais um dos momentos (como no desfile) em que as crianças negras ocuparam as “cenas” principais da atividade: a construção do enredo da peça e a distribuição dos papéis foram todos definidos, direcionados e coordenados por elas. Dessa forma, percebemos aqui um movimento do grupo de explícita inversão dos papéis socialmente constituídos: foram as crianças negras que ocuparam posicionamentos de destaque, enquanto as brancas permaneceram por “trás dos bastidores”, algumas vezes nem desejando participar.

Ao mesmo tempo, o suicídio da personagem principal no final da peça lança a possibilidade de refletirmos sobre as saídas vividas/vislumbradas pela sua personagem na qualidade de representante de uma etnia. Sendo negra e viciada em drogas, quais as alternativas possíveis? Durante todo o tempo, as crianças negras pareciam não perceber estratégias de desvendilhamento do drama relacionado à violência, discriminação e exclusão social e econômica experienciadas e sentidas em virtude da sua condição étnica.

No final da peça Paula nos diz:

*O que eu fiz para acontecer isso?*

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

Em relação à escola a quem a peça foi apresentada, assim que houve o dramático desfecho do enredo, todos permaneceram em silêncio por alguns segundos, sendo este logo interrompido pela fala de uma das professoras: “As crianças não vão dançar?”. As demais professoras, juntamente com a que fez tal questionamento, passaram a sugerir, então, que colocássemos axé *music* para que as crianças ali presentes pudessem dançar. Interessante perceber como esses modos de participação e vozes que ganharam espaço no grupo e no teatro vieram a público e geraram incômodo. Isso nos leva a pensar sobre o fato de a escola muitas

vezes agir na tentativa de deslocar tais vozes, dissimulá-las e silenciá-las. Com isso, nos mostra o grave problema de não ter “ouvidos” e não estar preparada para acolher a trama e o drama vivenciados, sentidos e representados pelo grupo durante a peça e no cotidiano escolar.

### Considerações finais

Ao que parece, as relações de força estabelecidas no movimento das crianças possibilitam diferentes formas de ser vivenciada, experimentada e sentida a relação entre a cor da pele e o “poder de expressar-se”: quem falava, de que lugar, o era dito e o poder do que era dito foram sendo construídos de maneira contrária à experienciada por elas socialmente.

Considerando o processo do grupo ao longo da pesquisa, este foi vivenciando as relações de força constituídas em seu movimento e, mesmo que em alguns momentos as crianças brancas não sentissem sua participação de forma confortável, optavam por permanecer nele. Com o tempo, os modos de participação, vozes e marcas das crianças negras foram se tornando mais intensos nos encontros, de modo que o papel da pesquisadora também se transformou quanto à atuação e condução das atividades realizadas. As crianças começaram a estipular, decidir e conduzir por si só as atividades e a pesquisadora passou a ocupar o lugar de intermediadora das discussões e sentimentos que iam sendo expressos e elaborados pelo grupo.

Isso nos leva a pensar sobre as maneiras por meio das quais os modos de participação e poder são configurados a partir das relações materiais de produção: no grupo, as relações estabelecidas acabaram configurando um espaço em que as crianças negras puderam participar, mostrar-se, experimentar-se, investir e ser ouvidas. Assim, afirmamos que a constituição dos potenciais de ação, participação, prazer e bem-estar social encontra-se relacionada às condições experienciadas e as significações configuradas a partir do que é vivido/sentido. Como nos diz Marx,

*Como exprimem sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide com sua produção, com o que produzem e como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.* (Marx, 1984, p. 15)

### Notas

- <sup>1</sup> A dissertação de mestrado aqui apresentada foi orientada pela profa. dra. Ana Luíza Bustamante Smolka, da Faculdade de Educação da Unicamp.

### Referências

- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- PINO. O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 24, jul. 2000.
- REY, F. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning, 2003.
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- VIGOSTKI, L. S. O problema e o método de investigação. In: *Obras escolhidas*. Madri: Visor, 1982. v. 2.
- \_\_\_\_\_. O método de investigação. In: *Obras escolhidas*. Madri: Visor, 1997. v. 3.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre a autora:

**Ana Gabriela Pedrosa Andriani** é psicóloga formada pela PUC-SP, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e, atualmente, doutoranda pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Psicoterapeuta em consultório particular, é pós-graduada em Terapia de Família pelo “The Family Institute” na Northwestern University – Illinois, EUA e membro do grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem (Unicamp).

