

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL**

**FERNANDO JANUÁRIO PIMENTA**

**VOZES IGNORADAS: CUTI E SÉRGIO VAZ NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Versão corrigida

**São Paulo  
2017**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL**

**FERNANDO JANUÁRIO PIMENTA**

**VOZES IGNORADAS: CUTI E SÉRGIO VAZ NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação: PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Prof. Dr. Emerson da Cruz Inácio

**São Paulo**

**2017**



Às alunas e aos alunos, que tornaram real um sonho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES esta oportunidade não imaginada, de poder estudar sendo professor, e alcançar um sonho. À banca de professores, leitores destas páginas, por seu esforço em prol de meu aprendizado. Grato sou a todas as professoras e professores que em mim acreditaram, desde que entrei na escola. Este trabalho é retribuição de gratidão a todos os meus alunos, sem os quais eu não seria professor e não poderia ter feito este mestrado, que mudou minha perspectiva educacional. Sou devedor, cronologicamente, das seguintes instituições de ensino: E.E. Professor Daniel Paulo Verano Pontes, E.E. Buenos Aires, nas quais estagiei, ao que decidi ser professor; já professor, devo gratidão à E.E. Caetano de Campos (Consolação), E.E. Professor Antônio Lisboa e sobretudo à E.E. Gonçalves Dias, minha sede, onde todo este trabalho foi desenvolvido. Agradeço às gestoras Maria Inês de Oliveira Fernandes (E.E. Prof. Antonio Lisboa) e Rita de Cássia Geraldes (E.E. Gonçalves Dias), Lilian Borgato, e a todas e todos que me auxiliaram nas escolas em que trabalhei e trabalho até hoje. Agradeço à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), da qual sou servidor, sem medir madrugadas. Ao meu orientador, Emerson da Cruz Inácio, que manteve a serenidade e a fé em mim.

Sou grato aos meus pais, João Ronaldo Pimenta e Iracema de Jesus Januário Pimenta, sem quem não teria podido escrevê-lo. É por eles que aqui cheguei, pois de tudo fizeram e ainda fazem para o meu bem e meu sucesso na vida. Há 26 anos me ensinam. Qual professor suportaria tanto? Ao meu irmão, Jefferson Dalberg Januário Pimenta, que sempre me inspirou, e a Karina Merino, que me apoiou, ambos vendo como positivo o caminho que escolhi, e mostrando-se felizes pelas conquistas de um amigo.

Ao meu avô Armando de Jesus Januário e a minha avó Zaida das Neves Velho, maternos, os quais trabalharam tanto para oferecer uma vida digna aos filhos e com tanto zelo e bons exemplos cuidaram dos netos. Ao meu avô Ambrósio Ferreira Pimenta e a minha avó Maria Benonina de Queiroz Pimenta, paternos. Nenhum dos meus quatro avós pôde ver minha profissão e meu mestrado. Ficariam orgulhosos.

À minha tia Soledade, por sua grande fé, e ao meu primo Rafael, ímpar, jovem, os quais partiram em 2016, assim como minha avó Zaida. Devo muito das experiências formativas aos parentes e pessoas queridas de Lorena, Guaratinguetá, Bocaiúva, Belo Horizonte, Montes Claros, São José do Rio Pardo, Vianópolis e Mateus Leme. Ao meu primo Alexandre e sua esposa, Dani, que me acolheram em Juiz de Fora, em um momento árduo.

Este trabalho é dedicado à minha família paterna e materna. Todos que vieram antes de mim trabalharam e me botaram sobre ombros de gigantes para que eu vislumbrasse isto.

Agradeço às amigas e amigos verdadeiros, Fábio Eduardo Muraca, Monika Jung, Thays Marcela Ferreira, Leonardo Bueno dos Santos, Vanessa Dikembi, Bianca Nunes Vimentim, Elaine Mota, Marinyl Ribeiro, Dênis Douglas Veiga, Bruno Henry Veiga, Lusine Yeghiazaryan, Deize Crespim Pereira, Sandra Palomo, Marcelo Vieira Fernandes; aos colegas do PROFLETRAS, por tudo o que com eles aprendi e aprendo. Especial agradecimento a Aristides Gomes, cuja presença e fala durante a aplicação do projeto, na escola, impregnaram os temas étnico-raciais de novo sentido, junto aos alunos. Surpreendeu-nos a todos.

Agradeço à Luana Clementino Chalegre, sempre ao meu lado, aguentando minha chatice, caretice e cafonice. Visse?

Eu sou pobre, eu sou preta, eu posso ser feia e num saber cozinhar, uma voz falou pra toda coisa que tava escutando. Mas eu tô aqui. /

*A cor púrpura. Alice Walker (2016).*

I'm pore, I'm black, I may be ugly and can't cook, a voice say to everything listening. But I'm here.

*The Color Purple, Alice Walker (2003).*

## RESUMO

PIMENTA, Fernando Januário. **Vozes Ignoradas: Cuti e Sérgio Vaz no Ensino Fundamental**. XXX f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este projeto de pesquisa teve por objetivo desenvolver e aplicar, no Ensino Fundamental II (EF II), uma sequência didática, de autoria própria, focada nas Literaturas Periférica e Afro-Brasileira, a partir das obras de dois autores selecionados: Sérgio Vaz, voz importante da Literatura Periférica (1964–), e Cuti (pseudônimo de Luiz Silva, 1951–), expoente da Literatura Afro-Brasileira. Esse propósito se articula com a Lei 11.645/2008, atualização da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino no Brasil. Nesse sentido, abordou-se a situação do negro no Brasil, explorando os conceitos de negritude e branquitude, e desenvolvendo considerações sobre a leitura literária, subjetividade e identidade. Este trabalho compreendeu pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário direcionado aos alunos de dois 6<sup>os</sup> anos e um 7<sup>o</sup> ano, para os quais este pesquisador/professor lecionou; a pesquisa sondou, entre outros, os conhecimentos dos estudantes sobre a África – e a literatura negra – assim como suas noções de preconceito, negritude e branquitude, que passam, necessariamente, por valores sociais, estéticos, éticos e culturais, construídos socialmente. Desenvolveu-se, por fim, uma proposta didática aplicável ao 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos do Ciclo II do Ensino Fundamental (EF II), com o intuito de abrir espaço para a inclusão e a discussão da leitura literária da Literatura Afro-Brasileira e da Literatura Periférica no Ensino Fundamental da escola pública. Buscou-se promover a mediação e fruição literária a partir da seleção de textos narrativos (contos) e poéticos, contribuindo para a educação para as relações étnico-raciais. Após a formulação e a aplicação das atividades didáticas, prosseguiu-se com a leitura de todas as produções escritas dos alunos, com a seleção de excertos, de modo a obter uma perspectiva de sua aprendizagem e apreensão dessas literaturas, tendo em vista os dados iniciais fornecidos por eles em resposta à pesquisa realizada no início do projeto.

**Palavras-chaves:** Literatura Afro-Brasileira, Literatura Periférica, Mediação Literária, Ensino Fundamental II, Lei 10.639/2003.

## ABSTRACT

PIMENTA, Fernando Januário. **Unheard Voices: Cuti and Sérgio Vaz in Elementary School**. XXX f. Master's dissertation presented to the Master's Program PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The research hereby presented aims to develop and put into practice, in the 6th and 7th grades of Elementary School (Ensino Fundamental II), a didactic sequence, authored by this researcher, focused on Peripheral Literature and Afro-Brazilian Literature, from the works of two selected authors: Sérgio Vaz, an important voice of Peripheral Literature (1964–), and Cuti (pseudonym of Luiz Silva, 1951–), exponent of the Afro-Brazilian Literature. Our goal establishes a direct link with the Law 10.639/2003, later modified by the Law 11.645/2008, both of which define as obligatory the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in all Brazilian school grades, as well as Indigenous history and culture, those last not included in this research. Thus, black people's situation in Brazil is approached in this research, exploring the concepts of blackness and whiteness, developing considerations about literary reading, subjectivity and identity. This work comprises qualitative research, with a questionnaire directed to the students of the two classes of the 6th grade and one of the 7th grade, pupils of this researcher; the finality of the query was to fathom, among others, students' knowledge and understanding of Africa, black protagonism and literature – as well as their notions of racial prejudice, blackness and whiteness, all of which traverse, necessarily, aesthetic, ethic and cultural values, which are socially built. In the end, a didactic sequence is developed, for the above mentioned 6th and 7th grades of Elementary School (Ensino Fundamental II), with the goal of giving room to the inclusion and discussion of the Afro-Brazilian and Peripheral Literature in this segment in public schools. This work aims to promote literary mediation and fruition from selected narratives (short stories) and poems, contributing to the education of ethnic and racial relations. After formulating and putting into practice the didactic activities, this work follows with the reading of of all the texts written by the students, from which excerpts were selected, so as to hold a perspective of their learning and apprehension of those literatures, considering, all in all, the first data furnished by them in response to the query they had answered in the beginning of the project.

**Keywords:** Afro-Brazilian Literature, Peripheral Literature, Literary Mediation, Elementary School (Ensino Fundamental II), Law 10.639/2003.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E.E.	Escola Estadual
Fig.	Figura
HQ	História em quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
km	quilômetros
n.	Nota
NR	Não respondeu
PM	Polícia Militar (de São Paulo)
Prof.	Professor
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
V./v.	Vide / Ver
x	Vezes / Ocorrências (8x = 8 vezes / 8 ocorrências)

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Júlia 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	109
Figura 2: Pamela 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	110
Figura 3: Madalena 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	111
Figura 4: Vivian 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	112
Figura 5: Gerson 6ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	113

Figura 6: Tatiana (1) 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	114
Figura 7: Tatiana (2) 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	115
Figura 8: Raul 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	115
Figura 9: Jonas 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	116
Figura 10: Zara 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	117
Figura 11: Joaquim (1) 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	117
Figura 12: Joaquim (2) 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	118
Figura 13: Peterson 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	119
Figura 14: Antônio 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	119
Figura 15: Jorge 6ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	120
Figura 16: Melina 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	121
Figura 17: João 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	122
Figura 18: Vinícius (1) 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	123
Figura 19: Vinícius (2) 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	124
Figura 20: Verena 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	124
Figura 21: Giovana 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	125
Figura 22: Filipe 6ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra" .....	126
Figura 23: Tatiana 7ºA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis" .....	127
Figura 24: Peterson 7ºA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis" .....	128
Figura 25: Luan 6ºA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis" .....	129
Figura 26: Fabiany (1) 6ºB – CUTI – "Calçada" .....	130
Figura 27: Fabiany (2) 6ºB – CUTI – "Calçada" .....	130
Figura 28: Jefferson 6ºB – CUTI – "Calçada" .....	131
Figura 29: Giovana (1) 6ºB – CUTI – "Calçada" .....	132

Figura 30: Giovana (2) 6ºB – CUTI – "Calçada" .....	133
Figura 31: Geilton 6ºA – CUTI – "Calçada" .....	134
Figura 32: Johnny 6ºA – CUTI – "Calçada" .....	135
Figura 33: Jonas 7ºA – CUTI – "Calçada" .....	135
Figura 34: Júlia 7ºA – CUTI – "Calçada" .....	136
Figura 35: Melina 7ºA – CUTI – "Calçada" .....	137
Figura 36: Sara (1) 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	143
Figura 37: Sara (2) 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	143
Figura 38: Frederico 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	144
Figura 39: Marcela 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	144
Figura 40: Mariana 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	145
Figura 41: Nívia 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	145
Figura 42: Renata 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	145
Figura 43: Vivian 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	146
Figura 44: Diogo 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	146
Figura 45: Valter 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	146
Figura 46: Verena 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	146
Figura 47: Pamela 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	147
Figura 48: Bianca 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	147
Figura 49: Milena 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	147
Figura 50: Zara 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	148
Figura 51: Fabiana 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	148
Figura 52: Natana 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	149
Figura 53: Mariana 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	149

Figura 54: Lídia 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	150
Figura 55: Fabiany 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	150
Figura 56: Natália 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	151
Figura 57: Giovana 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	151
Figura 58: Maurício 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	151
Figura 59: Pamela 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	152
Figura 60: Jorge 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	152
Figura 61: Larissa (1) 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	153
Figura 62: Larissa (2) 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	153
Figura 63: Alícia 6ºA – CUTI – "Boneca" .....	153
Figura 64: Peterson 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	154
Figura 65: Melina 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	154
Figura 66: Tatiana 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	155
Figura 67: Vivian 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	155
Figura 68: Diogo 7ºA – CUTI – "Boneca" .....	156
Figura 69: Zara (1) 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	156
Figura 70: Zara (2) 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	156
Figura 71: Verena (1) 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	157
Figura 72: Verena (2) 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	157
Figura 73: Nívia 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	157
Figura 74: Renata 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	158
Figura 75: Lídia 6ºB – CUTI – "Boneca" .....	159
Figura 76: Fabiana 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" .	161
Figura 77: Frederico 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" .....	162

Figura 78: Johnny 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" ..	162
Figura 79: Gabrielle 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"	162
Figura 80: Geilton 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"...	163
Figura 81: Pedro 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" ....	164
Figura 82: Laurinda 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"	164
Figura 83: Giovana 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!".	165
Figura 84: Lídia 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" .....	166
Figura 85: Ketlin (1) 7ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"	167
Figura 86: Ketlin (2) 7ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"	167
Figura 87: Madalena 7ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!" .....	168
Figura 88: Bianca (1) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	170
Figura 89: Bianca (2) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	170
Figura 90: Adriana (1) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	171
Figura 91: Adriana (2) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	171
Figura 92: Diogo (1) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	172
Figura 93: Diogo (2) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	172
Figura 94: Júlia 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	173
Figura 95: Sara 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	174
Figura 96: Vivian 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	175
Figura 97: Ketlin 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	175
Figura 98: Madalena (1) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	176
Figura 99: Madalena (2) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	176
Figura 100: Natália (1) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	178

Figura 101: Natália (2) 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	179
Figura 102: Tatiana 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	180
Figura 103: Frederico 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	181
Figura 104: Iago 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	182
Figura 105: Jorge 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	182
Figura 106: Pietro 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	183
Figura 107: Josué 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	184
Figura 108: Lissa 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga" .....	184
Figura 109: Nívia 6ºB – CUTI – "Crespa cantiga" .....	185
Figura 110: Giovana 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	187
Figura 111: Verena (1) 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	188
Figura 112: Verena (2) 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	189
Figura 113: Marcela 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	189
Figura 114: Alcília 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	190
Figura 115: Pedro 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	190
Figura 116: Fabiana 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	191
Figura 117: Diogo 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	191
Figura 118: Pamela 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	192
Figura 119: Natália 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	193
Figura 120: Fabiany 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	194
Figura 121: Frederico 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	195
Figura 122: Júlia 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	195
Figura 123: Johnny (1) 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	196
Figura 124: Johnny (2) 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	196

Figura 125: Bianca (1) 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	197
Figura 126: Bianca (2) 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	197
Figura 127: Bianca (3) 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	198
Figura 128: Ketlin 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	199
Figura 129: Geilton 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	199
Figura 130: Tatiana 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	200
Figura 131: Vivian 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro" .....	201

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Respostas para a opção "Outro" (cor/etnia) .....	32
Quadro 2: Livros preferidos mais mencionados .....	34
Quadro 3: Personagens negros mais mencionados .....	35
Quadro 4: Autodeclaração de cor x olhar do pesquisador .....	88
Quadro 5: 6ºA - Cadernos entregues e atividades realizadas. ....	92
Quadro 6: 6ºB - Cadernos entregues e atividades realizadas .....	93
Quadro 7: 7ºA – Cadernos entregues e atividades realizadas .....	94
Quadro 8: Você já teve alguma boneca negra? .....	141

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Estatura preferida - ideal de beleza .....	38
Gráfico 2: Estrutura corporal preferida - ideal de beleza .....	39
Gráfico 3: Cor de pele/Etnia preferida - ideal de beleza .....	39

Gráfico 4: Tipo de cabelo preferido - ideal de beleza .....	40
Gráfico 5: Cor do cabelo preferida - ideal de beleza .....	40
Gráfico 6: Cor dos olhos preferida - ideal de beleza.....	40

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	25
O que se sabe sobre a África, os africanos e os afrodescendentes? Pesquisa com os 6 <sup>os</sup> e 7 <sup>o</sup> anos do EF II .....	25
1.1 Embasamento teórico para a realização da pesquisa .....	25
1.2 Análise dos dados .....	29
CAPÍTULO II.....	46
Entendendo a questão racial: negritude e branquitude em perspectiva .....	46
CAPÍTULO III .....	69
Identidade, diferença e raça: interfaces no ensino literário .....	69
3.1 Identidade e diferença.....	69
3.2 Educação e raça: enegrecer a educação .....	78
CAPÍTULO IV .....	83
Recepção dos alunos a Cuti e Sérgio Vaz: análise dos diários de leitura.....	83
4.1 Da escolha dos textos e sua motivação.....	83
4.2 Aspectos étnico-raciais: a cor autodeclarada x a cor vista pelo pesquisador .....	87
4.3 A coleta do registro escrito dos alunos .....	91
4.4 Vozes que emergem da leitura literária .....	99
4.4.1 Habilidades pretendidas na oficina de leitura literária .....	99
4.4.2 “Gol contra”, de Sérgio Vaz .....	102
4.4.3 “Os miseráveis” (Sérgio Vaz) e “Calçada” (Cuti).....	126
4.4.4 “Boneca” – Cuti.....	139
4.4.5. “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!”, “Crespa cantiga” e “Camaleão brasileiro” (Cuti).....	159
4.4.6. Considerações finais sobre as produções textuais .....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	211
ANEXOS .....	218
i) Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II .....	218
ii)Textos selecionados para trabalhar com os alunos .....	223

ii.i) Gol contra – Sérgio Vaz.....	223
ii.ii) Oficina de poesia – Sérgio Vaz.....	224
ii.iii) Jorginho – Sérgio Vaz .....	225
ii.iv) Bengalas e muletas – Sérgio Vaz.....	226
ii.v) Brasil – Sérgio Vaz .....	227
ii.vi) Bênção – Sérgio Vaz.....	228
ii.vii) Fé – Sérgio Vaz.....	228
ii.viii) Os Miseráveis – Sérgio Vaz .....	229
ii.ix) Túnel do tempo – Sérgio Vaz .....	231
ii.x) Viagem – Sérgio Vaz .....	231
ii.xi) Metamorfose – Sérgio Vaz .....	232
ii.xii) Omissão – Sérgio Vaz.....	232
ii.xiii) Inferninho – Sérgio Vaz.....	232
ii.xiv) Vingança – Sérgio Vaz .....	233
ii.xv) Cinzas – Sérgio Vaz.....	233
ii.xvi) Brilho – Sérgio Vaz .....	233
ii.xvii) Receita para um novo dia – Sérgio Vaz.....	234
ii.xviii) Aquarela – Sérgio Vaz.....	235
ii.xix) Calçada – Cuti.....	236
ii.xx) Crespa cantiga – Cuti .....	237
ii.xxi) Camaleão brasileiro – Cuti.....	238
ii.xxii) Equívocos – Cuti.....	239
ii.xxiii) Essa gente – Cuti .....	240
ii.xxiv) Meritocracia – Cuti .....	241
ii.xxv) Racismo dentro – Cuti.....	243
ii.xxvi) Ah, esses jovens brancos de terno e gravata! – Cuti.....	244
ii.xxvii) Incidente na raiz – Cuti.....	245
ii.xxviii) Boneca – Cuti .....	246
ii.xxix) Ferro – Cuti .....	248
ii.xxx) Operação pente fino – Cuti .....	248
ii.xxxi) A palavra negro – Cuti.....	249

## INTRODUÇÃO

Embora o título original, com que foi defendida, se mantenha na dissertação, eu gostaria que ela fosse lida sob o título: “Olhares e vozes dos alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental sobre as questões étnico-racial e periférica em textos literários”.

A ideia embrionária deste trabalho nasceu de forte inquietação surgida em março de 2014, em meu primeiro ano de magistério como professor concursado do Estado de São Paulo. Recém-formado (2013) e concursado, tinha 20 (vinte) aulas distribuídas em três escolas, por não ter conseguido constituir inteiramente, como muitos dos aprovados no concurso de 2013, a jornada pela qual optara (20 aulas) apenas na escola que havia escolhido por ser minha sede.

Desde o primeiro dia em sala de aula, passei a testemunhar xingamentos e alusões racistas em sala de aula, com frequência diária, e o estranhamento maior: alunas negras e alunos negros xingavam-se, e não era “de brincadeira”. Ao começar a levar textos jornalísticos e literários que abordavam a cor negra, houve todo tipo de reações. Os contos *Negrinha*, de Monteiro Lobato e *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, canônicos, tiveram seu impacto, e as alusões racistas, em uma turma, cessaram. Na outra turma, experimentei trabalhar com notícias que veiculavam discriminação racial sofrida por pessoas comuns, nas redes sociais, em comentários a suas fotos. Nesta, também, xingamentos com alusão racial já não tinham o mesmo efeito. Será que nenhum professor abordara esses temas por meio de textos de literatura e da imprensa antes? Lê-los e poder discuti-los não seria também uma forma de reflexão a partir de algo que fosse além do discurso antirracista, porém escolar e pedagógico do professor? Em uma terceira turma, optei por trabalhar ainda outros: os contos *As Cores*, de Orígenes Lessa, e *Fábrica de fazer vilão*, de Ferréz, assim como a crônica *Sonho de Lesma*, de Moacyr Scliar. Estava instaurado o interesse por trabalhar literatura afro-brasileira, e melhor conhecê-la, por outros autores, e a literatura periférica, da qual eu conhecia exclusivamente Ferréz.

A lei 10.639/2003 estabelece que, “*nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*” (Art. 26-A). O Art. 26-A, em seu parágrafo 2º, determina que “*os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*” (grifo nosso). Ter o respaldo

da legislação pode ser determinante na autonomia do professor, principalmente ao abordar temas polêmicos.

O **Capítulo I** emerge da necessidade de escutar os alunos e conhecer suas necessidades reais. A melhor maneira encontrada para conhecer 74 alunos novos, de três turmas diferentes (6<sup>º</sup>A, 6<sup>º</sup>B e 7<sup>º</sup>A), que também não conheciam o professor, foi a composição de um questionário, com 25 perguntas, abrangendo os mais variados aspectos, cujas respostas contribuíram, inclusive, para a escolha dos textos literários selecionados, tendo sido ponderado o que poderiam trazer de novo para alunos reais. Sem essa etapa inicial de pesquisa diagnóstica, não teria sido possível delinear e conhecer esse coletivo de indivíduos, seus saberes e anseios prévios e, principalmente, seu conhecimento da África, dos africanos e da afrodescendência. Foi o cruzamento e a tabulação dos dados fornecidos pelos estudantes, e a análise cuidada desse amplo conjunto de informações, que possibilitaram ver o aluno, a partir do ponto de vista de um pesquisador, separadamente da visão que se tem como professor. Poder distinguir os dois pontos de vista, naquele momento, foi essencial para construir um trabalho pensado a partir do aluno, do que mais poderia se aproximar de sua realidade, ao mesmo tempo mostrando-a de modo diverso, por meio das literaturas periférica e afro-brasileira.

As 25 perguntas do questionário abrangiam temas como: idade, sexo, região em que reside, cidade de nascimento, a(s) religião(ões) seguida(s) pelo(a) estudante, o estilo de música, filme e seriado favoritos, seu gosto de leitura, a existência de um livro e de um gênero textual favoritos; partia então para o conceito de uma pessoa bonita para esse(a) estudante, a partir da estatura, do tipo físico, da cor do cabelo, dos olhos e da cor da pele. A pesquisa compreendia ainda a autodeclaração da cor, nome de ator/atriz, cantor/cantora, esportista de quem gosta, se o aluno via com frequência pessoas negras na TV, em qual programa da TV as havia visto e o que essas pessoas negras estavam fazendo; se já haviam ouvido falar em preconceito e o que entendiam por essa palavra; se já haviam visto ou vivido alguma situação de preconceito racial (caso sim, incluía relatar o que havia acontecido); se conheciam algum escritor negro, história com personagens negros e o que lembravam de ter visto, ouvido ou lido sobre a África. Tanto na produção do questionário quanto na análise dos resultados, foi essencial refletir sobre os critérios estabelecidos por Günther (2006) e Lüdke e André (1986), para compreender a distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa, e saber como trabalhar a pesquisa qualitativa em educação.

À medida em que se tabulavam os resultados da pesquisa e se tinha uma ideia de quanto a literatura afro-brasileira seria uma inovação no que os alunos já haviam

visto em sua história escolar pregressa, passei a perceber a importância conjunta que assumiam os textos de autores periféricos, tendo em vista a quase total invisibilidade de qualquer trabalho com esses escritores no cenário escolar.

Compõem a Literatura Afro-Brasileira, também chamada de Literatura Afro-descendente ou Literatura Negra, aqueles textos, no mais das vezes não canônicos, que se identificam com o legado africano no Brasil, a afrodescendência e os afrodescendentes (SILVA C, 2014, p.41). Já o conceito de Literatura Periférica, em São Paulo, remete a um movimento literário fortalecido no final dos anos 1990, nas periferias da cidade, e com representantes tão diversos quanto GOG, Ferréz, Allan da Rosa, Alessandro Buzo, Dinha, Sacolinha. Não se pode esquecer, no entanto, que a designação "literatura periférica", ou "literatura marginal", é posterior às obras e influência de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), que tem "Quarto de despejo" (1960) como obra que a lançou.

A escolha dos autores Cuti (Luiz Silva, 1951-), representante da literatura afro-brasileira, e Sérgio Vaz (1964-), da Literatura Periférica, deu-se após extensa pesquisa de obras da Literatura Periférica e da Literatura Afro-Brasileira, e constatação de que esses dois autores poderiam, a partir do entrecruzamento das temáticas que abordam, ser a dupla ideal de porta de entrada para literaturas até então desconhecidas pelos alunos. Seus textos, distribuídos nos gêneros crônica, poema e conto, facilitariam o trabalho em sala de aula, atendendo ao tempo disponível de cada aula. Na verdade, esses autores, desconhecidos no âmbito escolar do Ensino Fundamental em que trabalhávamos, como um todo, serviriam de porta de entrada para a própria Literatura, para esses alunos, visto que não se trabalha Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, com textos na íntegra e espaço para a recepção do aluno.

Para a compreensão do fenômeno do racismo, em suas manifestações de preconceito e discriminação racial, buscaram-se autores cujas reflexões pudessem orientar um trabalho em classe voltado a essa discussão. Quando se fala de racismo, extrapola-se a seara da literatura e adentram-se os estudos antropológicos e sociológicos. Sem a contribuição dessas duas áreas, porém, torna-se difícil o manejo do vocabulário e dos conceitos inerentes às discussões que envolvem a negritude e a representação do negro no Brasil.

Para o entendimento do contexto sócio-histórico em que irrompeu o racismo como o conhecemos hoje, apoiamos-nos no antropólogo Kabengele Munanga (2009), que traça uma genealogia da designação pejorativa do negro, até os dias atuais, inclusive sugerindo modos de se mudar essa realidade social racialmente hierarquizada, herdada de séculos de discriminação e do falso cientificismo ocidental,

enviesado para justificar a dominação e a exploração sistemática, comercial, e sem limites do branco sobre povos aborígenes. Tornava-se necessário oferecer explicações calcadas na “Ciência” para mascarar a desumanidade empregada na subordinação de povos que não ofereciam ameaça alguma ao Ocidente e ao homem branco, em sua ânsia por expansionismo. Essa saga de destruição da imagem da mulher e do homem negros e indígenas, da desqualificação de sua pigmentação de pele e de seus hábitos de vida, estão no **Capítulo II – Entendendo a questão racial: negritude e branquitude em perspectiva** .

A discriminação racial em solo brasileiro, a partir dos dados coletados no Censo do IBGE de 1950, analisada pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1957), oferece um panorama de como esse processo de rebaixar os negros permaneceu inalterado, no Brasil, no século XXI. A leitura de suas constatações, no ano de 2016, permite a conclusão de que a discussão do preconceito racial não atingiu, passados quase 60 anos, setores inteiros desta sociedade que é tida como uma das mais etnicamente diversas do mundo. Ramos não chama o fenômeno pelo nome que hoje a ele se dá, mas cada fato por ele apontado alude à formação, passo a passo, do mito da democracia racial em nosso País. Na mesma esteira, Lia Vainer Schucman (2014) retoma a discussão pavimentada por Munanga e Ramos e a expande para um estudo em que mescla da antropologia, à sociologia, à psicologia social, sua área de formação, contrapondo, ao conceito da negritude, que envolve a afirmação e o autorreconhecimento negros, o da branquitude. A branquitude é o sistema perverso, silencioso e dominante, que estabelece a brancura como valor hierarquicamente superior, de forma a ser vista como ‘normal’, por exemplo, a padronização e homogeneização do modelo de beleza a ser seguido, e é a responsável por tornar aceitável a disparidade social sofrida por negros, no Brasil. Mais especificamente, seu trabalho volta-se para informantes localizados na cidade de São Paulo, que demonstram o poder que a branquitude exerce sobre o seu pensar e o seu dia a dia. Munanga, Ramos e Schucman, presentes no **Capítulo II**, foram essenciais para a delimitação do que se concebeu neste trabalho como preconceito e discriminação racial. Quanto à influência das análises propostas por esses autores, elas se manifestam no **Capítulo IV**, quando da leitura e interpretação das produções escritas dos estudantes.

O **Capítulo III - Identidade, diferença e raça: interfaces no ensino literário**, busca, nos estudos de identidade realizados por Kathryn Woodward (1997 apud SILVA TT, 2014), a partir da obra de Stuart Hall, a compreensão da identidade que os indivíduos constroem na modernidade, tendo-se a necessidade de se entender a

construção da identidade na recepção literária. O organizador Silva TT (2014) tece críticas sobre como o “multiculturalismo” pode ser e muitas vezes é mal interpretado, principalmente para fins de ensino. A leitura de sua análise serviu de amparo para não resvalar em erros conceituais e práticos na aplicação do trabalho junto aos alunos. Ao definir identidade, torna-se necessário falar de diferença, e o poder de definição que cerceia esses conceitos, em um embate que define as categorias binárias que constituem a sociedade em que vivemos, que são as responsáveis pela manutenção do racismo. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010, p.41-42) aborda o enegrecimento do currículo, isto é, inserir saberes negros no seio da educação, deixando de ignorar ou marginalizar o que é próprio das manifestações afro-brasileiras e das raízes africanas, fincadas no Brasil. Tatiane Cosentino Rodrigues (2010, p.75-76) alerta para os perigos da exaltação e celebração das diferenças, em que o racismo se camufla sob os auspícios de valorizar o que é diferente, fazendo o que Rodrigues denomina de “inclusão diferenciada”. Reflexões sobre identidade, diferença e raça apontaram caminhos para uma leitura literária com os alunos despida de atitudes ingênuas, combatidas pelos autores dos artigos mencionados.

**O Capítulo IV - Recepção dos alunos a Cuti e Sérgio Vaz: análise dos diários de leitura** propôs-se a trazer, em primeiro plano, comentários escolhidos, extraídos dos cadernos dos alunos, ou diários de leitura, que fossem representativos de pontos de vista, sentimentos, convergências e divergências suscitados pelas leituras literárias conduzidas em sala de aula, a partir das obras de Cuti e Sérgio Vaz. No interior do capítulo, figuram textos verbais e não verbais produzidos por 51 dos 60 alunos que entregaram os cadernos ao final do período letivo, refletindo sobre sete dos oito textos literários lidos, discutidos e polemizados nas aulas. Seguidamente a cada texto produzido pelos alunos, teceram-se interpretações e comentários que concerniram o próprio grau de interpretação alcançado pelos alunos, assim como pontos de semelhança e diferença encontrados entre os textos. O procedimento para análise das produções dos alunos foi este: para cada texto literário abordado em sala, foram lidos, sem exceção, todos os comentários a ele referentes, buscando aqueles que, dentro dos padrões de interpretação constatados, exibissem uma leitura que se destacasse ou se diferenciasse de muitas semelhantes. Foram apontadas, também, em diferentes momentos, leituras que apresentaram falhas ou lacunas de interpretação, e também aquelas que mostraram complementaridade a outra similar, ao mesmo tempo em que divergiam entre si em determinados trechos. Buscou-se representar a mais ampla gama de leituras por parte dos alunos, eliminando-se

comentários parafrásticos que não acrescentariam dados novos à compreensão dos textos e dos sentidos pretendidos pelas atividades.

Ressalte-se: trabalhar literatura implica, hoje, nas escolas públicas estaduais de São Paulo, considerar o desenvolvimento de certas habilidades<sup>1</sup>. As habilidades oferecem indicadores da aprendizagem dos estudantes. Todas as escolas da Rede Estadual (SP), hoje, requerem do professor de Língua Portuguesa que trabalhe prioritariamente habilidades, não conteúdos – ou melhor: que trabalhe conteúdos, desde que vinculados, sempre, à aquisição e à retomada de habilidades esperadas para aquele ano/série. No capítulo IV, indicamos, introdutoriamente, algumas das habilidades envolvidas na leitura literária. Por que mencionar habilidades em um trabalho voltado às literaturas Afro-Brasileira e Periférica? Porque sua aferição, em uma avaliação externa como o SARESP, apresenta, de forma objetiva, ainda que de modo geral, quais os graus de compreensão que os alunos ainda não atingiram, o que se mostra essencial para o professor (re)orientar o seu trabalho, se sua finalidade é fazer com que seus alunos superem suas dificuldades de aprendizagem reais ao longo da vida escolar. Não considerar as habilidades no contexto de aprendizagem escolar é não ter índices precisos ou mesmo aproximados do que o aluno atingiu; é propor, pois, um trabalho mais voltado para o enaltecimento do professor do que para o auxílio ao aluno.

Teve-se em mente, ao ler e comentar as produções dos alunos, ainda que de modo não explícito, apontar o que é chamado aqui de “indicadores de compreensão” ou “índices de interpretação” do texto. Por esses termos mais genéricos, alude-se às informações e ao grau de compreensão que os alunos atingiram ou não em sua leitura, o que chama a atenção para lacunas que podem ser preenchidas, em oficinas de leitura literária futuras.

---

<sup>1</sup>O mapa com todas as habilidades está disponível para professores no endereço eletrônico: [focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br](http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br) (Acesso: 22/10/2016) – foram apontadas neste trabalho as habilidades mais deficientes entre os alunos, considerando-se a escola em que foi realizado.

## CAPÍTULO I

### O que se sabe sobre a África, os africanos e os afrodescendentes? Pesquisa com os 6<sup>os</sup> e 7<sup>o</sup> anos do EF II

Este capítulo apresenta o embasamento da pesquisa diagnóstica que realizei em minhas aulas da disciplina de Língua Portuguesa ministradas para duas turmas de 6<sup>o</sup> ano e uma do 7<sup>o</sup> ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, na Escola Pública Estadual Gonçalves Dias, da Diretoria Centro, situada na Zona Norte da cidade de São Paulo. Para cada turma, foram necessárias de 2 a 3 horas-aula para que os alunos acompanhassem as instruções e conseguissem responder às questões.

Este capítulo compõe-se da apresentação do embasamento teórico para a realização da pesquisa diagnóstica, seguida dos resultados e, por fim, das considerações acerca deles.

Eu tinha consciência do risco que havia, a fim de que fosse feito um questionário razoável e de que se estabelecesse um vínculo de confiança com os alunos entrevistados, reduzindo a possibilidade de obter respostas falseadas. É importante esclarecer que a coordenadora pedagógica teve acesso à pesquisa antes de ser realizada, abrindo a possibilidade não só de sugestões, mas de adequações, caso alguma pergunta estivesse incoerente com a proposta político-pedagógica da escola<sup>2</sup>.

#### 1.1 Embasamento teórico para a realização da pesquisa

A pesquisa diagnóstica que realizamos visou enfatizar a *totalidade* do indivíduo (MAYRING, 2002, apud GÜNTHER, 2006, p. 202). O objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua *historicidade*, isto é, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou.

As perguntas foram elaboradas a partir dessa preocupação exposta por Günther e organizaram-se sobre as seguintes inquietações:

1. Qual a visão de África que os alunos têm? O que há nesse lugar designado “África”, conforme o conhecimento deles?

---

<sup>2</sup> Marinês Mendes aplicou o questionário a duas crianças em idade escolar, para averiguar as dificuldades que surgiam e o tempo necessário para respondê-lo.

2. O que esses alunos sabem sobre autores negros? Conhecem escritores de literaturas africanas, de literatura afro-brasileira? Quais são os personagens negros que conhecem?

3. De que forma esses alunos compreendem o preconceito racial? Já vivenciaram situação com esse tipo de preconceito? Racismo é algo compreendido por eles?

4. Correlato a todos os temas anteriores: qual o padrão de beleza que esses alunos têm formado?

Os eixos de questões acima se mostraram necessários para se pensar uma abordagem coerente e consistente de literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileira em sala de aula. As perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador (FLICK e cols., 2000, apud GÜNTHER, 2006, p.202).

Günther refere-se à distinção que há entre pesquisa qualitativa e quantitativa, à medida em que a qualitativa tem como componente fundamental a interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. Na pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta dos dados (FLICK e cols., 2000, apud GÜNTHER, 2006, p.202). Esta pesquisa, mais do que ter como ponto culminante a aplicação de uma sequência didática de literatura negra, seria estática sem a observação contínua por parte do pesquisador do contexto em que ela foi moldada e aplicada.

Torna-se muito pertinente, neste momento, trazer exemplos de situações depreciativas com relação às características negras, observados em sala de aula. No período letivo que se seguiu após a aplicação da pesquisa, nas três turmas (dois 6<sup>os</sup> anos e um 7<sup>o</sup> ano), foram coletados termos e referências de cunho pejorativo e racista, os quais seguem abaixo.

**T1 (6<sup>o</sup>A):**

**Situação 1** – uma aluna é constantemente chamada de "beijo de língua" por outros alunos e a referência é sempre dirigida, de uma forma ou de outra, à feição de seus lábios, com variações do insulto. Uma observação: os alunos conseguem focar no único aspecto físico tipicamente atribuído aos negros que a aluna tem, pois seu cabelo é liso e a cor de sua pele é branca.

**Situação 2** – uma das alunas que chama a colega de "beijo de língua" é, ela também, vítima de insultos vindos dos mesmos meninos que discriminam a primeira menina. A nítida impressão é a de que ela insulta a colega, juntando-se aos meninos, justamente para deixar de ser "o alvo", quando os meninos a insultam depreciando

seu cabelo crespo, chamando-o de "Bombрил" e "palha de aço", e o que mais possa ofender e humilhar.

**T2 (6ºB):**

**Situação** – uma aluna, de ascendência árabe e de cabelo anelado, reclamou para mim que outro aluno (pardo) a tinha chamado de "africana".

**T3 (7ºA):**

**Situação 1** – um aluno, de ascendência nordestina, discrimina verbalmente outro aluno, negro. A frequência dos insultos é semanal. Muitos termos pejorativos são usados, e a inflexão da voz visa causar a máxima ofensa, chamando-o de "Seu preto!", "Seu frango!"<sup>3</sup>, e intercalando sempre com outros insultos, tão desestabilizadores quanto.

**Situação 2** – ao passar de carteira em carteira, olhando as atividades desenvolvidas pelos alunos, pergunto a uma aluna se ela não está com calor com a touca na cabeça. Ela tira a touca e exclama, em referência negativa ao próprio cabelo: "*Eu tô [com calor], mas olha como tá meu cabelo!*". O cabelo dela, que sempre está alisado, estava mais volumoso junto ao couro cabeludo naquele dia. A aluna termina: "*Eu gosto dele liso!*". Os exemplos citados apresentam algumas das questões acerca de características físicas e étnico-raciais que estão presentes cotidianamente em sala de aula.

A situação em T2 expõe, a nosso ver, um duplo preconceito:

1. a palavra "africana" é usada com conotação preconceituosa por quem ofende, e assim interpretada pela aluna que se sente ofendida. Em contraste, alguém chamado de "europeu", "sul-americano", "norte-americano", "centro-americano" ou "asiático" se sentiria ofendido? Ou alguém que chamasse outrem desses gentílicos conseguiria, de fato, ofender essa pessoa?
2. o aluno que busca ofender sua colega preenche a palavra com uma conotação ofensiva, lavrada em sua imaginação – relaciona a "africano" um traço inerentemente ruim, numa leitura sua xenófoba, pode-se dizer; a aluna toma, igualmente, essa palavra por ofensiva, o que demonstra partilhar dos mesmos preconceitos, dessa mesma conotação incutida por

---

<sup>3</sup> Em várias localidades do Nordeste, o vocábulo "frango" assume a conotação, neste caso pejorativa, de "gay", "homossexual", como insulto. (Informação de Emerson da Cruz Inácio).

seu ofensor – seu sentimento de ofensa se concretiza apenas por compartilhar dos mesmos preconceitos que seu ofensor.

É importante destacar a intervenção do professor nos casos de ofensa mencionados, e nos demais surgidos ao longo do período letivo, de forma a não conferir caráter de “normalidade” a menções racistas e discriminatórias, inclusive aquelas dirigidas aos alunos de naturalidade ou ascendência boliviana, fato também testemunhado.

Essas situações são não só complementares ao questionário que os alunos responderam, mas lhe atribuem sentido. As relações humanas revelam, ao vivo e a cores, as informações que, circunscritas a um questionário, seriam meros dados estáticos e monocromáticos de uma realidade paralisada, como numa fotografia.

Devido às dificuldades inerentes a este tipo de pesquisa, lançamos mão de um critério definido por Steinke (2000, apud GÜNTHER, 2006, p. 206) para manter um padrão de qualidade na obtenção dos dados, quando se afirma que a *validação comunicativa* implica numa checagem com o participante da pesquisa, no sentido de perguntar se o pesquisador o entendeu corretamente. Durante a aplicação do questionário, nas três turmas, procurou-se resolver todas as dúvidas dos estudantes a respeito de questões sobre as quais perguntavam, e, quando da entrega, se haviam deixado alguma questão por responder. Os alunos recorreram ao professor para várias dúvidas ortográficas, e para ajudá-los a se lembrar disto ou daquilo. Ao não entender alguma resposta, era pedido que eles explicassem – e, se fosse o caso – a reescrevessem.

O processo deste trabalho, portanto, traz esta sequência: aplicação da pesquisa, observação das interações que se seguiram no ano letivo e proposta de um trabalho ancorado na realidade observada. Parte-se do seguinte pressuposto: se a intenção é provocar possíveis rupturas na realidade observada, é essencial analisar as interações que dão vida a essa realidade.

Para tal reflexão, debruçamo-nos sobre o trabalho realizado por Lüdke e André (1986, p.5), as quais afirmam que, para se realizar uma pesquisa, é preciso alavancar o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, neste caso, na sala de aula

Esta pesquisa tem um viés também quantitativo, pois empregou recursos e técnicas estatísticas, os quais visam quantificar os dados coletados, sobre os quais hipóteses foram formuladas. Todo o processo procurou garantir resultados fidedignos.

Lüdke e André (1986, p.11-12) definem que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento. Para as autoras, essa categoria de pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Segundo as autoras, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. É muito relevante, portanto, a perspectiva dos participantes.

Como esta seção apresenta parte e não o todo da pesquisa, cabe dizer que a etapa final se constitui da escolha, leitura e interpretação das produções escritas e demais atividades desenvolvidas pelos alunos. Seus textos permitem estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, pois sua linguagem é crucial para a investigação que aqui se propõe.

Segue-se o estudo de um questionário que leva em conta o racismo, o ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Literatura, e as implicações da disciplina e do tema do preconceito racial na vida dos sujeitos entrevistados.

A vantagem dessa pesquisa foi a obtenção de dados diretamente da realidade, sem, no entanto, em nenhum momento desmerecer a pesquisa teórica, já que é na pesquisa de campo que as teorias podem ser validadas ou refutadas.

A desvantagem a ser destacada nesse processo é o pequeno grau de controle sobre a coleta de dados e o fato de que fatores desconhecidos para o docente possam interferir nos resultados, como a possibilidade de os indivíduos falsearem as respostas.

## 1.2 Análise dos dados

Esta pesquisa diagnóstica enquadra-se na categoria **padronizada** ou **estruturada**, segundo a classificação de Lüdke e André (1986, p.42). De acordo com esse modelo, o entrevistador segue de perto um roteiro com todos os entrevistados, de maneira idêntica e na mesma ordem, visando obter resultados uniformes, permitindo comparação imediata, mediante tratamento estatístico.

O questionário utilizado compõe-se de 25 perguntas, sendo 16 objetivas e 9 dissertativas. Estas últimas visam levantar opiniões, atitudes, crenças, percepções e preferências dos alunos entrevistados.

A pesquisa foi aplicada em 3 turmas, dois 6<sup>os</sup> e um 7<sup>o</sup> ano<sup>4</sup>, obtendo-se um montante de 74 entrevistados<sup>5</sup>. Apontamos o acréscimo de alternativa na questão 12 (Amarelo(a) [de origem asiática]), a qual foi apontada manualmente, tendo em vista que a pesquisa já se encontrava impressa naquele momento<sup>6</sup>.

Para a aplicação da pesquisa, buscou-se seguir algumas exigências e cuidados, conforme orientações de Lüdke e André (1986, p.35), tais como: respeito para com o entrevistado; respeito com o local e o horário marcados; garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante; respeito pela cultura; tópicos principais a serem cobertos.

Vale destacar a utilização de vocabulário adequado ao nível de instrução dos entrevistados, e a leitura e explicação de cada pergunta e itens conjuntamente com as turmas. Além de buscar garantir um clima de confiança, dizendo “*Quero que digam a verdade. Não é pra agradar a mim! Assim vou saber a relação de vocês com a matéria, para que possamos melhorar algumas práticas na sala de aula.*”. Tentou-se estabelecer, assim, a possibilidade de os informantes se expressarem livremente.

Podemos observar que tal pesquisa buscou seguir uma ordem lógica, a fim de que houvesse uma sequência não arbitrária entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos de maneira a, gradativamente, estabelecer a confiança entre os partícipes, impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, pudessem bloquear as respostas das questões seguintes.

A pesquisa divide-se em **quatro eixos**: o primeiro visa descrever as características gerais do grupo entrevistado (perguntas 1 a 6); o segundo trata da leitura e como ela acontece no cotidiano desses alunos (perguntas 9 a 11 e 23 e 24<sup>7</sup>); o terceiro eixo se detém sobre as preferências no ambiente artístico e cotidiano dos alunos (perguntas 7 e 8 e 12 a 17); e, por fim, no quarto e último eixo (perguntas 18 a 25), temos a relação e percepção dos entrevistados para com os negros e o preconceito racial na realidade que os circunda<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Ao longo deste capítulo, exclusivamente, para facilitar o trabalho com os dados, as turmas – 6<sup>o</sup>A, 6<sup>o</sup>B e 7<sup>o</sup>A – foram identificadas, respectivamente, como: Turma 1 (T1), Turma 2 (T2) e Turma 3 (T3).

<sup>5</sup> Os entrevistados, para o mesmo fim de facilitar o tratamento dos dados, neste capítulo, são identificados do seguinte modo: Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2); aponta-se que que são combinados ainda turma e entrevistado: T1 A20 (Turma 1, Aluno 20), T2 A12 (Turma 2, aluno 12)..

<sup>6</sup> V. “Anexo (i) Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II”, para leitura das questões.

<sup>7</sup> Estas duas últimas perguntas se inter-relacionam com o 4<sup>o</sup> eixo que será exposto a seguir.

<sup>8</sup> V. “Anexo i) Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II”, para as questões.

Após a pesquisa ser aplicada nas turmas, os dados foram lançados em uma planilha de Excel, para que fossem consolidados e pudéssemos construir os gráficos para ilustração dos resultados<sup>9</sup>. Por meio da pesquisa realizada, em um primeiro momento, observa-se que a faixa etária dos alunos entrevistados é de 10 a 15 anos<sup>10</sup>. A maioria dos alunos se concentrava na faixa dos 11 e 12 anos. A quantidade de meninos e meninas entrevistados foi bem equilibrada, sendo 56,76% dos entrevistados meninas e 43,24% meninos. Os estudantes declararam, preponderantemente, morar na Zona Norte (97,3%), onde se localiza a escola em que estudam.

Ainda neste eixo, observa-se que os alunos são na maioria brasileiros (98,65%), e apenas 1,35% é boliviano. Quanto à naturalidade destes alunos, há maior representatividade na região Sudeste, por meio do estado de São Paulo, seguido de três estados da região Nordeste: Bahia, Paraíba e Piauí. Por fim, houve menção também de La Paz, na Bolívia. As cidades de nascimento mencionadas pelos alunos foram São Paulo (67), Jaguariúna – município da Região Metropolitana de Campinas – (1), para o estado da Bahia um dos alunos não se lembrava do nome da cidade e os outros dois mencionaram as cidades de Livramento e Tucano. Houve menção a João Pessoa, na Paraíba (1), à cidade de Paulistano, no Piauí (1) e a El Alto, na Bolívia (1).

No que toca à religião, os alunos podiam indicar mais de uma alternativa, totalizando 79 possíveis combinações. Foi importante deixar esse campo aberto para marcar mais de uma opção, pois há casos em que pai / padrasto e mãe / madrasta professam religiões distintas, e também existe a possibilidade de o(a) aluno(a) se identificar com mais de uma crença. Responderam: Ateu/Agnóstico (1,27%), Candomblé (1,27%), Espírita (2,53%), Umbanda (6,33%), Evangélico(a) (31,65%), Católico(a) (36,71%), e Outros<sup>11</sup> (20,24%).

Por fim, neste primeiro eixo, ao perguntar como os alunos se definiam no que tange à sua cor e etnia, foram marcadas majoritariamente as opções “Pardo(a)”

---

<sup>9</sup> Saliente-se que os valores foram arredondados em duas casas decimais, para que não ocorressem dízimas nas porcentagens, utilizando a forma "arred;2" nas fórmulas. Ou seja, um valor como "6,87%" já está arredondado.

<sup>10</sup> Os que tinham 10 necessariamente completaram 11 anos até o fim de 2015.

<sup>11</sup> A categoria “outros” compreendeu as respostas: nenhuma (3); nada (1); não (1); nenhum (3), sem religião (1), sem religião, mas acredito em Deus (2), Eu acredito em Deus (3), Testemunha de Jeová (1), Mórmon (1). Não houve menção, dos alunos, a outras religiões além das citadas.

(55,41%) e “Branco(a)” (28,38%), seguidas da opção “Negro(a)” (6,76%), “Indígena” (5,4%) e “Outro” (4,05%)<sup>12</sup>.

No campo “Outro”, cabe trazeremos as seguintes considerações dos alunos:

<b>Identificação do entrevistado</b>	<b>Respostas para a opção "Outro" da questão 6 (cor/etnia)</b>
T2 A25	"morena"
T2 A27	"cor da pele"
T3 A3	"café com leite"

Quadro 1: Respostas para a opção "Outro" (cor/etnia)

No que toca à identificação e descrição da cor trazidas pelos alunos, tais respostas nos remetem à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE, em 1976, na qual os brasileiros notoriamente se autoatribuíram 135 cores diferentes<sup>13</sup>. A respeito da descrição da própria cor, particularmente a cor “parda”, há críticas como a veiculada pela estatística Valéria Motta Leite, coordenadora técnica do Censo de 1995: “*O termo pardo é um verdadeiro saco de gatos. Tudo o que não se enquadra nas outras categorias é jogado lá dentro. É a lata de lixo do Censo*”<sup>14</sup>. E não se pode deixar de mencionar o papel da subjetividade na definição da própria cor. Alcançou as mídias a declaração do jogador de futebol Neymar, quando afirmou que não se considerava preto<sup>15</sup>. Durante a aplicação da pesquisa, em todas as turmas, invariavelmente os alunos perguntaram “o que é pardo?”. Ao responder, eu exemplificava com o caso de Neymar, dizendo que a resposta do jogador estava correta, pois a pessoa deve responder “o que sente que é – ou não é”. O fato de Neymar afirmar-se como não negro é aspecto constitutivo de sua identidade, como é discutido no Capítulo II e III. Foi-lhes explicado, ainda, que, para muitos, pardo é aquele que é filho de pai negro e mãe branca, ou pai branco e mãe negra, mas que, se a pessoa, independentemente do caso, se sente branca ou negra, ela deve marcar aquilo que acha que é, porque ninguém melhor que a própria

<sup>12</sup> Faz-se um comentário divergente desses resultados, em 4.2 Aspectos étnico-raciais: a cor autodeclarada x a cor vista pelo pesquisador

<sup>13</sup> <http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf> (Acesso: 16/09/15)

<sup>14</sup> Id.

pessoa para se definir. Essa foi a explicação que acompanhou a aplicação dessa questão, em todas as turmas.

Para aprofundar a discussão, Wood e Carvalho (1994, p. 4) cogitam que “a base multidimensional da percepção da cor sugere que um indivíduo que se classificava em determinado momento como preto e que ascenda na escala social possa vir a se reclassificar como pardo ou até branco.” É necessário fazer a ponderação de que Neymar fez sua famosa declaração em 2010, quando tinha apenas 18 anos. Dois anos depois, em 2012, suas palavras foram “[sou] *negro com orgulho da minha cor*”<sup>16</sup>, citação que foi abordada e comentada com os alunos durante a aplicação da sequência didática dos textos “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!”, “Crespa cantiga” e “Camaleão brasileiro”<sup>17</sup>. Não restam dúvidas de que o que leva a pessoa a definir sua própria cor é sua subjetividade e sua noção identitária<sup>18</sup>.

No **segundo** momento da pesquisa, verificamos que os alunos assumem, em sua maioria, que gostam de ler “mais ou menos” (44,60%), seguidos dos que gostam de ler (41,89%). Os que assumiram não gostar de ler foram minoria (13,51%). A sua preferência tende para as histórias em quadrinhos (25,93%), livros de histórias em geral (24,07%) e livros de aventura (19,14%). Não houve menção a textos religiosos, como a Bíblia, pelos alunos. Para se chegar a tal resultado, obtivemos 162 combinações de opções escolhidas, já que, para esta questão, era possível marcar mais de uma opção.

A maioria dos alunos (62,16%) assumiu ter um livro favorito. Achamos interessante dar destaque aos títulos mais mencionados pelos estudantes.

Quant.	Título
8	<i>Diário de um banana</i>
4	<i>Percy Jackson</i>

<sup>15</sup>Fonte: <http://globoesporte.globo.com/platb/marvio-dos-anjos/2014/05/01/ney-mar-nao-se-acha-negro-canalhice-ou-desinformacao/> (Acesso: 16/09/2015)

<sup>16</sup> Id.

<sup>17</sup> V. capítulo 4

<sup>18</sup> V. discussão no capítulo III. Ainda que o indivíduo não tenha poder sobre a definição que lhe é dada por outros, como se pode verificar na charge feita representando jogadores do Barcelona, e na qual apenas um jogador é retratado, na imagem, com pele escura: <http://blogs.band.com.br/marcondesbrito/2015/01/28/romario-reacende-a-polemica-afinal-ney-mar-e-negro-ou-nao-e/> (Acesso: 16/09/2015)

3	<i>A culpa é das estrelas</i>
2	<i>Marvel (HQs)</i>
2	<i>Harry Potter</i>

Quadro 2: Livros preferidos mais mencionados

Tendo em vista as preferências de leitura, neste segundo eixo (cujo foco, como vimos, é a leitura) há duas perguntas que se inter-relacionam diretamente com o 4º eixo (cujo foco é qual é a percepção que os alunos têm do indivíduo negro na sociedade), e será apresentado adiante. As perguntas 23 e 24 da pesquisa<sup>19</sup> buscavam, respectivamente, saber dos alunos se conheciam escritores negros e se conheciam histórias com personagens negros.

Para a primeira pergunta (23), poucos alunos disseram conhecer escritores negros – apenas 13,51% – e obtivemos alguns nomes como MC Nego do Borel, Emicida (3 vezes), Nelson Mandela e Gilberto Gil<sup>20</sup>. Uma observação sobre Nelson Mandela: os alunos que o mencionaram ou tinham escrito seu nome apenas como “Manela” – e mesmo “Mandala” (em ambos os casos, sem o prenome) –, ou perguntavam: “*quem era aquele cara lá da África [do Sul], onde teve a Copa (2010)?*”, e só então esclarecíamos.

Cabem aqui duas constatações. Em primeiro lugar, ao analisar os nomes que os alunos mencionaram como sendo de escritores negros, chega-se à conclusão de que nenhum deles pertence à Literatura Afro-Brasileira ou à Periférica, ainda que, como apontam Martin e Sarteschi (2014, p.421), o termo literatura afro-brasileira se constitua um conceito ainda polêmico e instável, e cerceado de disputas ideológicas.

Esse desconhecimento pelos estudantes não foi de todo inesperado, tanto devido à sua idade quanto pelo fato de “escritores negros” e “literatura negra” não serem conceitos que tenham extrapolado, amplamente, os muros das universidades e chegado à escola pública, ao Ensino Fundamental. Isso torna ainda mais urgente, portanto, o trabalho com esse material em sala de aula, com o sério risco de esses alunos passarem todos os anos de sua escolaridade sem se depararem seja com os

<sup>19</sup> V. Anexo i) Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II

<sup>20</sup> Cabe mencionar que, para esta pergunta, um aluno escreveu: “mas esqueci”; um segundo colocou: “o Levy Jack” (sobre o qual pesquisamos, mas não encontramos informações); um terceiro pôs: “O mistério das 5 estrelas”, livro mencionado anteriormente e cujo autor (Marcos Rey – pseudônimo de Edmundo Donato, 1925-1999) é branco – desconhecemos se há personagem negro no enredo desse romance; por fim, um quarto aluno incluiu: “Planeta Caiqueira”, cujo autor é Hermes Bernardi Jr. (1965-2015), igualmente branco. Também não foi possível ler esse romance, a fim de verificar se há personagens negras no enredo.

conceitos de Literatura Afro-Brasileira e de Literatura Periférica, seja com o que significam “escritores negros”, “escritores periféricos” ou “negritude”, ao menos dentro das instituições escolares por que passarem.

A maioria dos alunos disse conhecer histórias com personagens negros (64,86%). Seguem as personagens negras mais citadas pelos alunos:

Quant.	Personagem
21- 27 <sup>21</sup>	Saci-Pererê
2	Pelezinho
1 - 2 <sup>22</sup>	Jeremias

Quadro 3: Personagens negros mais mencionados

Muitos alunos, no momento de definir um personagem negro, mencionaram apenas "sítio", e, às vezes, junto a "sítio", a palavra “saci”. Por que não se lembraram de Tia Nastácia? Teria ela uma participação marginal na obra de Monteiro Lobato, tal qual a faxineira do desenho Tom e Jerry? Ou será que o olhar do leitor para os personagens negros dos enredos já tem seu grau de marginalização desses parques e muitas vezes pouco desenvolvidos personagens? Não é o caso de afirmar que Tia Nastácia é personagem marginal – como poderia ser marginal uma personagem contadora de histórias? –, mas permanece intrigante o fato de os alunos terem omitido completamente a menção à personagem, cuja presença é muito mais frequente que a de Jeremias nas tirinhas da *Turma da Mônica*.

A referência ao saci como personagem negro, por sua vez, é digna de atenção, pois foi feita por mais de 1/3 do total de alunos pesquisados. Sem fazer uma abordagem exaustiva da personagem, é necessário dizer que o saci tem uma história

<sup>21</sup> Se considerarmos que a menção ao *Sítio do Picapau Amarelo* é ao Saci, somam-se 27 menções ao personagem, número muito expressivo, que corresponde praticamente a mais de 1/3 dos entrevistados. Já se a menção ao *Sítio do Picapau Amarelo* subentender a personagem Tia Nastácia, o número de referências ao Saci cai para 21.

<sup>22</sup> Isto se considerarmos que as referências à *Turma da Mônica* implicaram o personagem Jeremias – a importância desse “esquecimento” é bastante grande: fosse Jeremias personagem central das tirinhas, como Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica, não teria, possivelmente, seu nome esquecido. Cabe ainda a questão, que consideramos em aberto, se Cascão é ou não negro. Caso seja, torna-se bastante questionável a escolha de Maurício de Sousa de representar um personagem negro como aquele que tem aversão a tomar banho, e cuja companheira, anos depois, é Cascuda, a qual, com características físicas semelhantes às de Cascão, como o cabelo crespo, porém loiro, também é “sujinha”.

não totalmente africana. A origem da lenda do Saci-Pererê é apontada entre as tribos indígenas do sul do Brasil, onde ele surge, primeiramente, representado como um curumim endiabrado, com duas pernas, cor morena e um rabo típico.

Já a influência da mitologia africana na lenda do saci o transformou em um menino negro que perdeu a perna lutando capoeira e que está sempre com um cachimbo na boca. Da mitologia europeia, por sua vez, herdou o gorro vermelho.

Qual a principal característica do saci? A travessura, seu caráter brincalhão. Ele causa transtornos, esconde objetos, faz o feijão queimar, joga os dedais das costureiras em buracos, enfim, instaura o caos na vida das pessoas e dos animais<sup>23</sup>.

São características que estão no horizonte do imaginário de uma criança. Mas veio a pergunta: por que também Zumbi dos Palmares, de caráter heroico e símbolo da negritude, da luta e da resistência, não é citado tão frequentemente quanto o Saci? Além de os alunos negros terem referência a um personagem fictício cuja marca são os gracejos e o humor, enfim, a traquinagem, por que não cultivar também a referência a um personagem histórico que fez frente a seus inimigos – os quais se opunham à liberdade e ao protagonismo de mulheres e homens negros? O melhor, evidentemente, seria conhecer os dois.

No **terceiro eixo** da pesquisa, buscamos depreender informações acerca das preferências dos alunos em áreas tão diversas quanto filmes, séries (seriados), esportistas, atores e atrizes, bandas, cantoras e cantores, e, por fim, quais traços comporiam uma pessoa bonita para eles. Neste primeiro momento, no quesito preferência musical, do qual resultaram 266 combinações marcadas pelo total de estudantes, percebeu-se que a preferência da maioria é o *funk* (16,17%), seguida do pop e do sertanejo (empatados com 13,53%), e, em terceiro lugar, apareceu o *rap* (11,28%).

No quesito filme ou seriado favorito, 89,19% dos alunos responderam e foram obtidas inúmeras respostas. Optamos, pois, por destacar os itens que apareceram mais de uma vez em pelo menos duas turmas. Os filmes e séries mais frequentes foram, nesta ordem: *The Walking Dead* (8x), *Velozes e Furiosos* (3x), *Supernatural* (3x), e, empatados com 2 (duas) menções cada um: *Percy Jackson*, *Harry Potter*, *Anabelle*, *Carandiru*, *Sempre ao seu Lado*.

Ainda nessa questão (8), apesar de cada um deles ter aparecido uma única vez como resposta, vale citar os seriados – não tão recentes – *Um maluco no pedaço*

---

<sup>23</sup> <http://www.brasilecola.com/folclore/saci-perere.htm> (Acesso: 17/09/2015)

(1990–1996)<sup>24</sup> e *Todo mundo odeia Chris* (2005–2009). Merecem destaque, tendo em vista que ambos trazem personagens negros (e famílias negras) como protagonistas. *Um maluco no pedaço* é a história de uma família americana negra de classe média, que passa a criar um parente (o protagonista), um adolescente, com a intenção de torná-lo “respeitável”, responsável e maduro, mas o comportamento do jovem faz tudo degringolar, de maneira cômica. Já o *Todo mundo odeia o Chris* tem em comum também ser o retrato de um adolescente negro americano, mas cujo desafio é sobreviver numa família disfuncional e numa escola que tem apenas alunos brancos.

Uma reflexão interessante em relação a esses alunos que mencionaram essas séries: será que eles enxergam o pano de fundo histórico-social – e de discriminação racial – por trás das situações apresentadas nesses programas, ou apenas os veem por seus aspectos cômicos?

A maior parte dos alunos respondeu das perguntas 14 à 17, ultrapassando a marca de 90% em todas, e inserindo as devidas justificativas. Na questão sobre o(a) esportista favorito(a), os mais mencionados foram Neymar Jr. (20 vezes) e Cristiano Ronaldo (14 vezes). Com relação à atriz ou ator de que gostam, tivemos várias respostas em resultados bem esparsos, contudo a que mais apareceu – citada em todas as turmas – foi a atriz Bruna Marquezine (6 vezes).

Na questão sobre o cantor ou a cantora favorito(a)s, foram trazidos vários nomes do pop, pagode e sertanejo, contudo o funk se sobressaiu, a partir da menção de – surpreendentes – 24 MCs distintos, já descontando repetidas menções a alguns.<sup>25</sup>

Com relação à banda ou grupo favoritos, assim como na resposta da pergunta 16, sobre um cantor ou cantora, foi mencionada uma diversidade de grupos, contudo podemos destacar, com maior ocorrência, as bandas Charlie Brown Jr. (5 vezes) e NX Zero (4 vezes).

Tendo sido expostas as preferências no âmbito artístico, partimos para o eixo que compreende a cor/etnia atribuída aos artistas de que os alunos gostam e as características que julgam importantes para uma pessoa ser bonita fisicamente. No

---

<sup>24</sup> *Um maluco no pedaço aparece*, no entanto, quatro vezes em respostas dos alunos à pergunta 19 (“Em qual programa de TV essa[s] pessoa[s] negra[s] apareceu[ram]?”)

<sup>25</sup> Segue a lista de todos os MCs mencionados (todos de fato existem, a partir de pesquisa no site YouTube): MC Bebê, MC Biel, MC Brinquedo, MC Gibi, MC Gui, MC Guimê, MC Kauan, MC Kevin, MC Livinho, MC Lon, MC Magrinho, MC Melody, MC Menor, MC Menor da VG, MC Nego Belo, MC Nego do Borel, MC Pedrinho, MC PH, MC Pikachu, MC Pikenho, MC Prinho, MC Tatá, MC Tevez.

que tange à atribuição de cor/etnia aos artistas de que gostam, os alunos podiam marcar mais de uma opção, e obtivemos 142 combinações de opções assinaladas<sup>26</sup>. Eles consideram, em ordem decrescente, os seus e as suas artistas preferido(a)s branco(a)s (38,73%), seguido(a)s de pardo(a)s (26,76%) e, por fim, negro(a)s (17,61%).

No que concerne a um padrão de beleza, todos os itens possíveis foram marcados e, das perguntas em que se podia indicar mais de uma opção, esta foi, de longe, a com maior expressão, obtendo 667 combinações assinaladas. Para tal pergunta, havia seis quesitos (altura, estrutura corporal, cor/etnia, tipo de cabelo, cor do cabelo e cor dos olhos), cujo intuito era traçar as características físicas que se sobressairiam, em uma pessoa, para os alunos a considerarem bonita. Vejamos os gráficos com os resultados abaixo:



Gráfico 1: Estatura preferida - ideal de beleza

---

<sup>26</sup> O alto número de opções possíveis se deve ao fato de que os participantes tinham de pôr o nome dos artistas de que gostavam (em aberto) e associar, a cada um deles, uma cor.



Gráfico 2: Estrutura corporal preferida - ideal de beleza

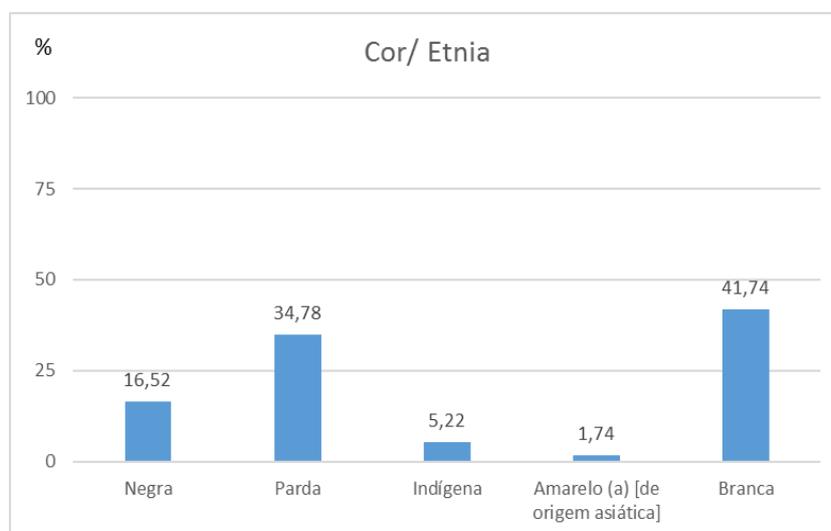


Gráfico 3: Cor de pele/Etnia preferida - ideal de beleza

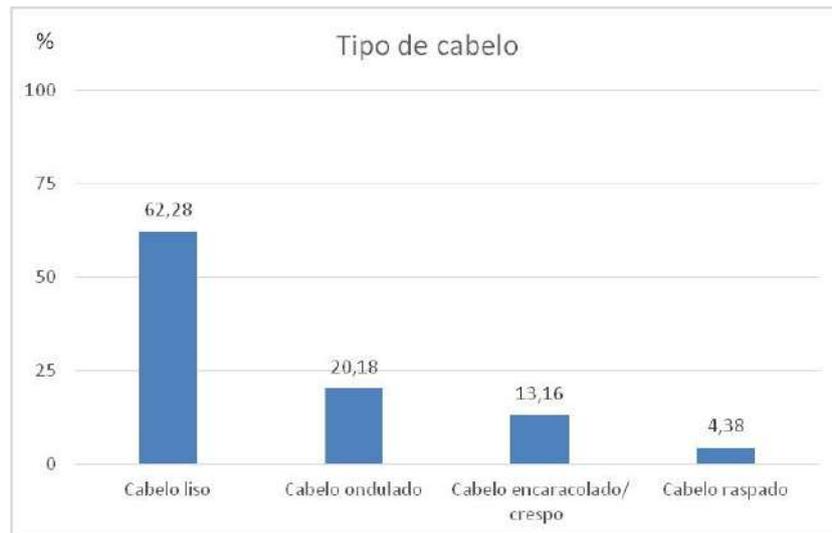


Gráfico 4: Tipo de cabelo preferido - ideal de beleza

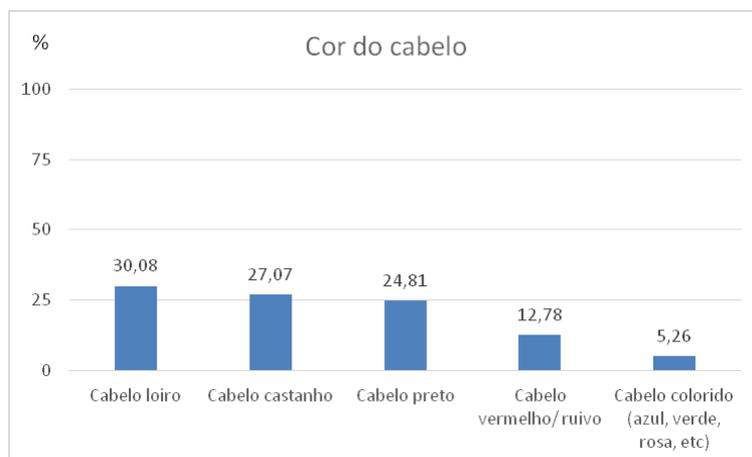


Gráfico 5: Cor do cabelo preferida - ideal de beleza

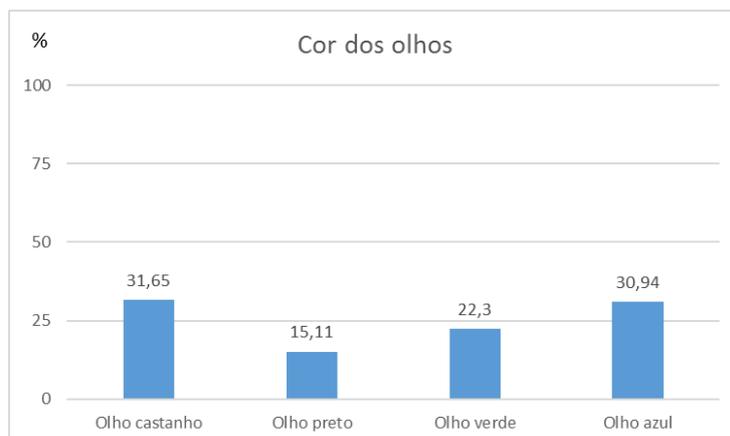


Gráfico 6: Cor dos olhos preferida - ideal de beleza

Observando o conjunto de gráficos, percebemos que foram privilegiadas as características “altura mediana” (66,26%), “peso médio” (60,24%), “cor branca” (41,74%) e “cabelo liso” (62,28%).

Em dois quesitos, “cor do cabelo” e “cor dos olhos”, obtivemos valores similares para duas características. Quanto à “cor de cabelo”, apesar de “cabelo castanho”, “cabelo loiro” e “cabelo preto” terem atingido valores próximos, o cabelo loiro ficou ligeiramente na frente, com 30,08% das escolhas. Já para a “cor dos olhos”, houve diferença pequena entre as características “olhos castanhos” (31,65%) e “olhos azuis” (30,94%). Dos 74 alunos que responderam à entrevista, apenas um tem olhos azuis. De que realidade eles estão extraíndo seus ideais de padrão de beleza?

Após observar os valores obtidos, podemos construir duas imagens, concorrentes, de pessoas que representariam a beleza para os alunos.

No primeiro cenário, ele ou ela teriam altura (66,26%) e peso medianos (60,24%), cor branca (41,74%), cabelo liso (62,28%) e loiro (30,08%), e olhos verdes ou azuis (53,24%, somados)<sup>27</sup>. Com exceção da cor do cabelo loira, apontada por pouco menos de um terço dos alunos, o ideal de beleza construído por eles não dista daquilo que a mídia lhes apresenta, diariamente. Beyoncé está sempre às voltas com as tentativas de embranquecimento que sofrem suas fotos<sup>28</sup>, e Preta Gil criticou abertamente a transformação embranquecedora que fizeram em sua imagem<sup>29</sup>, publicada em capa de revista, em 2015, para citar apenas dois casos de “adequação de cor”.

Num segundo cenário, porém, entra uma nova representação estética em curso: seriam ela ou ele uma pessoa de altura (66,26%) e peso (60,24%) medianos, de cor negra ou parda (51,30%), cabelo ondulado ou encaracolado/crespo (33,34%) castanho ou preto (51,88%), e olhos, também, castanhos ou pretos (46,76%)<sup>30</sup>. Talvez este seja um sinal de reapropriação e reconfiguração estética, caminhando a passos largos dentre a geração pós-2000? A cisão de pontos de vista dos alunos poderia indicar uma emergente crítica pessoal, a partir da insatisfação, por parte de um grupo,

---

<sup>27</sup> Resultado que aproximaria a resposta dos alunos da conclusão a que Lia Vainer Schucman chega quanto ao ideal estético racializado construído no Brasil. V. p.77

<sup>28</sup>Vide: <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-2087388/Beyonc-white-skin-row-Controversial-photo-shows-singer-looking-shades-lighter-usual-tone.html> (Acesso em 12/10/2015)

<sup>29</sup>Vide: <http://extra.globo.com/mulher/revista-que-manipulou-foto-de-preta-gil-lamenta-resultado-do-photoshop-13902387.html> (Acesso em 12/10/2015)

<sup>30</sup> Cifras, entre parênteses, obtidas da soma dos critérios, fora dos parênteses, indicados pelos alunos.

à representação da modelo magra, longilínea, branca, de cabelo liso – há décadas homogeneizadora do padrão estético imposto às mulheres. Aqui, porém, fala-se mais abrangentemente: essa cisão leva em conta as respostas de ambos os sexos, portanto viriam abaixo dois padrões de beleza de uma só vez: o masculino e o feminino, originados das passarelas, pois que dos desfiles de moda vêm grande número atrizes e atores de telenovelas, e desses artistas, muitas vezes, são as fotos que ilustram propagandas e ilustrações de meios de comunicação em massa, e em suportes impressos e digitais.

No quarto e último eixo (perguntas 18 a 25), temos a percepção dos entrevistados para com os negros e o preconceito racial na realidade que os circunda. Neste eixo, 93,24% dos alunos disseram ver pessoas negras na televisão e 64,86% deles foram capazes de se lembrar do contexto em que apareciam essas pessoas negras e o que elas estavam fazendo. Os alunos, em sua maioria, disseram ver pessoas negras em filmes, novelas, séries, programas de entretenimento e telejornais. As pessoas negras, segundo a observação dos alunos, encenavam, atuavam, cantavam, apresentavam o jornal, eram assistentes de palco, ou, ainda, estavam “roubando” e “matando polícia”<sup>31</sup>.

Perguntou-se aos alunos se eles haviam ouvido falar em preconceito e o que eles entendiam por isso. De propósito, não foi usada a expressão “preconceito racial”, para ver se eles a associariam a uma gama mais ampla de definições, ou se já a interpretariam diretamente como alusiva ao preconceito racial. Praticamente todos os alunos responderam, alcançando uma representatividade de 98,65%. Suas respostas foram, de fato, no sentido do preconceito racial. Destacam-se:

1. “Preconceito é [quando] a pessoa branca chama um negro de macaco ou de preto” (T1 A16)
2. “Sim, que é feio chamar uma pessoa de macaco, por causa da cor da pessoa” (T2 A15)
3. “Já comigo e com meu amigo Thiago chamaram de macaco só porque ele era negro” (T2 A26)

---

<sup>31</sup> Estas últimas observações (“roubando” e “matando polícia”), nas quais não temos como nos aprofundar nesta dissertação, daria ensejo a uma tese por si só, de como os canais midiáticos retratam negativa e desumanamente o jovem negro periférico, e mostrou-se chocante durante a averiguação dos dados – pois apresentam o ponto de vista de jovens de 11 e 13 anos, respectivamente

Nos três trechos, vê-se recorrente o mesmo termo ofensivo que tem sido usado em estádios de futebol no Brasil e no mundo, fato amplamente divulgado pela mídia, ocorrido tanto com jogadores brasileiros que jogam no exterior, como com demais jogadores negros que jogam em times europeus<sup>32</sup>. Não se limita ao futebol: estende-se igualmente a outras modalidades esportivas, como o caso recente ocorrido com o ginasta brasileiro Ângelo Assumpção<sup>33</sup>, em que foi constrangido pelos próprios companheiros de equipe, em vídeo postado na internet, com piadas de cunho racista. Os casos ocorridos no mundo do futebol são sempre os mais mencionados, evidentemente, por ser o esporte com maior visibilidade no Brasil, portanto o nosso conhecimento do que ocorre nos demais esportes e esferas sociais está sempre vinculado ao que a mídia reporta ou deixa de reportar.

Um aluno e uma aluna, do 6º ano, consideraram a possibilidade também de o racismo manifestar-se em relação ao branco, tema que não é abordado por Munanga (2009) ou Schucman (2014), justamente porque não tem realidade ou relevância em nossa sociedade brasileira – não é o que movimenta grande parte das relações sociais travadas em nosso país, de Norte a Sul e Oeste a Leste. Essa percepção termina por distorcer a luta do movimento negro por relações equânimes. O “racismo contra o branco”, no presente trabalho, é visto como uma das reações ferozes e parte dos contra-argumentos constitutivos da branquitude, ante as conquistas da negritude.

---

<sup>32</sup> Este endereço faz uma compilação extensiva de episódios ocorridos com uma série de jogadores, dentro do Brasil: <http://esportes.r7.com/blogs/cosme-rimoli/a-torcedora-gremista-que-chamou-aranha-de-macaco-tem-nome-e-sobrenome-a-policia-militar-e-o-ministerio-publico-do-rio-grande-do-sul-so-nao-tomarao-atitude-contra-o-racismo-se-nao-quiserem-29082014/> (Acesso em: 12/10/2015);

Discriminação sofrida por jogadores brasileiros no exterior: <http://jornalgggn.com.br/noticia/o-racismo-contra-um-jogador-brasileiro-na-espanha> (Acesso: 12/10/2015);

O assunto parece interminável: Três jogadores negros em especial receberam atenção da mídia europeia por causa da insistência e/ou do teor dos ataques recebidos. Mario Balotelli (<http://www.mirror.co.uk/sport/football/news/liverpool-mario-balotelli-racist-abuse-5534145>, acesso: 12/10/2015), Daniel Sturridge (<http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-2061761/Chelsea-ban-fans-Daniel-Sturridge-racist-abuse.html>, acesso: 12/10/2015) e Danny Welbeck (<http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-3032049/Teenager-cautioned-police-posting-racist-tweet-aimed-Danny-Welbeck.html>, acesso: 12/10/2015).

<sup>33</sup> Mais alarmante é o fato de Assumpção ter sofrido a discriminação, cuja filmagem foi veiculada na rede sem sua autorização, dias após a conquista mais importante, até então, de sua carreira no esporte: a medalha de ouro na Copa do Mundo de 2015 de Ginástica. Relato completo do episódio: <http://olimpiadas.uol.com.br/noticias/2015/05/15/ginasta-negro-da-selecao-e-alvo-de-piadas-racistas-de-companheiros.htm> (Acesso: 12/10/2015). Sobre sua conquista: <http://sportv.globo.com/site/eventos/copa-do-mundo-de-ginastica/noticia/2015/05/angelo-assumpcao-e-ouro-no-salto-e-diego-mesmo-com-dores-leva-bronze.html> (Acesso: 12/10/2015)

Quando questionados se haviam visto ou vivido alguma situação de preconceito racial, 47,3% disseram que “sim”, e, desses alunos que responderam afirmativamente, 94,29% trouxeram os seus relatos. Escolhemos, como referência, estes dois:

Uma vez eu e minha mãe fomos a uma loja, e o atendente falou para a gente: “Não vale levar no bolso, hein”, aí minha mãe falou com o gerente e o moço foi mandado embora. (T1, A21)

Estava olhando na TV e vi no noticiário que um homem negro tentava entrar no trem e uns homens ingleses não o deixaram entrar, e me senti muito triste com essa atitude dos ingleses, e desliguei a TV.<sup>34</sup> (T3, A14)

O primeiro relato foi escolhido por ser um testemunho de situação de racismo sentida na própria pele. O fato transcorreu em uma loja, quando a estudante e sua família foram comprar enfeites de Natal. A aluna, ao responder à pesquisa, relatou oralmente, para todos os colegas da sala de aula, os acontecimentos daquele dia: desde a aproximação repentina do vendedor, que achou graça na própria “piada”, sem qualquer constrangimento em dirigir essas palavras a uma criança que estava ali com sua própria família, até a intervenção enérgica de sua mãe, indignada. O tom de voz da aluna, durante o relato, evidenciou sua profunda revolta.

O segundo relato, por sua vez, apresenta a experiência de um aluno que viu a situação racista pela televisão. É importante notar que a indignação de testemunhar um evento racista não é aliviada por se estar “longe” da ocorrência que se apresenta. A diferença é que, em uma situação real, a pessoa não teria como se desconectar do evento, mas, neste caso, foi possível distanciar-se e afastar-se daquela realidade, desligando a televisão. Restou, no entanto, a raiva, que o aluno fez questão de narrar.

Os dois testemunhos mostram que o racismo não é interpretado de modo algum como um fato neutro e, sim, como algo essencialmente negativo – por essa mesma razão, capaz de despertar a consciência, em crianças e adolescentes, de que há algo inerentemente errado e inaceitável nesse tipo de interação.

---

<sup>34</sup> O relato refere-se ao vídeo em que torcedores do Chelsea impedem a entrada de um homem negro em um metrô de Paris, empurrando-o e cantando em coro: “Nós somos racistas, nós somos racistas, e é assim que nós gostamos!”. A notícia, de 18/02/2015, pode ser encontrada aqui: <http://www.theguardian.com/football/2015/feb/18/racist-chelsea-fans-push-black-man-paris-metro> (acesso em: 24/09/2015). E o vídeo, neste endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=zBeeZVd6url> (acesso em: 24/09/2015)

Por fim, quisemos investigar a visão das três turmas sobre a “África”<sup>35</sup>. Para esse fim, foi indagado o que eles se lembravam de ter visto, ouvido ou lido sobre a África; aqui, mais uma vez, praticamente todos os alunos forneceram suas respostas escritas (94,59%). Eles trouxeram à luz uma série de caracterizações da África, das quais destacamos:

“pessoas muito pobres, famintas e muito tristes”, “muitas pessoas negras e pobres e com muitas doenças”, “o Ebola”, “nada”, “a África é um país muito pobre”, “tem muitos leões, girafas, zebras”, “já ouvi a professora falando sobre a escravidão”, “na África eles comem morcego e morreram muitas pessoas porque não tinham comida”, “os animais estão morrendo”, “eles passam muitas dificuldades”, “nada, porque eu nunca ouvi sobre a África”, “nunca li sobre a África não”, “eles têm muitos animais perigosos, tipo elefante, onça, leão, tigre e hipopótamo”, “a maioria das pessoas são negras, bastante[s] animais, pessoas com pouco dinheiro para comprar comida, é preciso matar o animal para sobreviver”, “lá eles sofrem demais”, “lá não tem nada pra comer”, “lá é muito pobre e muito sofrido”. “Um país de muitas religiões”, “falta de dinheiro”, “extinção de animais”, “não tem muita água”, “tem muito animal”, “os africanos vão caçar animais para se alimentar”, “pessoas passando fome”, “pessoas morrendo”, “[lugar de] muitas religiões”, “sobre o [presidente Nelson] Mandela[,] que morreu”.

Dentre todas as respostas fornecidas pelos alunos, não há uma única caracterização positiva da África. É possível sumarizar tudo o que foi dito pelos alunos sobre a África, sem distorcer suas respostas, com estas concepções: fome, dificuldades, pobreza, sofrimento, doenças (Ebola), animais perigosos, morte por inanição, escravidão, alimentos exóticos (morcego), extinção de animais, caça como (único) meio de sobrevivência e subsistência. Os itens de valor aparentemente neutro “[lugar de] muitas religiões” e “sobre o [presidente Nelson] Mandela[,] que morreu” despontam completamente sozinhos em meio a todas as caracterizações negativas feitas pelos alunos.

---

<sup>35</sup> Por África, subentendem-se os 54 países que a constituem, incluindo as chamadas África Branca, África Subsaariana – todos os países que perfazem o continente, sem exceção.

## **CAPÍTULO II**

### **Entendendo a questão racial: negritude e branquitude em perspectiva**

Para ampliar a compreensão das complexas redes de sentido que envolvem a questão racial, iremos, a seguir, recuperar uma série de reflexões que fundamentam teoricamente as perspectivas em que se baseia o trabalho realizado com os alunos.

Foi escolhida a obra “Negritude: usos e sentidos”, de Kabengele Munanga, para entender a história do racismo e como ele chegou à sociedade brasileira do século XXI. Munanga (2009, p.15) explica que a condição do racista é a de quem crê na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana. Essa crença pressupõe a existência de raças superiores e inferiores. O racismo confere à “raça” sua realidade política e social. Mesmo que cientificamente a realidade da raça seja contestada, política e ideologicamente esse conceito funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas. Sob este viés, os negros retêm como traço fundamental próprio a situação de excluídos em que se encontram. A identidade que os une é a exclusão: ser negro é ser excluído. A identidade negra mais sólida e abrangente seria a identidade política de grande parte do segmento da população brasileira, no que partilha: sua exclusão da participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania.

O autor sustenta que o discurso sobre a identidade contrastiva do negro passa necessariamente pela questão da cor da pele e do corpo negro, assim como por sua cultura, por razões históricas: sua alienação tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura. O entendimento de Munanga (2009, p.16) sobre a busca da identidade negra é que ela não constitui uma divisão da luta dos oprimidos. Em sua visão, o negro tem problemas que só ele pode resolver. Entre seus problemas específicos estão a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e história, e sua baixa estima. Não se pode deixar de lado a falta de conscientização histórica e política. Munanga situa como base por essa busca de identidade a aceitação, por parte do negro, de seus atributos físicos, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, tendo em vista que o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.

Munanga (2009, p.17-20) levanta a questão de como a identidade negra pode sustentar-se mesmo após a diáspora, neste mundo globalizado em que vivemos, e no qual não mais resiste o termo “raça” como realidade biológica. Como pode a negritude manter-se em pé numa diáspora africana que tem a mestiçagem como aspecto

fundamental, e inclusive mais importante que a cor mais escura da pele? A essa pergunta, sua resposta é a de que, em nossos tempos, o que esses grupos humanos têm em comum não é a negritude no que tange à cor da pele, mas sim o fato de que foram e têm sido vítimas, na história, das piores tentativas de desumanização, e de terem visto suas culturas não só como objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, ainda mais grave, de ter sido negado qualquer valor a essas culturas, sequer reconhecendo sua existência. O ensaísta e político da negritude, Aimé Césaire (apud MUNANGA, 2009, p.20) afirma que enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele, e enquanto uma única pessoa lançar sobre outra um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito ao desenvolvimento, à dignidade humana e ao respeito de sua cultura. A negritude faz frente a duas formas de aculturação: a que promove a segregação cercada pelo particular, e a que promove a diluição do particular no universal. (MUNANGA, 2009, p.21)

Desde a situação colonial africana, a dominação foi imposta por uma minoria estrangeira a uma maioria autóctone, em nome de uma superioridade étnica e cultural afirmada como dogma. Além das sobreposições econômicas e tecnológicas, a cultura dominadora também impôs a religião cristã a uma outra, radicalmente oposta. A elite colonial temia a ruptura da ordem e do equilíbrio, estabelecidos em seu favor. Com esse fim, explorou e pilhou a maioria negra, utilizando-se de mecanismos repressivos diretos – a força bruta, as punições – e indiretos – preconceitos raciais e outros estereótipos. (MUNANGA, 2009, p.24-25)

O autor chama de discurso *pseudojustificativo* aquele que foi construído baseado numa argumentação dita científica, cuja função foi manter uma sociedade dicotômica, em permanente situação de violência. Apenas a relação de força dominante/dominado poderia manter tal sistema. Para além da força, houve uma produção discursiva de estereótipos e preconceitos, em que toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade. O próprio discurso mostrava-se monopolista, falando em nome – e do lugar – da razão, da virtude, da verdade, de um ser superior (MUNANGA, 2009, p.26-27).

Especialmente no século XIX, tentou-se mostrar todos os males do negro pelo caminho da Ciência – com letra maiúscula, porque dogmática. Munanga afirma que o fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro

carecia de uma explicação científica. Na primeira tentativa, concebeu-se o negro como um branco degenerado, um caso de doença ou desvio da norma. A pigmentação escura da pele foi explicada pelo clima tropical, excessivamente quente. Mas essa justificativa se tornou insuficiente, quando se constatou que alguns povos, como os habitantes da América do Sul, nunca se tornaram negros pela exposição ao sol. Buscou-se outra explicação para a cor do negro: foram apontados o solo, a alimentação, o ar e a água africanos. Paralelamente à degeneração fundamentada no clima, trouxe-se uma explicação de ordem religiosa, originada do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ela, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, que foi amaldiçoado pelo próprio pai por ter sido encontrado embriagado e numa postura indecente, desrespeitando o patriarca. Nesta simbologia de cores que constituiu a civilização europeia, a cor preta representava uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, ao passo que a branca remetia à vida e à pureza. Foi a partir desse legado que a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Em colônias ocidentais da África, Deus era sempre mostrado “*como um branco velho de barba, e o Diabo, um moleque preto com chifrinhos e rabinho*” (MUNANGA, 2009, p.28).

Alguns missionários pensaram que a recusa dos negros em se converter ao cristianismo refletia sua profunda corrupção e sua natureza pecaminosa. A única maneira de “salvar” esse povo tão corrupto era a escravidão. Foi assim que muitos utilizaram esse argumento para defender e alavancar a instituição escravocrata. O autor aponta que não houve nenhum problema moral em instituir a escravidão do negro, entre os europeus dos séculos XVI e XVII, porque a doutrina cristã asseverava que o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal. Munanga alude ao fato de que, nos navios negreiros, havia capelas para que os escravos fossem batizados antes da travessia. Parte dos missionários mostrou-se incapaz de aceitar que os africanos possuíssem religiões, e, quando o aceitaram, chamaram-nas genericamente de animismo, difundindo que os negros atribuíam alma às pedras, árvores e indistintamente a todos os objetos animados e inanimados de seu meio ambiente (MUNANGA, 2009, p.29).

Já no século XVIII, os pensadores iluministas terminaram por consolidar a noção depreciativa do negro, herdada das épocas anteriores. A elaboração do conceito do progresso humano teve como contraponto o negro, o selvagem, que continuava – teimava – em viver, segundo esses filósofos, apartados do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Reforçando os estereótipos, constituíam-

se os temas-chave da descrição do negro, na literatura científica da época: a sexualidade, a nudez, a feiura, a preguiça e a indolência. (MUNANGA, 2009, p.29)

As teorias iluministas e científicas sobre as características físicas e morais do negro justificaram duas instituições: a escravidão e a colonização. A teorização da inferioridade racial servia para ocultar os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial, numa época em que a ciência era idolatrada. A análise da atitude racista traz, para Munanga, três elementos importantes: “*descobrir e pôr em evidência as diferenças entre colonizador e colonizado, valorizá-las, em proveito do primeiro e em detrimento do último, e (e)levá-las ao absoluto, afirmando que são definitivas e agindo para que assim se tornem.*” Todas essas medidas são tomadas com o intuito de desvalorizar e alienar o negro, e se estendem a tudo que lhe toca: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte. (MUNANGA, 2009, p.30)

A identidade do colonizado é, assim, construída a partir de uma série de negações, que se somam e formam um retrato-acusação. Um dos aspectos da imagem do colonizado é a preguiça: o colonizador legitima seus privilégios pelo trabalho, ao mesmo tempo em que desfaz o colonizado como ocioso. Seu trabalho é pouco rentável, o que autoriza os salários insignificantes que recebe e a exploração de que é vítima. Mesmo professores, médicos e engenheiros negros colonizados recebiam menos que seus colegas brancos, devido a essa perspectiva. Esse mito do negro preguiçoso, no entanto, como aponta Munanga, é desfeito pela expressão “trabalhar como um negro”, usada por brancos quando trabalhavam muito e arduamente (MUNANGA, 2009, p.34).

Outro aspecto é o do negro retardado, perverso, ladrão (e ladino). Assim se justificava não confiar ao negro postos de direção e funções de responsabilidade ou supervisão. Assim também se justificava – e se justifica ainda – o emprego de uma polícia e justiça severas diante de um grupo supostamente com maus instintos, e capaz de roubar. Tal raciocínio colonial, percebe-se, funda raízes para ações ainda em voga em nossa sociedade: as qualidades humanas são, uma por uma, despidas do negro, que não é nunca caracterizado individualmente, mas dentro de um coletivo. (MUNANGA, 2009, p.34)

Na realidade colonial, a educação se dá de modo perverso: os negros são privados da escola tradicional e o único aprendizado possível a eles é o do colonizador. A criança negra que eventualmente é aceita pela escola se vê submetida às memórias e às histórias europeias. Quando foge ao analfabetismo, o negro

aprende tão-somente a língua do colonizador, pois sua língua materna, considerada inferior – um *dialeto* – não lhe serve para participar da vida social colonial. O negro colonial vê-se forçado a tornar-se bilíngue, para não se tornar estrangeiro dentro de sua própria terra (MUNANGA, 2009, p.35).

Uma das saídas postas ao negro, nesse quadro de dominação colonial, é assimilar valores culturais do branco, ou seja, embranquecer-se: só assim poderia ser reconhecido. Malgrado esforço, pois não lhes foram abertos os restaurantes e os cinemas, ou qualquer um dos outros espaços reservados aos brancos. Tanto no campo quanto nas cidades, o negro continuava sendo objeto de humilhações e violências cotidianas: insultos, brutalidade, surras, abuso das filhas. O colonizador opõe a esse empenho do negro em “elevar-se” o sentimento de zombaria, tomando-o como ridículo. Aceitar a assimilação do negro implicaria a transformação total do Estado colonialista, poria abaixo os privilégios coloniais e extinguiria os direitos exorbitantes dos colonos e dos industriais; se os negros conseguissem o que queriam, teriam de ser pagos humanamente e a colônia teria de ser industrializada. A colonização, do modo como se edificou, tornou a assimilação impossível para o negro – um caminho desumanizador pelo qual ele não conseguiria se integrar. Deixou-o também sem raízes, um sujeito perfeito aos fins de dominação e exploração (MUNANGA, 2009, p.40-41).

Em uma perspectiva histórica, passada a fase da tentativa fracassada de assimilação, o negro parece compreender que sua situação exige uma ruptura, não um compromisso: deve revoltar-se e quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens. Se o prévio esforço para alcançar o branco exigia a autorrenúncia e a autorrejeição, a retomada da própria identidade exigirá, por outro lado, negar o europeu. A volta às origens fará nascer o *pan-africanismo*, e depois a *negritude*. Ambas as correntes têm em comum terem sido fundadas no postulado da identidade de todos os africanos negros. Ainda assim, foram concebidas em espaços fora da África negra. Essas frentes irromperam nos Estados Unidos, passando pelo Haiti, e então migraram para a Europa, onde se manifestaram primeiro na Inglaterra, e então na França (MUNANGA, 2009, p.45).

Os escritores da *negritude*, em sua produção discursiva, dispuseram quatro objetivos principais: buscar o *desafio cultural* do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e obter a revisão das relações entre os povos, para se chegar não a uma civilização *universal* – que se faria à força como uma extensão do que já ocorria antes,

mas a uma civilização *do* universal, que compreenderia o encontro de todas as outras, concretas e particulares.

Aimé Césaire (1913-2008), que além de poeta e dramaturgo também se tornou voz eminente entre os fundadores da negritude na literatura francófona, diz que *negritude* é o reconhecimento do fato de o negro ser negro, aceitando sua história e sua cultura. Posteriormente, esse autor redefinirá negritude em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade (MUNANGA, 2009, p.52). Munanga, em sua leitura crítica sobre a negritude, explana que o conceito surgiu de “*um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade*”. Esse movimento representa um protesto contra a atitude do europeu de não conceber uma realidade que não a dele, e também contra a assimilação colonial. Mostra-se uma rejeição política, que irá apresentar um conjunto de valores do mundo negro, os quais devem ser reencontrados, defendidos e, inclusive, repensados e redefinidos (MUNANGA, 2009, p.63).

Quando traz o racismo à atualidade, da forma como opera semelhantemente no Brasil e no mundo, Munanga (2009, p.73) afirma que o consumismo hoje veiculado pelos meios de comunicação tornou-se uma arma por vezes muito mais eficaz do que a força bruta em si que caracterizou a situação colonial. Sob a propaganda consumista, não estariam embutidas as mesmas artimanhas da alienação colonial? Entre os fatos mencionados pelo autor, está o de que a mulher negra, em algumas cidades africanas, mesmo dentro das camadas populares, se submete à tendência de alisar o cabelo e clarear a pele, utilizando elementos químicos fabricados para ela pelo branco.

A visão de Munanga, sobre o alisamento, é até positiva perto da realidade que vem sendo noticiada. Grandes protestos têm sido feitos em 2016, na África do Sul, contra imposições racistas a estudantes negras, em escolas antes exclusivas para brancas – cabelos “afros” são vetados e, para continuar frequentando a escola sem serem constrangidas, as alunas negras são coagidas a alisar seu cabelo<sup>36</sup>.

O autor conclui que, para enfrentar e combater a ideologia racista ocidental, um caminho diferente daquele trilhado pela *negritude* é possível: o caminho da recusa, que não seja uma duplicação dos percursos já trilhados, ou uma mera sobreposição a eles. Um caminho que se distancie do campo mitológico, e que rompa com o modo de

---

<sup>36</sup><http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2016/09/escola-na-africa-do-sul-e-acusada-de-obrigar-meninas-negras-a-alisarem-os-cabelos.html> (Acesso: 23/09/2016)

pensamento que acaba por confundir efeito e causa, resultado e origem, subjetivo e objetivo. O erro mitológico, afirma Munanga, é afirmar – e acreditar – que os negros foram colonizados porque são negros, *por causa de sua raça*. Em sua visão, a ordem dos fatos mostra-se outra: os negros não foram colonizados por serem negros, mas, na sucessiva tomada de suas terras e na reiterada expropriação de sua força de trabalho, para a expansão colonial, é que esses indivíduos se tornaram pretos: “*Se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida*” (MUNANGA, 2009, p.81).

É fato que repercute, séculos à frente, o panorama “civilizatório” descrito por Munanga, da submissão dos negros desde tempos coloniais. Suas histórias, religiões, modos de vida, povos e culturas foram deliberadamente deturpados, sob a égide da “Ciência”, que os engessou como objeto do qual se fala, silenciando suas vozes – vozes que poderiam se expressar em duas mil línguas<sup>37</sup> –, até hoje não ouvidas. Os valores implícitos à dominação do branco sobre o negro são explicados minuciosamente em suas raízes econômicas e sociais, por Munanga. Mas o que, na psicologia do ser humano, faz com que os grilhões da escravidão sistemática de outrora ainda aprisionem a humanidade dentro de uma hierarquia de valores raciais ainda vigente no século XXI? Por que escavar um aporte teórico denso, em capítulos destinados exclusivamente à teoria, se o trabalho que se faz é em sala de aula, com os alunos?

Pelo seguinte motivo: o professor que não trabalha com o racismo em suas turmas, sejam elas de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, não o faz porque sabe e sente que lhe faltam subsídios para entender com profundidade o assunto. O acesso à teoria é fundamental para o educador deixar de ter medo de lidar com um assunto que lhe parece, por vezes, impraticável em classe. A primeira questão que vem à cabeça do professor recém-chegado à escola, e de muitos que estão se aposentando, sem que obtenham a resposta: por que vou falar sobre racismo, se o próprio aluno negro ou pardo o pratica contra os colegas, também negros e pardos, o tempo todo, desde que entrei em sala pela primeira vez, em todas as turmas? E segue à boca miúda o ditado ouvido diariamente, a quem o quer ouvir: “tem negro mais

---

<sup>37</sup> O número de línguas faladas no continente africano chega a 2.138, segundo matéria de 23/04/2015, do jornal Washington Post: <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/> (Acesso: 26/09/2015)

racista que o próprio branco”<sup>38</sup>. As pessoas creem nesse dizer e o repetem, sem que haja reflexão sobre suas implicações. Por que há negros que falam mal de negros, diminuindo-os pela cor de sua pele? Por que os laços de sangue de uma pessoa branca, dentro de uma família com membros negros, não a impedem de, quando não expressar, pensar coisas racistas? Por que um cônjuge não negro, casado com uma mulher negra, fala mal, genericamente, de pessoas negras, na frente dos filhos, que se revoltam e não entendem o próprio pai?

Todas essas dúvidas, e muitas outras, se relacionam diretamente a questões não respondidas sobre como entender o racismo em um País onde reinam o mito da democracia racial e lemas questionáveis como “Brasil, um País de todos”, paralelamente a motes como “Ame-o ou deixe-o”, o que parece um tanto contraditório. Professores de escola básica se perguntam, em coro<sup>39</sup>: como entender o racismo, para então poder abordá-lo com os estudantes, sob a ótica afirmativa da negritude, em uma nação onde o negro não se declara negro, e a sala de aula, diante da discussão do racismo, subitamente emudece e as expressões faciais dos estudantes mostram estranhamento e desconforto, pondo o professor contra a parede?

São essas as perguntas às quais Lia Vainer Schucman, doutora em Psicologia Social (USP), responde, autora à qual recorreremos. O branco continua insultando o negro, findo o sistema colonial, e um aluno negro insulta a si próprio e a todos de sua cor, ao “brincar” com o colega, porque os preconceitos estão enraizados na hierarquia herdada de séculos de dominação de uns, sujeitando os outros. É uma hierarquia socioeconômica, uma oligarquia que ruiria, não fosse a manutenção da desclassificação daquele que ocupa as margens da sociedade. Em “*Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*”, Schucman (2014) parte da pergunta identitária de quem é o branco e como a ideia de raça, bem como a do racismo, operam na constituição de nossa sociedade. Seu pressuposto é o de que uma das contribuições de um branco para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos em sua identidade (SCHUCMAN, 2014, p.25).

---

<sup>38</sup> Na Educação para Jovens e Adultos, ao longo das leituras literárias de textos que abordam o racismo, frase dita, com pesar, por um estudante negro, e militante da causa negra, para o professor e a classe, no primeiro semestre de 2016.

<sup>39</sup> O curso “A escola no combate à discriminação racial”, oferecido para professores da Rede Estadual, pela Diretoria Centro, na cidade de São Paulo, esgotou todas as vagas e abarrotou o maior auditório da diretoria, em plena tarde de sábado (03/09/16), em uma semana letiva normal, com professores representando todas as escolas da Diretoria, por vontade própria.

Sob um ponto de vista psicológico, Schucman (2014, p.28) postula que, assim como as categorias de classe e gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade.

O teórico argelino Frantz Omar Fanon (1980, apud SCHUCMAN, 2014, p.51-52) afirma que a opressão colonial e o racismo da estrutura da colonização passaram a dominar a subjetividade dos colonizados e dos colonizadores. No caso dos negros, a consequência é a não aceitação de sua autoimagem, da sua cor, cujo efeito é um “pacto” com a ideologia do branqueamento – a construção das “máscaras brancas” começa na rejeição do negro de si mesmo e uma tentativa – frustrada – de fuga dos estereótipos associados negativamente aos não brancos na sociedade ocidental. Esse mesmo racismo subjetivado pelos negros é apropriado pelos brancos, ainda que numa relação assimétrica, na constituição das identidades raciais brancas. Desse processo, resulta o sentimento de superioridade dos brancos em relação aos não brancos. Essa é a base do que Fanon concebia como racismo estrutural, não como manifestação individual dos sujeitos, mas como fenômeno cultural – uma prática racista inscrita na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais.

No capítulo *A Patologia Social do ‘Branco’ Brasileiro*, o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1957, p.171-192) constata, pioneiramente, a contradição existente entre as ideias e os fatos das relações raciais travadas no Brasil. No plano ideológico, vê-se como dominante a brancura como critério de estética social, ao passo que, no plano dos fatos, é dominante na sociedade brasileira a população de origem negra. Ramos percebe o negro e o branco como distintos não pela raça, mas pela pigmentação. E é assim que o autor verifica, desde as condições iniciais da formação do Brasil, a desvalorização estética da cor negra, e mais: o fato de ser “normal” a associação da cor negra ao feio e ao degradante. Era assim que a minoria colonizadora mantinha e consolidava sua dominação, promovendo, no meio brasileiro, uma inculcação dogmática, uma comunidade religiosa, linguística, de determinados valores estéticos e costumes. O teórico russo Gueorgui Plekhanov (apud RAMOS, 1957, p.175) observa que, quando uma população é obrigada a reconhecer a superioridade de outra, seu amor próprio desaparece, e ela passa a imitar os gostos estrangeiros até então considerados ridículos, mesmo vergonhosos e infames. Não resta dúvida de que isso aconteceu duplamente no Brasil: a minoria branca colonizadora assim se comportou diante da Europa e a população negra assim se comportou ante a minoria branca dominante no País.

Ramos não só enfatiza a existência de uma patologia social do “branco” brasileiro, mas conferiu especial atenção a como essa patologia se manifestava no branco do “Norte” e do “Nordeste”<sup>40</sup>. No Brasil, e de modo manifesto nesse conjunto de estados, as pessoas de pigmentação mais clara tendiam a expressar, em sua autoavaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva. E é justamente esse desequilíbrio marcante entre o que o brasileiro é e o que julga ser que Ramos considera uma condição patológica da sociedade brasileira. Essa discrepância afeta a brasileiros “escuros” e “claros”, mas Ramos focou especificamente no que manifestavam os brasileiros denominados “claros” – isto é, aqueles que referiam a si mesmos como “brancos”.

O brasileiro, para Ramos, considera vexatória a sua condição racial, o que ele demonstra a partir da análise do documento oficial “Estudos sobre a composição da população segundo a cor”<sup>41</sup>, da qual ele conclui que pessoas de descendência africana ou afro-brasileira, que seriam classificadas nos Estados Unidos como negras, aqui se consideravam, invariavelmente, como “brancas”. Ramos não descarta a hipocrisia de nossa sociedade ao dizer que, “por motivos evidentes”, muitas pessoas de tez nitidamente morena, quando atingiam certo grau de bem-estar ou de instrução, tendiam, nesse recenseamento, a se incluir no grupo que compreendia – e compreende, ainda hoje – a maior parte da “aristocracia” econômica e intelectual, o dos brancos. A mesma tendência se verificou nos casamentos em que um dos cônjuges era moreno e o outro branco – toda a família passava a se declarar branca. A conclusão do recenseamento não foi outra que esta: no que diz respeito ao grupo autointitulado branco, o número apurado excedeu sensivelmente o que constaria duma classificação realizada conforme critério objetivo – caso os responsáveis pela classificação dos sujeitos recenseados fossem os recenseadores encarregados de entrevista-los<sup>42</sup>.

Ramos chama, muito acertadamente, de “perturbação psicológica” do brasileiro a sua autoavaliação estética. De suas conclusões sobre essa pesquisa, Ramos aponta o sentimento de inferioridade que os brasileiros demonstravam ao reconhecer suas matrizes étnicas. Esse mesmo documento trouxe resultados paradoxais: havia maior

---

<sup>40</sup> Conceitos aqui vistos não como geográficos, mas referindo-se aos Estados situados acima do Espírito Santo, em direção ao Norte.

<sup>41</sup> IBGE, Rio de Janeiro, 1950.

<sup>42</sup> Procedimento que foi adotado neste trabalho (v. “4.2 Aspectos étnico-raciais: a cor autodeclarada x a cor vista pelo pesquisador”), baseando-nos nessa observação de Ramos.

proporção de negros e pardos na região Sul, que tinha – e tem – a menor quota de população não branca no país. Já a proporção mais baixa de negros e pardos se verificava na região Norte, que tem a maior quota de população não branca. Tais resultados deixaram um fato evidente, e que Ramos indica: no Brasil, o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria e é mais claro nas regiões onde os brancos são minoria. Foi a partir desses resultados que Ramos confirmou a prevalência de traços da patologia social do “branco” brasileiro no Norte e no Nordeste – a população com maior proporção de pessoas de matrizes não brancas, que, paradoxalmente, se autodeclarava branca no Recenseamento. Ramos afirma que isso é um problema de psicologia coletiva, pois tais indivíduos – e a população brasileira como um todo – tendia a disfarçar a sua condição étnica efetiva, utilizando mecanismos psicológicos compensatórios do que julgava ser uma inferioridade.

É a partir desse contexto demográfico que Ramos delineou a existência de um padrão de estética social, cuja escala de valores atribui ao polo negativo a cor mais escura. O autor observa que as minorias brancas desses Estados de longa data se empenharam em não se identificar com a sua circunstância étnica imediata. Por sentirem-na como algo inferiorizante, sempre lançaram mão de recursos – desde os mais sutis até os mais ostensivos – que camuflassem suas origens raciais. Um dos processos de disfarce étnico adotados, que essa minoria branca tem utilizado, é a *tematização* do negro. O negro foi tomado como tema, o que permitiu que os elementos da camada “branca” minoritária se tornassem mais brancos, aproximando-se do arquétipo estético almejado – o europeu. E é a partir deste fato que Ramos explica o fato de que os principais sociólogos e antropólogos que haviam se debruçado até então sobre o negro eram majoritariamente intelectuais dos estados do “Norte” e do “Nordeste”.

Ramos (1957, p.184) traz o testemunho de um intelectual “branco” do estado do Pernambuco, datado dos primeiros anos da década de 1950, que dialoga diretamente com as entrevistas realizadas por Schucman com “brancos” da cidade de São Paulo, nos primeiros anos da década de 2010. 60 (sessenta) anos e a passagem de um milênio separam palavras que mantêm o mesmo teor: caracterizam-se por racializar o negro e des-racializar o branco. Um intelectual pernambucano foi indagado, num inquérito sociológico, sobre como receberia o casamento de parente sua com pessoa de cor preta. Segue abaixo:

Devo estabelecer uma gradação, ao justificar meu ponto de vista pessoal sobre coloração pigmentária, o qual me parece fundado, ao mesmo tempo, em motivos estéticos e fisiológicos. **O branco, nessa gradação, vem em primeiro lugar, seguindo-se-lhe [sic] o índio, o mulato, e, por fim, o negro. A cor preta nunca me agradou. Ela não é uma síntese, como o branco. É a própria ausência da cor, na série prismática. Luto, trevas, fumo, se associaram** na formação de um complexo que remonta, talvez, à minha meninice e a quem também não é estranha a influência de “histórias-de-trancoso”, com personagens que eram “negros velhos”, perversos e de hórrido aspecto. De sorte que, para ser rigorosamente verdadeiro, **devo afirmar que não receberia bem o casamento de filho ou filha, irmão ou irmã, com pessoa de cor preta.** Entretanto, não creio que **essa repugnância**, por si só, deva prevalecer sobre altas razões sentimentais, morais ou mentais, para evitar uniões entre brancos e pessoas de cor. A minha esposa tem boa dose de sangue de índios. **Mas um negro**, a não ser que possuísse dotes excepcionais, que sobrepujassem essa minha única reserva, **não me agradaria para marido de qualquer das minhas filhas.** (grifo nosso).

Ramos irá defender que o desajustamento do “branco” brasileiro ao seu contexto étnico o leva, muitas vezes, a aderir a ficções. Um exemplo é que o brasileiro de 1950 não gostava que se dissesse “O Brasil é um país de mestiços”. Em 2016, a recepção da frase na cidade de São Paulo provavelmente seria a seguinte: o interlocutor aceita essa afirmação, mas talvez não gostaria de se ver implicado nela – evitando ver-se a si próprio como mestiço, ou “pardo”<sup>43</sup>. Ramos já previa não haver mais, naquela época, suportes concretos que permitissem a minoria dos “brancos” sustentar suas atitudes arianizantes. O ideal da brancura, para o autor, era uma sobrevivência que embaraçava o processo de maturidade psicológica do brasileiro.

Em sua observação, há um sentimento de inferioridade que afeta a personalidade do brasileiro<sup>44</sup>, em contraste ao que ocorria com outros povos, que se acreditavam nobres, distintos, considerando-se povos eleitos entre todos os povos, reforçando, mediante essa solidariedade, o sentimento de superioridade de seus membros sobre os membros de outros povos. (GUMFLOWICZ, apud RAMOS, 1957, p. 189). Ramos vê, nos estudos conduzidos sobre os negros no Brasil, sinais de crueldade, má-fé e de uma intenção de diferenciação. A função deles foi a de contribuir para minar, no negro, qualquer sentimento de segurança. E é desta forma que o negro se tornou tema e assunto de estudo, mas o mesmo nunca ocorreu com o

<sup>43</sup> Aspecto abordado em 4.2, quando se aponta a ocorrência de alunos pardos que se autodeclararam brancos, e também aqueles que evitaram a definição “pardo”, optando, alternativamente, por uma descrição própria de sua cor na categoria “Outros”.

<sup>44</sup> Ou “complexo de vira-lata”, como dito por Nelson Rodrigues.

branco. Ramos observa, polemicamente, que os nazistas, com o fim de inferiorizar os judeus, antes de assassiná-los em massa, transformaram-nos sistematicamente em assunto, em tema de estudo. Foi assim que, em 1935, Ramos identificou uma publicação alemã intitulada “Die Juden in Deutschland” (Os judeus na Alemanha), que trazia tópicos como: “os judeus na literatura”, “o desenvolvimento dos judeus desde o século XIX”, “os judeus e a criminalidade”. Já em solo tupiniquim, nos “Estudos Afro-Brasileiros” (Rio, 1935), em um volume contendo trabalhos apresentados no 1º Congresso Afro-Brasileiro (Recife, 1934), aparecem tópicos como: “O negro no folclore e na literatura do Brasil”, “Ensaio etnopsiquiátrico sobre negros e mestiços”, “Os negros na história das Alagoas”. Em Salvador, 1937, no 2º Congresso Afro-Brasileiro, destaca títulos como: “Costumes e práticas do negro”, “O negro e a cultura no Brasil”.

Todos os estudos sobre o negro encontrados por Ramos são feitos sob o ponto de vista do branco, trazem-no implicado na própria maneira como são redigidos, de forma completamente condizente com os títulos produzidos na Alemanha, a respeito dos judeus, em pleno período de escalada de violência contra esse grupo em solo europeu. Em consonância com o trabalho a que nos propomos, de trazer ressignificações a partir da literatura afro-brasileira e da literatura periférica, Ramos é cético quanto a uma possível forma de se acabar com a patologia social do “branco” brasileiro, não acreditando que o mero trabalho de reeducação e esclarecimento possa solucioná-la. O autor entrevê uma luz na passagem das gerações, mas faz a ressalva de que a tradição da brancura, que ainda sobrevivia – e sobrevive – teria de ser ultrapassada por outra tradição, que o autor enxergava em curso, naquele momento. Talvez ele não pudesse imaginar que o percurso seria tão longo. Seu pioneirismo, porém, revela-se novamente nas últimas constatações que faz em seu artigo:

**[O] que se tem chamado no Brasil de “problema do negro” é reflexo da patologia social do “branco” brasileiro (...)** Foi uma minoria de “brancos” letrados que criou esse “problema”. (...) [R]econhece-se hoje a necessidade de reexaminar o tema das relações de raça no Brasil, **dentro de uma posição de autenticidade étnica.** (RAMOS, 1957, p.192)

É na esteira dessa reflexão, de que há a necessidade de se estabelecer uma posição de autenticidade étnica, que se pensou a sequência de leituras realizadas nas três turmas: a literatura escrita por autores que se afirmam negros e/ou que se afirmam periféricos, e cujos temas seguem novas abordagens e novas perspectivas.

Sovik (2004, apud SCHUCMAN, 2014, p. 56) argumenta que ser branco, no Brasil, “*exige pele clara, feições europeias, cabelo liso(...)*”. Seria a grande predileção demonstrada por alunas e alunos pelo cabelo liso (62,28% responderam preferi-lo) a evocação de um aspecto de ser branco? Não é possível saber.

Schucman (2014, p.57) explicita que o poder da branquitude é exercido pelos sujeitos brancos em seu cotidiano, por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que geram efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. A pesquisadora britânica Vron Ware (2004, p.17, apud SCHUCMAN, 2014, p.57) diz que é preciso ter uma dimensão internacional no estudo da branquitude, que direcione o foco para como o racismo escora a injustiça social e estrutura a desigualdade.

Piza (2002) e Frankenberg (1999) afirmam que, se há algo característico da identidade racial branca, esta característica é a invisibilidade, a falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado, o que se concretiza diariamente. Os próprios sujeitos brancos enxergam sua brancura como “normal” e “natural”. A identidade coletiva da branquitude, para Piza, ocorre de modo que os não brancos são aqueles que têm a visibilidade da raça. De um lado, há a neutralidade racial para uns, do outro, estereótipos sociais e morais que se aderem a uma intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos. O branco torna-se modelo paradigmático de aparência e condição humana (SCHUCMAN, 2014, p.58).

Frankenberg (2004, apud SCHUCMAN, p.58) argumenta que a identidade racial branca não é invisível, mas sim vista por uns e não por outros, e, dependendo dos interesses envolvidos, é anunciada ou legada à invisibilidade. No caso brasileiro das cotas, por exemplo, os brancos tomam consciência de sua identidade racial e a anunciam, ao discursarem que as cotas os excluem.

O poema “Camaleão brasileiro”, de Cuti, último texto trabalhado com os alunos, reflete sobre essa identidade racial escorregadia, sobre a qual discorrem os versos: “sabonete quiabo / liso mão-leve leva / vantagem em tudo”. O poema inteiro questiona o cidadão brasileiro, que não se diz racista, até que um dia “escorrega na própria baba”.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> V. excertos dos alunos e interpretação de sua leitura, em “4.4.5.3 ‘Camaleão brasileiro’”

Em relação aos privilégios materiais que os brancos detêm sobre os não brancos, o mais recente *Relatório Anual das Desigualdades Raciais* (2009, 2010)<sup>46</sup>, da UFRJ, analisa as assimetrias de cor ou raça presentes socialmente em aspectos tão distintos como: padrões de morbi-mortalidade e acesso ao sistema de saúde; saúde sexual e reprodutiva; assistência social e segurança alimentar e nutricional; acesso à previdência social; acesso ao sistema de ensino e indicadores de proficiência; vitimização, acesso à justiça e políticas de promoção da igualdade racial. O quadro comparativo presente nesse estudo, que se propõe como “o mais completo e exaustivo balanço sobre a Carta Magna brasileira, promulgada no final dos anos 1980, e as assimetrias de cor ou raça nos dias atuais” é demasiado extenso para ser abarcado aqui, mas indiquemos um único aspecto apresentado no documento. A razão de mortalidade por homicídio, em 2007 (por 100 mil habitantes), era de

15,5: para brancos;

27,9: para pretos;

32,9: para pardos.<sup>47</sup>

Carlos Hasenbalg (1979, apud SCHUCMAN, 2014, p.60-61), sociólogo argentino, pesquisador das relações raciais, aponta que o racismo caracteriza indiferentemente todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas, como ideologia e conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho. A persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como um meio – presente e futuro – de servir aos interesses do grupo posicionado racialmente acima de si. Aos brancos, são garantidos privilégios como: honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação. No sistema capitalista que sucede a escravidão, o conceito de raça é transmutado dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e os atributos adquiridos são enfatizados. O preconceito e a discriminação raciais assumem um novo papel: tais práticas tendem a desqualificar os não brancos da competição pelas posições mais almejadas (HASENBALG, 1979, apud SCHUCMAN, 2014, p.61-62).

---

<sup>46</sup> Publicação organizada pelo *Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER)*, nucleado no *Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE-UFRJ)*. Disponível em: [http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades\\_raciais\\_2009-2010.pdf](http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf) (acesso: 11/10/2015)

<sup>47</sup> v. link anterior, p. 26

A desigualdade na estrutura social do Brasil se manifesta também pela distribuição geográfica dos grupos não brancos, confluindo com o que já havíamos apontado no estudo de Guerreira Ramos. O Norte e o Nordeste, com a maior concentração desse grupo, caracterizaram-se, historicamente, por serem as regiões menos desenvolvidas e industrializadas do Brasil, ao passo que a população majoritariamente branca se concentrou no Sul e no Sudeste, justamente as mais desenvolvidas. A dinâmica de distribuição populacional do sistema escravista permaneceu intacta após o regime, e foi agravada pelo fato de as políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia favorecerem novamente as regiões Sul e Sudeste (HASENBALG, 1979, apud SCHUCMAN, 2014, p.62). Mais recentemente, Sérgio Adorno (1995, p. 63, apud SCHUCMAN, 2014, p. 63), sociólogo com expressivos estudos na área dos direitos humanos, constatou que, apesar de brancos e negros cometerem crimes violentos em idênticas proporções, os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam mais obstáculos de acesso à justiça criminal e acabam por ter maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa, assegurado pela Constituição. Resulta que os negros recebem um tratamento penal mais rigoroso, se comparados a réus brancos. Adorno conclui que a cor é poderoso instrumento de discriminação na distribuição da justiça.

Peggy McIntosh (1989, apud SCHUCMAN, p.64), ativista americana antirracismo, expõe exemplos que exprimem o privilégio simbólico dos brancos, dos quais destacamos dois: “Posso me preocupar com o racismo sem ser visto como autointeressado ou interesseiro” e “Posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi.” Sobre o primeiro exemplo, toda vez em que o aluno do EJA, referido anteriormente, se posicionava em classe sobre o racismo, fornecendo exemplos, os demais alunos zombavam dele – sempre “na brincadeira”, o que é típico dessa interações – e não ouviam sua fala até o final. É evidente que, dada a oportunidade, o teriam chamado, em algum momento, de “interesseiro”.

Sobre o segundo exemplo de McIntosh, a televisão brasileira tem apresentado várias exemplos, no tocante a constrangimentos em locais públicos, que se refletem negativamente sempre para indivíduos negros, mas não para brancos.<sup>48</sup> McIntosh

---

<sup>48</sup> Para mencionar apenas três casos recentes na grande SP: “Pai é discriminado ao comprar tênis à vista para filho” – 29/08/2014 <http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2014/09/01/pai-compra-tenis-a-vista-para-os-filhos-e-tratado-como-ladrao-e-da-uma-aula-de-resistencia-negra-para-a-pm/> (Acesso: 11/10/2015); “Pai acusa de racismo funcionária de loja na Rua Oscar

(1990, apud SCHUCMAN, 2014, p. 65) argumenta que os privilégios não são percebidos pelos sujeitos brancos, porque as sociedades ocidentais são, em sua maioria, eurocentradas e, por isso, tendem a ser “monoculturais”: sua perspectiva de mundo se deve a padrões culturais dos grupos dominantes, o que produz indivíduos cegos à sua própria especificidade cultural, tomada como posição de neutralidade.

Liv Sovik (2004, apud SCHUCMAN, 2014, p.67), professora e pesquisadora da UFRJ, afirma que os discursos midiáticos produzem efeitos materiais nas relações raciais brasileiras. Os brancos mostram-se em evidência desproporcional nos meios de comunicação, o que (re)produz o branco como valor estético hegemônico. Exemplo marcante da segregação perpetrada é o carnaval fluminense: de um lado, há a maior parte dos componentes das escolas de samba, negros das periferias, onde supostamente as mulatas ganham valor positivo por representarem o Brasil. Porém, do outro lado, os “destaques”, que são o foco da mídia no carnaval, são majoritariamente representadas por atrizes brancas da televisão brasileira. Entre as citadas como “destaques”, no Carnaval do Rio de 2015, Bianca Salgueiro, Leandra Leal, Susana Vieira, Viviane Araújo. No Carnaval do Rio de 2016, Juliana Salimene, Daniela Albuquerque, Thayla Ayala, Ana Hickmann, Fernanda Lacerda<sup>49</sup>. Ano após ano, o fenômeno se confirma: às brancas, está legada a posição de “destaques”; às negras, “rainha de bateria”, “musa”, algumas inclusive sem direito a ter o nome mencionado nas legendas das fotos. Saem sem roupa e também ficam sem nome. “As destaques” seguem, tradicionalmente – e muito simbolicamente – à frente.

Para nós, é relevante a abrangência que Schucman (2014, p.90) dá ao termo racismo: qualquer fenômeno que justifique as preferências, diferenças, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre os seres humanos, baseado no conceito de raça.

A partir dessa sua definição, passamos a analisar de maneira não neutra as manifestações dos alunos de que bonecas negras eram preteridas pelo fato de muitas

---

Freire, em SP” – 31/03/2015 <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/03/pai-acusa-de-racismo-funcionaria-de-loja-na-rua-oscar-freire-em-sp.html> (Acesso: 11/10/2015); “Mulher é detida após chamar policial de ‘macaco’ em Piracicaba” – 08/10/2015 [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2015/10/08/interna\\_brasil,602699/mulher-e-detida-apos-chamar-policial-de-macaco-em-piracicaba.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2015/10/08/interna_brasil,602699/mulher-e-detida-apos-chamar-policial-de-macaco-em-piracicaba.shtml)

<sup>49</sup>Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2016/fotos/2016/02/musas-da-1-noite-do-grupo-especial-do-rio-fotos.html#F1931419> (Acesso: 15/09/16). Na maior parte das fotos das “musas” e “destaques” negras, coincidentemente, não há nome nas legendas, cujo conteúdo, ainda, mostra-se genérico.

peças já terem desenvolvido “preferência”, “costume”, quanto a escolher, quase que automaticamente, bonecas brancas<sup>50</sup>.

No que tange aos diferentes valores estéticos atribuídos ao branco e ao negro, nas entrevistas conduzidas por Schucman (2014, p.118-119) em São Paulo, a ideia de belo associada à brancura aparece em várias passagens, delineando que a estética branca é valorizada não apenas por ser uma das diversas estéticas disponíveis na sociedade brasileira, mas por ser aquela cujo significado é a “verdade” do belo, acima das demais. A ideia de superioridade estética do branco constitui um dos traços da branquitude no Brasil, posicionando a brancura como valor estético superior não apenas em relação aos negros, como também aos índios e asiáticos<sup>51</sup>.

No correr das entrevistas, Schucman (2014, p.144) observou que os indivíduos descreviam “graus de brancura”. A ideologia do branqueamento afeta a todos, homens, mulheres, negros e brancos. A sociedade brasileira, porém, se apropriou dos significados compartilhados sobre pureza e superioridade racial, e desenvolveu, a partir deles, um sistema hierárquico silencioso e camuflado de atribuição de status social que desvaloriza as pessoas na proporção direta em que elas se afastam do modelo ideal de brancura<sup>52</sup>. Esses ideais foram sintetizados nos depoimentos dos sujeitos como: tom de pele muito claro, cabelos lisos e loiros, traços finos, olhos claros e ascendência norte-europeia. Ou seja: ideal de beleza idêntico ao declarado por parte considerável dos nossos estudantes, de 11 a 15 anos, conforme resultado da pesquisa.<sup>53</sup>

Ainda sobre as relações hierarquizantes determinadas pelo fenótipo, Schucman (2014, p.145-146) afirma que mesmo que um sujeito se torne consciente da ideologia racista e, a partir disto, lute contra ela, no seu próprio corpo estão inscritos significados racializantes, construídos por uma ideologia racista. Essa ideologia determina uma escala de valores raciais, na qual alguns brancos conseguem ter mais status e valor do que outros.

---

<sup>50</sup> V. 4.4.4.2 “Os estudantes respondem: há preferência por bonecas brancas?”

<sup>51</sup> V. “1.2 Análise dos dados” – os indígenas e asiáticos são de fato subrepresentados na preferência física dos estudantes entrevistados.

<sup>52</sup> Haja vista o fato de Alexandra Loras, ex-consulesa da França no Brasil, dizer ser confundida, frequentemente por onde circula em São Paulo: as pessoas acham que é babá de seu filho, cuja cor de pele é branca. Fonte: <http://oglobo.globo.com/ela/gente/a-consulesa-da-franca-em-sao-paulo-uma-ativista-pela-igualdade-racial-19569984> (Acesso: 15/09/16)

<sup>53</sup> V. “1.2 Análise dos dados”

Há uma última distinção, na hierarquia racializada de poder: o branquíssimo em relação ao branco. Edward Telles (2003, apud SCHUCMAN, 2014, p.157-158), sociólogo e professor da Universidade de Princeton, estudioso das relações raciais no Brasil, afirma que, quando há proximidade socioeconômica entre negros e brancos, o fenômeno consiste no que ele chama de “relações raciais horizontais”, pois essa condição torna as relações raciais menos assimétricas. Esses são os “brancos que se misturam”. Já os branquíssimos, pertencentes ao grupo dos brancos “mais brancos”<sup>54</sup> em contraposição, estabelecem “relações raciais verticais”, marcados por contextos mais elitizados e por um racismo mais explícito e institucionalizado.

Na ideologia do branquíssimo, os brancos pobres podem alcançar o status do branco rico, mas o negro não. Mesmo que o indivíduo negro obtenha educação e tudo o mais necessário para sua ascensão social, descobrirá que a raça ainda lhe será fator de interdição para chegar a esse grupo de elite. Ou seja, apesar de a classe ser um diferenciador que hierarquiza as relações de poder entre brancos, não pode ser o único marcador da desigualdade quando se trata de brancos e “não brancos”. Para o indivíduo ser considerado “branquíssimo”, deve ter cor branca e ser rico, membro da elite econômica. A todos que sejam brancos, as portas para adentrar a elite encontram-se abertas, desde que atinjam os critérios socioeconômicos para tal, porém seguem fechadas para os negros (SCHUCMAN, 2014, p.159-161).

Brancura não é branquitude: brancura se refere às características fenotípicas relativas à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que são, na maior parte das vezes, europeus ou euro-descendentes. Essas pessoas não nascem com uma identificação inerente à branquitude, mas têm, sim, processos psicossociais de identificação. Cada indivíduo branco, no curso de sua vida, produzirá sentidos à sua brancura através de identificações diversas, na sociedade em que se encontra inserido, de acordo com os conteúdos e significados que lhe são apresentados desde o nascer (SCHUCMAN, 2014, p.169-170).

Um sujeito considerado branco pode não se identificar com o lugar simbólico da branquitude, construindo o que a autora chama de *fissuras entre a brancura e a branquitude*. São essas fissuras que possibilitam pensar na desconstrução do racismo na identidade racial branca. Todos os significados de branquitude, construídos socio-historicamente dentro da cultura ocidental (balizadores do que se entende por: norma,

---

<sup>54</sup>Os quais, por sua condição socioeconômica muito elevada, não estão em contato direto com outros grupos, na sociedade.

ideal de beleza, civilização), podem ser desconstruídos por vivências e afetos diversos (SCHUCMAN, 2014, p.170).

France Winddance Twine (2004, p.881-882), socióloga afroamericana, estabelece o conceito de Letramento Racial, que aponta caminhos para a Educação. Pelo conceito de letramento racial, Twine se refere a processos de discussão de racismo que ocorrem no interior de famílias, quando o pai ou a mãe mostram-se "conscientes do racismo", isto é, identificam o racismo como um problema sério para seus filhos e entendem que é indesejável ou impossível, para as crianças, lidar com "racismos diários" se elas não são ensinadas a identificar e contestar hierarquias raciais e a resistir a essas formas de discriminação. No entanto, deve-se ter um pé na realidade: dentre as mães e os pais brancos que entrevistou, no Reino Unido, cujos filhos eram afrodescendentes, apenas um quarto punha em prática o letramento racial (TWINE, 2004, p.884).

Em entrevistas, Twine descobriu que essa parcela específica de pais e de mães se empenhavam em práticas discursivas com as quais eles treinavam seus filhos para discutir e avaliar criticamente representações do negro, seja na mídia ou em livros. Outra prática consistia em trabalhar com seus filhos a descrição detalhada de interações raciais que haviam transcorrido na rua. A discussão e a avaliação das experiências da criança com "raça" são, segundo Twine, fundamentais na transmissão de habilidades analíticas e abrange uma dimensão de letramento racial. Uma informante, por exemplo, filha de mãe branca e pai negro, relatou que sua mãe discutia rotineiramente raça e racismo com ela, quando criança e adolescente, e assim lhe permitia um "vocabulário" para pensar sobre o significado político de ser negro (TWINE, 2004, p.884-885).

Sua mãe, ao invés de ignorar os conflitos na escola pelos quais sua filha passava, enxergou um sério problema no racismo recorrente que sua filha sofria, que exigia atenção contínua. Não interpretou os incidentes na escola como "isolados", e sim como parte de um problema maior. As conversas conceituais que essa informante teve com sua mãe constituíram uma forma de letramento racial que permitiu que ela identificasse o racismo simbólico e sistemático, e passasse a lidar com ele (TWINE, 2004, p.886-887).

Trouxemos essa discussão, tendo em vista a situação de discriminação racial e as "brincadeiras" a ela relacionadas que ocorrem em sala de aula. Os pais e mães, ou tios e avós dessas crianças que se referem aos colegas pejorativamente, em referência a sua pele, certamente não travam conversas de reconhecimento do

preconceito racial com as crianças pelas quais são responsáveis. Portanto, ao chegar à escola, uma excelente e efetiva maneira de insultar o(a) colega de classe, deixando-o(a) nervoso(a) e ofendido(a), é reproduzir discursos racistas que ouviu enquanto crescia<sup>55</sup>. Ao colega insultado, por outro lado, que também não passa por letramento racial em casa, aspecto negligenciado nas conversas – há conversas? – cotidianas entre os responsáveis e a criança, não resta outra alternativa senão a de insultar de volta, e um pouco mais forte e violentamente, para ver se ganha a discussão. São essas cenas que professores testemunham, no dia a dia. Intervir? Há professores que não intervêm, por todos os motivos já mencionados: têm incerteza de como falar, ou acham que é “assim mesmo”, ou racionalizam, dizendo para si mesmos que os alunos devem se virar e saber reagir.

Haja vista que há professores que reproduzem falas racistas em classe, e não se dão conta disso. Após todo o trabalho com leitura literária de textos afro-brasileiros e periféricos, de discussão de racismo e identidade, com as turmas, o professor teve de se levantar da sala e sair, quando uma professora branca falou dos problemas da aluna para a mãe, e disse, em determinado momento, que chamava a menina de “minha pretinha”. O que adianta um professor construir um trabalho de leitura literária voltada ao negro, como protagonista, como imagem de beleza, se há ecos da Casa Grande na vida desses alunos negros, e circulando dentro da própria escola, na voz de seus professores? Só esperamos que essa fala não tenha desconstruído o que essa aluna construiu durante as aulas.

Por que esse exemplo? Porque vivemos em uma sociedade onde o letramento racial não é discutido, sequer se sabe o que é, e conversar com os filhos sobre o racismo não é uma realidade presente em grande parte dos lares – ao menos, esse é o reflexo que se vê nas escolas. Se a educação racial, como afirma Twine, parte, fortemente, do que é dialogado em casa, conclui-se que esses diálogos não estão ocorrendo. O que em casa (não) se ensina, a sociedade dissemina, parecem dizer os alunos. Seria ainda um cenário positivo se apenas os jovens estivessem apresentando, no século XXI, uma ausência de letramento racial. O fenômeno, como indicamos, não se restringe a alunos, mas a professores.

---

<sup>55</sup> O que implica a questão: quantos discursos racistas não estão em circulação na sociedade brasileira, para que as crianças cheguem dessa forma à escola? A reflexão pesarosa do aluno do EJA talvez faça sentido, por um lado: não teriam essas crianças e adolescentes negros e pardos aprendido o racismo nas comunidades de onde vêm, de pessoas, em número significativo, também negras e pardas? Ou as “fórmulas racistas” teriam sido aprendidas exclusivamente por outros meios, como a internet? Cremos que a resposta pende para a primeira hipótese.

Em uma reunião de Conselho de Classe, em que se decidia quais alunos seriam aprovados, e quais seriam retidos, uma professora se expressa favoravelmente à retenção de determinado aluno: “*O negão simpático pode continuar um pouco mais com a gente, para alegrar a escola*”. Em seu voto a favor da reprovação do aluno, o argumento é esse. Diante de uma fala dessas, não há qualquer reação perceptível, por parte dos demais docentes, é aceita como “normal”, e logo outros se adiantaram para concordar com a decisão de reprová-lo<sup>56</sup>. São duas as faces do racismo ativo<sup>57</sup> protagonizado pelo professor na escola: a primeira, que pode ocorrer na referência racial pouco elogiosa a um aluno, diante do corpo docente, é a mais tênue e indireta, pois sequer chega ao aluno; já a manifestação mais direta<sup>58</sup> e potencialmente humilhante é aquela dirigida diretamente ao aluno, em sala de aula, diante de seus colegas. E é uma a principal face do racismo passivo protagonizado pelo professor: a omissão de intervir de modo a resolver os insultos raciais disparados de um a outro aluno, no espaço escolar, ainda que os envolvidos sejam “amigos”.

A omissão passiva, por parte do docente, de se manifestar em instâncias de racismo, é a mais frequente, cotidiana e despercebida. Há momentos, de fato, em que o professor faz o seu melhor, tudo o que está dentro de sua capacidade de intervir, porém as circunstâncias – todas as circunstâncias possíveis, naquele momento – não colaboram. E circunstâncias que limitam a intervenção do professor são muito mais frequentes que circunstâncias ideais. Não é o caso de demonizar nenhum professor. Quis-se fundar uma discussão voltada a como o racismo se manifesta não só pelo aluno, mas também por parte do corpo docente, e tentamos mostrar como essas duas extremidades da educação estão influenciadas pela falta de letramento racial que caracteriza a sociedade brasileira.

---

<sup>56</sup> Fenômeno ocorrido no 1º semestre de 2016. O aluno não foi retido, por intervenção nossa e acolhimento dos argumentos, por parte dos demais professores e da direção da escola, apresentados a favor do estudante. Sempre que se decide pela reprovação de um aluno, em Conselho, vale a frase “quem cala, consente”. Nota: essa não é a modalidade de ensino regular, onde a reprovação é mais difícil.

<sup>57</sup> Chamamos de ativo o racismo manifesto verbal ou gestualmente, ou por qualquer forma de comunicação e, de passivo, aquele caracterizado pela omissão.

<sup>58</sup> Será mera coincidência que a sala em que a aluna era chamada de “Minha pretinha” foi justamente aquela em que os alunos negros estiveram mais subrepresentados, pela autodeclaração? 5% se autodeclararam negros, em um universo de ao menos 23% alunos negros? Nós não nos declararíamos negros, se tivéssemos professores com semelhante fala. É de se encolher na cadeira e esperar que a humilhação por parte do professor passe logo, como afirmou a educadora Jaciara F. B. Silva (03/09/16), ao relatar caso análogo a esse, em sua fala, no 1º encontro presencial do curso “A escola no combate à discriminação racial”.

A literatura Afro-Brasileira e a Literatura Periférica podem ser elos que possibilitem a aprendizagem de um se pôr no lugar de um outro pouco representado, pouco contemplado e mesmo imaginado como personagem, eu lírico e protagonista, mas que tem muito a mostrar. Um outro que apresenta saídas alternativas a um mundo “monocultural”, “eurocêntrico”, violentamente indiferente ao diferente. Em um contexto social em que o letramento racial é falho em todas as instâncias, o professor, de qualquer disciplina, pode levantar essa bandeira. Pela literatura, porém, é possível que o discurso do professor nesse sentido deixe de ser explicativo, ou elucidativo, e passe a ser o da sensibilização. Por meio das leituras, seu papel pode ser o de deixar que o texto se expresse, e limitar-se a explicar vocabulário e trechos não compreendidos, oferecendo o contexto e todas as demais informações necessárias a respeito do texto, de modo que não seja, inclusive, mal interpretado. O texto literário tem a capacidade de pôr o aluno diante de sua própria imagem, podendo remoldá-la ou não. É um encontro possível. E uma tentativa válida. Duas formas que Twine não vislumbrou de fazer o letramento racial: no espaço escolar e por meio da sensibilização pela literatura.

## CAPÍTULO III

### Identidade, diferença e raça: interfaces no ensino literário

Diante de turmas heterogêneas e de alunos na faixa etária de 10 a 14 anos, propondo-nos a um trabalho que não havia sido feito por nenhum professor antes, como se constatou nas respostas à pesquisa, pensamos que uma série de questões que emergiam dos textos literários selecionados não poderiam ser trabalhadas sem a compreensão dos conceitos de identidade e diferença.

Não seria possível nos depararmos com questões advindas dos alunos e dos próprios textos do que é racismo, sem antes entender o conceito de raça, e também de que modo ele se articula com a identidade e a diferença. No entrecruzamento dessas categorias, nosso maior anseio era encontrar pilares teóricos que nos amparassem na compreensão da leitura subjetiva que os alunos fariam dos textos trabalhados, em suas produções escritas.

É com esse intuito que construímos este capítulo, ancorado nas análises realizadas por diferentes estudiosos, em nossa busca por conceituar: raça, identidade e diferença.

#### 3.1 Identidade e diferença

*Identidade e diferença* (SILVA TT, 2014) trouxe reflexões fundantes para a interlocução em sala de aula a que nos propusemos, ao longo da aplicação de nosso trabalho. Kathryn Woodward, socióloga organizadora da obra homônima “Identidade e diferença” (1997), ao abordar a identidade, comenta:

(...) Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: **eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas**, herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2014, p.29).

É com base nessa reflexão que o trabalho com Literatura Afro-Brasileira e Literatura Periférica aqui proposto se lança – só há significado em trazer para a sala

de aula um material que lida com identidade quando existe, de fato, possibilidade de reivindicar uma identidade e reconstruí-la, e reconhecer que o passado sofre constante transformação. A concepção de identidade cultural como uma questão tanto de “ser” quanto de “tornar-se” é o que viabiliza trabalhos identitários na área da Educação, pois agem dentro da possibilidade de mudar algo flexível e maleável (WOODWARD, 2014, p.28-29).

Muito presente hoje nas escolas é o apelo a trabalhos interdisciplinares que abordem diferentes culturas, ampliando o horizonte cultural dos alunos e procurando dialogar com a gama de diversidades que o mundo globalizado e as redes sociais facilmente nos proporcionam. Todo cuidado, no entanto, é pouco, pois a noção falsamente neutra que lastreia essa perspectiva pode minar a verdadeira reflexão que se pretende ao trazer diferentes culturas para a prática de sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva, cujos estudos focam também no currículo escolar, tece críticas à banalização, isto é, ao esvaziamento semântico do termo “multiculturalismo”, como não é raro ver em voga em práticas pedagógicas contemporâneas:

[o multiculturalismo] apoia-se a em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. **Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.** Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade (...) são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar decisão. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA TT, 2014, p.73) (grifo nosso).

Os questionamentos que o autor põe a essa perspectiva de “respeito e tolerância” à diversidade e à diferença são bastantes pertinentes ao professor que lida com esses temas em sua prática. Tanto o discurso midiático quanto o discurso pedagógico tornaram-se carregados de expressões que partem do “respeito a diferentes culturas / religiões / modos de pensar” e da “tolerância religiosa / sexual”, e variações a que somos expostos diariamente. Silva, porém, põe em questão as bases desse pensamento de forma lúcida e voltada a uma inovação da prática escolar, centro de sua preocupação:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA TT, 2014, p.73-74)

Esse questionamento direciona-se ao modelo de escola com que nos deparamos, que se propõe, de modo otimista e progressista, aberta às diferenças, todavia, não sabe, com segurança, de que forma acolhê-las e como se situar em relação a elas. A boa intenção de uma abertura cultural mostra-se problemática, na medida em que não há uma discussão do que constitui essas diferenças. Se partimos do pressuposto de que as identidades são flexíveis, e as diferenças derivam de identidades *maleáveis*, “o lugar” – se são maleáveis, não estão fixadas em “um” lugar – dessas diferenças precisa ser questionado, e o conceito de identidade precisa ser compreendido, assim como suas implicações para o ensino.

Silva aponta, com base em Derrida, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística. Ou seja, não são “elementos” da natureza, à espera de serem revelados ou descobertos, respeitados ou tolerados. A identidade e a diferença, para existirem, têm de ser ativamente produzidas, são criações e criaturas do mundo cultural e social, fabricadas pelos seres humanos no contexto de relações culturais e sociais. A crítica de Silva desfaz, portanto, a visão frequentemente proposta sobre esses conceitos nas escolas, onde diferença e identidade são vistas como estanques, pétreas, e como se tivessem existência própria, à espera de serem estudadas e explanadas, assimiladas a um currículo que se propõe aberto. Mais do que ingênua e limitadora, essa visão passa a impressão de serem conceitos não passíveis de serem problematizados. (SILVA TT, 2014, p.76)

Aqui entra o “poder de definir”: a *definição* de identidade e diferença está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Identidade e diferença não convivem harmoniosamente em um campo sem hierarquias; pelo contrário, elas são impostas e disputadas, e nessa disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. Tais conceitos não são nem podem ser inocentes, porque traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Identidade e diferença estão sempre em estreita conexão com relações de poder (SILVA TT, 2014, p.81).

A *diferenciação* é o processo central que produz a identidade e a diferença. Mas há vários outros também atuando em conjunto, e que evidenciam outras marcas do *poder*: incluir/excluir (quem pertence, quem não); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (quem e o que é normal ou anormal). A identidade, diz Silva, está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa delimitação de fronteiras reafirma relações de poder. “Nós” e “eles” deixam de ser categorias gramaticais e passam a indicar posições-de-sujeito. O mundo social, apartado entre “nós” e “eles”, sofre o processo de classificação, central e determinante da vida social. Todas as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. As classes e grupos nos quais o mundo social é dividido não são simétricos: dividir e classificar são atos de significação que hierarquizam o mundo. Mais do que isso, o grupo que detém o privilégio de classificar detém, também, o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA TT, 2014, p.81-82).

A forma mais importante de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, ou seja, de duas classes polarizadas: um dos termos é sempre privilegiado e tem valor positivo, ao passo que o outro recebe valor negativo. Isto se contempla na divisão “Nós” e “eles”. Silva aponta que todas as relações de identidade e diferença se ordenam em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Para problematizar os binarismos em torno dos quais essas relações se organizam, é preciso questionar a identidade e a diferença como relações de poder. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. A identidade *normal(izada)* é aquela eleita arbitrariamente como o parâmetro pelo qual as demais identidades são avaliadas e hierarquizadas. A essa identidade normalizada são atribuídas todas as características positivas possíveis, a partir das quais as outras identidades são avaliadas negativamente. Assim, a identidade que define o grupo dominante torna-se a “natural”, a desejável, a única. Sua força é tamanha que a torna invisível<sup>59</sup>, deixa de ser vista como *uma* identidade, e passar a ser reconhecida apenas como a identidade (SILVA TT, 2014, p.83)

---

<sup>59</sup> Schucman (2014, p.58) havia se referido a essa invisibilidade, especificando o branco como invisível, em nossa sociedade brasileira hierarquizada racialmente, a partir de sua menção a Piza (2002) e Frankenberg (1999)

Os sistemas de significação, vinculados à produção da identidade e da diferença, são expressos, na teoria cultural recente, pelo conceito de sistemas de *representação*. Silva afirma que, no centro da crítica da identidade e da diferença, está uma crítica das suas formas de representação. E aqui entra o papel da escola: o currículo e a pedagogia devem ser capazes de oferecer oportunidades para que os jovens desenvolvam capacidade de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. A representação, no entanto, torna-se limitada quando se limita a descrever a identidade e a diferença apenas pelos processos discursivos e linguísticos que as produzem. J. L. Austin (apud SILVA, 2014, p.92), filósofo da linguagem britânico, formulou que a linguagem não se limita a proposições descritivas (“O livro está sobre a mesa” – que apenas descreve uma dada situação): apresenta também proposições cujo intuito é fazer com que algo se efetive, se realize (Um policial: “Você está preso”; um pai ou mãe: “Você vai ver quando chegarmos em casa”). Para além desse sentido estrito, que supõe uma obrigatoriedade da enunciação para que a coisa enunciada ocorra, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas. Uma sentença como “A maior porcentagem da população carcerária é negra e periférica”, embora pareça apenas descritiva, pode funcionar, num sentido mais amplo, como performativa, quando acaba produzindo o fato que deveria somente descrever. Os sistemas de representação, como concebidos (descrevem “aquilo que é”), tendem à fixação, à estaticidade; já o conceito de performatividade implica a ideia de “tornar-se”, uma concepção da identidade como movimento e transformação. É nesta leitura que, ao dizer algo sobre certas características identitárias de um grupo cultural (“Baiano é preguiçoso”, “A maior parte dos ladrões é parda ou negra”), aquilo que é dito contribui para definir ou reforçar aquela identidade – o efeito dessa enunciação ultrapassa a descrição, pois faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos. Nessa mesma perspectiva, quando um sujeito enfatiza um tom de voz depreciativo ao dizer “negrão” – e muitas variações –, para se referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não se faz simplesmente uma descrição da cor da pessoa. Essa enunciação, na verdade, insere o enunciador em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra” (SILVA TT, 2014, p.91-93).

O aspecto performativo da produção da identidade depende de incessante repetição (“Bandido bom é bandido morto”). É de sua repetição – e da *possibilidade* de sua repetição – que vem a força de um ato linguístico desse tipo na produção de uma dada identidade. Essa característica se chama “citacionalidade”. A linguagem, como uma extensão da escrita, distingue-se pela citacionalidade, que lhe permite ser

retirada de um determinado contexto e inserida num outro. É essa citacionalidade da linguagem, que, combinada com seu caráter performativo, participa no processo de produção da identidade. O uso da palavra “negrão” e da expressão “mulata sensual”, como referência a um homem e uma mulher negras, não manifestam simplesmente a opinião de alguém, cuja origem está plena e exclusivamente na intenção da pessoa, em sua consciência ou sua mente. De certa maneira, o que ocorre é uma operação de “recorte e colagem”. O “recorte” implica que a expressão é retirada do contexto social mais amplo em que ela foi inúmeras vezes enunciada. A “colagem” significa que esta enunciação é inserida em um novo contexto, sob o disfarce de que representa a exclusiva opinião daquele enunciador, quando, de fato, a pessoa está apenas “citando”<sup>60</sup>. É justamente essa “citação” que recoloca em ação o enunciado performativo, o qual, por sua vez, reforça o aspecto negativo / sexualizado atribuído à identidade negra. Esta enunciação, pois, é apenas mais uma ocorrência de uma citação cuja origem é um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural (SILVA TT, p.94-95).

Onde entra o papel da leitura crítica efetivada em sala de aula? Onde entra o protagonismo do professor e sua escolha de temas e literaturas específicas – no caso, Afro-Brasileira e Periférica – a serem lidas e debatidas? Buscamos respaldo em Butler (apud SILVA, 2014, p.95), filósofa pós-estruturalista americana, que afirma que é essa mesma repetibilidade – responsável, como vimos, pela eficácia dos atos performativos, os quais reforçam as identidades existentes – que pode originar também a interrupção das identidades hegemônicas. E como isso ocorre? Talvez de formas não tão simples de serem alcançadas: a repetição pode ser interrompida, pode ser questionada e contestada. “Negro” pode adquirir um novo significado, como na autoafirmação promovida pelos movimentos negros, ao retomarem as designações “negra(o)”, “preta(o)”, dentre outras, positivamente. Efetivam-se, neste caso, as estratégias de questionamento e contestação. No caso de “mulata sensual”, cuja repetibilidade só se presta à hipersexualização da mulher negra<sup>61</sup>, todas as estratégias são utilizadas: questionamento, contestação e interrupção. E, a partir dessa

---

<sup>60</sup> Como estão “citando” todos que usam de fórmulas preconceituosas.

<sup>61</sup> Hipersexualização da mulher negra, dificuldade referida pela ex-consulesa da França no Brasil, Alexandra Loras, ao se negar a participar de ensaio fotográfico que insinuaria sua nudez – e cuja proposta maior, conforme informações passadas por quem a contactou, era a valorização do corpo negro. Mas, na leitura vigente na sociedade brasileira – e ao redor do mundo –, com significados já cristalizados pela repetibilidade da associação “mulher negra – Carnaval – sensualidade”, Loras percebeu que a boa intenção do ensaio, de reafirmar a estética negra, resvalaria, de um modo ou de outro, na hipersexualização. (v. n. 50)

interrupção de termos que haviam se estabelecido linguisticamente como negativos e depreciativos, novas identidades podem ser instauradas. A abertura para renovadas identidades reside na possibilidade de interrupção do processo de “recorte e colagem”, de parada no processo de “citacionalidade” (SILVA, 2014, p.95).

A questão identitária adentra a escola, porque, em uma sociedade atravessada pela diferença, as crianças e os jovens interagem com o outro no espaço escolar. A emergência do outro, do diferente, é inevitável, e explode em conflitos, confrontos, hostilidades e mesmo violência. O reprimido, diz Silva, tende a voltar – reforçado e multiplicado. A urgência que se tenha uma perspectiva não só *do* outro, mas *a partir do* outro, revela-se nesta sociedade em que a questão da identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada, expressa em várias dimensões: o outro pode ser o outro gênero, a cor diferente, a outra sexualidade, a outra raça, a outra etnia, o corpo diferente (SILVA TT, p.97).

Não raro, testemunhamos, em sala de aula, um entrecruzamento gritante de todos esses conflitos, numa explosão que carece da intervenção consciente da equipe de professores, da coordenação, e mesmo da direção. É nossa crença que o trabalho literário com temas que toquem a identidade e a diferença é motivador da solução de uma série de conflitos que se põem nem sempre de forma explícita ou violenta, mas que se manifestam em cada aluno – torna-se imprescindível, pois, olhar para o que funda tais identidades e diferenças e pô-las em destaque, em movimento e em questão.

Silva elenca três estratégias pedagógicas possíveis para lidar com o problema do outro. A primeira, que poderia ser classificada de “liberal”, consiste em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Essa iniciativa parte do pressuposto de que todas as formas da “natureza” humana devem ser respeitadas ou toleradas – esse exercício de *tolerância* pode variar desde um sentimento paternalista e superior<sup>62</sup> até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”. As crianças e os jovens entrariam em contato com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais, sob as mais variadas formas. A diversidade cultural expressaria nossa natureza humana comum. O problema dessa abordagem é não questionar as relações de poder e os processos de diferenciação – que produzem,

---

<sup>62</sup> “Minha pretinha”, dita por uma professora branca, carinhosamente, a uma menina de 11 anos, na frente da classe. Mais paternalista e superior, impossível.

antes de tudo, a identidade e a diferença. Essa abordagem produz ainda novas dicotomias, como a do dominante “tolerante” e do dominado tolerado, ou a da identidade hegemônica “benevolente” e da identidade subalterna, porém “respeitada” (SILVA TT, 2014, p.97-98).

Certamente não é esse o papel da escola que se propõe crítica e transformadora, formadora de alunos protagonistas na sociedade. Muitas vezes, porém, suas práticas multiculturais, cheias de boas intenções, se reduzem a esse liberalismo cultural.

A segunda estratégia, que Silva chama de “terapêutica”, aceita, também, a diversidade como “natural” e boa, mas reduz a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Nesta perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos – imagens do outro que um indivíduo possui e que são fundamentalmente errôneas. A estratégia pedagógica, neste caso, consiste em “tratar”, psicologicamente, tais atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é visto como desvio de conduta, torna-se papel da pedagogia e do currículo proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitam aos estudantes mudar suas *atitudes*. (SILVA TT, 2014, p.98).

Nessa segunda abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes *psicológicas* inapropriadas que devem receber um tratamento que as corrija. É uma proposta equivocada pelo pressuposto de que o indivíduo é a origem daquilo que, na verdade, está sendo veiculado e reverberado na sociedade em que ele convive. Está fadada a falhar, por desconsiderar os mecanismos de produção e reprodução da desigualdade do *outro*. O trabalho contra discriminação realizado no interior da escola pode não surtir efeito, por exemplo, se, ao sair da escola, aqueles alunos, participantes do projeto, deparam-se imediatamente com os mesmos signos preconceituosos, e se veem novamente envolvidos por um sistema discriminatório gerado coletivamente. Se o filho participa das discussões, engaja-se nos debates, propõe-se a repensar o racismo que lhe está inculcado por anos de repetibilidade e citacionalidade a que foi exposto desde sua vinda o mundo, mas o adulto responsável por ele não pisa na escola, e pouco se importa com o que aprende, torna-se muito difícil romper amarras. O papel do professor é tentar, mas sem o envolvimento de todos os envolvidos na educação daquela criança, ou do adolescente, não se ocasionam mudanças de percepção mais amplas. Há ideias inovadoras que morrem no momento em que o estudante, otimista com o que foi discutido e questionado em

sala de aula, pisa fora da escola. Esse é o erro de uma proposta que foca em desvios de conduta de indivíduos, pois é incapaz de considerar o contexto em que estamos inseridos, como sociedade.

Por fim, Silva põe que, em algum lugar intermediário entre as duas abordagens anteriores, situa-se a estratégia de apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. O outro aparece então sob a rubrica do exótico e do curioso – quando não do bizarro e do risível. Novamente, não só essa estratégia não questiona as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, como ainda as reforça, ao construir o outro pelas categorias do exotismo e da curiosidade. A apresentação do outro, nesse viés, é tão distante, tanto no espaço quanto no tempo, que não apresenta nenhum risco de confronto e dissonância. De todas, é a posição pedagógica mais confortável e que acarreta menor possibilidade de conflitos e mudanças (SILVA TT, 2014, p.98).

Foi possível observar as três estratégias acima em três escolas públicas do conhecimento do professor. É realmente muito fácil cair nas tramas de alguma dessas três abordagens, inclusive pelo fato de não ter existido, nessas diferentes realidades escolares, qualquer discussão aprofundada sobre em que consiste abordar diferença e identidade na sala de aula – o que funda essa abordagem da diferença? *De que forma* a abordamos? São questões que não adentram as reuniões, mas que cerceiam a mim, professor, nos momentos em que, solitário, preparo textos e separo vídeos proponentes de questionamentos de estereótipos e certezas, e que trazem uma estética em vias de ser construída, e cuja construção se efetiva somente com a participação ativa de todos os leitores envolvidos – isto é, com a inserção, a imersão e o envolvimento subjetivos dos alunos naquela(s) experiência(s) de aprendizagem.

Foi com essas reflexões que busquei gerir as leituras realizadas em sala de aula e as reflexões dos alunos, orais e escritas, delas advindas: procurando resguardar o espaço identitário de cada um; preparando-me para criar uma abertura antes, durante e após ler os textos, em que cada estudante pudesse manifestar posicionamentos favoráveis ou de rejeição aos textos literários lidos; estando prontos para responder às mais diversas questões. O desafio de se trabalhar com questões identitárias é justamente conseguir não reforçar o poder “normalizador” e “normatizador” das identidades que já estão estabelecidas como padrão. É buscar meios de contorná-las e apresentar seus pontos frágeis, sua força homogeneizadora e destrutiva, visto que essas identidades invisíveis, hegemônicas, propõem uniformizar a riqueza imensurável – e instável – que há na diversidade. Riqueza impossível de ser

medida, uma vez que não se encerra, mas multiplica – e torna a rede social cada vez mais complexa e geradora de questionamentos e inclusive conflitos.

### **3.2 Educação e raça: enegrecer a educação**

O ato de levar a literatura negra para a sala de aula traz em seu bojo uma escolha consciente de enegrecer o currículo e enegrecer a educação. Muito mais do que cumprir uma lei, define-se como a tentativa de trazer o outro ao lugar que lhe é próprio, ainda que ignorado. A Literatura Periférica e a Literatura Afro-Brasileira assumem o centro e adquirem voz. A intersecção de uma e outra em uma abordagem conjunta visa ocupar uma grande lacuna na educação formal brasileira: a ausência de discussão de questões estéticas e literárias *outras* que as tradicionais. E se se pretende enegrecer a educação, por que não a enegrecer desde o ingresso da criança na escola, e, em nosso caso, desde o Ensino Fundamental II, etapa em que os gostos literários, como constatamos pelas respostas dos alunos à nossa pesquisa, estão em plena efusão? Mas o que é enegrecer a escola, o currículo, a literatura e a educação?

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, doutora em Ciências Humanas – Educação (1987) pela UFRGS, em seu artigo *Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania*, afirma que o enegrecimento da educação implica que as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzem à construção do conhecimento, da compreensão e do respeito recíprocos, com vistas a uma sociedade justa e solidária (SILVA PBG, 2010, p.41). Se buscamos uma sociedade justa e solidária, o que nossa sociedade não é, qual a melhor maneira de se fazer isso, senão trazendo vozes silenciadas pela violência e pelo esquecimento à tona, para dizerem o que ficou por tanto tempo calado?

O termo *enegrecer* aplicado ao campo educacional, especificamente, diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, conforme o recebem em si. Quando se realizam pesquisas em Estudos Afro-Brasileiros no campo da Educação, em particular no da Pedagogia, tendo em conta raízes africanas, projeta-se enegrecer processos e pensamentos tanto educacionais como científicos. Enegrecer é a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros e se comunicam, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. Esse processo permite que ambos, negros e brancos, se

eduquem, superando a arrogância da superioridade de uns e o retraimento da inferiorização de outros, postas culturalmente (SILVA PBG, 2010, p.41-42).

É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros, tem de ser enegrecida. O enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, por parte da sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, o que permite que esses sujeitos construam livremente seu pertencimento étnico-racial, e exerçam, com dignidade, sua cidadania. Já para os não negros, o enegrecimento significa que se tornem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, assim, consigam compreender distintos modos de pensar, de ser e de viver (SILVA PBG, 2010, p.42).

Compreende-se que o enegrecimento da educação, portanto, visa pôr em prática as mudanças que Schucman propõe no horizonte social e aquelas que Tomaz Tadeu da Silva propõe no horizonte pedagógico.

Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira e Tatiana Cosentino Rodrigues sustentam que a contemporaneidade tem se caracterizado como um momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas, e até cultuadas, como se tem visto com a cultura negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo de cabelo (“afro”, “*black*”, “rasta”), dentre outros aspectos. Essa exaltação da cultura negra, porém, vem acompanhada também de uma nova forma – camuflada – de racismo, que se veste de uma nova roupagem, pois se organiza a partir de uma *inclusão diferenciada* (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p.77-78).

A cultura, nessa leitura, acaba sendo usada para cumprir o mesmo papel que a biologia, como expomos em Munanga (2009), desempenhava.

As autoras afirmam que a criança negra tem sido apresentada, nas pesquisas etnográficas voltadas a elas, a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa estima, e é usuária de um equipamento de ensino que não acolhe sua diferença, a sua particularidade cultural, e que em diversas situações impossibilita sua permanência, visto que se baseia em um único modelo de indivíduo e de cultura. Essas pesquisas fazem a denúncia do fechamento de sentidos do qual a escola é participante ativa, além de se constituir como um equipamento produtor e centralizador de sentidos e de produção hegemônica de modelos. A cultura negra é silenciada na escola – um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como um modo de não ver, de relegar. Diante

desse engessamento de manter-se nos mesmos moldes, a escola reproduz um discurso – cujo argumento central não se sustenta – baseado na igualdade de todos os seus alunos. Mutila-se, assim, a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que se torna velado e invisível (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p.82-83).

Constata-se, além do mais, que a criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, a questão não é tão *essencializada*, pois essa característica do corpo docente não se restringe aos professores brancos – estende-se igualmente a muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p.85-86).

A partir de nossa experiência cotidiana no ambiente escolar, abonamos a fala de Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, quando dizem que o preconceito e a discriminação ainda estão presentes na escola e, diante desse muro que as cerceia, as crianças negras, para obter sucesso no ambiente escolar, precisam “*branquear-se*” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p.86).

Não é difícil estabelecer uma correlação entre a política do branqueamento vigente no espaço escolar brasileiro e a fala da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra “O perigo de uma história única”<sup>63</sup>, quando afirma que cresceu na Nigéria lendo livros com personagens brancos, de olhos azuis, que brincavam na neve e comiam maçãs. Nenhum dos livros lidos em sua infância representavam seu mundo, sua vida, sua cor de pele, seu país ou continente. Até que, apenas muitos anos depois, entrando em contato com obras nigerianas, pôde se deparar com a sua realidade, e só então se deu conta da vulnerabilidade das crianças às histórias que lhe são contadas. Por que não levar aos alunos a sua história, ou algo que dela se aproxime? Não seria um esforço válido, em termos educativos, o ato de deixar de contar uma única história? A presença hegemônica de certos textos<sup>64</sup> na

---

<sup>63</sup>Proferida em 07/10/2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> (acesso:10/10/2015). Transcrição completa disponível em: <http://ssw.unc.edu/files/TheDangerofaSingleStoryTranscript.pdf> (Acesso: 10/10/2015)

<sup>64</sup> Refletimos que, nos exemplos referidos por Adichie, a “hegemonia” que a escritora menciona compreende livros ocidentais (americanos e britânicos; em uma palavra: anglófonos); no caso brasileiro, por sua vez, a hegemonia literária, no espaço escolar, compreende a exclusão dos livros negros, africanos, periféricos e indígenas de nosso universo de leitura e de nossos cânones literários.

iniciação e formação literária de pessoas ao redor do globo faz crer que não haja outros mundos e vivências a serem relatados. A consequência da história única, diz Adichie, é que ela rouba as pessoas de sua dignidade e torna difícil reconhecer a nossa humanidade compartilhada. A história única enfatiza o quanto somos diferentes, ao invés de mostrar o quão semelhantes somos. O esforço das reflexões até aqui construídas vão no sentido de devolver a dignidade de leitor a que se refere Adichie, enegrecendo um conteúdo há muito embranquecido na realidade escolar brasileira.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.90) propõem um entrelaçamento de questões a serem trabalhadas na escola. Por exemplo, quando se toma os atributos criança e negro e menina e pobre, torna-se mais complexo o entendimento da realidade, e é o que se vê como necessário no atual momento – olhar ao mesmo tempo para várias ramificações, construir um olhar detido para problemas que se constituem em camadas complexas. O entrecruzamento que construímos entre Literatura Afro-Brasileira e Literatura Periférica caminha nessa direção: por que abordar questões negras na Literatura Afro-Brasileira, sem abordar a pobreza retratada na Literatura Periférica, em um país onde as categorias demográficas negro e pobre, quando juntas, potencializam sempre a violência discursiva<sup>65</sup>?

As reflexões que construímos ao longo da leitura dos textos em sala de aula pautou-se pelo que postulou Rodrigues (2010, p.90), ao defender uma diferença cuja centralidade seja uma estética e beleza negras cheias de particularidades, que difira os cabelos na sua textura, as peles em seus diversos tons, o nariz que, em cada indivíduo, assume uma feição, o rosto que alguns possuem mais alongados, e outros, menores.

É nesse viés que este trabalho toma a Lei nº 10.639/2003<sup>66</sup> como ponto de partida sim para uma efetiva mudança social que tenha em seu horizonte a efetiva incorporação daqueles que foram construídos, cultural e historicamente, como diferentes. Na política educacional, desde que posta em ação, a Lei nº 10.639/2003<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> E potencializam também a violência explícita, como se verifica na CPI criada em 2015 para "apurar (...) as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil". Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1361419&filename=T\\_ramitacao-REL+2/2015+CPIJOVEM](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1361419&filename=T_ramitacao-REL+2/2015+CPIJOVEM) (Acesso: 10/10/2015)

<sup>66</sup> Atualizada pela Lei nº 11.645/2008

<sup>67</sup> No bojo deste trabalho, chegamos a considerar a atualização da Lei nº 10.639/2003, referindo-nos apenas à Lei nº 11.645/2008. Apesar de pensarmos que não há motivo por mencionar um número antigo e passado, apenas por força de hábito, ou ainda para manter – o que se mostra um uso político e exclusivo – o foco apenas nos negros, apagando os indígenas

possibilita uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do processo de formação do Brasil. Muito além de atingir positivamente apenas estudantes negros, a referida Lei pode promover uma educação melhor para todos, à medida em que contempla as vozes que se ignoraram por séculos, e cujos efeitos, de fragmentação e funda desigualdade econômica e violência social, veem-se hoje.

---

de toda a menção. No entanto, força-se o pesquisador a usar 10.639/2003, por ser a mais conhecida e mencionada, principalmente quando se refere às ações educacionais e políticas públicas em prol da negritude. Se usasse o nº 11.645, poderia ter o trabalho confundido como objetivando temática indígena.

## CAPÍTULO IV

### Recepção dos alunos a Cuti e Sérgio Vaz: análise dos diários de leitura

#### 4.1 Da escolha dos textos e sua motivação

Juntamente com a leitura dos autores teóricos, procuramos estabelecer os textos que seriam trabalhados com os alunos, elegendo possíveis autores da Literatura Negra e Periférica. Dada a idade dos alunos e a necessidade de a proposta viabilizar tanto a leitura integral dos textos quanto discussões nas aulas, selecionamos dois autores, representativos de cada um dos movimentos.

Compreendemos como Literatura Afro-Brasileira – chamada também de Literatura Afro-descendente ou Literatura Negra – textos que, no mais das vezes não canônicos e, também por isso, historicamente ignorados ou pouco valorizados, se identificam com o legado africano no Brasil, a afrodescendência (SILVA C, 2014, p.41).

A Literatura Periférica, em São Paulo, dentro da qual selecionamos textos de Sérgio Vaz (1964–), fortaleceu-se no final dos anos 1990, nas periferias (ASSIS, 2014, p.42-43), e tem representantes tão diversos quanto GOG (acrônimo de Genivaldo Oliveira Gonçalves, 1965–)<sup>68</sup>, Alessandro Buzo (1973–)<sup>69</sup>, Ferréz (1975–)<sup>70</sup>, Allan da Rosa (1976–)<sup>71</sup>, Dinha (Maria Nilda de Carvalho Mota, 1978–)<sup>72</sup>, e Sacolinha (Ademiro Alves de Sousa, 1983–)<sup>73</sup>. A Literatura Periférica de São Paulo surge – e se insurge –, com força, em meados para fins do século XX, se considerarmos como ponto de partida a publicação das obras de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), ocorrida primeiramente, e com bastante impacto, na década de 1960.

---

<sup>68</sup> GONÇALVES, Genival Oliveira (GOG). *A rima denuncia*. 1.ed. São Paulo: Global, 2010. (Coleção Literatura Periférica). – mais conhecido como rapper, mas com esta sua obra de versos compilada.

<sup>69</sup> BUZO, Alessandro. *Guerreira*. São Paulo: Global, 2007. (Coleção Literatura Periférica).

<sup>70</sup> Seu conto “Fábrica de fazer vilão” é trabalhado pelo pesquisador com turmas do Ensino Médio (modalidade EJA), mas a linguagem nele presente torna-o polêmico de ser trabalhado na escola – no Ensino Fundamental, dificilmente se obteria permissão. Encontra-se em: RUFFATO, Luiz. (org.). *Questão de Pele: contos sobre preconceito racial*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

<sup>71</sup> ROSA, Allan da. *Da Cabula*. São Paulo: Global, 2008. (Coleção Literatura Periférica).

<sup>72</sup> MOTA, Maria Nilda de Carvalho (DINHA). *De passagem, mas não a passeio*. São Paulo: Global, 2008. (Coleção Literatura Periférica).

<sup>73</sup> SOUSA, Ademiro Alves de. *85 letras e um disparo*. 2. ed. ver. ampl. São Paulo: Global, 2007. (Coleção Literatura Periférica).

Passado mais de meio século desde a publicação das obras da escritora negra Carolina de Jesus, as quais trouxeram um olhar de – e para – dentro da realidade periférica, de pobreza e exclusão, violência e abandono social, este trabalho pretendeu abordar uma Literatura que se mantém Periférica, e uma Literatura Afro-Brasileira que é negra, junto a estudantes que, em sua maioria, têm a vivência periférica e experiências de vida como sujeitos negros e/ou construída com sujeitos negros.

A experiência periférica, na vida dos estudantes, se traduz de diversas maneiras: o fato de pouco circularem pela cidade, desconhecendo ampla, quando não completamente, um sistema público de transportes que muitos julgam essencial à vida do paulistano, como o metrô (salas inteiras, no Ensino Médio, com alunos afirmando que não sabem o que é a “Linha Amarela”); alunos de 11 anos, assustados, contarem terem sido revistados e terem tido seus pertences esvaziados da mochila para o chão – em meio a gestos profusos de como a ação policial foi conduzida –, tudo ocorrido às 13h, a caminho da escola, para a primeira aula da tarde; o fato de não terem noção real, justamente por sua locomoção muito restrita, da extensão da cidade de São Paulo – infinitamente maior do que seu bairro –, como se exemplifica por muitos não terem ido à Zona Sul, Zona Oeste, Zona Leste, apesar de alguns se deslocarem por pontos que lhes são familiares da própria região em que moram, na Zona Norte; alunos de 11 anos chegarem à escola agitados, narrando, perturbados, a morte daquele que saíra no telejornal noturno do dia anterior, por ser seu conhecido; uma aula interrompida pelos prantos de uma aluna, que acaba de receber no celular a notícia de que seu tio foi preso; outra aluna, de 11 anos, dizendo que não está nem aí para o pai, que está preso; outro aluno, de 12 anos, que exclama (feliz!), na primeira semana de aula, que o professor tem o mesmo nome de seu tio... que está preso; expressivo número de alunos que franzem o cenho à menção de que “o pai” vai ser chamado – não o conhecem ou são indiferentes à sua figura ausente; o aluno, de 11 anos incompletos, que ameaça o professor, evocando o pai, preso e pertencente a facção criminosa notória; a percepção de como drogas e a bebida alcoólica estão presentes desde muito cedo na vida desses jovens, de 12 a 14 anos, que “contam vantagem” em sala aos colegas, ou compartilham conteúdo correlato nas redes sociais – uma aluna de 13 anos divulga a imagem de menino com aparência de 12 anos, fumando o que pode ser maconha, dançando com pouca coordenação motora, em

uma festa na rua (“pancadão”<sup>74</sup>), não como questionamento, mas imagem de “curtição”.

Tendo em vista todas essas observações, em nenhum momento duvidamos ou podíamos duvidar da pertinência e necessidade de se abordar essa realidade, a partir de vozes da Literatura Periférica e da Literatura Afro-Brasileira. Foram, por esse motivo, lidas na íntegra e contempladas, pelo pesquisador, as obras referidas dos autores periféricos mencionados, cogitando-se trabalhar mais de um expoente da expressão literária periférica, justapondo e contrapondo vozes e visões de quem escreve e pensa a partir da margem social. A restrição de tempo, porém, obrigou-nos a restringir também nosso escopo. Deve-se apontar, no entanto, que o negro, a negritude e a afrodescendência compõem e integram a literatura periférica. Muitas vozes periféricas são vozes negras e representam afrodescendentes marginalizados pela sociedade – narradores, autores e personagens. Foi desse entrecruzamento entre o negro e o periférico que pensamos este trabalho.

Os poemas do escritor paulista Cuti (Luiz Silva, 1951–), nascido em Ourinhos, formado em Letras (Português/Francês) pela USP e doutor pela UNICAMP<sup>75</sup>, foram extraídos de seus livros "Batuque de Tocaia" (1982), "Sanga" (2002) e "Kizomba de vento e nuvem" (2013), e, seus contos, das coletâneas “Negros em contos” (1996) e "Contos crespos" (2008).

Dentre os vários possíveis representantes da Literatura Periférica, escolhemos o autor Sérgio Vaz (1964-), idealizador do Sarau da Cooperifa em São Paulo, realizado anualmente desde 2001. Utilizamos um conto e uma crônica de seu livro “Literatura, pão e poesia” (2011), e poemas extraídos da coletânea "Colecionador de Pedras" (2013).

Pela necessidade de observar o cronograma escolar, restringimos nossa escolha inicial das obras de ambos os autores para trabalhá-las na seguinte sequência:

1. “Oficina de poesia” (crônica – Sérgio Vaz) e “Gol contra” (conto – Sérgio Vaz) – 2 aulas geminadas
2. “Os miseráveis” (poema – Sérgio Vaz) e “Calçada” (poema – Cuti) – 2 aulas geminadas
3. “Boneca” (conto – Cuti) – 2 aulas geminadas

---

<sup>74</sup> “Pancadão”, “batidão”, “fluxo”, sinônimos do que antes se denominava “baile funk”; eventos produzidos, em grande proporção, nas ruas e calçadas das periferias, não em locais fechados.

<sup>75</sup> <http://www.cuti.com.br/autordadosbiograficos> (Acesso: 22/10/2016)

4. “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!” (conto), “Crespa cantiga” e “Camaleão brasileiro” (poemas) – todos os textos de Cuti – 4 aulas geminadas

Nos anexos, incluímos uma seleção completa de textos, por dois motivos: 1. Só não foi realizada a leitura de todos eles porque a sequência didática teve de ser inserida dentro dos conteúdos programáticos do bimestre. Consideramos que seria perfeitamente possível trabalhar com todos eles, realizando uma oficina de muita qualidade, caso se dispusesse de um bimestre inteiro para esse fim; 2. A seleção cuidada dessas obras levou em conta a série, os conteúdos nela contemplados, de acordo com o currículo, assim como a faixa etária para a qual se dirigiu essa sequência didática (6º e 7º anos, 10-12 anos, se não contarmos os alunos fora do ano considerado ideal). Portanto, outro professor que se dispusesse a realizar um trabalho semelhante, e que, por ventura, optasse por um desses autores, poderia encontrar, nessa coletânea que formamos, textos úteis para o seu trabalho. Ademais, eles contemplam uma diversidade temática e pontos de semelhança que certamente possibilitam um entrecruzamento de ideias e de temas motivadores para a discussão em sala de aula.

Em termos práticos, no que diz respeito à sequência didática que construímos, cada duas aulas geminadas corresponderam ao trabalho de um dia em cada turma, o que totalizou uma imersão de 10 (dez) aulas, ou cinco dias, em uma oficina sequencial dedicada exclusivamente a sua leitura e discussão. Na verdade, contabilizamos 14 (catorze) aulas, 7 (sete) dias por turma, no total, pois houve dois dias adicionais para retomada dos temas tratados e oportunidade de reabordagem do que havíamos lido com alunos que tivessem faltado. Todas as leituras foram feitas ora pelo professor, ora pelos alunos, em voz alta, como forma de escuta literária, com atenção para as características estéticas do texto. Seguimos a lógica implícita aos saraus, valorizando não a leitura silenciosa, mas o exercício de partilha literária que chegasse a todos – inclusive por haver alunos com dificuldades de leitura do texto escrito, e para quem a leitura oral favoreceu a compreensão e a discussão pretendidas. Após a leitura de cada um dos textos, seguia-se um espaço para o professor introduzir a temática nele abordada, e também para os alunos se manifestarem e exporem sua opinião.

Dentre os textos selecionados, gostaríamos de apontar que nossa seleção se deu, fundamentalmente, por três aspectos. Em primeiro lugar, consideramos que cada um deles deveria ter algo que, de forma geral ou específica, nos tivesse chamado a atenção, – não só como pesquisadores, que vissem neles um objeto de trabalho correlacionado à teoria, mas, sobretudo, – percebendo o que neles pudesse repercutir

com a realidade dos alunos. Ao nos referirmos à realidade deles, dizemos respeito aos resultados da pesquisa, apresentados e discutidos no primeiro capítulo, principalmente no que tange aos gostos de leitura, ao reconhecimento que eles demonstram, por exemplo, da sub-representação do negro em certos meios, principalmente na literatura.

Em segundo lugar, priorizamos gêneros curtos (conto, poesia, crônica), que pudessem ser lidos sem pressa, possibilitando o comentário do professor e a contribuição oral dos alunos, assim como a explicação de pontos difíceis e outras possíveis interpretações e sugestões. Deveríamos levar em consideração que toda aula de leitura seria o ponto de partida para uma produção textual dos alunos, em forma de comentário. Ao final da oficina, todos esses comentários, guiados e orientados pelo professor, seriam entregues, como forma de avaliação do próprio trabalho realizado.

Em terceiro lugar, inevitavelmente, entraram critérios estéticos próprios à subjetividade do pesquisador, para a escolha do material com o qual tivesse familiaridade e com o qual se identificasse. Diante da classe, seria essencial demonstrar sua própria apreciação dessas obras, ao lê-las; evidenciar a valorização da leitura, pela inflexão da voz e pelo engajamento com o próprio texto. O prazer da leitura, por quem lê, não é critério que pode ser descartado quando o intuito é **motivar** estudantes a ler, a ver o mundo com outro olhar por alguns instantes, para então entregar-se, individual e coletivamente, à leitura e à escuta atenta. É impossível fingir perfeitamente que se gosta do texto, por bom fingidor que seja. Ou, ao menos, é melhor o pesquisador ser honesto em seu sentimento para com o texto, se é que se espera uma produção textual dos alunos com certo grau de honestidade.

#### **4.2 Aspectos étnico-raciais: a cor autodeclarada x a cor vista pelo pesquisador**

No que tange à realidade dos alunos, gostaríamos de aprofundar a discussão étnico-racial presente no capítulo anterior, criando uma ponte com a pesquisa por eles respondida. Chamamos atenção, na sequência de tabelas abaixo, para um aspecto que optamos por expandir, presente na discussão que o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) já havia analisado a partir dos dados do Recenseamento do IBGE de 1950. 66 anos após o recenseamento, constatamos, ainda, questões étnico-raciais que nunca foram resolvidas. Vejamos:

**AUTODECLARAÇÃO X OLHAR DO PESQUISADOR**

ALUNOS - 6ªA			PESQUISADOR		
Cor/Etnia	Quant.	(%)	Cor/Etnia	Quant	(%)
Brancos	6	27	Brancos	4	18
Indígenas	4	18	Indígenas	4	18
Pardos	11	50	Pardos	9	41
Negros <sup>76</sup>	1	5	Negros	5	23
Outro(s)	0	0	Outro(s)	0	0
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

ALUNOS - 6ªB			PESQUISADOR		
Cor/Etnia	Quant.	(%)	Cor/Etnia	Quant	(%)
Brancos	10	37	Brancos	7	26
Indígenas	0	0	Indígenas	1	4
Pardos	14	52	Pardos	14	52
Negros	1	4	Negros	5	19
Outro(s) *	2	7	Outro(s)	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

\* "morena", "cor de pele"

ALUNOS - 7ªA			PESQUISADOR		
Cor/Etnia	Quant.	(%)	Cor/Etnia	Quant	(%)
Brancos	5	20	Brancos	4	16
Indígenas	0	0	Indígenas	2	8
Pardos	15	60	Pardos	15	60
Negros	3	12	Negros	4	16
Outro(s)**	2	8	Outro(s)	0	0
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

\*\* "café com leite" e NR

Quadro 4: Autodeclaração de cor x olhar do pesquisador

<sup>76</sup> Neste trabalho, o uso do termo "negro(a)(s)" é equivalente ao uso que o IBGE faz de "preto(a)(s)". Não fazemos distinção.

Em todas as séries, deparamo-nos com a mesma questão, ao se contrapor a autodeclaração dos alunos com o olhar do pesquisador: os alunos negros relutam em declarar-se negros – aspecto mais marcante nos dois 6<sup>os</sup> anos, em que alunos autodeclarados negros passam de 5% e 4% para 23% e 19%, respectivamente, ante o olhar do pesquisador – e acabam por declarar-se, unanimemente, como pardos.

Processo similar ocorre quanto à cor “parda”, apesar de o número total poder induzir a erro de leitura, por manter-se igual. Ocorre, no entanto, o seguinte processo de deslocamento: alunos percebidos como pardos pelo pesquisador autodeclararam-se brancos – o que se nota pelos índices autodeclarados de cor branca, nos 6<sup>os</sup> anos, passarem de 27% e 37% para 18% e 26%, respectivamente. Ou seja, o número de alunos tidos como brancos pelo pesquisador alcança no máximo um quarto da turma, numa proporção bem menor do que a sugerida pela análise isolada da pesquisa.

Há um terceiro processo corrente nessa pesquisa, no que tange à cor parda: com exceção de uma sala (6<sup>o</sup>A), nas outras duas não houve quem se identificasse como indígena. A pesquisa foi conduzida e respondida de forma a não interferir de modo algum na resposta dos alunos, mas deve ser ressaltado que todas as explicações foram fornecidas, inclusive sobre o termo “indígena”, desconhecido pelos alunos de todas as turmas. Quando reanalisada pelo olhar do pesquisador, notou-se que a autodeclaração<sup>77</sup> tornava invisível o fato de haver 4% de alunos indígenas no 6<sup>o</sup>B e 8% no 7<sup>o</sup>A. Números bastantes significativos, dada a proporção de 0,2% de pessoas autodeclaradas indígenas no Estado de São Paulo, ou 0,4% no Brasil<sup>78</sup>, segundo a Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), de 2008<sup>79</sup>.

Foram considerados “indígenas”, na análise contrastiva do pesquisador, todos os indivíduos de ascendência boliviana indígena. Tomou-se como critério para essa definição o fato de que, dentro de casa, tanto pai quanto mãe ainda mantêm como língua(s) de comunicação entre si línguas nativas, como quíchua e aimará, dentre

---

<sup>77</sup> Deve-se apontar que o que tratamos neste trabalho por “autodeclaração” é o que também o IBGE já definiu como “pergunta fechada de autodeclaração”, ou parcialmente fechada, neste caso, tendo em vista o campo aberto “Outro(s)”. Vide: <http://bit.ly/2de3Lwr> (Acesso em: 13/10/2016)

<sup>78</sup> A partir de seis unidades da Federação selecionadas, macrorepresentativas de cada região do Brasil: Amazonas (norte), Paraíba (nordeste), São Paulo (sudeste), Rio Grande do Sul (sul), Mato Grosso e Distrito Federal (centro-oeste).

<sup>79</sup> Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008. (análise das tabelas disponíveis em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/default\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_zip.shtm) - acesso em 12/10/2016)

aqueles que foram mencionadas pelos alunos, quando indagados quais línguas ouviam em casa. O castelhano é a língua materna desses alunos, o que se constata inclusive por marcas residuais em suas produções textuais – sendo também a língua que eles mais compreendem, dentre as faladas em casa. Já as línguas indígenas são as que os pais usam quando não querem que os filhos entendam (tudo) o que estão dizendo, uma vez que os filhos têm muita dificuldade de aprendê-las, conforme relataram.

Foi uma surpresa, portanto, que esses alunos, que já visitaram a Bolívia ou mesmo nasceram lá, e cujos pais têm ascendência indígena, tenham se declarado “pardos”, de forma unânime, em duas das turmas (6ºB e 7ºA), ao passo que, na outra turma (6ºA), o retorno tenha sido o completo oposto, com todos se declarando indígenas. Portanto, verificamos duas situações de não correspondência ao olhar do pesquisador quanto à autodeclaração “parda”: alunos negros que se declararam pardos, e alunos de pais bolivianos e ascendência indígena que fizeram o mesmo.

Como os textos literários trabalhados tangem ou abordam diretamente a autoconsciência e o autorreconhecimento étnico-racial, não consideramos vãs nossas tentativas de elucidar as divergentes percepções de pertença étnico-racial e de cor que se dão dentro do espaço da sala de aula. Pelo contrário: é à luz de um sentimento de pertença e a partir de pontos de identificação, construídos socialmente, que cada sujeito absorve de modo diferente o que lê.

As três declarações espontâneas: “morena”, “cor de pele” (6ºB) e “café com leite” abrangem designações que se afastam do termo “pardo” – também desconhecido por todos os alunos, antes da aplicação da pesquisa – para aproximar-se da maneira como esses indivíduos se percebem. O único caso de questão não respondida (“NR”, 7ºA) deu-se por dificuldade de escrita<sup>80</sup>. É importante notar que a sala cuja autodeclaração étnico-racial menos divergiu do olhar do pesquisador foi justamente o 7ºA, turma composta por alunas e alunos de faixa etária entre 12-14 anos. Concluímos, inclusive pelos trechos dos cadernos que serão apontados ainda neste capítulo, que o amadurecimento provocado não só pela idade, mas sobretudo pelas próprias características idiossincráticas da turma, foram essenciais em sua autopercepção e autodefinição étnico-racial bastantes singulares. Cabe ao pesquisador mencionar, por sua vivência cotidiana com o 7ºA, que essa classe demonstrava um amadurecimento bastante fora do comum para a idade,

---

<sup>80</sup>Pelos mesmos critérios observados no IBGE (“exclusive sem declaração”), não foi computada a resposta não registrada pelo respondente.

independentemente da condição socioeconômica de seus integrantes, que não diferia absolutamente das demais turmas da escola<sup>81</sup>.

O que o exercício de heteroclassificação a que nos dispusemos demonstrou, a respeito da autodeclaração étnico-racial dos alunos, coaduna com o que fora apontado pelo sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1957: p.171-192), em sua análise dos resultados do Censo de 1950: o desequilíbrio marcante entre o que o brasileiro é e o que julga ser. O fato de pessoas de ascendência africana ou afro-brasileira embranquecerem o próprio tom de pele, numa despigmentação progressiva rumo à cor branca. Sessenta e seis anos depois, a realidade não é outra.

### **4.3 A coleta do registro escrito dos alunos**

A produção textual esperada por parte dos alunos foi em forma relativamente livre de comentário sobre os textos. O que deveria ser comentado? Era a pergunta mais frequente dentre os alunos. Foi explicado que se esperava, deles, que apontassem algo no texto que lhes chamara a atenção, que de alguma forma eles tivessem percebido como importante ou diferente – e, se possível, que o relacionassem com alguma experiência da vida deles. Poderiam selecionar tanto um trecho com o qual concordassem quanto um do qual discordassem – mais importante do que gostar ou não do que estávamos lendo, e dizer isso, seria manifestar o que haviam achado de cada texto. Poderiam recorrer, e foi recomendado, inclusive como ponto de partida para o comentário, a um trecho mais marcante (poderia ser uma linha, um verso) e então tecer seu comentário em cima dele.

Pensando em uma maneira de organizar os registros escritos individuais das leituras realizadas, de forma a reunir todos os comentários de cada aluno, inclusive de forma que não fossem perdidos, em folhas esparsas e arrancadas do caderno em espiral ou do fichário, chegou-se à seguinte solução: seriam adquiridos cadernos ¼ de 48 fls., capa dura, de três cores diferentes, e assim seriam distribuídos, distinguindo-se

---

<sup>81</sup>Não é necessário romantizar: porém basta dizer que, mesmo diante de situações que facilmente provocariam bullying em outros grupos, esta turma mantinha sua postura diferenciada de não desqualificar tão frequentemente o próximo, e em nenhuma circunstância o fez com o professor, ainda que houvesse conflitos próprios a essa faixa etária, como não poderia deixar de ser, inclusive pela heterogeneidade ali presente. Reforça-se: a autoconsciência demonstrada por eles, em sua autodeclaração étnico-racial, é consequência dessa maturidade do olhar que já lhes era própria. Fala-se desse caráter de maturidade, generalizando a sala como um grupo, ainda que houvesse um ou no máximo dois alunos que atrapalhassem as aulas normais, número bastante reduzido, se comparado ao de alunos que requerem atenção especial em qualquer outra turma.

as turmas por cor. O resultado, bastante positivo, foi que os alunos levaram mais a sério a proposta, e ficaram empolgados, tendo em mãos um caderno próprio em que iriam registrar aquelas atividades. Ao fim de cada aula, para não haver problema quanto à perda dos cadernos, eles devolviam todos para o professor, que os redistribuía na aula seguinte, para novos registros. Os cadernos ficavam na escola. Esse cuidado evitou uma série de problemas, mas não todos. Vejamos as tabelas abaixo, para compreender o que ocorreu e discutir a eficiência da parte logística dessas oficinas com os alunos:

<b>6ºA</b>	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>		
Total de alunos frequentes que receberam o caderno de atividades	26	100		
Total de cadernos recebido pelo docente no final do processo	19	73		
<b>Atividades</b>	<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos recebidos pelo docente ao fim do processo</b>		<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos entregues no início do processo</b>	
	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	
"Oficina de Poesia" e "Gol Contra"	14	74	54	
"Os miseráveis" e "Calçada"	17	89	65	
"Boneca"	17	89	65	
"Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!", "Crespa cantiga" e "Camaleão brasileiro"	19	100	73	

Quadro 5: 6ºA - Cadernos entregues e atividades realizadas.

<b>6ºB</b>	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>
Total de alunos frequentes que receberam o caderno de atividades	24	100
Total de cadernos recebido pelo docente no final do processo	22	92

<b>Atividades</b>	<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos recebidos pelo docente ao fim do processo</b>		<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos entregues no início do processo</b>
	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
"Oficina de Poesia" e "Gol Contra"	21	95	88
"Os miseráveis" e "Calçada"	15	68	63
"Boneca"	21	95	88
"Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!", "Crespa cantiga" e "Camaleão brasileiro"	21	95	88

Quadro 6: 6ºB - Cadernos entregues e atividades realizadas

<b>7ºA</b>	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>
Total de alunos frequentes que receberam o caderno de atividades	27	100
Total de cadernos recebido pelo docente no final do processo	19	70

<b>Atividades</b>	<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos recebidos pelo docente ao fim do processo</b>		<b>Atividades realizadas – a partir dos cadernos entregues no início do processo</b>
	<b>Quant.</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
"Oficina de Poesia" e "Gol Contra"	19	100	70
"Os miseráveis" e "Calçada"	19	100	70
"Boneca"	18	95	67
"Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!", "Crespa cantiga" e "Camaleão brasileiro"	18	95	67

Quadro 7: 7ºA – Cadernos entregues e atividades realizadas

A primeira questão a ser considerada, e não presente nas tabelas, foi a rotatividade de alunos durante o ano letivo. Considerando-se, em todas as séries, apenas os alunos frequentes às aulas, o 6ºB, por exemplo, tinha 27 alunos no 1º bimestre, 26 no 2º, 25 no 3º e 24 no 4º. O 6ºA, 25 alunos no 1º, e 26 alunos nos demais bimestres. Já o 7ºA, 29 alunos no 1º, 28 alunos no 2º, 27 alunos no 3º e 28 no 4º. A aparente estabilidade dos números pouco diz sobre a real situação, no entanto, pois dificilmente se passa um bimestre sem o registro de entrada e saída de alunos na lista de chamada – é frequente, por exemplo, manter-se uma espécie de equilíbrio (acordado) entre as escolas: um aluno é transferido para determinada unidade escolar, e entra outro de volta, na mesma turma. Ainda que a cifra total permaneça a mesma,

há, porém, um certo número de alunos que chegam ao 4º bimestre tendo entrado ou no 2º ou no 3º bimestre, e mesmo há casos de alunos que chegam no último bimestre. Essa instabilidade tem um pequeno – mas importante – grau de influência nas porcentagens verificadas na tabela. A própria complexidade da movimentação de alunos ao longo do ano foi um fator decisivo para realizar a oficina no 4º e último bimestre, período em que é menor a chance de haver transferência de alunos entre escolas, como tenho observado.

A segunda questão diz respeito ao número de cadernos efetivamente entregues – todos os alunos de cada turma, sem exceção, os receberam –, que contrasta, em maior ou menor grau, com o número de cadernos que foram devolvidos ao professor ao fim das oficinas. Ao ver deste pesquisador, a melhor maneira de se chegar a conclusões sobre a eficiência da oficina na aprendizagem dos alunos seria por meio de seu registro escrito. Sem o registro escrito, e apenas com as discussões realizadas em sala, ou mesmo somente com a presença desses alunos em sala de aula nos dias de oficina, não poderíamos aferir de que maneira a leitura literária impactou ou não sua forma de pensar.

A que se deve a diferença entre o número de cadernos entregues e o número de cadernos devolvidos? Em parte, pode ter contribuído o fato de a oficina ter transcorrido no 4º bimestre, momento do ano em que melhor pudemos acomodá-la, sem atropelar os conteúdos programáticos, curriculares, e também com a preocupação de não a vincular exclusivamente a uma aquisição de nota – para evitar justamente o pensamento pragmático: “vou fazer só por causa da nota”, e ter respostas feitas de qualquer jeito. Em nosso raciocínio, a oficina não deveria estar associada a um dever “chato”, mas a um momento diferente, ainda que desenvolvida no mesmo espaço da sala de aula, no mesmo turno de aula, e com os mesmos colegas, sem seleção prévia ou exclusão.

É necessário expor o posicionamento político-ideológico deste trabalho e comentar sugestão recebida e rejeitada, após ponderação: foi sugerido que este trabalho fosse desenvolvido no contraturno escolar, com os alunos que tivessem interesse. Não compreendemos essa prática de contraturno como inclusiva, excluindo alunos com deficiência intelectual e os que “dão mais trabalho” para o professor, pondo de lado alunos não alfabetizados ou com graves lacunas de letramento, já que estes dificilmente aparecem na escola fora do período em que são obrigados a comparecer – sua frequência escolar no turno normal de aulas muitas vezes já é baixa, apresentando assiduidade inferior aos alunos de mais alto rendimento. Partimos do pressuposto de que a proposta mais democrática possível é aquela ofertada a

todos, mesmo que o processo assuma, por essa opção, grau de dificuldade e complexidade muito maior. Ofertar apenas a alguns e fazer disso uma proposta de melhoria para o Ensino Fundamental das escolas públicas, segmento sucateado e deixado em segundo plano, seria criar um ambiente artificial, não representativo da realidade educacional – pública e periférica – brasileira, e ir na própria contramão do que propõe o PROFLETRAS. Não entendemos de outra maneira. Como melhorar a escola pública, se se oferece o diferencial apenas para alguns? Dentre os professores aprovados no PROFLETRAS em São Paulo, desde sua existência, quantos são professores, exclusivamente, de escola pública estadual? Há de se considerar, na feitura de todo este trabalho, o abismo que separa as realidades do professor concursado do Estado e do professor concursado da Prefeitura, em São Paulo, sem o que não se compreende a realidade dos alunos e da realidade escolar que foram e são o ponto de partida e o ponto final deste trabalho.

Em resumo: a não devolução, por parte dos alunos, de todos os cadernos, restringe-se a quatro motivos: 1. Alunos que deixaram de comparecer no 4º bimestre, pois sabem que vão passar de ano, independentemente de realizarem as últimas avaliações ou não, ou de estarem presentes no último bimestre<sup>82</sup>. Portanto, alunos que pegaram os cadernos e não retornaram mais; 2. Alunos que, por algum motivo pessoal, optaram por não entregar seu caderno, mesmo tendo, conforme foi possível

---

<sup>82</sup> Na realidade escolar pública estadual de São Paulo, o aluno é aprovado, a não ser que abandone realmente a escola e deixe de comparecer por completo por mais de um bimestre. Se o fizer por “apenas” um bimestre, ou comparecer intermitentemente à escola, é seguro que não será reprovado, pois o bônus anual que os professores recebem, caso os alunos atinjam a meta do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP), avaliação externa aplicada ao fim do ano, está diretamente vinculado e condicionado não só à nota obtida no SARESP, mas também ao número de alunos que a escola reprovou no fim do ano letivo, ao número de abandonos (“AB”, alunos frequentes que deixam de frequentar, sem maior explicação, e não realizam transferência para outra unidade escolar) e ao número de alunos que não compareceram (“NC”, aqueles matriculados que nunca compareceram àquela unidade escolar, e tampouco realizaram transferência para outra escola). Caso o número de alunos “AB”, “NC” e reprovados extrapole o índice percentual máximo definido pelas metas governamentais, todos os servidores da escola deixam de receber o bônus. Não é só o Quadro do Magistério que recebe bônus na escola, mas funcionários da Secretaria, inspetores (chamados de agentes escolares) e as merendeiras concursadas. Os únicos que não recebem são os funcionários terceirizados, responsáveis pela limpeza, e o caseiro, por não terem vínculo com o funcionalismo público. O bônus, por sua vez, é proporcional à hierarquia ocupada na gestão escolar: supervisores recebem mais do que diretores, que recebem consideravelmente mais que coordenadores, os quais, por sua vez, recebem mais do que os professores – a base da pirâmide. Qual gestor e qual equipe escolar abrem mão do bônus? Um professor ou uma equipe de professores que vejam a necessidade de um aluno ser retido, e por ventura optem por transgredir o percentual máximo estabelecido pelo governo, por motivos atitudinais e mesmo de aprendizagem insuficiente desse estudante, terão de lutar – em vão – contra toda uma hierarquia, e mesmo contra colegas. O aluno terminará por ser aprovado, a despeito de quaisquer motivos que se alegue, e de quaisquer princípios que se defenda. Subentende-se: não é uma decisão que parta da base da pirâmide.

observar em sala, desenvolvido uma ou mais atividades. Situação decorrida não obstante o esforço – infrutífero – do professor, inclusive por redes sociais, de ir atrás e solicitar a entrega do material; 3. Alunos que de fato não realizaram as atividades, seja por dificuldades que não foram superadas, como agrafia, seja por indisciplina. Todos esses motivos redundam, de um modo ou outro, na não observância do acordo proposto pelo professor antes do início do trabalho. E essa é uma das dificuldades já previstas por optarmos em trabalhar no turno normal. Se, nos piores cenários, foram obtidas as porcentagens de 70% de entrega dos cadernos (7ºA), e 73% (6ºA), turmas em que houve interferência de faltas e não comparecimento no 4º bimestre (6ºA), e agrafia (7ºA), julgamos a taxa de entrega com uma perspectiva de fato positiva. No 6ºB, em que não houve esses tipos de problemas, 92% dos cadernos foram entregues; por fim, o quarto motivo refere-se aos alunos que, por comportamento considerado grave pela direção da escola, permaneceram em casa no 4º bimestre, realizando atividades enviadas semanalmente pelos professores. No bojo deste trabalho, houve um aluno do 6º ano e outro do 7º ano que se enquadraram nessa situação, e não puderam realizar as atividades aqui descritas.

Quanto ao índice de realização do registro escrito de cada uma das leituras, optou-se por mostrar duas perspectivas: em primeiro lugar, a porcentagem extraída do total de cadernos devolvidos ao professor, a qual apresenta, de fato, quais atividades os alunos frequentes, que entregaram o caderno, realizaram. Implica dizer que havia alunos presentes que não realizaram uma ou mais atividades, por problemas de conversa ou falta de atenção nessas aulas? Não foram encontrados casos assim, durante a revisão que realizamos de atividade por atividade, em cada caderno. Significa, sim, que o aluno estava ausente no dia em que a atividade foi realizada, mas desenvolveu as demais. Percebe-se, portanto, a partir desse primeiro índice porcentual, sobretudo o número de faltas de alunos registrado no 4º bimestre desse ano letivo, com especial atenção para as turmas 6ºA e 6ºB, cujos indicativos mais baixos de presença, em dias de oficina, para aqueles que entregaram os cadernos, alcançaram, respectivamente, 74% (“Oficina de poesia” e “Gol contra”) e 68% (“Os miseráveis” e “Calçada”). No mais, para essas duas turmas, os índices de realização das demais atividades mantiveram-se elevados: no 6ºA, as atividades tiveram indicadores que variaram de 89% a 100%, e, no 6ºB, todas as demais alcançaram o índice de 95% de realização, dentre os cadernos entregues. O 7ºA, como apontáramos anteriormente, por sua singularidade, apresentou os indicadores mais altos e com menor variação: 95% a 100% realizaram cada uma das atividades, sempre considerando os cadernos entregues.

Quando consideramos, porém, a segunda coluna de porcentagem, temos noção real do índice de realização das atividades, estabelecendo como parâmetro o número de alunos matriculados nas turmas. Essa é a coluna que mostra, de forma mais nítida, a noção de quantos alunos as fizeram e entregaram, o que dá uma ideia geral da receptividade que houve à oficina. Chama a atenção o caso do 6ºA, que teve índices variando de 54% a um máximo de 73% de alunos que realizaram as atividades, dentre os matriculados na turma, tendo 65% de realização das outras duas atividades. Novamente, interferiu fortemente o número de faltas, alunos que passaram a comparecer intermitentemente à escola no último bimestre, e, ainda, o baixo índice de entrega dos cadernos, ao final do processo. Os índices mais altos foram do 6ºB, com quase 9 de 10 alunos realizando três atividades, uma atividade apenas com índice de 63%. Os alunos mantiveram-se presentes até o fim do processo. E o 7ºA foi o que apresentou maior estabilidade, com índices que variaram entre 67% a 70%, para cada atividade. O maior problema dessa turma foi dificuldades de aprendizagem ali presentes e também o não comprometimento na entrega do caderno, assemelhando-se, apenas neste último ponto, ao 6ºA.

Consideramos relevante trazer esta análise dos resultados, para poder mostrar indicadores de eficácia do trabalho, já que foi ofertado a todos os alunos, sem excluir ninguém do processo. A turma com índices mais elevados de entrega de cadernos e realização de atividades (6ºB), curiosamente, foi considerada uma das turmas mais difíceis pela equipe escolar, no que tange a problemas relacionados a indisciplina, com forte presença de bullying e marcante desrespeito a colegas e professores. É interessante perceber que o trabalho foi ofertado de maneira mais eficiente, portanto, a quem mais precisava.

Até aqui, não foi nosso objetivo avaliar a qualidade das respostas e das reflexões escritas dos alunos. Apenas apontamos pontos de eficiência e deficiência constatados nos indicadores. É um resultado muito positivo, surpreendente, e um mérito por si só essa oficina ter feito com que a turma mais mal avaliada pelos professores despontasse como a que apresentou maior retorno de atividades. Por outro lado, a turma mais bem avaliada dentre os professores da tarde, com as notas mais altas e com problemas de indisciplina e desrespeito – seja aos colegas ou aos professores – praticamente inexistentes, foi justamente a que apresentou os índices mais baixos de participação nas atividades, se considerada a 2ª coluna, que parte do número de cadernos distribuídos aos alunos e considera, então, as atividades respondidas (6ºA). Justamente a única turma em que todos os indivíduos indígenas assim se autodeclararam (100%) e, paradoxalmente, aquela em que houve a sub-

representação negra mais gritante (5% se declararam negros, quando a proporção, por heteroclassificação, chegaria, no mínimo, a 23%). Já a eficácia no 7ºA (média próxima a 70%) é provocadora, pois dá a entender que houve adesão mediana ao projeto apresentado, mas os números escondem um fato: foi a turma em que as discussões foram mais participativas, onde as intervenções orais dos alunos diziam respeito diretamente aos textos e na qual havia maior clima de concentração na hora de registrar. Os números dessa tabela não mostram tudo, mas a importância dessas informações não pode ser desdenhada, se a intenção é, de fato, evocar as vozes dos alunos, de forma que possamos realmente ouvi-las, em seu contexto e singularidade.

#### **4.4 Vozes que emergem da leitura literária**

Esta seção se constrói a partir das leituras empreendidas junto aos alunos, os comentários que delas resultaram, e sua análise. O capítulo encontra-se organizado pela ordem em que as leituras foram feitas, ao longo dos dias em que durou a oficina, apresentando com maior destaque os textos que mais causaram impacto nos alunos, pelas produções que realizaram.

##### **4.4.1 Habilidades pretendidas na oficina de leitura literária**

Uma habilidade que foi pensada não só na leitura de “Gol contra”, mas também na leitura de todos os demais textos literários a seguir é a **Habilidade H01 – “Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal.”** Ela se insere no **“Tema: T01 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”**<sup>83</sup>. Todas as cinco habilidades que buscamos desenvolver e aprimorar nos alunos são habilidades nas quais os alunos da escola tiveram rendimento abaixo de 50%, se considerarmos os índices de 2015, mas que sempre se revelam deficitárias nas Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs), realizadas bimestralmente, e também focadas em habilidades compreendidas na leitura de textos, sejam eles literários ou não.

---

<sup>83</sup> Cada tema reúne um conjunto de habilidades, com traços em comum.

Nesta escola, essa habilidade está no nível mais baixo, com apenas 44% dos alunos do 7º ano tendo-a atingido em 2015, na aferição do SARESP<sup>84</sup>. E é uma habilidade situada no nível “fundamental”, ou seja, de aquisição mais prioritária, pois o domínio de habilidades que compõem o nível mais baixo é pré-condição para adquirir outras habilidades que se constroem a partir delas. No caso, essa habilidade envolve compreender para que e para quem foi escrito um texto, e qual é o seu assunto principal.

Percebe-se que alguns alunos não atingem essa habilidade por não entenderem, afinal, que o conto “Gol contra”, por exemplo, fala sobre a violência contra a juventude pobre e periférica, assim como a própria violência que esses jovens retratados no conto cometem, de tal forma que esses meninos e rapazes têm sua vida encurtada, de forma súbita e trágica, para todos os envolvidos.

Ao invés de apontar, texto a texto, excerto a excerto, quais habilidades foram atingidas ou não, o que seria exaustivo e inacessível para a amplitude deste trabalho, optou-se por esta breve introdução comentada, em que expomos os critérios implícitos aos termos “**índices de compreensão**” e “**indicadores de interpretação**”<sup>85</sup>, utilizados ao longo da leitura e análise dos textos dos alunos. Mesmo quando não há essas expressões, deve-se ter em mente que os comentários feitos sobre os textos dos alunos tiveram como intuito verificar até que ponto eles haviam alcançado uma compreensão satisfatória dos textos. Dizer que o texto “foi mal interpretado” ou “não foi compreendido” é muito genérico para um trabalho que vise trazer melhorias na Educação, e, especificamente, na fase final do Ensino Fundamental. O fato é que, quando o aluno não compreende ou não interpreta bem, pode-se pautar a análise por uma das habilidades aqui descritas, que certamente não foi atingida, e deve ser retrabalhada em sala de aula.

Na compreensão de “Gol contra”, também era necessário que os alunos dominassem a **Habilidade H08 – “Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto”**. Ela se insere no **Tema: T01 – “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”**. Nota-se que as habilidades são interdependentes: para se ter compreendido a H01 (assunto do texto), era forçoso decodificar o que estava subentendido ao vocabulário do futebol, inferindo de que dor o narrador estava falando, e de quais perdas, todas em linguagem metafórica. Aqueles que não atingiram a H01 não atingiram a H08.

---

<sup>84</sup> Essa amostragem não foi feita com a turma contemplada neste trabalho (7ºA), mas com o 7ºB.

<sup>85</sup> Expressões aqui empregadas variavelmente, mas com o mesmo sentido.

Complementa-se: os alunos que não atingiram essas duas habilidades ainda não atingiram uma terceira, a **Habilidade H36 – “Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global”**. Ela se insere no **Tema: T06 – “Compreensão de textos literários”**.

Na continuidade da compreensão do texto literário, decorre que os estudantes dominem a **Habilidade H31 – “Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição”**. Ela se insere no **Tema: T06 – “Compreensão de textos literários”**. Essa foi a habilidade subjacente em todos os poemas de Sérgio Vaz (“Os miseráveis”) e Cuti (“Calçada”, “Crespa cantiga”, “Camaleão brasileiro”), na ordem em que aparecem neste trabalho. Como apontaremos nos excertos dos alunos, em que eles comentam aspectos dos poemas, é de fato grande a dificuldade de entender a linguagem metafórica, metonímica, entre outras, o que na escola sempre se condicionou chamar “linguagem figurada”, especialmente quando em operação num texto poético. A necessidade de se trabalhar poesia em sala de aula revela-se premente, pelo que foi possível constatar na análise feita das respostas dos alunos. O poema “Os miseráveis”, por exemplo, foi compreendido por um número reduzido de alunos, e, ainda assim, muito longe de sua inteireza – pouco mesmo se alcançou dos sentidos pretendidos pelo texto. “Crespa cantiga”, por sua vez, foi interpretado literalmente por determinado número de alunos, que viram nele um efeito cômico não pretendido pelo autor, e que subverteu seu sentido original, como apontamos. “Camaleão brasileiro”, igualmente, foi interpretado por alguns como uma ode à pátria brasileira e um elogio à nossa democracia racial, quando, na verdade, sua intenção era justamente a inversa.

As habilidades se interconectam, e a não compreensão da ironia presente em “Camaleão brasileiro” justifica-se pelo fato de os alunos não terem atingido a **Habilidade H40 – “Inferir o efeito de humor ou ironia produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões”**. Essa é outra habilidade que se enquadra no **Tema: T06 – “Compreensão de textos literários”**.

A análise dos textos a seguir, portanto, partiu *também* da compreensão internalizada pelo professor das habilidades esperadas de seus alunos, por parte da escola, e que sustentam, de fato, a compreensão que eles – e quaisquer leitores – alcançam de textos literários.

#### 4.4.2 “Gol contra”, de Sérgio Vaz

Os primeiros textos trabalhados no projeto foram a crônica “Oficina de poesia” e o conto “Gol contra”, de Sérgio Vaz. “Gol contra” foi objeto de uma análise mais fundamentada, tendo em vista seu papel de abertura das discussões. A crônica “Oficina de poesia” foi escolhida por ser uma porta de entrada para a compreensão do que são “metáforas”. Gostaríamos de trazer uma série de apontamentos que fizemos antes de abordar “Gol contra”, pois percebemos que o texto, todo construído em duplo sentido, em cada expressão metafórica nele empregada, traria dificuldades para os alunos. Eis que apresentamos as esquematizações e reflexões que fizemos, para lê-lo com sucesso em sala de aula.

Propusemos uma espécie de jogo leitura, no qual os alunos tinham o papel de ir progressivamente decifrando as metáforas do texto, enquanto o professor realizava a leitura oral. Nossa expectativa era a de que eles conseguissem ir decodificando – à medida em que a leitura era interrompida e eles eram indagados sobre o que significava esta metáfora, e aquela, e ainda uma outra – o sentido implícito ao texto, a(s) mensagem(ns) transmitida(s), enfim, seu tema.

Traremos, a seguir, as metáforas identificadas, em nossa leitura e análise prévia, na crônica “Gol contra”, de Sérgio Vaz.

- (1) Todos, sem exceção, **queriam ser jogadores de futebol** (i)
  - (i) ser jogador de futebol, mais do que o desejo literal dos amigos de infância do narrador, mostra também o anseio por um futuro promissor, ascensão social.
  
- (2) o **Morumbi e o Maracanã envelheceram** (ii) em mim...
  - (ii) o que envelheceu no narrador foi, na verdade, sua memória de tempos que lhe deixam saudades, associados ao futebol – o nome dos estádios remete a um conjunto de memórias formadas a partir deles.
  
- (3) a memória, esse **estádio vazio** (iii), **toma dribles maravilhosos** (iv) da lembrança...
  - (iii) a memória que nada evoca, que não suscita lembranças e falha nas reminiscências pessoais do narrador

- (iv) cada vez que tenta se lembrar de alguma coisa, sua atenção para em outro detalhe, e o pouco que vem à lembrança é logo confundido com outros fatos, deixando-o perdido e sem conseguir se encontrar
- (4) tudo de que me lembro foram **os gols perdidos**... (v)
- (v) o gol marcado como meta atingida, objetivo maior de uma partida de futebol, que leva o time à vitória. O gol perdido como objetivo não cumprido, fracasso diante da torcida (expectativas da família, dos mais próximos, de si mesmo). Lembrar-se apenas dos fracassos é não ter uma história de sucesso de vida para contar, ou tê-las perdido em meio às “derrotas” pessoais. “os gols perdidos” mantêm-se ainda no nível impessoal
- (5) **perdi muitos gols** (vi) **cara a cara com o goleiro** (vii), por isso **não sou jogador** (viii), por isso **não sou doutor**. (ix)
- (vi) o relato torna-se pessoal: quem não aproveitou as chances na vida foi o próprio narrador, chama a responsabilidade para si
- (vii) “cara a cara com o goleiro”, “de frente pro gol” são expressões que têm em comum designar a proximidade ao objetivo. Com a nítida diferença de que, na primeira, o goleiro é quem pode impedir que o objetivo seja alcançado. Se muitos objetivos foram perdidos quando o sujeito parecia tão perto de alcançá-los, pode-se vislumbrar a sensação de fracassos acumulados ao longo de toda uma vida
- (viii) o que ele almejava para o seu futuro não se concretizou por completa culpa sua – por ter perdido todas as oportunidades que teve.
- (ix) “doutor”, como referência não (só) à titulação acadêmica, mas a como são designados os “bem-sucedidos” na sociedade: desembargadores, promotores, juízes, médicos, e, mais propriamente ao texto, os técnicos de futebol (cuja titulação é sempre engrandecedora: “professor”, “mestre”)
- (6) **Tomei muita vaia** (x) do destino ...
- (x) Remete-se aos erros e fracassos que marcaram sua vida
- (7) **a violência** sempre **fez muitas faltas** (xi) **no nosso jogo** (xii), e **quase todas por trás** (xiii)

- (xi) a violência (personificação), ‘fez muitas faltas’ traz o sentido de ilegalidade, *foul play*
  - (xii) ‘nosso jogo’ – nossas vidas
  - (xiii) ‘quase todas por trás’ – violência da pior gravidade, inesperada e mal-intencionada
- (8) apesar dos **intervalos**, lembro-me de partidas inesquecíveis
- (xiv) ‘intervalo’ como 1. lacuna na memória (e por que há essas lacunas? É a memória do narrador traumatizada pela violência e pelos fatos trágicos?) e 2. Interrupção das vidas envolvidas nesse ‘jogo’; intervalo como morte.
- (9) **aquele campinho** de terra que esculpimos com as nossos próprias mãos **é um grande cemitério** (xv), e muitos deles estão ali, enterrados com seus sonhos, **antes mesmo de o jogo acabar.** (xvi)
- (xv) o mesmo lugar que trouxe alegrias ao narrador e onde cresceu é marcado por mortes
  - (xvi) ‘antes de o jogo acabar’ – ‘morreram antes do tempo’, seus amigos morreram em plena juventude, quando ainda podiam dar tudo de si e tinham um futuro pela frente, muitos anos para viver.
- (10) outros, **por desrespeitarem as regras** (xvii), **cometeram pênaltis desnecessários(?)** (xviii) e, **por ordem dos juízes** (xix), **foram mais cedo para o chuveiro...** (xx)
- (xvii) ‘desrespeitar as regras’ – entraram na ilegalidade, cometeram delitos / crimes
  - (xviii) ‘cometeram pênaltis desnecessários’ – também no sentido de terem cometido crimes, mas com a nuance (“pênaltis desnecessários”) de que ultrapassaram o razoável, não precisavam ter feito aquilo
  - (xix) ‘por ordem dos juízes’ – o juiz como aquele que decide *o rumo da partida* (= a continuação da vida desses jovens), ou seja, os policiais. Mais: o juiz apita o jogo respeitando regras, portanto esses jovens (ironicamente) foram mortos dentro das leis vigentes em nossa sociedade (boletins de ocorrência certamente lavrados como “autos de resistência”)
  - (xx) ‘foram mais cedo para o chuveiro’ – se foram *mais cedo*, morreram jovens

(11) **muitos ainda continuavam a cometer faltas (xxi), sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos (xxii), sem se importar com a força do adversário (xxiii), sem se importar com a cor da camisa (xxiv), sem se importar com os derrotados (xxv), importando-se apenas em vencer, e vencer a qualquer preço (xxvi). Por isso, muitos são substituídos com o jogo em andamento (xxvii), alguns antes mesmo de tocar na bola. (xxviii)**

(xxi) 'continuavam a cometer faltas' – continuavam na vida do crime

(xxii) 'sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos' - sem medo de morrer ('tomar cartão vermelho') ou de serem presos ('tomar cartão amarelo')

(xxiii) 'sem se importar com a força do adversário' – força da PM, da lei ('adversário')

(xxiv) 'sem se importar com a cor da camisa' – não tiveram lealdade aos mais próximos ('cor da camisa'), não se ativeram aos seus princípios (tiveram princípios?)

(xxv) 'sem se importar com os derrotados' – 1. sem se importar com os seus parceiros do crime que morreram ('derrotados'). 2. sem se importar com quem saiu prejudicado na história, fossem policiais ou civis, muitas vezes pessoas inocentes que morrem ou sofrem as piores consequências, mesmo sem ter tido parte alguma na história (os traficantes em relação à população trabalhadora das favelas e periferias, por exemplo, por suscitarem truculência policial generalizada contra todos, inclusive crianças e demais pessoas mortas por "balas perdidas", como "efeito colateral" da guerra instaurada)

(xxvi) 'vencer a qualquer preço' – além do exposto no raciocínio anterior, implica importar-se apenas com seus próprios objetivos, o próprio lucro, o seu êxito, a despeito de tudo e de todos que estão ao seu redor, da sociedade e de qualquer princípio de *fair play* que poderia haver "no início da partida".

(xxvii) 'ser substituído com o jogo em andamento' – ser morto em plena juventude

(xxviii) 'alguns antes mesmo de tocar na bola' – bebês e crianças mortos, mal começada a vida.

(12) **Às vezes, quando a dor sai do vestiário (xxix) e a saudade entra em campo (xxx), faço um minuto de silêncio, deixo uma lágrima rolar e jogo por eles a prorrogação (xxxi)**

- (xxix) ‘quando a dor sai do vestiário’ – quando o narrador consegue extravasar suas emoções
- (xxx) ‘a saudade entra em campo’ – quando a saudade vem à tona, é percebida pelo narrador, que passa a sentir falta de seus amigos
- (xxxi) ‘jogo por eles a prorrogação’ – o narrador segue sua vida, que já ultrapassou a “expectativa de vida dos jovens da periferia”.

Em nossa leitura, foram identificadas, no total, 31 metáforas estruturadas a partir do futebol. Como nosso foco eram aquelas que reinterpretavam o universo semântico do futebol para ressignificar a violência, a elas damos destaque:

11/12/13. a violência fez muitas faltas no nosso jogo, quase todas por trás

- 14. apesar dos intervalos
- 15. o campinho é um grande cemitério
- 16. antes de o jogo acabar
- 17. desrespeitar as regras
- 18. cometer pênaltis desnecessários
- 19. por ordem dos juízes
- 20. ir mais cedo para o chuveiro
- 21. continuar a cometer faltas
- 22. sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos
- 23. sem se importar com a força do adversário
- 24. sem se importar com a cor da camisa
- 25. sem se importar com os derrotados
- 26. importar-se apenas em vencer, vencer a qualquer preço
- 27. ser substituído com o jogo em andamento
- 28. ser substituído antes mesmo de tocar na bola

Identificamos, pois, 18 (dezoito) metáforas utilizadas com o intuito de exprimir a violência a partir de vocábulos próprios ao futebol. Futebol que compõe o cenário de infância e juventude do narrador, universo totalmente masculino, tal como é exposto na crônica, justamente para mostrar a perspectiva de alguém que viu a violência policial masculina abater uma população caracteristicamente jovem e igualmente masculina das periferias de uma grande capital, como São Paulo.

E como poderíamos deixar de lado talvez a metáfora mais significativa, presente no título: **Gol contra**? O “gol contra” é justamente aquele que põe em

decepção a torcida (sociedade) e os jogadores (parceiros, amigos, família). É o gol que o juiz (a polícia, a justiça) apita com um sorriso maroto nos lábios (“bem feito!”) ou com compadecimento (“puxa, que azar!”), ou com neutralidade (“tanto faz, estou aqui fazendo meu trabalho!”). O gol que frustra sobretudo o jogador, pois vai contrariamente aos seus objetivos, e *aniquila* o goleiro (a defesa) do próprio time (da própria vida). O *gol contra* sintetiza o oposto do que se quer para si, e para todos os demais que estão ao seu lado, jogando com ele (compartilhando de sua vida) e torcendo por ele (com expectativa de um futuro melhor). Os únicos a comemorarem são a torcida e o time adversários, isto é, todos aqueles que nunca se importaram com uma sociedade igual e justa para todos, todos aqueles que escarnecem dos direitos humanos, pois pretos pobres periféricos (não brancos pobres periféricos), no parecer de seus julgadores e “justiceiros”, não fazem jus a direitos, não saíram da senzala – e esses mesmos adversários recusam-se a deixar para trás as benesses da casa grande.

Foi com o pensamento voltado a essas questões que realizamos a leitura – não impusemos as conclusões acima expostas aos alunos, porque víamos como necessário deixar-lhes um espaço próprio de interpretação sobre o texto, mesmo com a possibilidade de que essa “deixa” não resultasse em interpretações expressivas, ou mesmo que resultasse tão-somente em paráfrases textuais. Ainda assim, o propósito do trabalho era exercitar a capacidade interpretativa dos alunos, e não condicioná-los a responder “certo”. Todas as metáforas esmiuçadas anteriormente foram – de modo impressionante – sendo decodificadas ao longo da leitura. Foi um trabalho oral ímpar, de interpretação textual, com participação ativa e empolgada das alunas e alunos. Em nenhum momento foi necessário que o professor “soprasse” a resposta, uma vez que, fosse na primeira ou em sucessivas tentativas, os estudantes iam alcançando o sentido de cada metáfora. Alguns registros foram feitos sobre o que ocorreu em cada turma, concernindo a aplicação:

#### **6ºB**

Foi a turma que mais se destacou na participação da decodificação oral das metáforas, durante a leitura.

#### **6ºA**

As alunas não receberam nada bem a crônica “Gol Contra”, devido à linguagem de futebol. Em mais de um momento, foi necessário interromper a leitura e os comentários sobre o texto para pedir que prestassem atenção e participassem do

“jogo de decodificação das metáforas” que os próprios alunos haviam instaurado a partir de minha interlocução com eles.

### **7ºA**

Júlia me mostrou o que havia escrito, sobre a crônica “Gol Contra”, relacionando as mortes dos amigos do narrador, no texto, à morte de seu avô. Eu falei que havia ficado muito bom, e que eu havia gostado muito. Em seguida, sentada em seu lugar, ela começou a chorar.

### **Nas 3 turmas**

A metáfora mais difícil de ser decifrada foi “respeitar a cor da camisa”. Nas turmas 6ºB e 7ºA, foi dito, antes da leitura do texto, que entendíamos que a maioria das meninas não gostassem de futebol, mas que o assunto abordado, ali, era outro, e na verdade o que o autor fazia era usar a linguagem do futebol para falar de “OUTRA coisa”. Essa fala se mostrou menos necessária no 6ºB e no 7ºA, pois algumas meninas inclusive afirmaram gostar de futebol e não ter problemas com o assunto. Foi bastante árduo, ao final da leitura, fazer com que ALGUNS alunos entendessem que, apesar de o léxico do texto estar todo relacionado ao futebol, o assunto era outro: a VIOLÊNCIA. Alguns, ainda, apesar de compreenderem que havia ali a temática da VIOLÊNCIA, achavam, no momento da atividade, que fosse uma violência circunscrita ao jogo de futebol (tomaram as referências a FALTAS, CARTÃO AMARELO / VERMELHO como os fatos mesmos da partida).

Para a apreensão do conceito de metáforas, não foi utilizada a terminologia “METÁFORA”: privilegiou-se uma interlocução ativa com os alunos ao longo da leitura, pedindo que eles substituíssem as expressões do futebol, oralmente, por aquilo que o autor estava realmente querendo dizer, dado o contexto em que apareciam. Muito positivo e criativo foi o fato de os alunos, em sua grande parte, terem tomado essa forma de leitura com frequentes interrupções para decodificação das metáforas como uma espécie de jogo lúdico em que passavam a competir com os colegas para ver quem adivinhava mais rápido os significados implicados no léxico do futebol presente no texto.

Foi retomado o fato de que, no texto, PARTE dos amigos do narrador que haviam morrido violentamente tinham entrado na vida do crime, porém a outra parte NÃO havia entrado, e, mesmo assim, haviam sofrido violência e morrido jovens.

Apresentamos, primeiramente, a atividade de Júlia (7ºA):

10/11/2015

Leitura de hoje: "Oficina de poesia"  
Gol contra

Eu amo futebol, isso é uma paixão, então sim, eu gostei do texto!

Eu gostei da parte que o narrador fala:

"No meu tempo de moleque, ninguém tinha uma profissão em mente para se chegar ao futuro; todos, sem exceção, queriam ser jogadores de futebol. E olha que naquela época nem dava tanto dinheiro assim. Mas não sei se pelo romantismo, pela magia ou simplesmente pela falta de perspectiva..."

Figura 1: Júlia 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

É surpreendente que, apesar da catarse provocada por "Gol contra", que fez Júlia pensar no falecimento de seu avô, ela optou por abordar um trecho do texto não conectado com a violência ou com a morte. Alguns poderiam dizer que o que a aluna registrou está desconectado com o que sentiu, mas então se coloca a pergunta: quão fácil é demonstrar os próprios sentimentos diante da classe e do professor?

Se, por um lado, Júlia se sentiu emocionada durante a leitura, mas não registrou sua reflexão (tampouco foi coagida a fazê-lo, pelo professor), houve quem incluísse, no comentário, uma reflexão sobre os próprios sentimentos, a partir do texto:

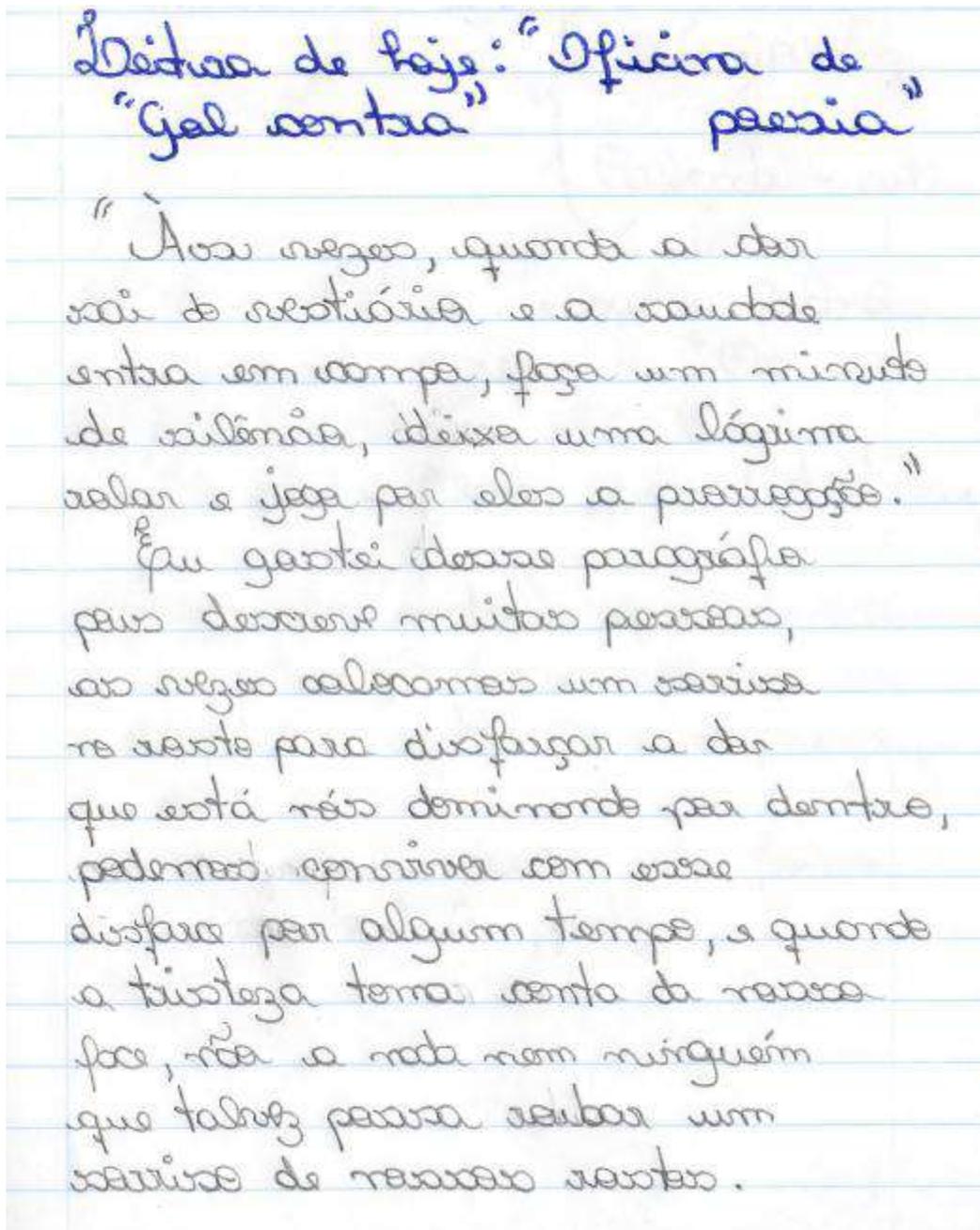


Figura 2: Pamela 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Pamela (7ªA), acima, reflete sobre a força de “disfarçar a dor que está nos dominando por dentro”, apesar de que “quando a tristeza toma conta da nossa face, não a nada nem ninguém que talvez possa roubar um sorriso de nossos rostos”.

Também sobre a dor reflete Madalena (7ªA), mas sobre um assunto imprevisto: a perda de seus animais de estimação – ela havia tido uma diversidade de cães e gatos e ainda contava em mais de dez o número de gatos que tinha sob seus cuidados, quando escreveu:

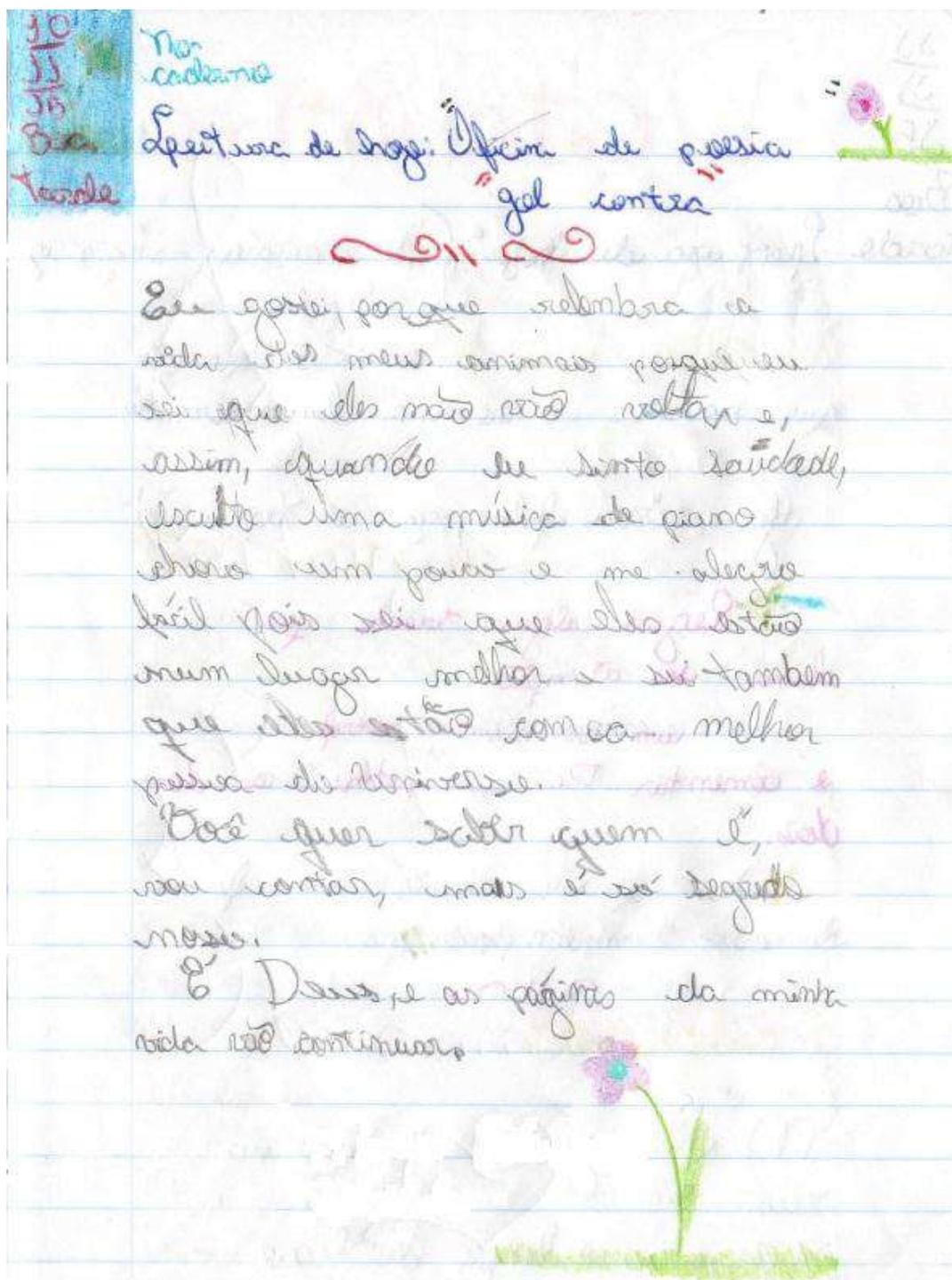


Figura 3: Madalena 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Não deve ser ignorado o tom de confidencialidade que assume o comentário: "mas é só segredo nosso". Algumas confidências e aberturas são possibilitadas pela literatura. Estudantes que não contariam algo ao professor oralmente, contam-no por escrito. Uma grande preocupação demonstrada pelos alunos, desde o início da

aplicação, era sempre a indagação: “o professor iria ler para a sala?”. E sempre foi assegurado que não. Seriam respeitadas todas as respostas, sem serem mostradas a ninguém, se assim quisessem.

Vivian (7<sup>o</sup>A), por sua vez, guia-se por outra interpretação:

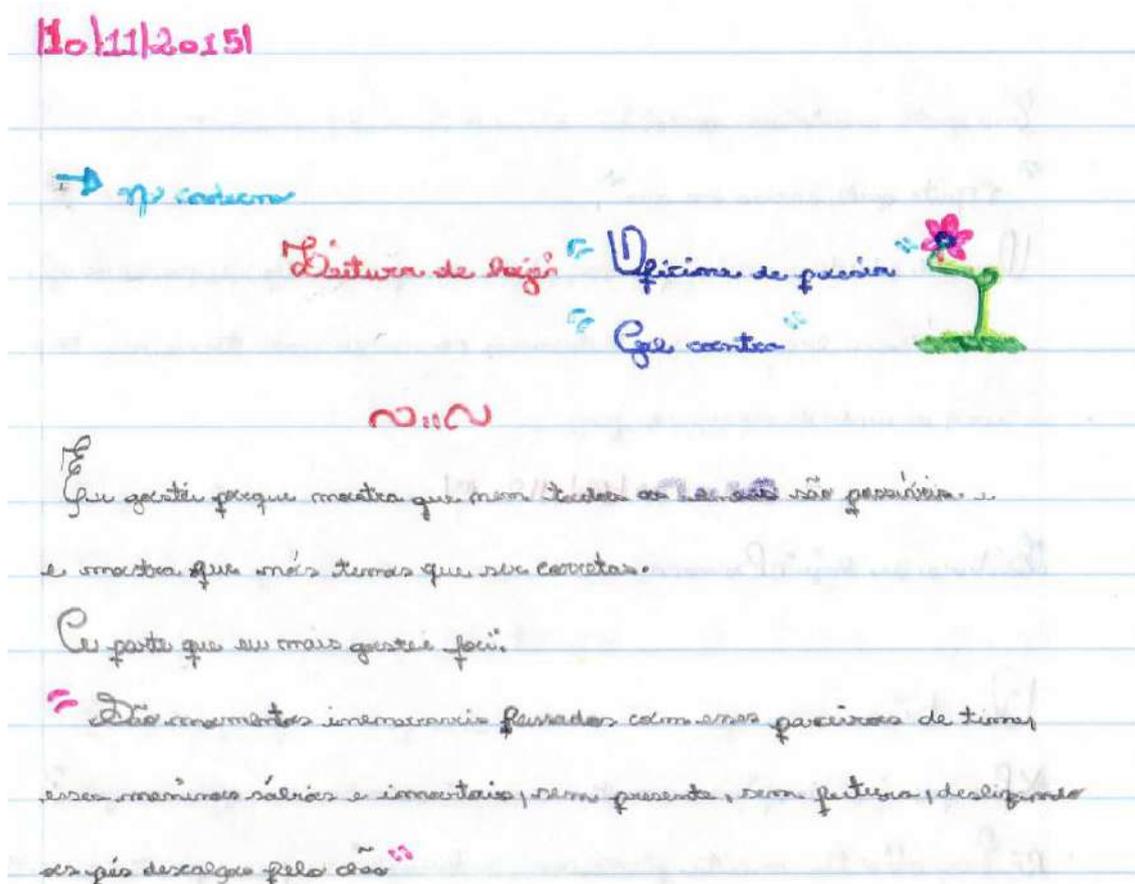


Figura 4: Vivian 7<sup>o</sup>A – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Em seu entendimento, que não parafraseia o texto, nem todos os sonhos são possíveis, mas, independentemente de poderem realizá-los ou não, as pessoas devem ser corretas. É uma reflexão muito pertinente ao ambiente e a situações que esses alunos conhecem, em que muitos se desviam da escola e seguem caminhos adversos na vida. Apesar de poder soar banal, mostra um posicionamento firme da aluna diante do que considera certo e errado. Não se deve deixar de lado que essa foi uma turma que teve de lidar com um furto ocorrido dentro da própria sala, de celular, o que causou indignação entre os alunos e os pais, fenômeno que possibilitou uma reflexão, da parte deles mesmos, sobre o certo e o errado. O celular foi devolvido, e a cena não se repetiu até o fim do ano letivo. Logo se vê que os temas abordados em um texto podem evocar as certezas construídas ao longo da vida por quem o lê.

Ainda na chave de leitura do certo e errado, Gerson (6<sup>o</sup>A) expõe:

Eu gostei muito porque fala  
 sobre as drogas uma coisa que não  
 é bom e não influencia a usar drogas  
 Também sobre o crime uma coisa  
 que não é boa muitas pessoas  
 que se começam já foram do crime  
 mas uma coisa que eu nunca fui  
 e nunca vou ser é do crime

Figura 5: Gerson 6ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

E revela conhecer muitas pessoas que "já foram do crime", reforçando sua posição de jamais entrar nesse caminho.

A aluna Tatiana (7ªA), usou um trecho para comentar sobre sua realidade mais próxima:



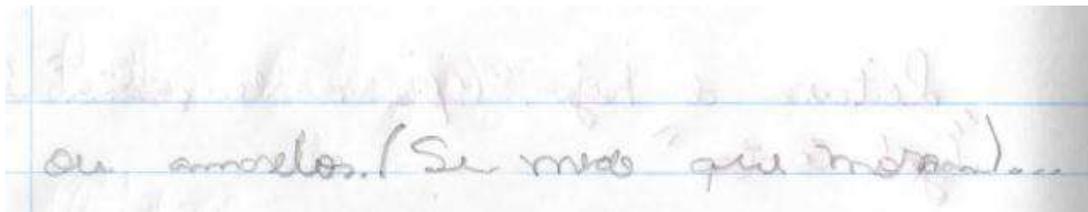


Figura 7: Tatiana (2) 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Onde aproveita para dizer: “*Para minha tristeza. Eu tenho muitos amigos que eu gostava [que] continuava[m] a cometer faltas/erro ) e eles não tinha medo de tomar cartões vermelho ou amarelos (se[m] ter medo que a vida acabe ou que eles morrem) e já perdi muitos amigos por conta disso.*” É importante o fato de que um texto pensado sobre a realidade periférica, por um autor periférico, faça com que jovens de uma realidade periférica bastante distante, no tempo e no espaço geográfico, daquela vivida e narrada pelo autor, reflitam também sobre vivências e dores similares. Uma aluna tão jovem, de 13 anos, já ter perdido amigos – de quem gosta(va) – para a vida do crime.

Raul (7ªA), por sua vez, expressa-se assim:

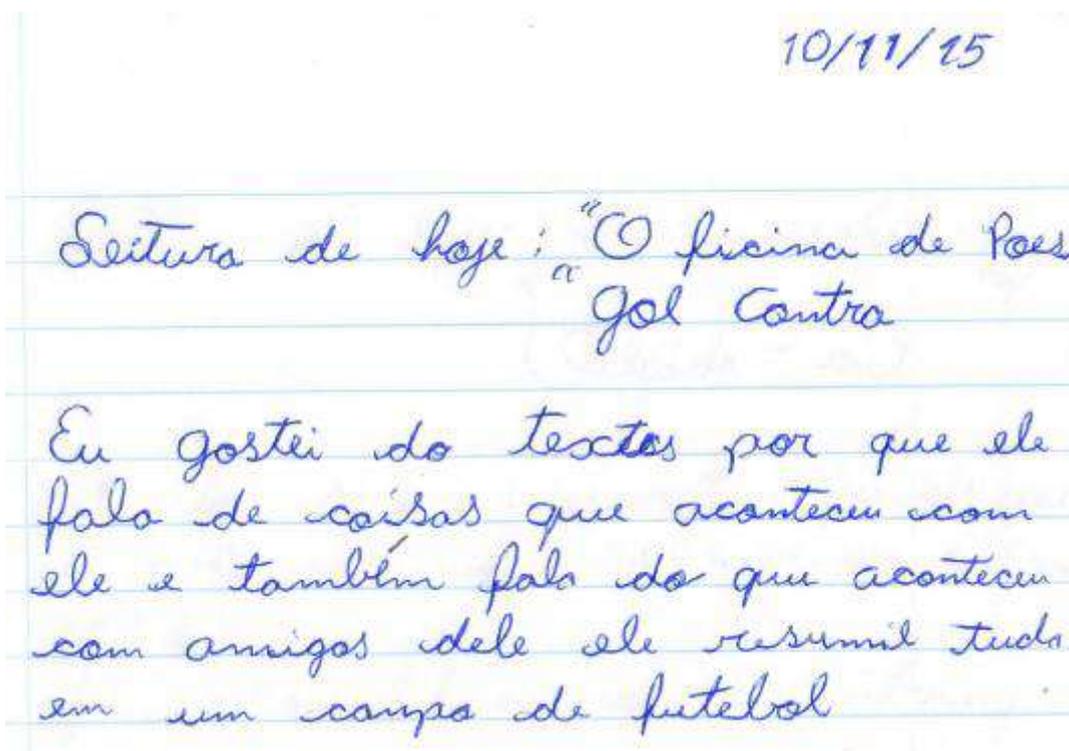


Figura 8: Raul 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Cabe registrar que Raul apresenta um caso que desafia o professor: passou o ano inteiro copiando o enunciado de exercícios, questões, sem nem uma vez,

espontaneamente, lhes dar resposta. Mesmo com o professor do lado, não produzia nada de si próprio. Seu texto, simples, sem chegar à interpretação elaborada do que fora lido, é um pequeno passo em direção à compreensão textual. Ainda que insuficiente.

Jonas (7ºA) elabora uma interpretação sucinta, apesar de dificuldades de interpretação ao longo do ano letivo e pouca interação oral em sala:

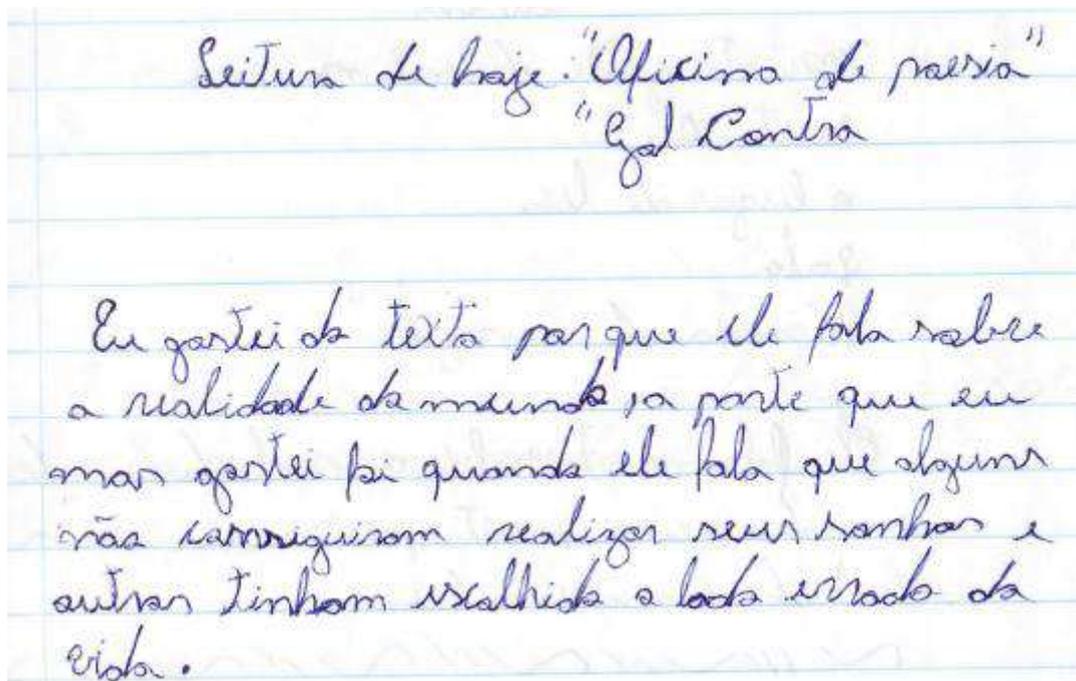


Figura 9: Jonas 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Sem mencionar especificamente a que parte da crônica se referia, extraiu do todo, no entanto, uma mensagem geral, associada a "sonhos" (sua não realização) e uma escolha envolvendo "o lado certo x o lado errado da vida".

A interpretação também pode resumir-se a um comentário de caráter genérico, como o de Zara (6ºB):

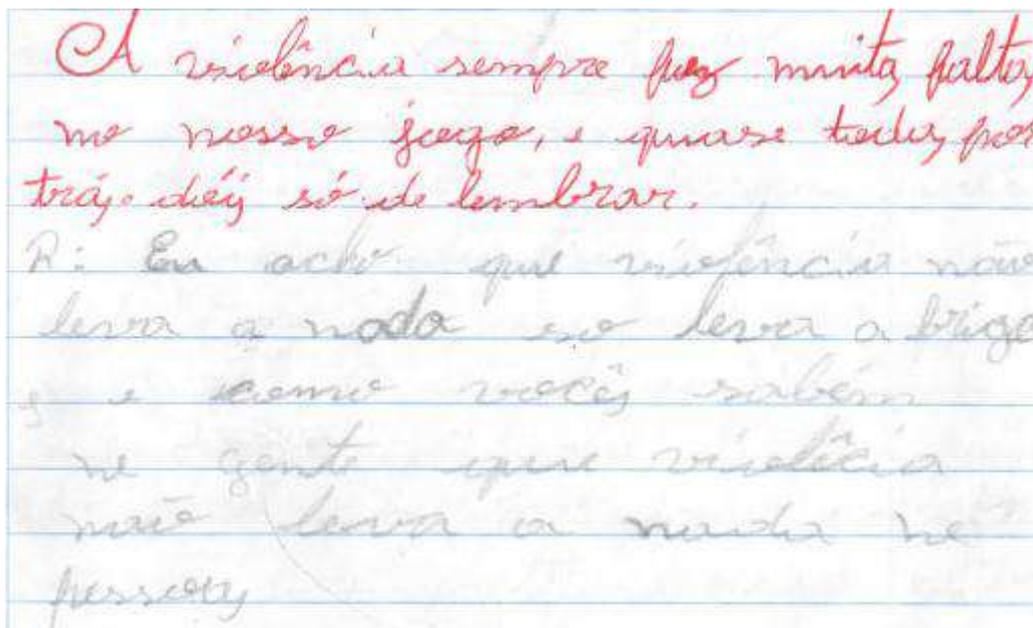


Figura 10: Zara 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Não deixa de ser interessante o recurso, criativo, que Zara cria para fazer a interlocução com seu leitor, primeiro usando o chamamento "gente" ("e como vocês sabem ne gente") e depois "pessoa" ("não leva a nada ne pessoa").

Ou, de forma mais simples, o que o aluno expressa sobre um texto pode ser uma expressão em destaque:

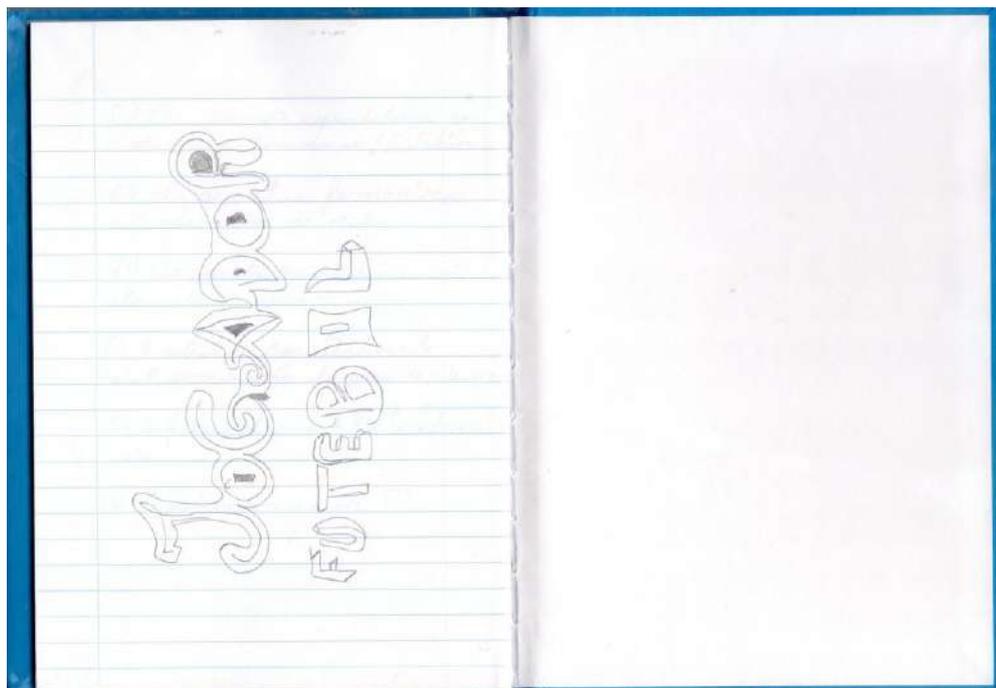


Figura 11: Joaquim (1) 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"



Figura 12: Joaquim (2) 7ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

O aluno autor da expressão acima, Joaquim (7ºA), realizou paráfrase de todos os textos, nas atividades. Produziu, porém, a caligrafia acima, na última página do caderno, com bastante destaque. Revelou, ao menos, um ponto de identificação com o texto – e, possivelmente, tenha assim expressado seu sonho, como o dos meninos e do narrador-personagem do conto “Gol contra”, igual ao de muitos meninos e meninas do Brasil: ser jogador(a) de futebol.

Há interpretações equivocadas também, como a de que o narrador-personagem teria jogado um jogo no lugar do “amigo que estava muito machucado”, de Peterson (7ºA):

"Oficina de poesia"  
"Gol contra"

Eu gostei do texto porque mostrava a realidade. Porque ele era uma pessoa. Ele tinha muita imaginação. Na vida dele o texto tão bom que ele jogou um jogo para o amigo dele porque ele estava muito malucado.

Figura 13: Peterson 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Ou a leitura que se manteve estritamente na superfície do texto, não alcançando os sentidos pretendidos pelo autor, como a de Antônio (7ªA):

10 Leitura de Slaje: "Oficina  
11/ de poesia" "Gol contra"  
15

R: Eu acho que não entendi que foi que muita memórias quisam nos jogadores se que nós pudemos por causa do ditador como por ex: foi assim que eles tomaram corações amarelos e vermelhos, esse

Figura 14: Antônio 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

E a leitura realizada por Jorge (6ºA):

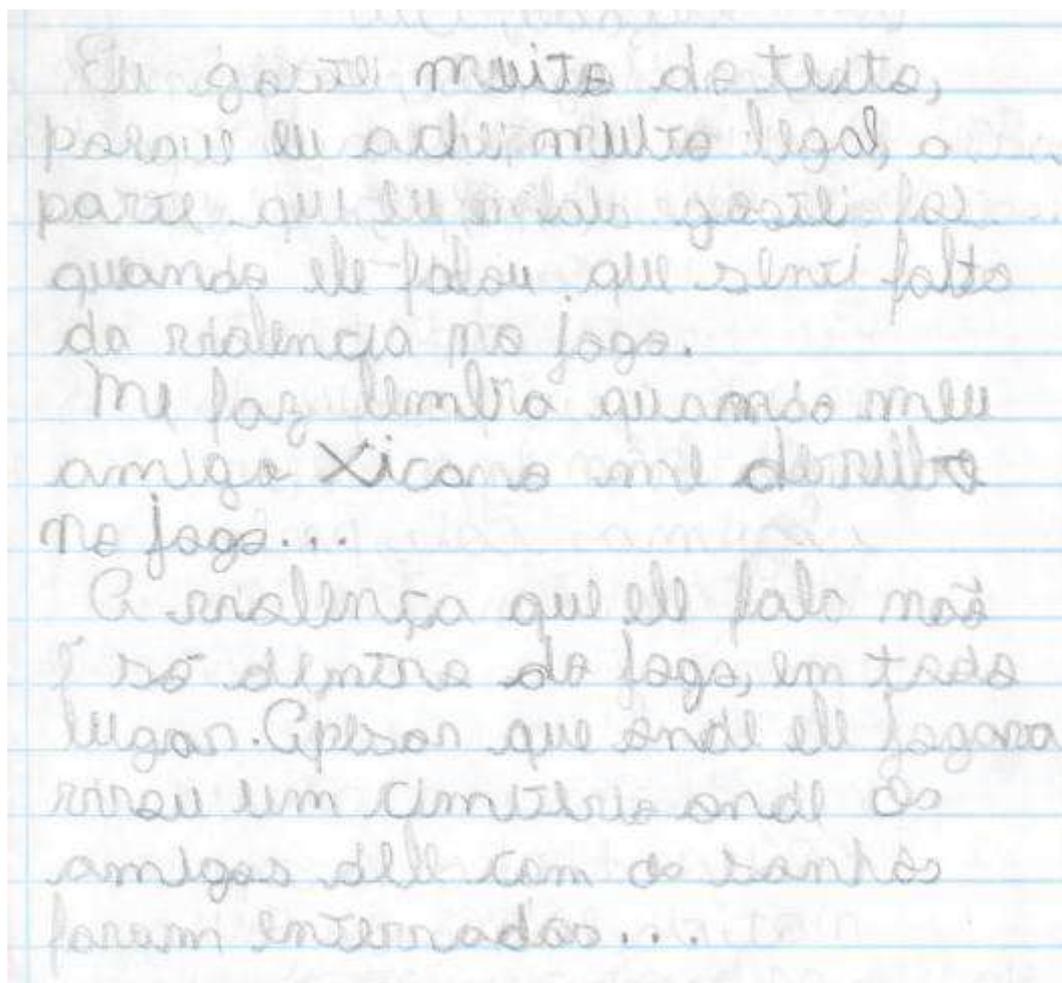


Figura 15: Jorge 6ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Na qual vemos informação incorreta: “quando ele [o narrador] falou que senti falta da violência no jogo”, e uma interpretação literal, relacionando o texto a uma falta sofrida num jogo, cometida por um amigo: “Me faz lembrar quando meu amigo Xicano me derrubou no jogo...”. E mais uma metáfora não compreendida completamente: “Apesar que onde ele jogava virou um cemitério onde os amigos dele com os sonhos foram enterrados...” – o aluno não interpretou o sentido metafórico de “cemitério”.

A turma 7ºA, cabe ressaltar, dividia-se quase que ao meio: já tinha sido possível observar, em outras atividades de leitura desenvolvidas, que os meninos demonstravam um alcance interpretativo mais limitado, na maioria dos textos, do que as meninas. As notas da sala, em todos os bimestres, refletiam essa realidade, que procurávamos transformar.

Melina (7ºA) pensa sobre sua própria vida e seus atos errados, associando o texto a si e ao ditado que sua tia lhe dissera: “Enfim de nada adiantou suas mães falar

eu vou bater se [em] você” Sempre ouvi minha tia dizer esse ditado que é quem procura, acha esse ditado eu diria que serve para muitos da minha sala até para eu mesma”.

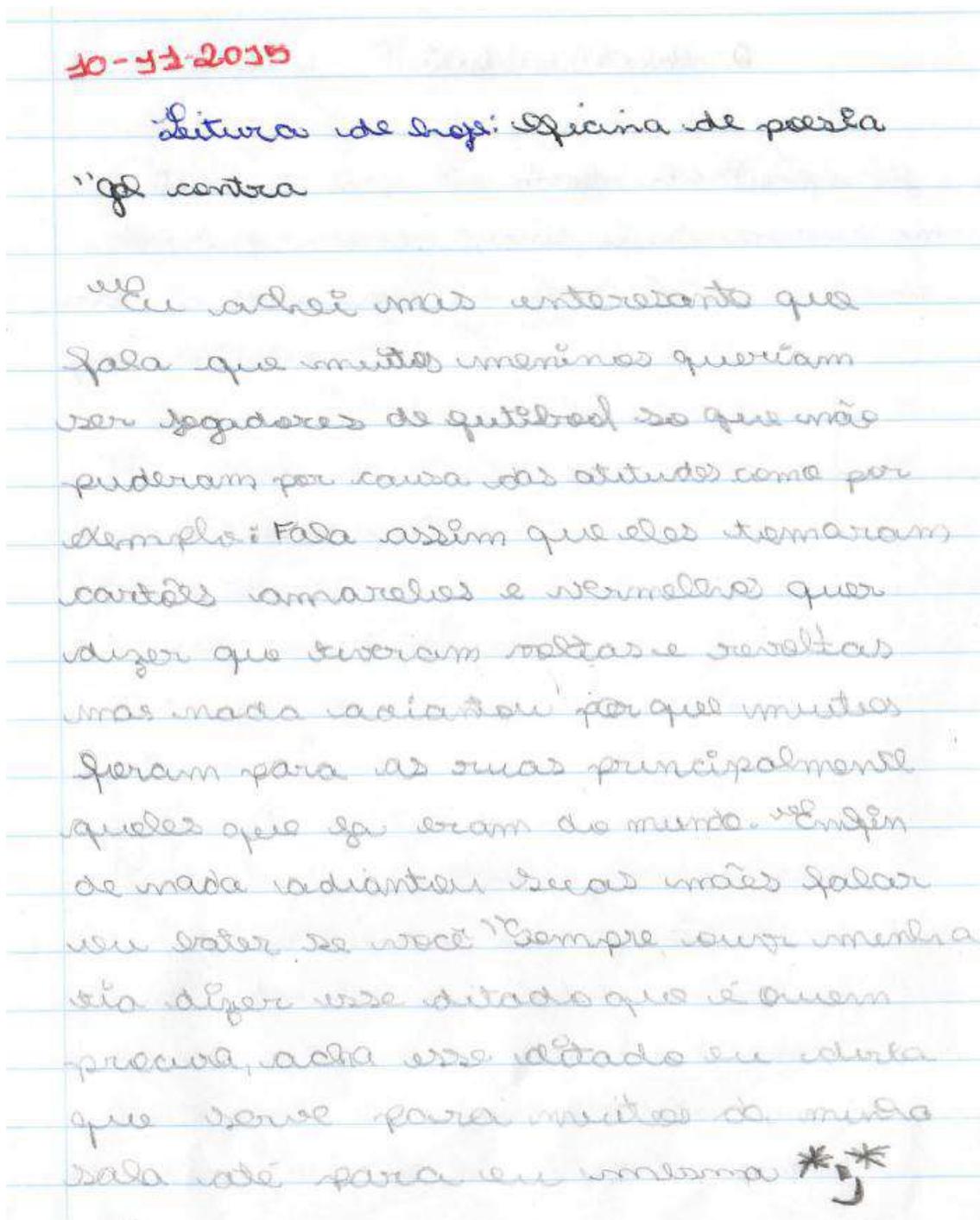


Figura 16: Melina 7ªA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Surpreendente é a associação que faz à própria vida o aluno João (7ªA):



mesmo as leituras. A história do pai é algo que ele não havia revelado a ninguém. A participação desse aluno é especial, porque sua empolgação com as leituras fez com que superasse suas dificuldades com a escrita. Não raro se ouvia, pela escola, que “ele não escreve”, “com ele, não tem o que fazer”. Um registro curto, como esse que João produziu, levou quase o período todo da aula. Refletir sobre o próprio histórico familiar difícil e traumático, identificando-se com o que é narrado em um texto literário de forma a direcionar um espelho para a própria vida, foram saltos de aprendizagem impressionantes que esse aluno conquistou.

A interpretação das metáforas esteve presente na análise de Vinícius (6ºB), que compreendeu o texto pela ótica da violência:

O Trecho que mais gostei foi:

“Faro muito tristes, muitos sendo contínuamente a cometer faltas, sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos, sem se importar com a força do adversário, sem se importar com a cor do campo, sem se importar com os adversários importando - se apenas um vencer e vencer a qualquer preço”

Eles não tem medo de morrer ou até ser preso, eles não se

Figura 18: Vinícius (1) 6ºB – Sérgio Vaz – “Gol contra”

impertom com ninguém,  
 nem com os seus  
 familiares e seus "amigos"  
 do quadrado. Eles só  
 querem receber e receber  
 sem parar, nem que  
 eles tenham que fazer  
 pelo contrário.

Figura 19: Vinícius (2) 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Na compreensão da mensagem do texto, Verena (6ºB) mostra dúvida no entendimento do que seria "narrador" e "autor", conteúdo trabalhado no 6ºano.

"Para minha tristeza, muitos ainda  
 continuavam a cometer faltas, sem  
 medo de tomar cartões vermelhos ou  
 amarelos, sem se importar com a  
 cor da camisa..."

O autor faz esse texto na linguagem  
 de futebol.

- Para tristeza do autor, muitos  
 continuavam a cometer faltas, sem  
 medo de ser preso, sem se im-  
 portar com pessoas que não sabem.

Figura 20: Verena 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Ao mesmo tempo, há índice de interpretação textual na compreensão de sentidos veiculados pelas metáforas, embora não explicitadas: “não ter medo de ir preso” e “sem se importar com as pessoas ao redor”.

A compreensão poderia ser restrita, como no caso de Giovana (6ºB):

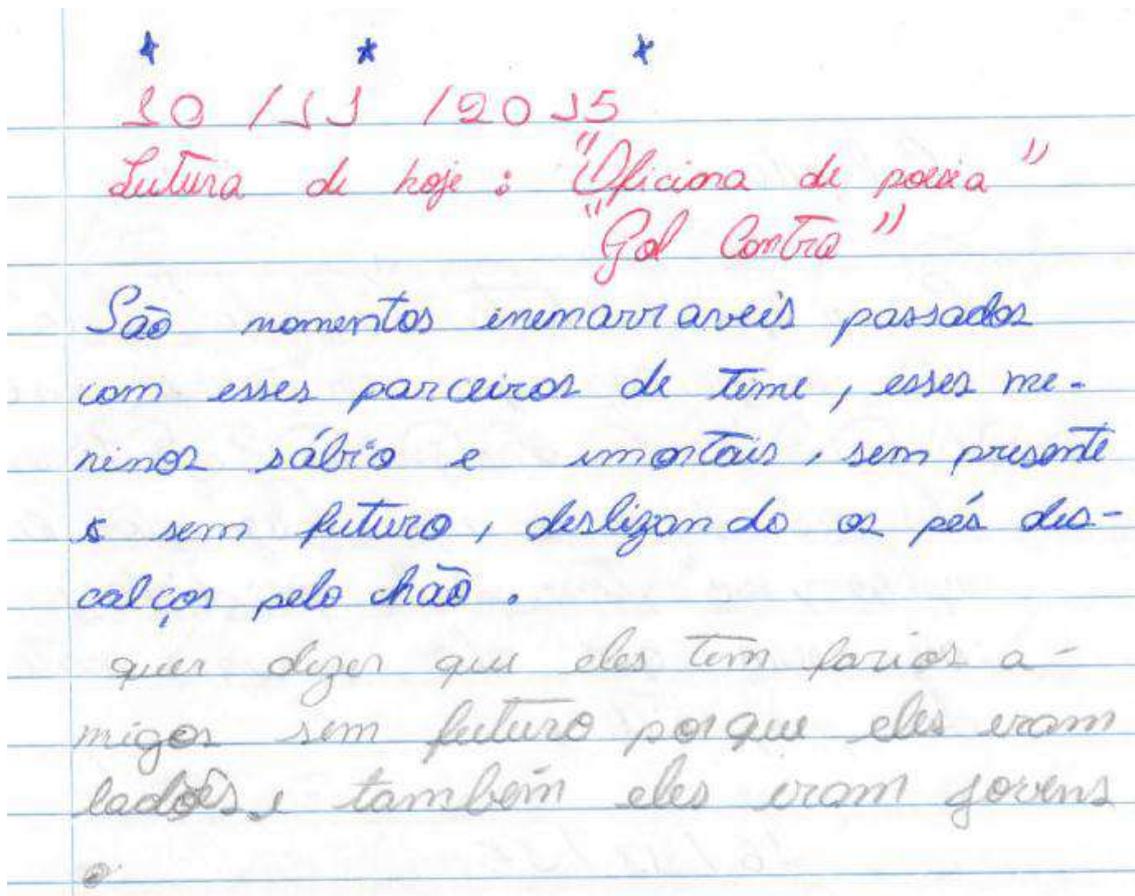


Figura 21: Giovana 6ºB – Sérgio Vaz – "Gol contra"

Em que se percebe a generalização de que todos os amigos do narrador (termo genérico “eles”) eram “sem futuro”, por serem ladrões. Giovana indica também que eram jovens, apesar de essa informação já estar presente na acepção da palavra “meninos”.

No que se refere à idade, tem-se consciência que os alunos do 7ºA conseguiram extrapolar os sentidos do texto para relacioná-lo mais explicitamente à própria vida, ainda que de modo diverso. Os alunos do 6ºB, por sua vez, mantiveram certo apego à superfície textual, explorando os sentidos possibilitados por apenas algumas das numerosas metáforas.

No 6ºA, destacamos uma produção em que o aluno Filipe associou o texto à falta de oportunidades de mudar a própria vida por que passam muitas pessoas, em favelas, mencionando sua experiência de já ter conhecido uma:

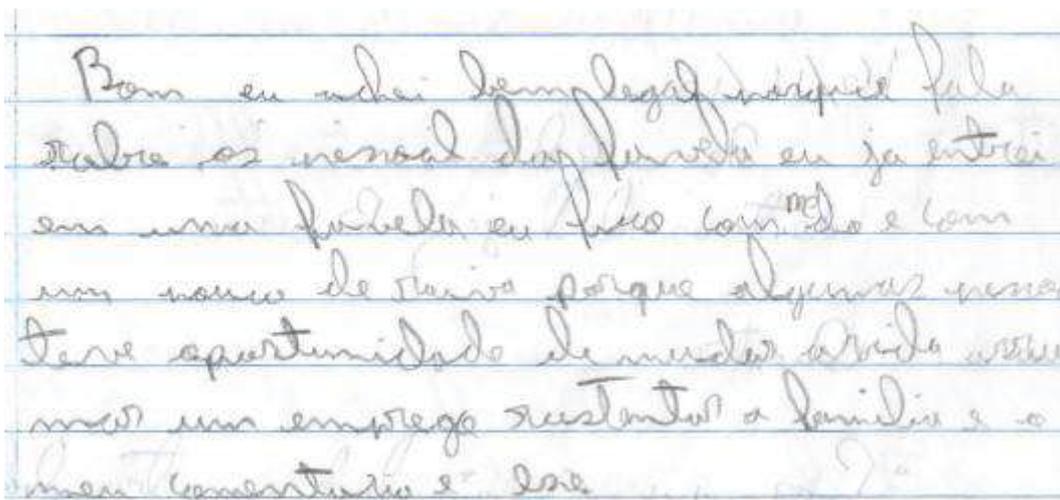


Figura 22: Filipe 6ºA – Sérgio Vaz – "Gol contra"

#### 4.4.3 “Os miseráveis” (Sérgio Vaz) e “Calçada” (Cuti)

Como havia sido estabelecido desde o primeiro dia, os alunos podiam comentar livremente qualquer um dos textos trabalhados. Apontaremos interpretações que se destacam, para os dois textos.

##### 4.4.3.1 “Os miseráveis” (Sérgio Vaz)

Tatiana (7ºA), abaixo, inicia sua reflexão a partir do trecho "Vitor tinha a cara na notícia, / enquanto Hugo / fazia pose pra revista". Mais do que respostas, nota-se que o texto lhe provocou indagações, como a que abre seu comentário: "Por que o pobre sofre mais?". E então mostra seu inconformismo diante do fato de que "Quem tem [dinheiro] não sabe usa[r]", expresso em seu ponto de vista: "Que vida injusta co[m] todos [todos]".

Parte que mais gostei foi a:  
 Vitor tinha a cara no relógio  
 enquanto Hugo...  
 Hugo...  
 Porque o outro sofre mais?  
 Não sei ter resposta...  
 Eu sei porque Vitor virou ladrão  
 porque como ele virou...  
 melhor vir...  
 Agora Hugo era sófrico por  
 que... ele não...  
 nada ele já tinha tudo...  
 agora Vitor...  
 ladrão...  
 Que vida em tudo...  
 Que ter não sabe...  
 que não ter sabe...

Figura 23: Tatiana 7ªA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis"

Um encaminhamento diferente para o assunto é a reflexão de Peterson (7ªA) sobre o que quer ser no futuro, a partir dos dois últimos versos: "A um, só resta virar crente / o outro, é candidato a presidente". Abstrai, porém de fazer a leitura crítica

desses dois versos, que não falam de uma escolha propriamente dita, mas da vida vida como predeterminada, predestinada. Uma visão negativa de como pobres (sem família e sem exemplos) e ricos (brancos) têm oportunidades nada iguais desde o início da vida.

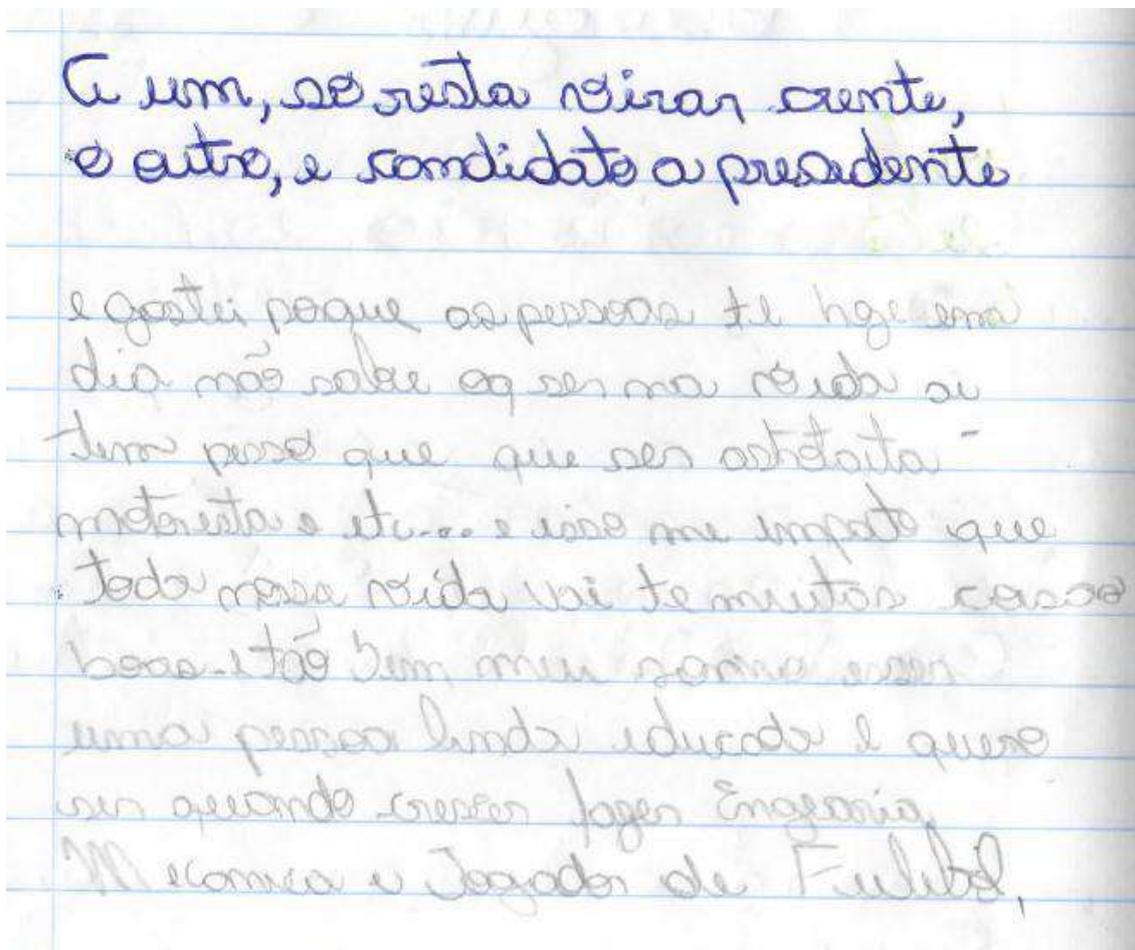


Figura 24: Peterson 7ºA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis"

Luan (6ºA) registrou uma inferência inusitada:

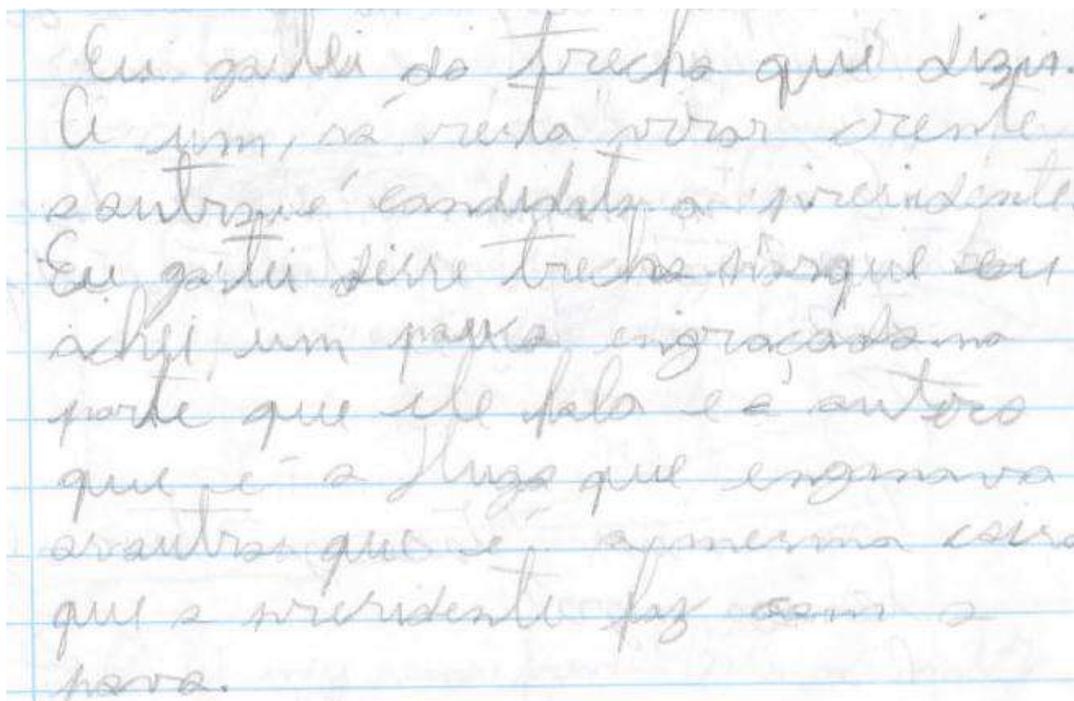


Figura 25: Luan 6ºA – Sérgio Vaz – "Os miseráveis"

“*Eu gostei do trecho que dizia. A um, só resta virar crente o outro é candidato a presidente. **Eu gostei desse trecho porque eu achei um pouco engraçado na parte que ele fala [do] outro que é o Hugo que enganava os outros que é a mesma coisa que o presidente faz com o povo.***” (grifo nosso). A ironia presente no texto – em que o ladrão nascido rico torna-se cada vez mais bem-sucedido, ao passo que o ladrão pobre não tem o mesmo destino, apesar de ambos praticarem o crime – suscitou humor em Luan, reação que se destaca das que havíamos visto, inclusive porque esse aluno de 11 anos tece uma crítica política ao País, em que, de acordo com o seu ponto de vista, a figura presidencial rouba, da mesma maneira que um ladrão, o povo.

O poema “Os miseráveis”, de Sérgio Vaz, impregnado de intertextualidade com o romance homônimo de Victor Hugo, ofereceu muita dificuldade aos alunos. Se, por um lado, os alunos do 7º ano ainda conseguiram tecer reflexões sobre o texto, os alunos dos 6ºs anos encontraram nesse texto uma barreira, fazendo com que muitos chegassem apenas ao nível da paráfrase do poema ou ainda registrassem apenas um trecho que lhes tinha chamado a atenção. Vários, inclusive, optaram somente por comentar “Calçada”, de Cuti, no qual nos deteremos.

#### 4.4.3.2 Calçada - Cuti

No 6ºB, três produções textuais chamaram a atenção. A de Fabiany:

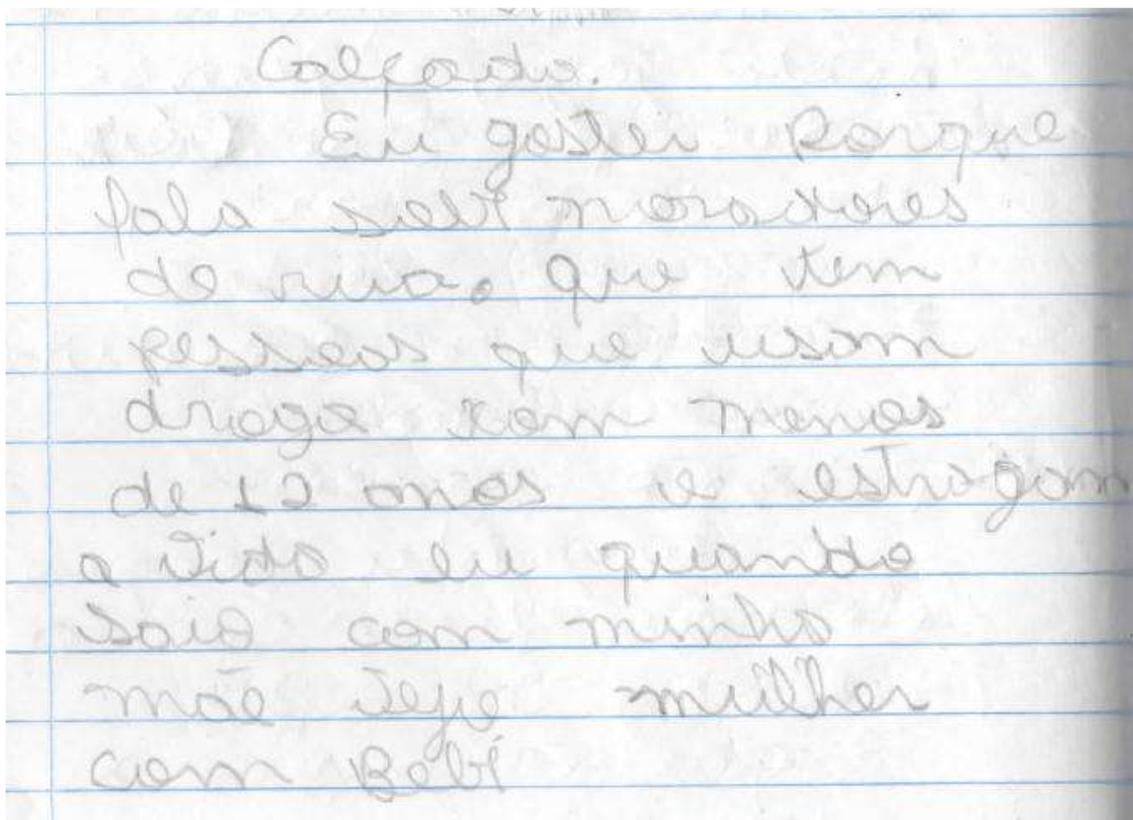


Figura 26: Fabiany (1) 6ºB – CUTI – "Calçada"

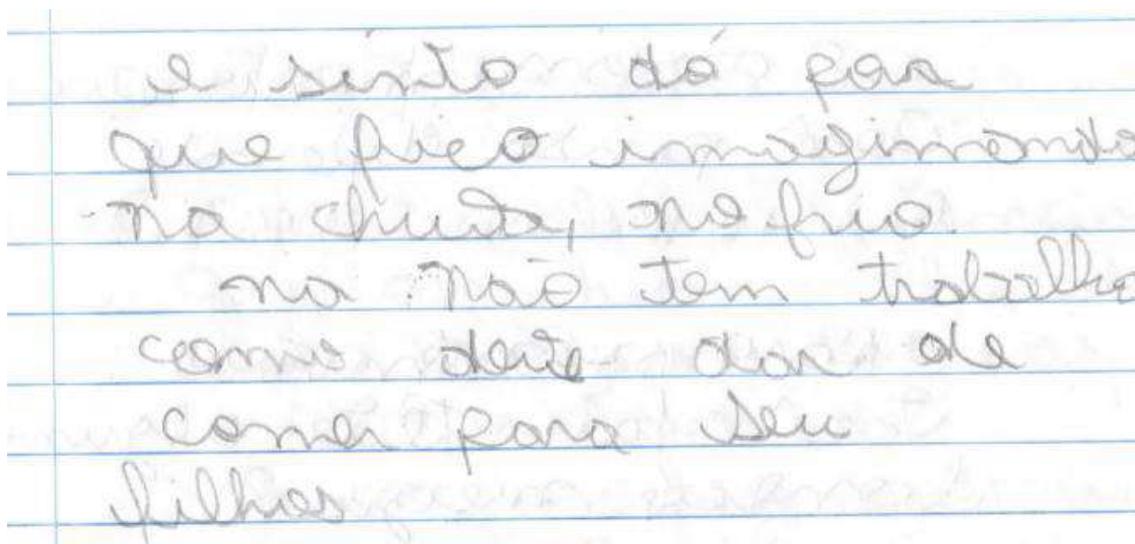


Figura 27: Fabiany (2) 6ºB – CUTI – "Calçada"

"Eu gostei porque fala sobre moradores de rua. que tem pessoas que usam droga com menos de 12 anos e estragam a vida eu quando saio com minha mãe vejo

*mulher com bebê e sinto dó por que fico imaginando na chuva, no frio. na não tem trabalho como deve dar de comer para seus filhos [?]*". Associa o texto à sua observação prévia, quando passeia com a mãe, de pessoas em situação de rua. Aproxima de si o texto, fazendo referência à própria idade – ela mesma completaria 12 anos –, quando fala sobre o uso de drogas por crianças nessa situação. E esforça-se por se colocar no lugar, sente compaixão: "sinto dó por que fico imaginando na chuva, no frio." E termina com uma indagação, preocupada: "não tem trabalho como deve dar de comer para seus filhos[?]"

Uma segunda reação a "Calçada" foi a de Jefferson (6ºB):

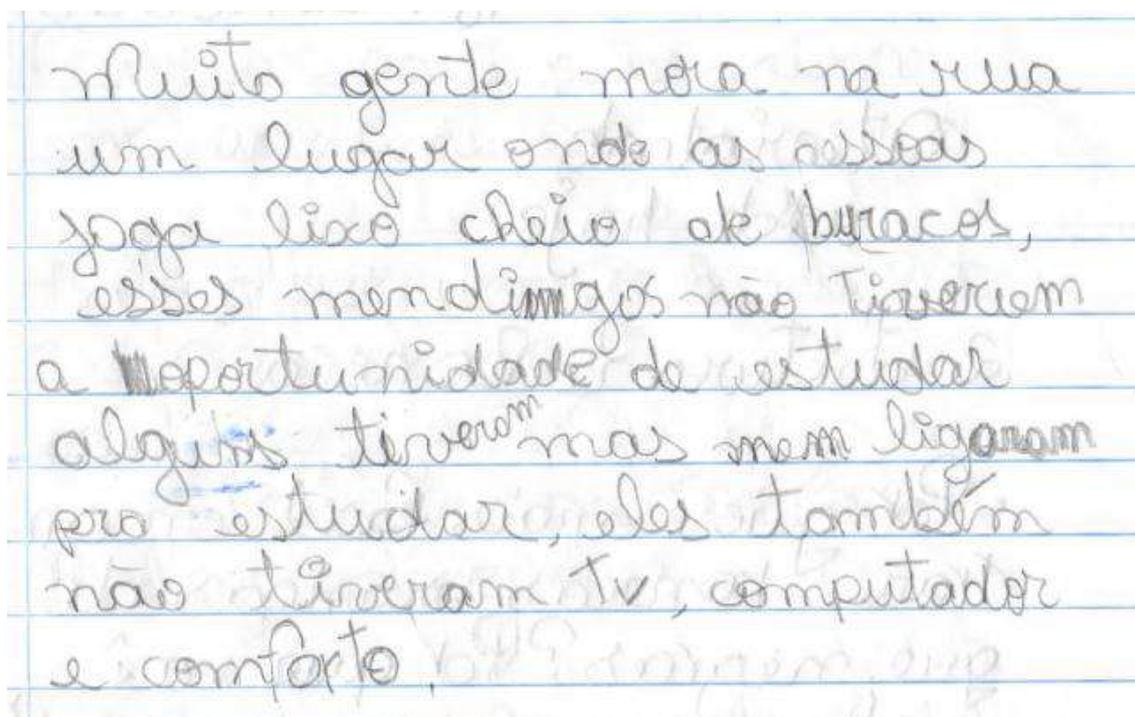


Figura 28: Jefferson 6ºB – CUTI – "Calçada"

A reflexão sobre o fato de que pessoas em situação de rua ("mendigos") "não tiveram TV, computador e conforto" é própria, não consta do texto. Mostra, de certa forma, a capacidade de comparar a situação de vida dessas pessoas à sua – e, novamente, a capacidade, como mostrou Fabiany, de perceber o que lhes falta.

E a terceira reação que despertou atenção, nessa turma, foi a de Giovana:

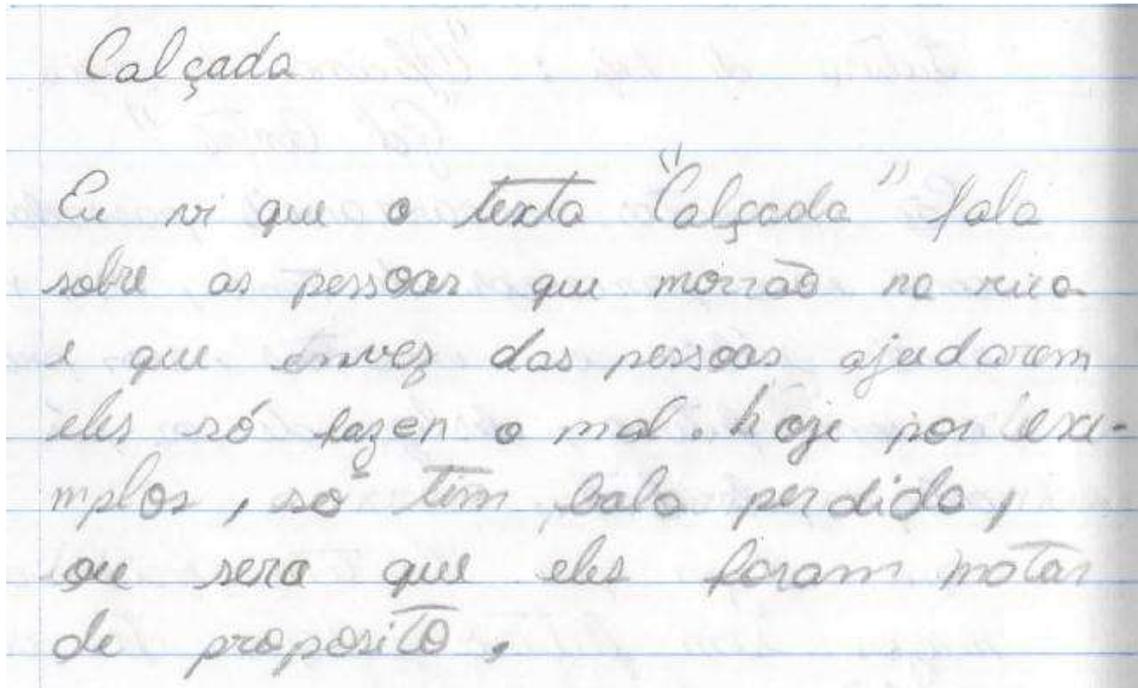


Figura 29: Giovana (1) 6ºB – CUTI – "Calçada"

"Eu vi que o texto 'Calçada' fala sobre as pessoas que morrão na rua e que invés das pessoas ajudarem eles só fazem o mal. hoje por exemplos, só tem bala perdida, ou sera que eles foram motas [essas pessoas foram mortas] de proposito [?]."

O questionamento sobre se a morte dessas pessoas seria acidental ou proposital por "balas perdidas" remete diretamente aos versos: "vítima / de bala / premeditada / de aparência perdida". Demonstra ainda a reflexão, sua, de que as pessoas, ao invés de ajudar quem está em situação de rua, só lhes fazem o mal. Giovana ainda realizou este desenho:



Figura 30: Giovana (2) 6ºB – CUTI – "Calçada"

Nele, identificamos elementos evocados também por Fabiany, como a chuva, o frio (pelas roupas). O transeunte que passa, bem-vestido, com várias notas de dinheiro no bolso da calça, mãos enfiadas no bolso da jaqueta, fumando. Em contraste, há a figura do homem sentado na calçada, com roupas puídas, cobertas remendadas à sua volta e travesseiro em frangalhos, perto de sacos de lixo em que vemos os restos de uma espinha de peixe, moscas voando, garrafas derramando um líquido - provavelmente com péssimo cheiro. E ainda há o plano de pensamento do homem que estende a mão em pedido de dinheiro: "Será que ganharei uma moeda?", inclusive com um grande ponto de interrogação pairando sobre sua cabeça, coincidentemente localizado sobre um saco de lixo.

Geilton (6ºA) também alude à violência verbal e física sofrida pela população vulnerável de rua:

eu gostei da história Calçada  
 que falou como parte que eu gostei.  
 Muita gente de fora dos meus pais  
 Si mesma que só virou muito  
 outra pessoa quando "é" um  
 questo de ser" e quem com  
 estando e seguir  
 como a cabeça tranquila  
 eu entendi que muitas  
 pessoas humilhação, batem e  
 eles continuam com o  
 consciência tranquila

Figura 31: Geilton 6ºA – CUTI – "Calçada"

Começa parafrazeando o poema, para então expressar seu entendimento de que *"muitas pessoas humilhação, batem e eles [elas] continuam com a consciência tranquila."*

Johnny (6ºA) estabelece uma noção de causa e consequência, indício de sua interpretação do poema:

Eu gostei do <sup>Texto</sup> "calçada" por que  
 conta como é a vida das pessoas  
 na rua e o que eles fazem.  
 eles ficam com fome e não  
 tem o que comer então eles vão por  
 vícios.

Figura 32: Johnny 6ºA – CUTI – "Calçada"

Em seu entendimento, como as pessoas em situação de rua não têm o que comer, elas acabam indo para os vícios.

Jonas (7ºA), sempre sucinto em suas observações, atinge o âmago do poema:

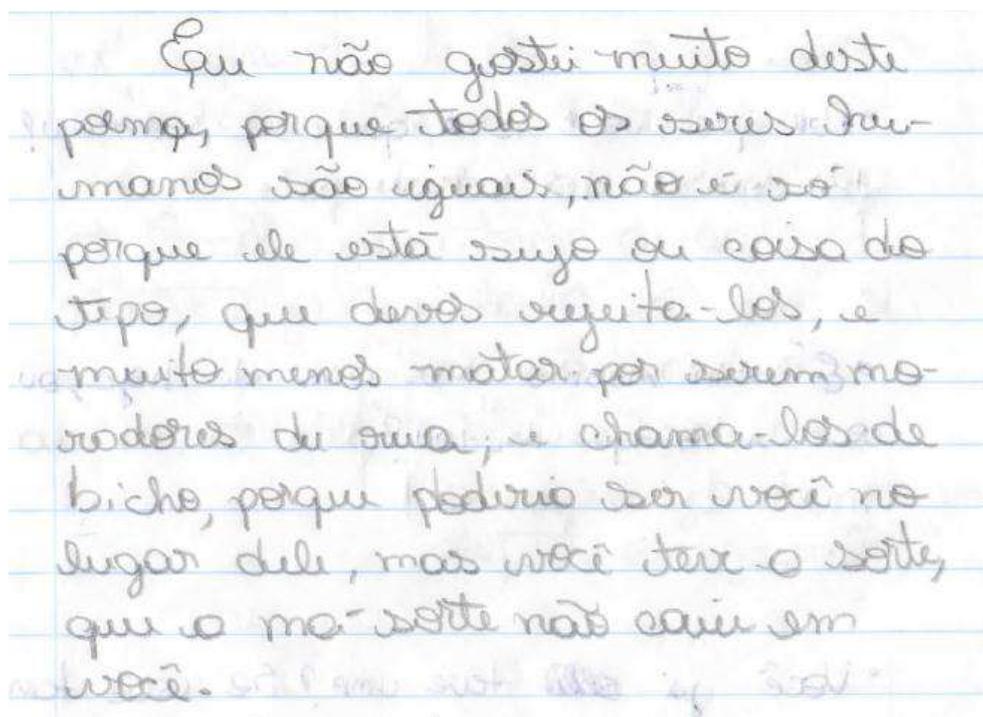
Calçada  
 "Muita gente dorme na rua  
 sente ali  
 o lugar de lixo  
 e ali  
 herança da serragem"  
 Ele fala muito sobre a realidade de hoje  
 em dia, com muita pessoa na rua  
 tratada como um lixo.

Figura 33: Jonas 7ºA – CUTI – "Calçada"

Fornece seu ponto de vista sobre como são tratadas as pessoas que vivem na situação de rua: "como um lixo". E, de acordo com ele, esse poema "fala muito sobre a realidade de hoje em dia". Como o próprio aluno citou, é uma reflexão fundada na

primeira estrofe, tendo em vista que, nas demais, o autor aborda outros aspectos, não contemplados no comentário do aluno.

Júlia (7ºA) não gostou do poema:



Eu não gostei muito deste poema, porque todos os seres humanos são iguais, não é só porque ele está sobre ou coisa do tipo, que deve sujeitá-los, e muito menos matar por serem moradores de outra, e chama-los de bicho, porque poderia ser você no lugar dele, mas você teve o sorte, que a má sorte não caiu em você.

Figura 34: Júlia 7ºA – CUTI – "Calçada"

Para os objetivos pretendidos neste trabalho, foi essencial perceber que alguns textos mexeram com os alunos, tirando-os do estupor cotidiano da escola: copiar, fazer lição, conversar, estabelecer relações sociais constantemente, bagunçar, voltar para casa. Um momento de revolta que pudesse quebrar esse engessamento escolar já fazia o trabalho subir um patamar nos objetivos alcançados. Este trabalho não traz respostas para uma série de questões (como: "Por que a escola se torna espaço da mesmice repetida diariamente?"), mas responde a uma pergunta, fundamental, a toda construção que elaboramos até aqui: é possível mudar o quê na escola? Ao que respondemos, a partir dos comentários que vieram até agora e daqueles que virão: é possível mudar a imobilidade, a ausência de perguntas, de reações. É possível abalar a estabilidade dos paradigmas não questionados e não combatidos. Paradigmas relacionados ao sem-teto, à mulher e ao homem negros, à violência sofrida por quem habita a periferia, seja pelas mãos dos seus ou pelas mãos dos outros. Não é desejável, se é que desejamos uma sociedade mais ética, que os estudantes passem sua vida escolar sem participar de questionamentos sobre o que os afeta diariamente, como se a escola não fosse lugar de discutir tais assuntos. Essa seleção literária foi

feita com esse fim: tirá-los da imobilidade, trazendo conteúdos polêmicos, inovadores, e, desta vez, mais perguntas do que respostas.

Júlia se incomodou com a linguagem no poema: “vai virando bicho / bichado de vícios”. E seu incômodo é indicativo de cidadania – perceber, no outro, seu próximo. No outro, uma face de si.

Os alunos foram instruídos a evitar dizer: “o texto é legal”, “o texto é bom/ruim”, e parar por aí, em comentários genéricos. A intenção era justamente que apontassem o que havia de “legal”, de “bom” ou de “ruim”. A exploração da própria subjetividade, pelos alunos, em relação aos textos literários, era mais do que bem-vinda – constituía-se parte integrante do processo. Vejamos o que Melina (7ªA) escreveu:

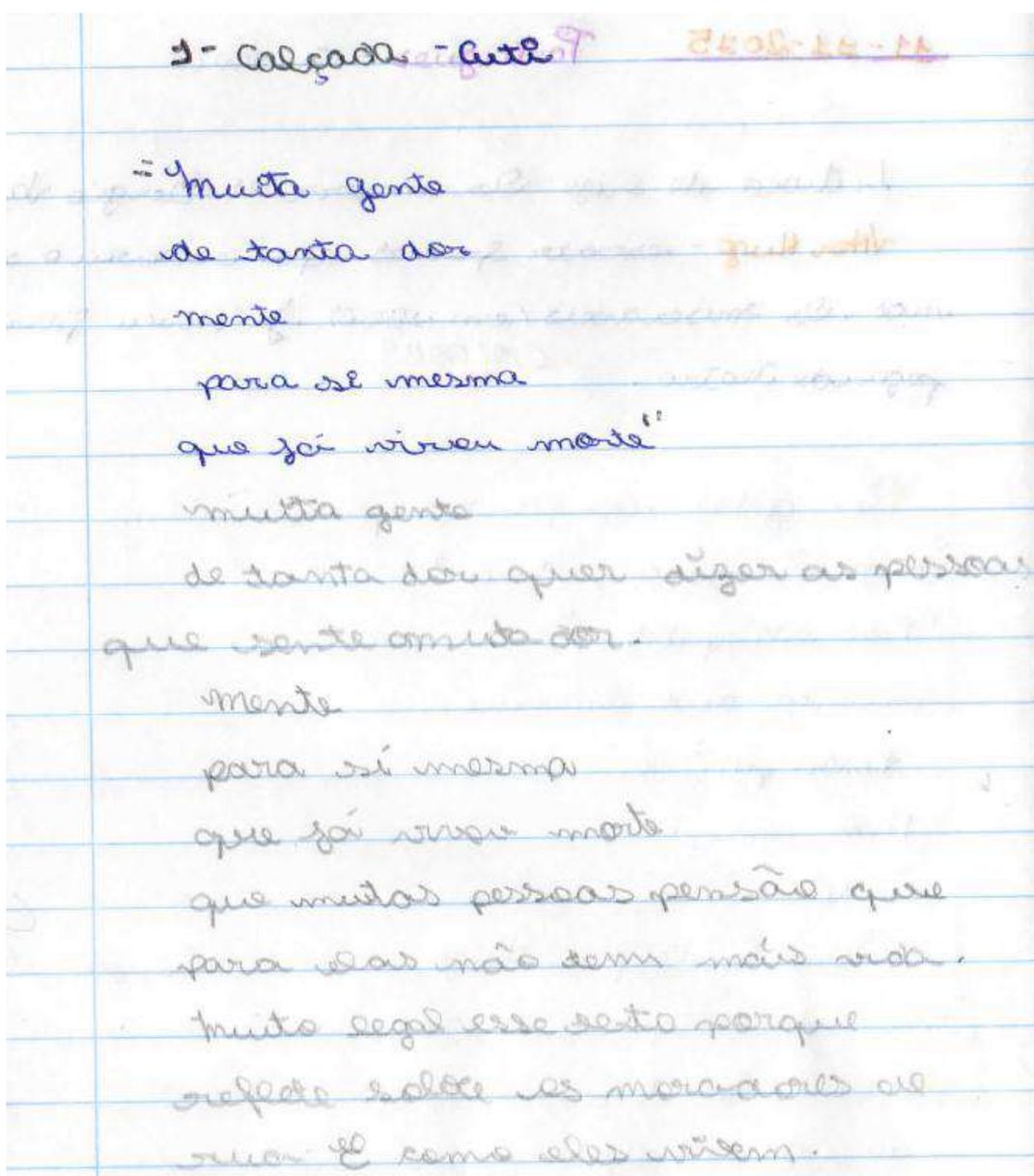


Figura 35: Melina 7ªA – CUTI – "Calçada"

Seja enfatizado: “...muitas pessoas pensão que para elas não tem mais vida. **Muito legal esse texto porque reflete sobre os moradores de rua. E como eles vivem.**” (grifo nosso). Este comentário não estaria incluído aqui, não fosse, particularmente, pelo trecho em destaque, a partir do qual é possível elaborar uma reflexão. Mais fácil é um leitor de notícias deparar-se com manchetes ora alardeando delitos cometidos por pessoas em situação de rua<sup>86</sup>, ora divulgando crimes bárbaros sofridos por essa população vulnerável<sup>87</sup>. Difícil é encontrar textos, reportagens e interesse por parte da sociedade sobre como vivem e por que vivem assim, e quem são, pelo que passam diariamente. Um mundo sem reflexão para as minorias empobrece-se. O propósito sensacionalista diverge do propósito humanizador. A população não se choca com manchetes de crimes cometidos contra pessoas em situação de rua. Parece que seu efeito normalizador sobrepuja qualquer questionamento embrionário que essas notícias poderiam ter, acerca do funcionamento violento da sociedade brasileira. A literatura periférica aproxima-se do que seria preferível, para uma “consciência tranquila”, ignorar. Todavia, a partir do momento em que determinado assunto não pode ser mais deixado de lado, porque surgiu num texto, isso mexe com os alunos, ainda que mais intensamente com uns do que com outros.

Destacamos os registros de aula realizados pelo professor, concernentes ao dia em que foi feita a leitura de “Os miseráveis” e “Calçada”:

#### 7ºA

Apesar de não fazer parte do roteiro daquele dia, Bianca demonstrou interesse no poema “Crespa cantiga”, de Cuti, e perguntou se iríamos lê-lo. Apontou para o próprio cabelo e disse: “*Sabe como é, esse é meu cabelo!*”, em tom de orgulho.

#### 6ºB

Lara respondeu que “*se o cabelo é duro, é só alisar*”, após o comentário racista de Nícolas, referindo-se ao cabelo da colega Clara, que ficou ofendida. Quando o professor expôs à classe que todos aqueles que são negros no Brasil são

<sup>86</sup> "Polícia Civil prende suspeito de ser o 'maniaco da seringa' no Metrô de SP" – 21/09/16 – <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/policia-civil-prende-suspeito-de-ser-o-maniaco-da-seringa-no-metro-de-sp.html> (Acesso em: 15/10/16)

<sup>87</sup> 1. "Catador de lixo é morto com flechada no centro de São Paulo" – 14/09/16 – <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/09/1813329-catador-de-lixo-e-assassinado-com-flechada-em-sao-paulo.shtml> (Acesso em: 15/10/16)

2. "Vídeo flagra pedrada de ambulante que matou morador de rua na Bahia" – 19/04/16 – <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/04/video-flagra-pedrada-de-ambulante-que-matou-morador-de-rua-na-bahia.html> (Acesso em: 15/10/16)

3. "Morador de rua é morto com pedrada na cabeça em Cruzeiro, SP" – 09/10/16 – (Acesso em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/10/morador-de-rua-e-morto-com-pedrada-na-cabeca-em-cruzeiro-sp.html> 15/10/16).

descendentes de povos africanos, observou-se certa resistência nos rostos dos alunos, e pouca possibilidade de interlocução. Lara disse: “*E índio, é de onde?*”. Resposta do professor: “*Índio é daqui do Brasil mesmo*”. Ela, então, falou: “*Então eu não sou descendente de africano, minha família tem índio.*” Nicolas, que frequentemente faz comentários ofensivos ao cabelo crespo, tem a própria mãe negra. Dirigindo-se a Clara, ele falava: “*É que seu cabelo é...*” – e completava a lacuna da afirmação gesticulando com as duas mãos em volta da própria cabeça, indicando, depreciativamente, um cabelo volumoso, em um tom de voz e maneirismo de gestos cujo objetivo era imprimir um efeito cômico à descrição.

#### **6ºA (e nas outras turmas)**

Após a leitura de “Os miseráveis”, notei que faltou a percepção, para muitos alunos, de que a questão de Vítor e de Hugo estarem no crime era bastante diferente, considerando as condições de vida dos dois. Um havia ESCOLHIDO a vida do crime, ao passo que o outro se deixou levar por sua condição. Esse foi um ponto difícil de ser compreendido, foi perceptível que nem todos chegaram a esse entendimento, ao final das aulas.

#### **4.4.4 “Boneca” – Cuti**

No conto “Boneca”, um pai de 33 anos procura, insistentemente, uma boneca negra para sua filha pequena, às vésperas do Natal. Em uma loja, a atendente lhe oferece várias bonecas, de todos os tipos, mas todas brancas: Barbie, Xuxinha, uma ruivinha. Que mexem, choram, que têm chupeta, fazem xixi.

A moça procura por um modelo negro por meia hora, até que o chefe a manda procurar em determinada prateleira escondida, próxima à pia, já no fim do depósito. Encontrada a boneca, a funcionária, descendo a escada do mezanino, leva um tombo, mas somente susto, chega inteira.

O próprio dono pede desculpas, diz que a demora para encontrar o exemplar se deve ao fato de essas bonecas estarem em falta, por não as entregarem à loja, mesmo as tendo encomendado na semana anterior. São bonecas exportadas para a África. O dono indaga se o pai é brasileiro... à resposta afirmativa do freguês, o homem fica sem resposta, surpreso.

Para finalizar o conto ironicamente, o pai, cansado, entra cansado em um bar, para tomar um refresco após a incansável busca, ao que o garçom lhe pergunta: “Vai uma loura gelada aí, chefe?”

A partir desse conto, foram feitas algumas perguntas para os alunos, considerando os fatos da história, como:

1. Por que é mais fácil (para o pai) encontrar bonecas brancas do que negras?
2. Por que você acha que isso acontece?
3. É assim mesmo nos dias de hoje, ou você acha que mudou?
4. Você já teve uma? Se você tem irmã(s), elas têm ou tiveram?

Entendemos a questão 2 como continuação da 1. Foi pensada e colocada para evitar respostas monossilábicas, e para fazer os alunos refletirem sobre um dado da realidade, de forma a não apenas reafirmá-lo ou negá-lo. A intenção era problematizar algo lançado como fato, partindo do pressuposto de que seria mais fácil encontrar bonecas brancas no amplo mercado de brinquedos infantis.

A questão 3 retoma essa discussão com a pergunta, de cunho pessoal, sobre se a/o aluna(o) acha que esse fato mudou em nossos dias. Essa questão considerou o fato de que o conto "Boneca" já constava da coletânea "Negros em contos", publicado em 1996. Portanto, do momento de criação do conto ao da leitura do texto com os alunos, haviam-se passado 20 anos ou mais. Com tantas mudanças introduzidas nos gostos e com o ativismo negro influenciando uma ressignificação da estética negra, algo havia mudado?

E a questão 4, finalmente, foi feita com o intuito mesmo de trazer um dado quantitativo para análise: se houve mudança no panorama de disponibilidade e vendas de bonecas negras, dirigidas ao público infantil, os números mostrariam.

#### **4.4.4.1 “Você já teve alguma boneca negra?”**

Foram sistematizadas as respostas à primeira questão, de forma a entender até que ponto a realidade descrita em “Boneca” é compatível com a realidade da geração nascida após 2001, à qual pertencem os estudantes. Diferentemente dos outros quadros, que apresentavam o percentual de acordo com o total de cadernos entregues e o percentual de acordo com o total de alunos matriculados no final do ano, na ocorrência da oficina (portanto, dois dados estatísticos distintos), neste quadro apresentamos as respostas dos alunos em relação ao total de alunos que em um momento ou outro participaram da oficina.

O objetivo de calcular as respostas dos cadernos em relação ao número total de alunos, mesmo com a já referida pouca assiduidade ao final do ano letivo, foi mostrar um número mais próximo do real possível.

<b>Você já teve alguma boneca negra? (para meninas ou para quem tem irmã)</b>												
<b>Respostas</b>	<b>Sim</b>			<b>Não</b>			<b>Não respondeu</b>			<b>Não tinha a atividade</b>		
	<b>6ºA</b>	<b>6ºB</b>	<b>7ºA</b>	<b>6ºA</b>	<b>6ºB</b>	<b>7ºA</b>	<b>6ºA</b>	<b>6ºB</b>	<b>7ºA</b>	<b>6ºA</b>	<b>6ºB</b>	<b>7ºA</b>
<b>Turma</b>												
<b>% de meninas</b>	31,6	*50,0	26,3	10,5	13,6	15,8	0,0	0,0	10,5	5,3	0,0	5,3
<b>% de meninos</b>	15,8	0,0	5,3	10,5	0,0	15,8	26,3	31,8	15,8	0,0	4,5	5,3

\* "mais Barbie" / "irmã da Clouidim [Clawdeen Wolf] do Monsther Hair [Monster High]" / "ela se chamava neguinha" / [uma aluna descreveu a boneca fisicamente e disse que, além daquela, tinha mais três] / "muitas"

Quadro 8: Você já teve alguma boneca negra?

Um dado que não está presente na tabela diz respeito à resposta, presente nos cadernos entregues, das alunas ou bolivianas ou descendentes diretas – 3 (três), no total – e de um aluno de pais bolivianos, que tem irmã. Desse total de 4 (quatro) alunos, apenas uma respondeu que tinha tido uma boneca negra, o que evidencia menor frequência dentro desse grupo (25% tiveram bonecas negras) do que aquela mostrada a partir do número total de alunos – 50% (6ºB), 31,58% (6ºA) e 26,32% (7ºA).

Nossa conclusão é que para turmas como o 6ºB (50%) e o 6ºA (31,58%), o conto de Cuti talvez já pareça algo do passado. Metade e um terço das alunas, respectivamente, considerado o número total, são números de alta representatividade e não traduziriam uma dificuldade tão grande quanto à do indefatigável pai do conto, em encontrar uma boneca negra. Talvez seja interessante apontar que alunos mais novos (nascidos em 2003 e 2004, em sua grande maioria), dos 6<sup>os</sup> anos, apresentaram índice mais alto de terem tido bonecas negras do que os alunos que nasceram um pouco antes (de 2001 a 2003). Se indicaria uma possível tendência de crescimento no número de crianças que entram em contato com bonecas negras desde cedo, uma pesquisa só não seria capaz de apontar. Inclusive porque o 7ºA foi a única sala em ter 10,53% dos alunos não respondendo à questão de já ter tido boneca negra – se esse percentual se transformasse em respostas afirmativas, já sequer se

poderia falar em diferença no ano de nascimento e facilidade maior de se encontrar bonecas negras, ou uma maior conscientização dos pais em combater a homogeneidade estética branca.

#### **4.4.4.2 Os estudantes respondem: há preferência por bonecas brancas?**

As respostas dos alunos para a questão sobre se “há preferência por bonecas brancas?” correspondem ao seu conjunto de respostas a três questões muito similares:

- Por que você acha que acontece o que é narrado no conto (dificuldade de o pai encontrar bonecas negras)?
- É assim nos dias de hoje, ou você acha que mudou?
- Você já teve uma? Se você tem irmã(s), elas têm ou tiveram?

As respostas a cada uma dessas questões são decorrentes da reflexão sobre a dificuldade ou não de encontrar bonecas negras, de acordo com a perspectiva dos estudantes. Suas respostas divergiram nesse sentido – se o aluno parte da constatação de que é mais fácil encontrar bonecas brancas, chega a conclusões diferentes daquelas alcançadas por quem acredita que não há essa maior facilidade.

A partir da leitura de todas as respostas às três questões acima, distinguimos certas categorias, isto é, certos direcionamentos interpretativos, para efeito de análise a essas questões que têm um caráter semiaberto – visto que orientam a reflexão esperada, ao mesmo tempo em que mantêm um viés pessoal na resposta. Analisaremos, portanto, as respostas dos alunos, partindo separadamente de cada uma das questões, e, para cada questão, consideraremos diferentes categorias dentro das quais suas respostas se enquadraram, apresentando as divergências.

Para a primeira questão, “**Por que você acha que acontece o que é narrado no conto (dificuldade de o pai encontrar bonecas negras)?**”, esperávamos respostas que contemplassem o que ocorre no conto, porém tendo como parâmetro a vivência desses alunos. Nessa questão, a maior parte dos alunos conseguiu incluir sua visão acerca do mundo, indo além de sua compreensão do texto. Se houve dificuldades por parte de alguns alunos, talvez se deva ao fato de muitos já pensarem que, quando há questões colocadas após a leitura de um texto, as respostas devem obrigatoriamente ser extraídas de informações que nele se encontram. Essa dificuldade de não ir além do que está dito no texto – ainda que pouco representativa, do total de respostas a conteúdo – só foi encontrada nesta atividade e,

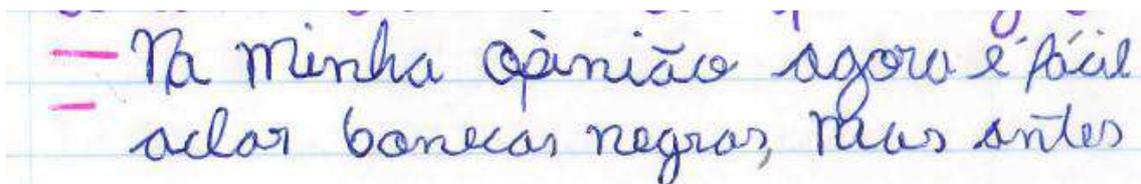
especificamente, na resposta a essa primeira questão. Alunos que tiveram dificuldade ao responder a contento a primeira, por restringirem-se ao texto, provavelmente perceberam que o encaminhamento das outras duas extrapolava o texto, voltando-se aos fatos do mundo.

No que concerne a esta primeira questão, conseguimos organizar as respostas dos alunos conforme 5 (cinco) pontos de vista, que assim sumarizamos:

1. Hoje é mais fácil achar bonecas negras;
2. Por não ter muita procura, pelo preconceito;
3. Por as pessoas acharem bonecas brancas mais bonitas que as negras;
4. Comprar de uma ou outra cor é indiferente – tanto faz a cor;
5. Porque as bonecas brancas são mais famosas que as bonecas negras

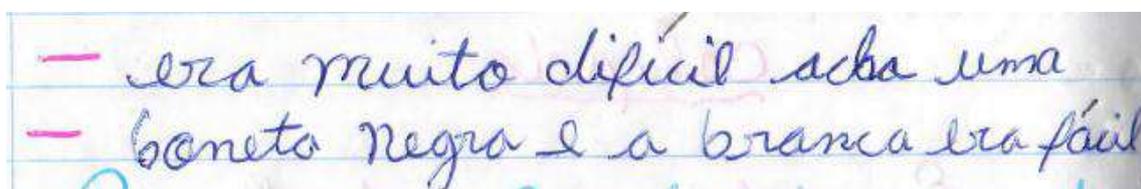
Vê-se que, no número 4, a resposta destoa por inclusive deixar o texto de lado, trazendo estritamente um posicionamento. Não configuraria “fuga ao tema da questão”, tampouco o tangencia, no escopo deste trabalho – pois o que faz é expor mais enfaticamente uma opinião sobre esse mesmo assunto, tornando a discussão ainda mais relevante, nesse caso: oferece novo olhar sobre questões que são respondidas, muitas vezes, de maneira similar.

A partir do **primeiro ponto de vista**, de que “**Hoje é mais fácil achar bonecas negras**” (1), destacamos a opinião de Sara (7<sup>o</sup>A):



— Na minha opinião agora é fácil  
— achar bonecas negras, mas antes

Figura 36: Sara (1) 7<sup>o</sup>A – CUTI – “Boneca”



— era muito difícil achar uma  
— boneca negra e a branca era fácil

Figura 37: Sara (2) 7<sup>o</sup>A – CUTI – “Boneca”

Ela expõe que antes era mais difícil encontrar bonecas negras, porém hoje seria diferente, o que indica que as décadas decorridas desde a publicação (em 1996) do conto de Cuti, talvez tenham ocasionado uma mudança na disponibilidade de bonecas negras – e, principalmente, na percepção das pessoas sobre essa discrepância.

O segundo ponto de vista (2), de que “há pouca procura, pelo preconceito”, é representado por Frederico (6ºA):

negras? R: Por que tem muitas  
pessoas que são racistas e não  
vendem bonecas negras.

Figura 38: Frederico 6ºA – CUTI – "Boneca"

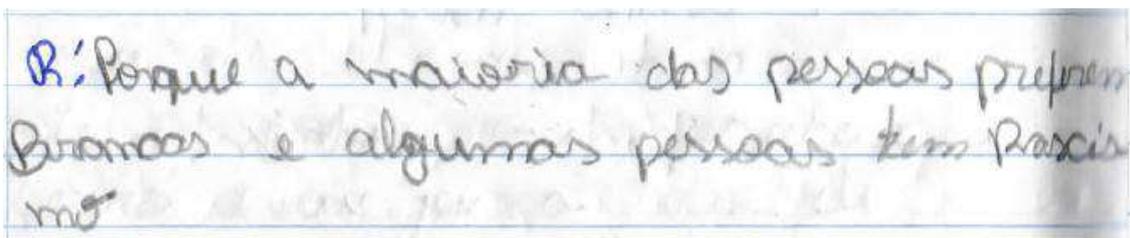
Ele atribui ao fato de haver pessoas racistas, que se opõem à venda de bonecas negras, a baixa disponibilidade de bonecas negras. Marcela (6ºB) interpreta de modo diferente:

R: Porque as pessoas  
procuram mais bonecas  
brancas do que negras  
muita gente é racista e  
odeia gente negra mais  
eu gosto sem conta que  
eu tenho uma amiga  
negra e a gente se co-  
nhece a 8 anos.

Figura 39: Marcela 6ºB – CUTI – "Boneca"

A seu ver, a causa da baixa oferta de bonecas negras não são os vendedores, mas os consumidores – dentre os quais muitos “odeia[m] gente negra”. Foi a única a ter se referido, em todo o conjunto de comentários, de todos os cadernos, a uma amizade de longa data com uma pessoa negra, e faz questão de afirmar que gosta sim de bonecas negras. Percebe-se ser importante, para Marcela, sua identificação com as bonecas negras – a essa questão, a totalidade dos alunos optou por fazer uma análise sem se referir ao próprio gosto. Esses dois aspectos, que aludem à sua própria vida, diferenciam sua resposta.

Mariana (6ºB) expõe como causa também o preconceito, mas aponta ainda outra:

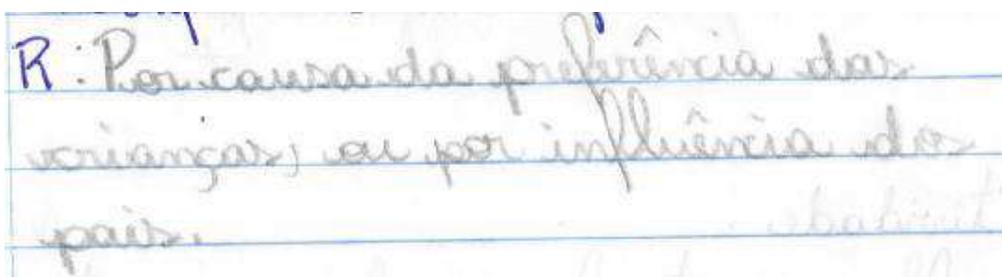


R: Porque a maioria das pessoas preferem bonecas brancas e algumas pessoas tem racismo

Figura 40: Mariana 6ºB – CUTI – "Boneca"

Ela afirma que, além do racismo, há a preferência da maioria das pessoas por (bonecas) brancas. Não há, em sua resposta, a leitura do racismo como fator provocador da preferência das pessoas por bonecas de cor branca, mas uma soma dos dois fatores: gosto pessoal por um lado, racismo de outro.

Nívia (6ºB) expõe mais duas variáveis:

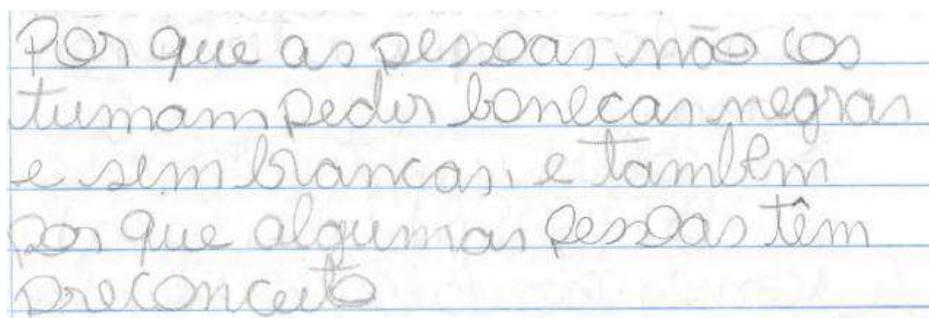


R: Por causa da preferência das crianças, ou por influência dos pais.

Figura 41: Nívia 6ºB – CUTI – "Boneca"

De um lado, a preferência das próprias crianças, do outro, a influência exercida pelos pais, na decisão final do que comprar. Como Mariana, Nívia não relaciona, nesta questão, nem a preferência das crianças, nem a influência dos pais, como ocasionadas pelo racismo.

Renata (6ºB) já faz uma quase associação entre a demanda e o racismo, embora os ponha lado a lado, como fatores contíguos:



Por que as pessoas não gostam de pedir bonecas negras e sim brancas, e também por que algumas pessoas têm preconceito

Figura 42: Renata 6ºB – CUTI – "Boneca"

Renata menciona, como Nívia, o fato de as pessoas (crianças) não costumarem pedir bonecas negras, mas menciona também o preconceito, embora não o cite como influenciador no próprio pedido das crianças.

Converge perfeitamente com o que diz Renata o posicionamento de Vivian (7ªA):



Figura 43: Vivian 7ªA – CUTI – "Boneca"

Diogo (7ªA), por sua vez, segue a linha de raciocínio da procura maior por bonecas brancas, influenciando, economicamente, sua maior produção:



Figura 44: Diogo 7ªA – CUTI – "Boneca"

Menciona exclusivamente a demanda, sem atrelá-la ao racismo.

Valter (6ªB) já menciona como único fator o racismo vigente no Brasil:

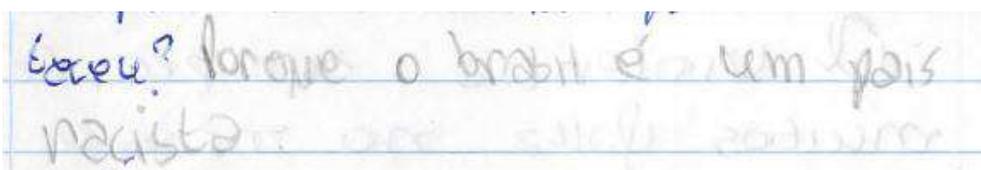


Figura 45: Valter 6ªB – CUTI – "Boneca"

Leitura de mundo que orienta também a visão de Verena (6ªB), porém de forma mais expansiva:

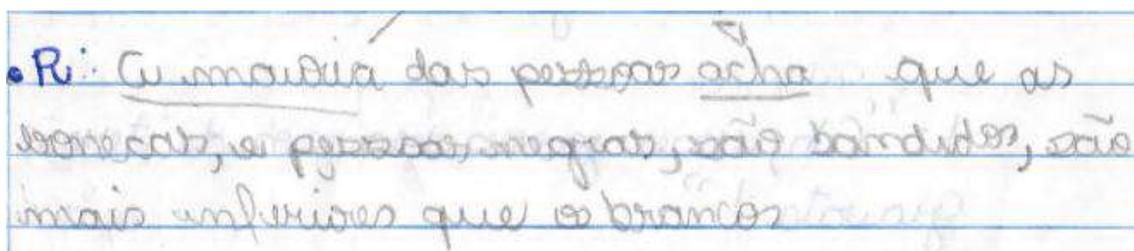
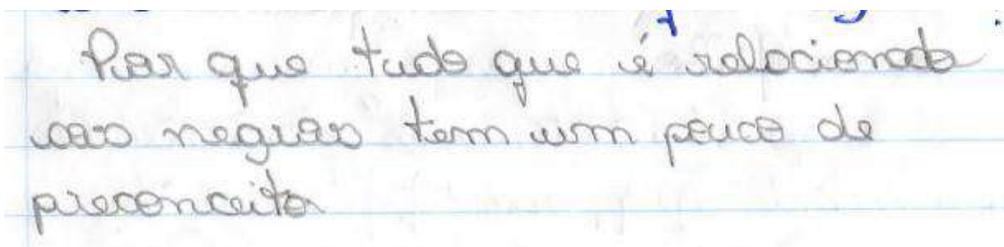


Figura 46: Verena 6ªB – CUTI – "Boneca"

Verena expõe sua visão de que a maioria das pessoas acha que as pessoas negras são bandidos, inferiores às brancas. As bonecas, por consequência, sofreriam

o estigma dessa associação preconceituosa. Não se limita a declarar que o país é “racista”, como fez Valter, mas expõe os pensamentos que operam o racismo na sociedade.

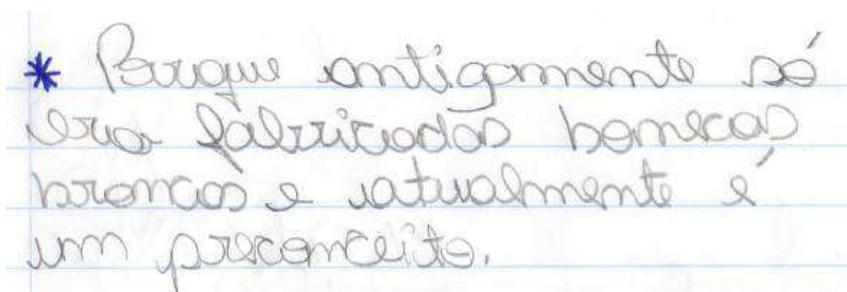
Pamela (7<sup>o</sup>A) segue pensamento similar ao de Verena, afirmando um preconceito generalizado e generalista contra o negro no Brasil:



Por que tudo que é relacionado aos negros tem um pouco de preconceito

Figura 47: Pamela 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

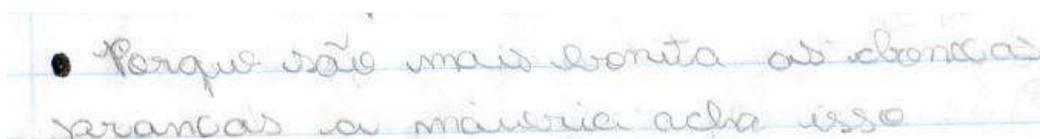
Bianca (7<sup>o</sup>A) faz um contraste temporal entre um tempo em que não eram fabricadas bonecas negras com um (implícito) agora em que passam a ser fabricadas, mas ressalta que a dificuldade permanece por causa do preconceito:



\* Porque antigamente só usava fabricadas bonecas brancas e atualmente é um preconceito.

Figura 48: Bianca 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

O terceiro ponto de vista (3), de que a dificuldade de encontrar bonecas negras é ocasionada por “**peessoas acharem bonecas brancas mais bonitas que as negras**”, é exposto por Melina (7<sup>o</sup>A):



● Porque são mais bonita as bonecas brancas a maioria acha isso

Figura 49: Milena 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Seu ponto de vista é mais contundente do que o tópico apresenta, porque diz que “a maioria das pessoas” acha que são mais bonitas as bonecas brancas. Ou seja, um critério estético racista como definidor da disponibilidade de bonecas negras em

lojas – e que seria a causa (implícita) da menor procura, e, subentende-se, da menor oferta. É a única a mencionar o valor estético nessa primeira questão.

O **quarto ponto de vista (4)**, de que “**comprar de uma ou outra cor é indiferente – tanto faz a cor**”, compreende uma colocação pessoal à resposta a essa questão, e única também. Assim diz Zara (6ºB)

Figura 50: Zara 6ºB – CUTI – "Boneca"

Ela aproxima a questão de si, dizendo que “*pra mim não tem essa de compra so bonecas brancas, eu também compro bonecas pretas ou brancas, pra mim tanto faz em tendo alguma ja ta de bom tamanho*”. Consideramos importante essa divergência à própria pergunta, pois expõe uma oposição ao estabelecimento de critérios étnico-raciais na compra de um brinquedo. É como se afirmasse que pouco se importa com o que o resto da sociedade pensa ou determina, pois o essencial é poder ter uma, não ficar selecionando.

O **quinto ponto de vista (5)**, credita como motivo à maior disponibilidade de bonecas brancas o fato de que “**as bonecas brancas são mais famosas que as bonecas negras**”. Diz Fabiana (6ºA):

Figura 51: Fabiana 6ºA – CUTI – "Boneca"

No caso, cita duas causas paralelas: o preconceito contra as bonecas negras, somado à popularidade das bonecas brancas. Como os demais alunos mencionados até o momento que associam o preconceito a algum outro fator, não se fazem possíveis relações entre causa e consequência.

Natana (6ºA) cita isoladamente a popularidade das bonecas brancas para sua maior disponibilidade:

negras? Porque bonecas brancas são mais fofas já as bonecas negras não muito

Figura 52: Natana 6ªA – CUTI – "Boneca"

Para a **segunda questão**, "Por que você acha que isso acontece?", esperavam-se respostas que refletissem sobre nossos tempos, já que a faixa etária de dois terços desses alunos – considerando os dois sextos anos – compreende a fase final da infância, o que traz essa discussão para o âmbito das próprias vivências pueris: qual repertório se construiu? Terá sido exclusivamente branco?

É uma pergunta que buscou, essencialmente, ouvir do aluno sua experiência, que fala mais alto que a do pesquisador, cuja infância decerto não representa a da geração pós-2000 (e, mais especificamente, da geração 2003-2005, para os 6<sup>os</sup> anos; 2001-2004, para o 7<sup>o</sup> ano). Buscou-se ouvir o que essas vozes poderiam revelar.

No que toca a essa segunda questão, parametrizamos as respostas dos alunos segundo 2 (dois) agrupamentos de pontos de vista:

1. Porque as pessoas têm racismo com outras cores de pele; porque as pessoas estão mais acostumadas;
2. Relata história de preconceito racial.

Veem-se, representadas no número 2, duas respostas que destoam, por abordar experiências pessoais, expondo fatos marcantes sobre esse assunto. Não foram desconsideradas, por acreditarmos que ampliam o debate, ajudando a compor, com esses fragmentos dispersos, seja um retrato da infância negra no Brasil, seja do testemunho do preconceito racial explícito.

A partir do **primeiro ponto de vista**, de que a maior dificuldade de se encontrar bonecas negras perdura "porque as pessoas têm racismo com outras cores de pele" (1), elencamos a opinião de Mariana (6ªB), que afirma:

R: Porque as pessoas tem racismo com outras cores de pele

Figura 53: Mariana 6ªB – CUTI – "Boneca"

A asserção do racismo “com outras cores de pele” é relevante por pluralizar a questão, muitas vezes referida como “cor” de pele, como se pudesse ser singularizada. São diferentes tons de pele, sempre numa escala do mais claro ao mais escuro, que são objeto dos processos de racialização e diferenciação. Outros elementos são racializados, como o formato do nariz e dos lábios, que não foram abordados por Mariana. O preconceito racial, em sua ânsia por embranquecimento, atinge não uma cor, mas matizes de cor que se afastariam de um padrão europeu artificialmente construído.

Lídia (6ºB) expõe seu pensamento de que muitas pessoas não gostam de bonecas negras:

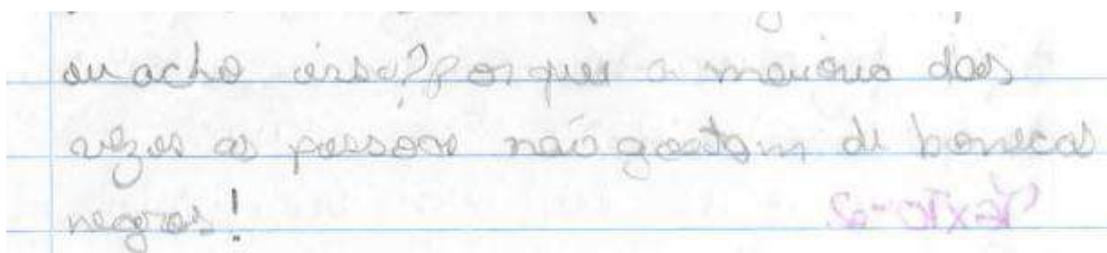


Figura 54: Lídia 6ºB – CUTI – "Boneca"

Pergunta-se: qual preferência é neutra? Mas a afirmação “*porque [n]a maioria das vezes as pessoas não gostam de bonecas!*” é taxativa: “não gostar”, aqui, não remonta somente a um gosto, na leitura ingênua de que “gosto não se discute”, mas a uma ojeriza cuja construção tem lugar na sociedade em que se vive, a qual reflete as relações étnico-raciais estabelecidas, hierarquizadas.

Se Lídia, por um lado, expõe o efeito, Fabiany (6ºB), por outro lado, mostra a causa:

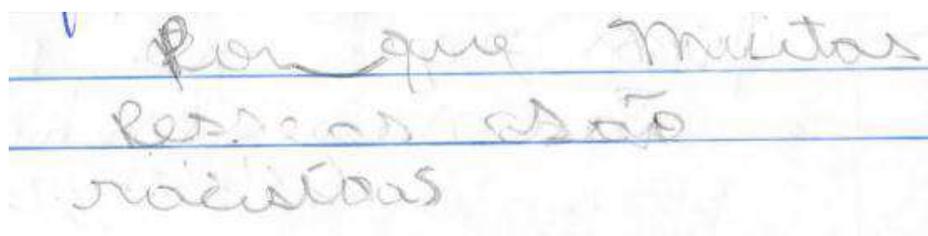
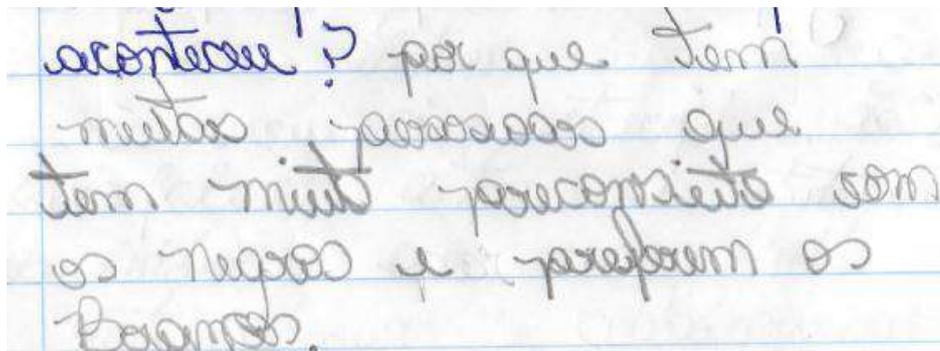


Figura 55: Fabiany 6ºB – CUTI – "Boneca"

Nessa chave de leitura, pelo fato de muitas pessoas serem racistas – como afirma Fabiany –, o efeito é que a maioria de fato não gostará de bonecas negras – como disse anteriormente Lídia. Foram consideradas respostas à questão, conforme esse ponto de vista, que englobassem o fenômeno do racismo, seja mencionando

causas, seja abrangendo seus efeitos: ambos se inter-relacionam, perpetuando seu ciclo.

Natália (7<sup>o</sup>A) relaciona gosto e preconceito:

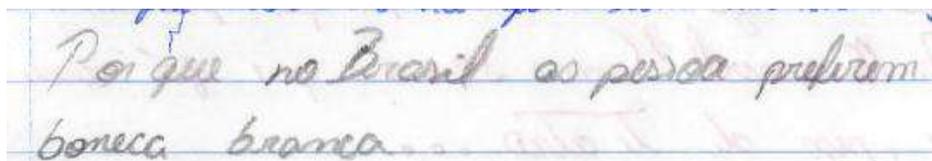


acontece! ? por que tem  
muitos pessoas que  
tem muito preconceito com  
os negros e preferem os  
Branços.

Figura 56: Natália 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Gosto e preconceito, preconceito e preferência, por que não? Prefere-se um por gostar menos – ou sequer gostar – do outro.

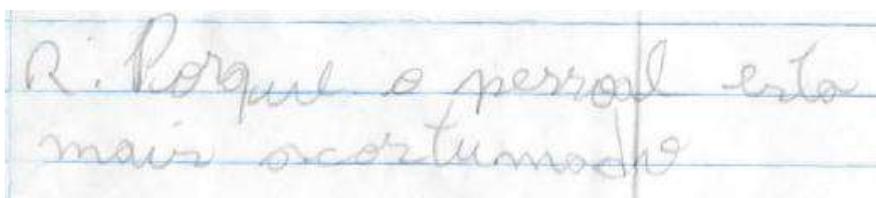
Giovana (6<sup>o</sup>B) não chega a mencionar preconceito ou racismo, mas justifica ao dizer: “porque no Brasil as pessoa preferem boneca branca”.



Porque no Brasil as pessoa preferem  
boneca branca.

Figura 57: Giovana 6<sup>o</sup>B – CUTI – "Boneca"

Houve uma instância de aluno, Maurício (6<sup>o</sup>B) que se manifestou dizendo que bonecas brancas são mais compradas “porque o pessoal está mais acostumado”:



R. Porque o pessoal está  
mais acostumado

Figura 58: Maurício 6<sup>o</sup>B – CUTI – "Boneca"

Sob uma chave aparentemente “neutra”, de se fazer ou continuar a fazer algo por simples hábito, por já ter se tornado “costume”, há camadas de preconceito que o aluno não conseguiu deslumbrar. O preconceito não precisa ser explícito – neste caso, é implícito; não precisa ser manifesto, pode ser velado. O “costume” ou “preferência” revelam o que as pessoas pensam, sem que precisem dizer algo sobre isso. O que é escolhido “automaticamente” exerce poder sobre a decisão das pessoas, ao passo que o que não é escolhido e fica na prateleira não tem o mesmo poder de persuasão,

ou mesmo não influi, de todo, a decisão de quem compra. “*Nem me passou pela cabeça [comprar uma boneca negra]*” seria uma ótima maneira de sintetizar preconceitos cuja manifestação se dá por não se lembrar do outro, por não contemplar sua existência, pelo fato de o outro não figurar no pensamento da pessoa, que decide sem pensar; sem, na verdade, precisar pensar.

Pamela (7<sup>o</sup>A) amplia a discussão, não mencionando explicitamente cor ou preconceito:

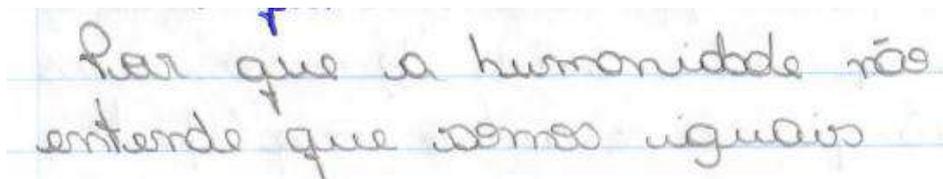


Figura 59: Pamela 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Revela sua compreensão da igualdade, assim como sua crença, não obstante diferenças. Não se restringe ao próprio País, mas faz uma afirmação sobre o ser humano, incapaz, segundo seu ponto de vista, de ver-se igual ao seu (des)semelhante.

Jorge (6<sup>o</sup>A) é o único a sinalizar esperança, apesar da constatação da permanência do racismo:



Figura 60: Jorge 6<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Não deixa de chamar a atenção o fato de estudantes tão jovens, ao refletirem sobre o racismo, e o enxergarem em funcionamento na sociedade, raramente façam construções, como Jorge, alusivas a uma possibilidade de transformação. Há o risco de se passar a ver o racismo como uma entidade com vida própria, perdurando por séculos, se não há combate; se não se questiona por que perdura.

No **segundo agrupamento de pontos de vista (2)**, há **relato de preconceito racial**. Larissa (6<sup>o</sup>A) retoma, em sua resposta, depoimento fornecido oralmente ao professor, de quando havia respondido à pesquisa, no início do ano letivo:

• Porque você acha que isso acontece?

R: Sim porque uma vez foi com minha mãe vamos compra um coisa e homem falou

Figura 61: Larissa (1) 6ªA – CUTI – "Boneca"

Só mãe vale levar no bolso.

Figura 62: Larissa (2) 6ªA – CUTI – "Boneca"

Ela rememora vez em que sua mãe a levou a uma loja e um funcionário lhes falou: "Só não vale levar no bolso". Larissa (6ªA) recontava, em sala, revoltada, essa história de discriminação racial que havia sofrido. A fala do funcionário não tinha nenhuma justificativa pelo contexto: fora gratuita e desmotivada, dirigida exclusivamente a ela e sua mãe, ambas negras.

Alícia (6ªA) relata:

• Porque, eu já pro romciê, uma pessoa negra sendo atacado por ser negro

Figura 63: Alícia 6ªA – CUTI – "Boneca"

Seu registro não foi contextualizado por uma explicação da cena em que ocorreu esse ataque referido a uma pessoa negra. Não forneceu detalhes, mas,

questionada oralmente, enfatizou que realmente havia testemunhado essa agressão racista que registrou.

Para a **terceira questão (3)**, "**É assim mesmo nos dias de hoje, ou você pensa que é diferente?**", buscou-se dar continuidade à reflexão dos alunos sobre a realidade, a partir das bonecas negras. Em outras palavras, a pergunta poderia ser: "Algo mudou? O que mudou?".

Conforme diferentes encaminhamentos que deram a essa questão, as respostas dos alunos foram agrupadas em cinco orientações, que são as seguintes:

1. O preconceito ainda ocorre;
2. mudou um pouco, mas ainda há racismo;
3. mudou, pois antes o preconceito era mais normal, e agora está bem menos normal;
4. Perspectivas pessoais sobre as bonecas negras

Estão representadas, no número 4, diferentes visões das alunas seja sobre o brincar com bonecas negras, seja sobre si mesmas.

Dentre os excertos em torno da **primeira reflexão**, de que "**o preconceito ainda ocorre**", sem mudanças significativas, Peterson (7<sup>o</sup>A) escreve:

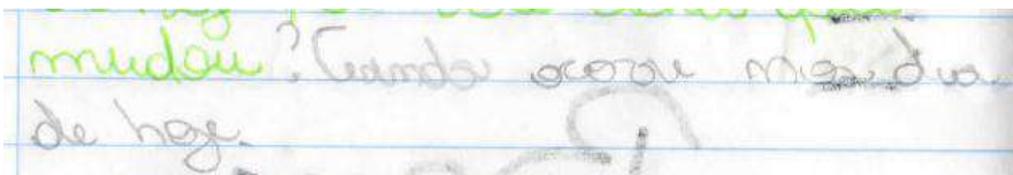


Figura 64: Peterson 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Diante dessa afirmação, cabe a pergunta: de que formas ocorre? Quais são as manifestações de preconceito cotidianas? A isso, o aluno não responde.

Melina (7<sup>o</sup>A), por sua vez, observa o que ocorre quando se vai comprar bonecas:

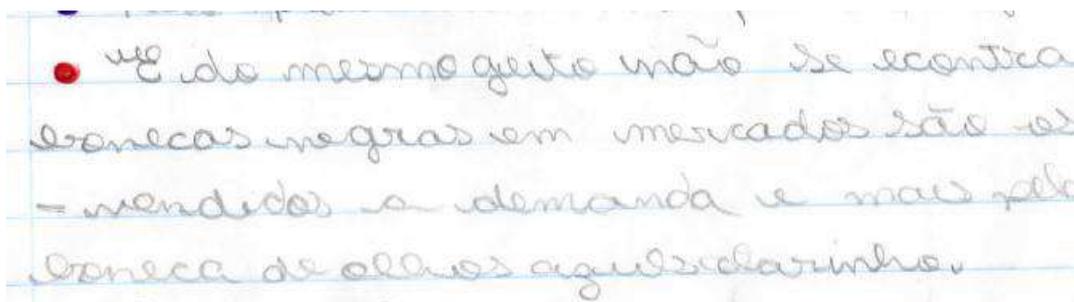


Figura 65: Melina 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Seu comentário expande o de Peterson, que se restringira a uma afirmação, e Melina ainda tece sua opinião sobre o consumo influenciado pelo preconceito: “bonecas negras (...) são os [as] – [menos] vendido[a]s a demanda e mais pela boneca de olhos azuis clarinho.”

Para a **segunda reflexão**, de que “**mudou um pouco, mas ainda há racismo**”, há a reflexão de Tatiana (7<sup>o</sup>A):

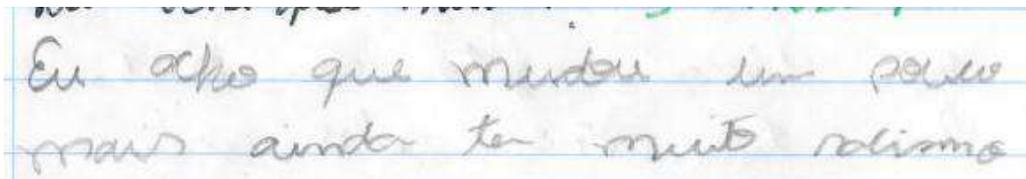


Figura 66: Tatiana 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

Importante ressaltar que Tatiana dá sua opinião de que “**mudou um pouco mas ainda tem muito racismo**”. Entre mudar “um pouco” e ainda haver “muito racismo”, percebe-se uma crítica implícita de que quase nada mudou.

Em torno da **terceira reflexão**, de que houve certa mudança, porque “**hoje o preconceito está menos normal**”, Vivian (7<sup>o</sup>A) expõe que:

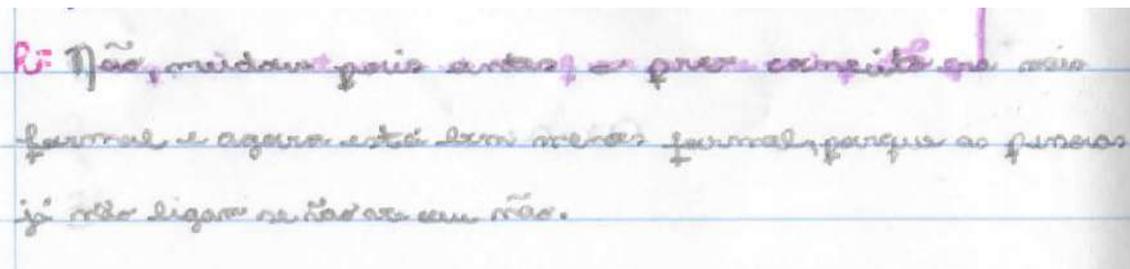


Figura 67: Vivian 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Boneca"

O trecho “*Não, mudou pois antes o pre-conceito era mais formal [normal] e agora está bem menos formal [normal]*” dialoga com o que havia exposto o sociólogo Guerreiro Ramos, ao dizer que, desde as condições iniciais da formação do Brasil, houve a desvalorização estética da cor negra e o fato de ser “normal” a associação da cor negra ao feio e ao degradante<sup>88</sup>. A percepção de Vivian é de que hoje o racismo é menos normal, menos aceito do que antes.

Diogo (7<sup>o</sup>A) de certa forma complementa a visão exposta por sua colega, pois que, para ele:

<sup>88</sup> V. capítulo II

mudar, porque crianças gostam de coisas diferentes

Figura 68: Diogo 7ªA – CUTI – "Boneca"

De onde entendemos que, a seu ver, as crianças **de hoje** gostam de coisas diferentes. Se por “coisas diferentes” ele intuiu “diversificadas”, de onde deduzimos uma maior apreciação pelo que representa a “diversidade”, há, então, um olhar dirigido ao outro, ao que não é, emana ou reproduz os mesmos valores. Se a criança busca o outro, abre-se espaço para se enxergar a diversidade não como exótica, porém incluí-la em si e nela se incluir – vê-la em si e ver-se nela.

No tocante ao conjunto de cinco excertos que compõem a **quarta reflexão**, há **posicionamentos pessoais sobre as bonecas negras**; não tendo se enquadrado em nenhuma das demais categorias pelas quais foram organizadas as respostas, inflaram a questão proposta com novos olhares. Em primeiro lugar, o ponto de vista de Zara (6ºB):

eu penso, misto do presente pra que boneca não faz diferença por uma foto que ela continua sendo uma boneca igual a outras um

Figura 69: Zara (1) 6ºB – CUTI – "Boneca"

tão tanto, e faz pra mim

Figura 70: Zara (2) 6ºB – CUTI – "Boneca"

Para Zara, todas as bonecas são iguais, então tanto faz, para ela, ter uma ou outra. Ao invés de lançar o olhar para a sociedade e de que forma a situação do preconceito – e baixa disponibilidade de bonecas negras – continua ou não, ela se vê

como proprietária da boneca e reflete como sua cor não faria a menor diferença, por continuar sendo uma boneca.

Verena (6ºB) traz, também, a questão para o lado pessoal:

Figura 71: Verena (1) 6ºB – CUTI – "Boneca"

Figura 72: Verena (2) 6ºB – CUTI – "Boneca"

Sua perspectiva é lúdica: se a boneca é feita para se brincar com ela, que diferença faria sua cor? Independentemente da cor, a possibilidade de brincadeiras que permite é a mesma, e sua função essencial segue inalterada: servir de diversão a crianças, servir de jogo, imaginação, fantasia, lazer, brincadeira. Em sua visão, depreende-se que lhe é indiferente optar por uma boneca segundo sua cor, já que isso não mudará nenhuma de suas características. E é incompreensível por que as pessoas fariam essa distinção, hierarquização.

Nívia (6ºB) sente-se incomodada:

Figura 73: Nívia 6ºB – CUTI – "Boneca"

É perceptível, aqui, neste breve comentário o mal-estar provocado pela discriminação racial, a percepção de injustiça, iniquidade, que provoca indignação e repúdio para com estigmas construídos socialmente. A sensação de estar sendo excluída da apreciação estética mais valorizada e respeitada na sociedade ocasiona baixa autoestima e sensação de desgosto para com o mundo em que se vive. Autodeclara sua própria cor na resposta – única resposta em que isso é feito –, o que diz muito, pois a questão da permanência do racismo e suas ramificações,

contaminando desde a primeira infância afrontam diretamente o senso de dignidade de alguém que está acabando de sair dessa fase e se vê como ser humano, com o direito a não ser diferenciado por ninguém. Sua curta resposta é uma mensagem veiculadora de autorrespeito, autorreconhecimento e autoafirmação<sup>89</sup>.

Renata (6ºB) assim se expressa:

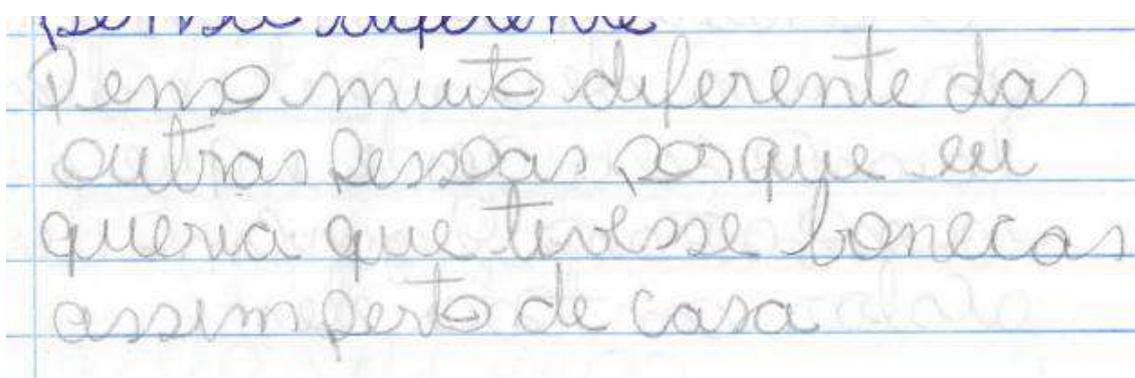


Figura 74: Renata 6ºB – CUTI – "Boneca"

Das descobertas mais relevantes ao que este trabalho propôs, é notar a valorização da boneca negra, por alunas. O conto de Cuti, se mostra a procura da boneca negra pelo pai, por outro lado não tem continuidade e não revela o que sucede após o êxito paterno. Como a filha do protagonista terá reagido após seu presente? Como terá crescido, vendo-se na boneca e a boneca em si? Terá desenvolvido sua própria autoafirmação com o passar dos anos? Êxitos não são herdados e o futuro é incerto – a reflexão do conto limita-se à busca por uma boneca negra em uma sociedade onde o vendedor fica estupefato e sem ter o que dizer após o pai se revelar brasileiro. Na visão do lojista, só se justificaria tamanha insistência por uma boneca negra o fato de o pai ser africano – afinal, nós, brasileiros, não somos todos iguais? Por que insistir na cor? Passa-se a mensagem de que o melhor é não discutir essas coisas, deixar a “normalidade” da brancura invisível, repita-se: tabu. É o melhor encaminhamento para o propósito de dominação silenciosa perpetrado pela branquitude.

Renata, pois, exprime seu desejo de ter bonecas assim perto de sua casa, algo inédito. Respostas, como a dela, que por ventura se desviaram do que é perguntado, no sentido estrito, apresentaram-se com urgência para serem vistas, reconhecidas e reproduzidas.

<sup>89</sup> Esta resposta de Nívia dialoga diretamente com a epígrafe deste trabalho, coincidência acidental e feliz. A epígrafe foi escolhida muito antes da leitura deste comentário da aluna. Compartilham tom e direcionamento similares: “eu sou negra, eu existo, e eu estou aqui”.

Lídia (6ºB), expressa-se na mesma direção que Renata:

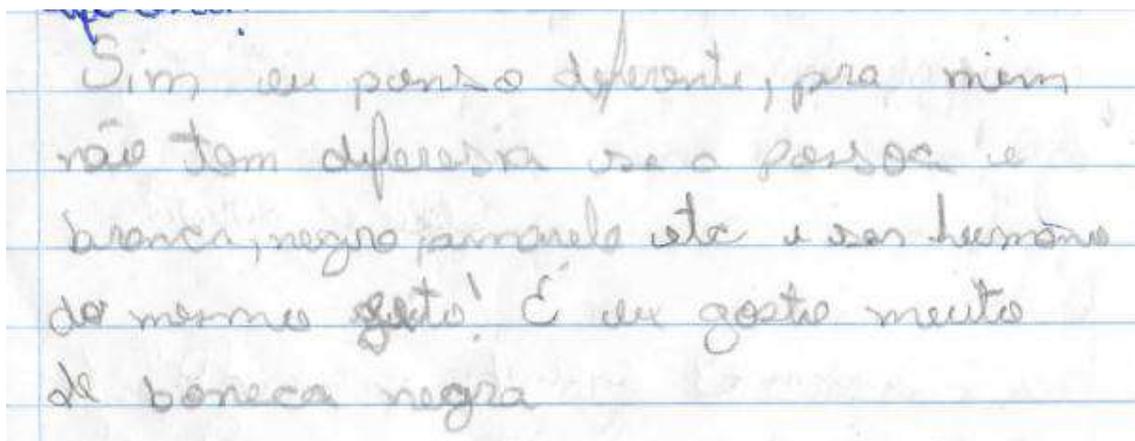


Figura 75: Lídia 6ºB – CUTI – "Boneca"

A questão da discriminação racial, deve-se dizer a esta altura, foge a essencialismos. As duas alunas acima, que declararam apreço e até predileção por bonecas negras, não se autodeclararam negras na pesquisa – e tampouco o são, não configuram a sub-representatividade que foi abordada ainda neste capítulo. Resta uma conclusão, que reativa o que já fora exposto pelos autores teóricos mencionados no capítulo II: o racismo é um construto artificial, que pode ser demolido por meio de um trabalho consistente acerca das diferenças, da diversidade e da igualdade; o que contribuiria, positivamente, para mudar a hipocrisia das relações sociais cotidianas; contribuiria para que as pessoas pudessem gostar do que bem escolhessem, sem amarras, desde a primeira infância, atreladas à construção de sua subjetividade.

Encerram-se as considerações aqui apresentadas fazendo menção a dois comentários: um de Lídia (6ºB), a mesma da resposta acima, que respondeu afirmativamente à questão de já ter tido ou ainda ter uma boneca negra; e de Renata (6ºB), cuja apreciação por bonecas negras também foi comentada, porém que nunca encontrou uma boneca negra nas lojas perto de sua casa, quando buscava por uma. São visões de mundo influenciadas pelas oportunidades que essas alunas tiveram de poder vê-lo de modo diverso. Ambas desenvolveram gosto por bonecas negras – ainda que apenas Lídia tenha uma –, não lhes tendo sido apresentadas apenas bonecas brancas e a estética branca como alvo de apreço e admiração. Sem o convívio com o diferente, não há a possibilidade de conhecê-lo.

#### **4.4.5. “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!”, “Crespa cantiga” e “Camaleão brasileiro” (Cuti)**

#### 4.4.5.1 “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!” - Cuti

As últimas leituras realizadas fizeram emergir discussões e considerações sobre a discriminação racial e a estética negra nos comentários dos alunos. A partir de suas vozes, foi possível perceber o valor que tiveram os textos de Cuti para abrir novos horizontes de discussão no interior da escola.

Em, “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!”, o narrador-personagem é “preto e baiano”, com “vinte ano de São Paulo”, como ele próprio se descreve. A própria linguagem empregada pelo personagem na narrativa reflete a variedade linguística de sua região de origem, em um registro oral, pouco monitorado. Diante de uma situação de intolerância flagrante em uma fila de b(r)anco, esse personagem se revolta e responde ao insulto verbal do rapaz à sua frente com uma cusparada no rosto.

A cena se passa em São Paulo, na Rua da Independência. O rapaz que se mostra racista estava vestido como executivo e conversava com uma moça. Sem nenhum aviso, ele solta, para o personagem negro, posicionado logo atrás, ouvir: “O Brasil não vai pra frente por causa desses preto e desses baiano. Essa gente é que é o nosso atraso. O governo devia acabar com eles...”. Não contente, prossegue em sua fala eugênica, supremacista: “Se eu fosse o governo, fazia com esses preto e esses baiano o que Hitler fez com judeu.”

Há uma escalada de indignação do personagem principal, que, a caminho de chegar ao banco, tinha acabado de passar pela tensão de ser perseguido por dois policiais. Antes de qualquer abordagem, o personagem preventivamente checou se todos os seus documentos de identidade estavam no bolso (“RG, CPF e o que fosse!”) e já ficou com eles na mão. Os policiais passaram reto, sem lhe darem maior atenção. Deve-se apontar a vivência de discriminação que o personagem já possuía. Vinte anos morando em São Paulo, mas sem a possibilidade de deixar sua casa sem todos os documentos, sabendo-se sob o risco de ser abordado a qualquer momento por policiais na rua. Sair de casa e cruzar com policiais já é um momento tenso em seu dia a dia. Para agravar, ainda escuta palavras ofensivas, discriminatórias, dirigidas a si, na fila do banco.

A cena só poderia terminar... na delegacia. Com o personagem - inutilmente? - tentando, sem a presença de advogado ou defensor público, convencer o delegado de sua inocência. Vejamos alguns comentários dos alunos a respeito desse texto:

A aluna Fabiana (6<sup>o</sup>A), não obstante uma inadequação vocabular – quando chama de “escravos” os “negros” – rejeita o estereótipo lançado contra o personagem negro e o inverte, voltando o espelho para o homem branco:

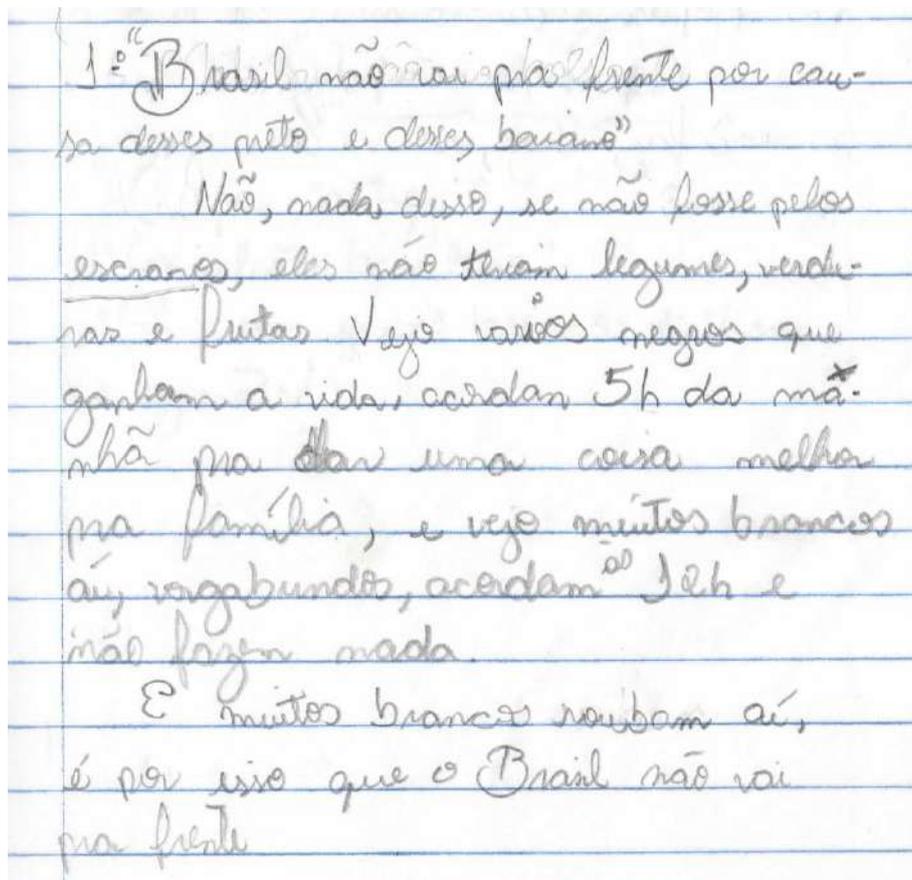
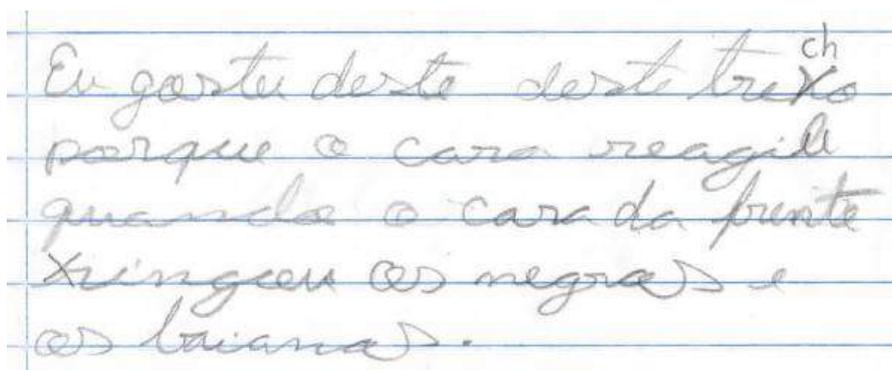


Figura 76: Fabiana 6<sup>o</sup>A – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

É assertiva ao dizer que vê “vários negros que ganham a vida, acordam 5h da manhã pra dar uma coisa melhor pra família, e vejo muitos brancos aí, vagabundos, [que] acordam às 12h e não fazem nada. // E muitos brancos roubam aí, é por isso que o Brasil não vai pra frente.” Com 11 anos, vê-se nesse comentário inclusive uma consciência política – se a referência aos “muitos brancos [que] roubam” é ao que vê na televisão.

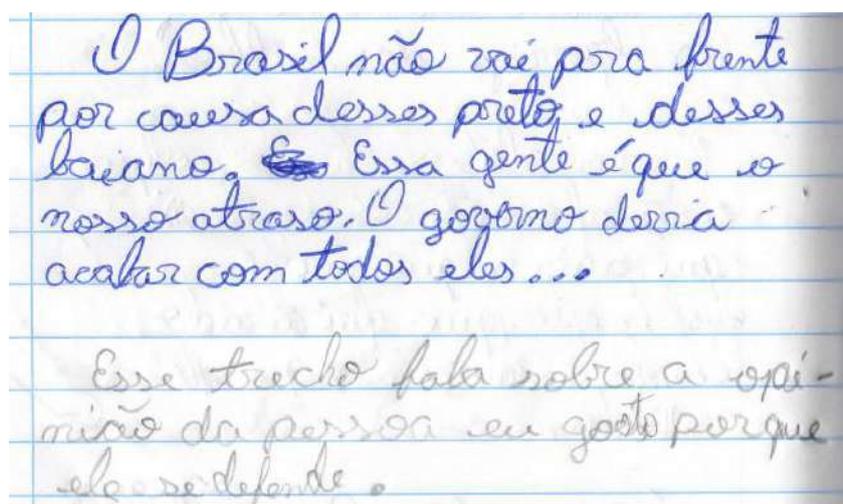
Os comentários, mesmo quando mais sucintos, como o de Frederico (6<sup>o</sup>A), a seguir, mostram que os alunos não se contentam com a inércia e defendem que haja reação para o insulto racista:



Eu gostei deste deste treço<sup>ch</sup>  
 porque o cara reagiu  
 quando o cara da frente  
 xingou os negros e  
 os baianos.

Figura 77: Frederico 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

Assim pensa também Johnny (6ºA):

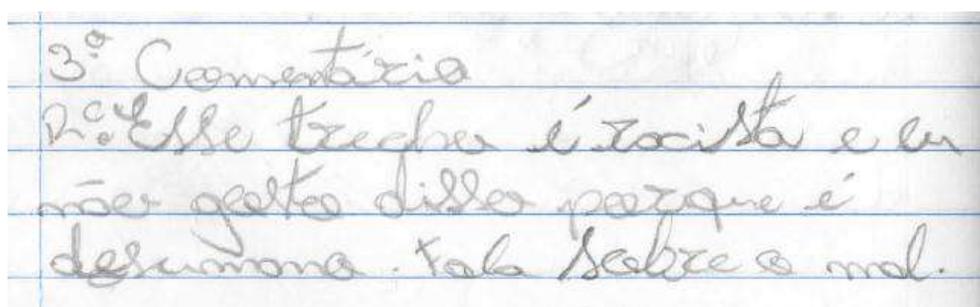


O Brasil não vai pra frente  
 por causa desses pretos e desses  
 baianos. ~~Essa~~ Essa gente é que os  
 nosso atrasa. O governo devia  
 acabar com todos eles...

Esse trecho fala sobre a opi-  
 nião da pessoa em questão porque  
 ele se defende.

Figura 78: Johnny 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

É na leitura de comentários a textos polêmicos que o professor percebe a delicadeza e a postura com que certos assuntos exigem ser tratados. Diante da não distinção, por parte de um aluno, do que é narrador, autor e leitor do texto, o professor que conduziu a leitura pode sofrer sanções:



3º Comentário  
 2º. Esse trecho é racista e eu  
 não gostei disso porque é  
 desumano. Fala sobre o mal.

Figura 79: Gabrielle 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

A aluna acima, Gabrielle (6<sup>o</sup>A), não chega ao ponto de confundir o leitor (= o professor) com o personagem preconceituoso. Mas se percebe sua forte, concisa e imediata ojeriza ao discurso racista apresentado, chamando-o de “desumano” e que “fala sobre o mal”.

Pelos comentários vistos, percebe-se que o texto teve forte impacto e evocou repúdio na maioria dos alunos. A reflexão de Geilton (6<sup>o</sup>A) merece menção, por trazer um aspecto não mencionado pelos demais, apesar de sua escrita confusa, cuja transcrição fazemos abaixo:

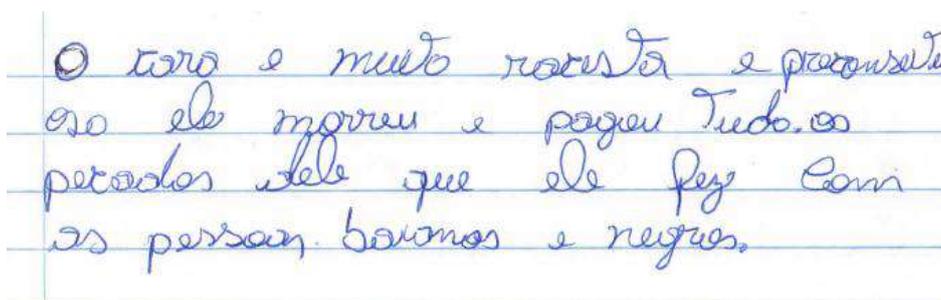
Ah, esses jovens brancos de terno e gravata.  
 Eu <sup>de um branco</sup> ~~branco~~ que diz o branco não  
 vai pro frente por causa  
 desses pretos e desses  
 brancos. eu entendi que  
 às vezes no próprio Brasil  
 tem racismo, que um  
 chinga o e sempre os racistas  
 sai perdendo porque ele  
 não sabe que está passando  
 no coração deles por isso  
 não podemos ser racistas

Figura 80: Geilton 6<sup>o</sup>A – CUTI – “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!”

Geilton afirma que: “...eu entendi que as vezes no próprio Brasil tem racismo, [em] que um chinga o [outro] e sempre os racista[s] sa(i)[em] perdendo porque ele[s] [=os racistas] não sabe[m] [o] que esta passando no coração deles[,] por isso não podemos ser racista[s]”. Esse trecho chama a atenção por expressar a opinião do aluno de que o racista mesmo não tem ideia do que promove, do que faz, com seu discurso de ódio. Poderia ser considerado um ponto de vista ingênuo, mas merece uma pergunta, ao menos: quantos, no Brasil, país onde ninguém se assume racista, são racistas deliberados, abertamente? O antropólogo Kabengele Munanga (2012)

chama o racismo à brasileira de o “crime perfeito” – todos sabem de sua existência, porém é crime sem autor. Quantas vezes o indivíduo com falas e pensamentos racistas realmente têm ao seu dispor recursos para perceber-se racista? Sabe-se racista, nas instâncias mais veladas, menos refletidas? De uma forma simples, essa é a interpretação feita a partir do comentário de Geilton. Brasil é o país onde um dos homens mais influentes e poderosos, João Havelange (1916-2016) declarou em entrevista não ser racista pelo fato de sua mãe ter-lhe ensinado, desde pequeno, a cumprimentar com um beijo no rosto a empregada (PINHEIRO, 2016)<sup>90</sup>. O indivíduo racista, no Brasil, sabe-se e reconhece-se racista? Pelas discussões presentes neste trabalho, o entendimento é de que não.

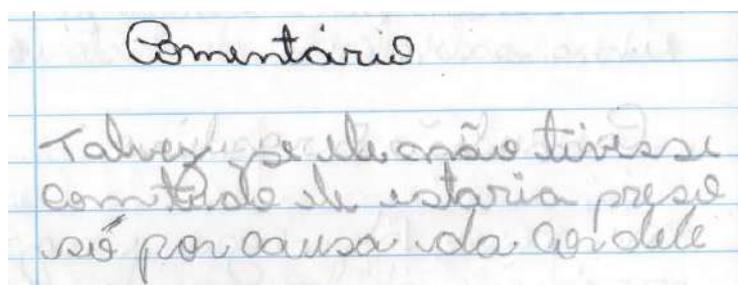
Como Geilton (6ºA), Pedro (6ºB) apresenta uma leitura que interpreta o texto de acordo com sua religião:



O terno e muito racista e preconceituoso ele morreu e pagou todos os pecados dele que ele fez com as pessoas brancas e negras.

Figura 81: Pedro 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

Laurinda (6ºA) registra:



Comentário  
Talvez se ele não tivesse cometido ele estaria preso só por causa da cor dele

Figura 82: Laurinda 6ºA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

<sup>90</sup> Sua fala: “Se alcancei algum sucesso, me desculpe a falta de modéstia, é porque tive a felicidade de nascer no Brasil. Ali, sabemos lidar com o branco, o preto, o mulato, o índio, o amarelo, o católico, o judeu, o protestante. Você se acostuma, respeita e aceita. (...) Você acha que um inglês ou um alemão dava beijo num preto? (...) Nos banquetes, minha mulher ficava na porta e beijava toda negra que entrava. Eu também. Depois disso, podia vir o mundo, que só votavam em mim. (...) Mamãe sempre me perguntava de manhã: ‘Já deste um beijo na empregada?’”. Disponível em: <http://migre.me/vldU4> (Acesso: 15/10/2016)

O que demonstra sua consciência e visão da discriminação racial no Brasil: para a aluna, uma pessoa negra corre o risco de ser parada, levada à delegacia e presa pelo fato de não portar documentos.

Giovana (6ºB) registra em desenho sua impressão do conto:

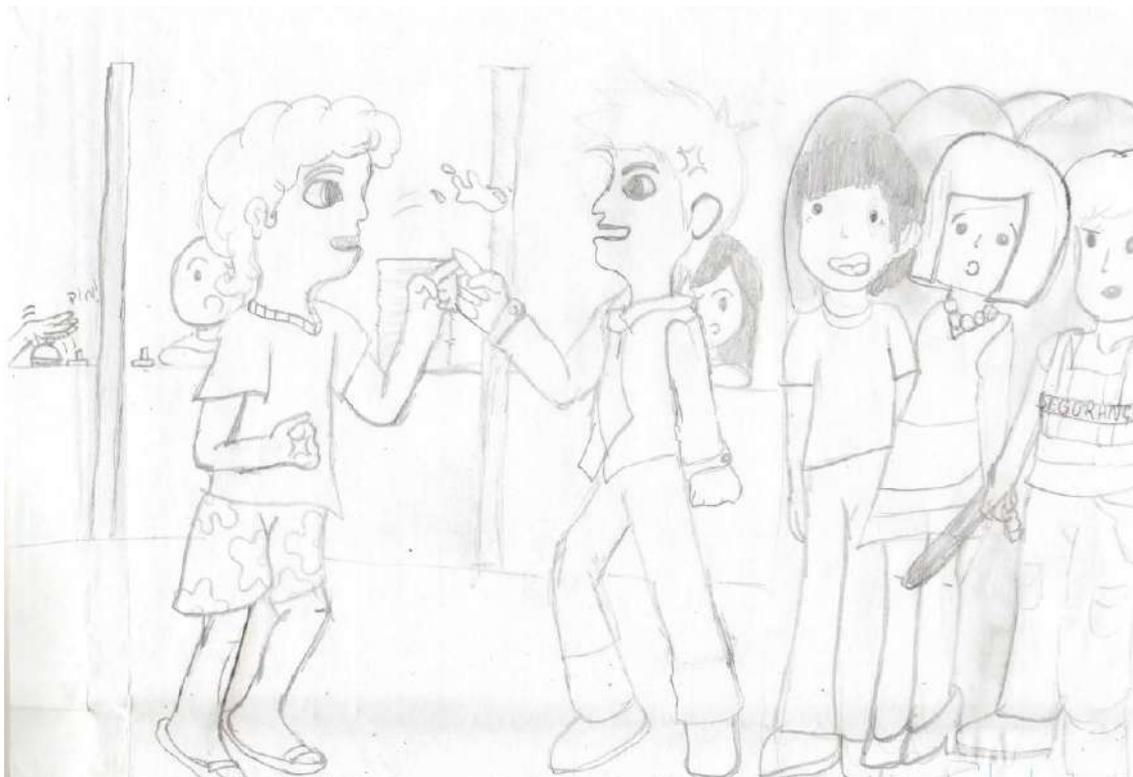


Figura 83: Giovana 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

Vê-se a representação do personagem branco, preconceituoso, como descrito no conto, com uma roupa social, gravata, vestido como executivo. A representação do ambiente do banco, com a disposição dos caixas (parece-se mais com uma lotérica) e a atendente apertando com insistência o botão de chamada do próximo cliente, mas ninguém presta atenção, porque todos os olhos estão voltados para a discussão verbal. Se olharmos as roupas do personagem negro, ele está de chinelo de dedo, shorts florido e camiseta de manga, com gola em "V". O comentário racista, no conto, não inclui a vestimenta do personagem negro, mas a aluna preencheu essa lacuna e vestiu-lhe com uma roupa simples, informal, de passeio. À primeira vista, foi difícil distinguir qual era o personagem negro, porque o tom de pele dos dois aparenta ser igual. O cabelo do personagem com roupa informal é mais volumoso do que o do personagem vestido formalmente. A representação do negro não alcançou pigmentação da pele.

Na perspectiva de Lídia (6ºB):

O certo fala sobre o racismo que  
 acontece muito aqui só porque a  
 pessoa é negra ou branca. Eu já  
 vi muitas gente negra apunhalado de  
 polícia. Eu acho que todo mundo  
 já viu na tv ou na rua, acho isso  
 muito errado mais infelizmente,  
 agente não pode fazer muita coisa.  
 Eu sou contra o racismo!

Figura 84: Lídia 6ºB – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

Esse é o único relato, de todos os comentários, em que alguém afirma ter presenciado violência policial contra pessoas negras. Ao mesmo tempo em que repudia o racismo e a violência dele decorrente, ela se sente impotente em lutar contra isso, em não saber como intervir em situações como essas.

Ketlin (7ºA) traz também um elemento novo, o orgulho negro:

Gostei do primeiro texto  
pois é a realidade com  
o que está acontecendo  
hoje em dia no mundo.  
Está tendo muito racis-  
mo hoje em dia ou  
sempre teve. Gostei da  
parte em que fala  
"Eu sou preto e sou  
baiano! Tenho vinte anos  
de São Paulo, mas sou  
baiano, oxente!" acho

Figura 85: Ketlin (1) 7ªA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

legal porque ele tem  
orgulho de ser assim  
de jeito que ele é.

Figura 86: Ketlin (2) 7ªA – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

A intenção, não necessariamente com esse texto, foi possibilitar discutir e elevar a autoestima negra em sala de aula. Sabe-se de longa data a estigmatização que alunos negros sofrem na escola pública. Corpo docente branco, gestores brancos, ao passo que indivíduos negros ocupam quais postos? Limpeza, cozinha, corredores (inspetores), secretaria (nesta, em franca minoria). Para a aluna e o aluno negros, é difícil tomar como modelo professores negros, pois são poucos e, desses poucos, não são todos que falam abertamente sobre questões raciais, abordando-a, inclusive, em textos, sejam históricos, literários, artísticos – afinal, é possível trabalhar com saberes ligados à negritude em qualquer área do conhecimento. Assim, por vezes, o que o aluno escuta da representatividade negra na escola limita-se à escravidão – que, tratada do modo como é, não levanta a autoestima de ninguém, nem fornece a ideia de luta, bravura, resistência. Ketlin sentiu-se representada, e consideramos isso da maior importância. Esse era um dos objetivos deste trabalho.

Madalena (7<sup>ª</sup>A) faz uma leitura política da questão racista no Brasil, com um comentário curto:

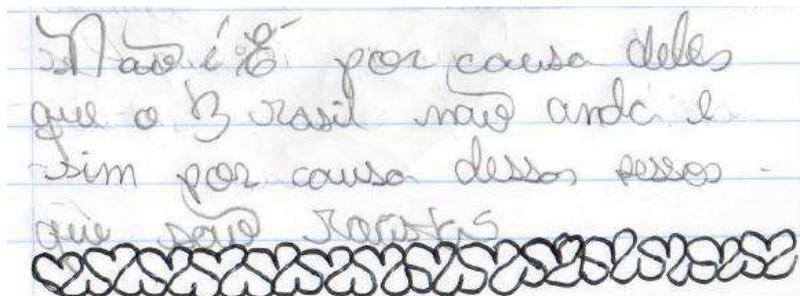


Figura 87: Madalena 7<sup>ª</sup>A – CUTI – "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"

Em nenhum momento subestimamos a amplitude e profundidade dos comentários dos alunos, justamente por haver comentários como esse, que consegue ver um caráter de subdesenvolvimento na ação das pessoas, de grupos, e até da sociedade como um todo. O racismo impede muitos avanços, de fato. É uma leitura complexa da realidade. Não se pode reduzir tudo ao racismo, mas que parte dos conflitos sociais se devem a esse fenômeno nunca resolvido no Brasil, deve-se sim.

#### 4.4.5.2 "Crespa cantiga" – Cuti

O poema "Crespa cantiga", uma ode aos cabelos crespos, traz várias questões, as quais buscamos explicitar aos alunos, durante a leitura:

1. Roupas típicas de origem africana, como o véu na cabeça, envolvendo o cabelo, manifestações estéticas muito vistas em pontos turísticos na Bahia e não só: também em quilombos distribuídos pelo Brasil; o véu, especialmente, é usado por muitas mulheres afrodescendentes nas cidades;
2. É um texto que fala não só de roupas, mas de luta, resistência, ainda que silenciosa: "minha mãe / sabedoria de histórias antigas / pôs um véu de paz na cabeça / para enganar o turista". Histórias que remetem à resistência à escravidão, a aparente docilidade que reveste um corpo em luta há séculos no Brasil.
3. A referência à Serra da Barriga, com duplo sentido: alusão metafórica à curvatura da barriga na mulher grávida; e a localidade real, com letras maiúsculas, localizada a cerca de 9km do município de União dos Palmares,

que fica também a 9 km de Maceió, capital de Alagoas. Estima-se que, nas matas fechadas da Serra tenham vivido mais de 20 mil pessoas, entre 1597 a 1695. Um dos pontos mais fortes do Brasil de resistência negra à escravidão, e onde se situa, hoje, o Parque Memorial Quilombo dos Palmares<sup>91</sup>.

4. A questão de gênero percorre todo o texto: a luta e a resistência negras estão na barriga de cada mulher negra e em suas vidas.

Portanto, muito além do cabelo, é um poema que aborda a resistência e a continuidade da luta, passada de mãe para filha, atravessando gerações. Perguntou-se em cada turma: “Quem já ouviu falar em Zumbi dos Palmares?” Se alguns alunos conheciam Zumbi, desconheciam, porém, o que seriam os quilombos, o que lhes foi explicado, para que entendessem a referência à Serra das Barrigas, que Cuti optou por grafar com letras iniciais em negrito, porém minúsculas (**s**erra da **b**arriga), justamente para evidenciar os dois sentidos pretendidos nessa estrofe do poema. Chamou-se a atenção dos alunos para esse recurso gráfico usado pelo autor.

Destaca-se, primeiramente, a reação de Bianca (7<sup>o</sup>A) à leitura – a mesma aluna que havia questionado, entusiasmada, se esse texto seria lido em alguma aula, quando o viu impresso no verso da folha de textos que estavam sendo trabalhados naquele dia (na frente, estava impresso o poema “Calçada”, também de Cuti):

---

<sup>91</sup> Fonte: [http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page\\_id=94](http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=94) (Acesso em: 15/10/16)

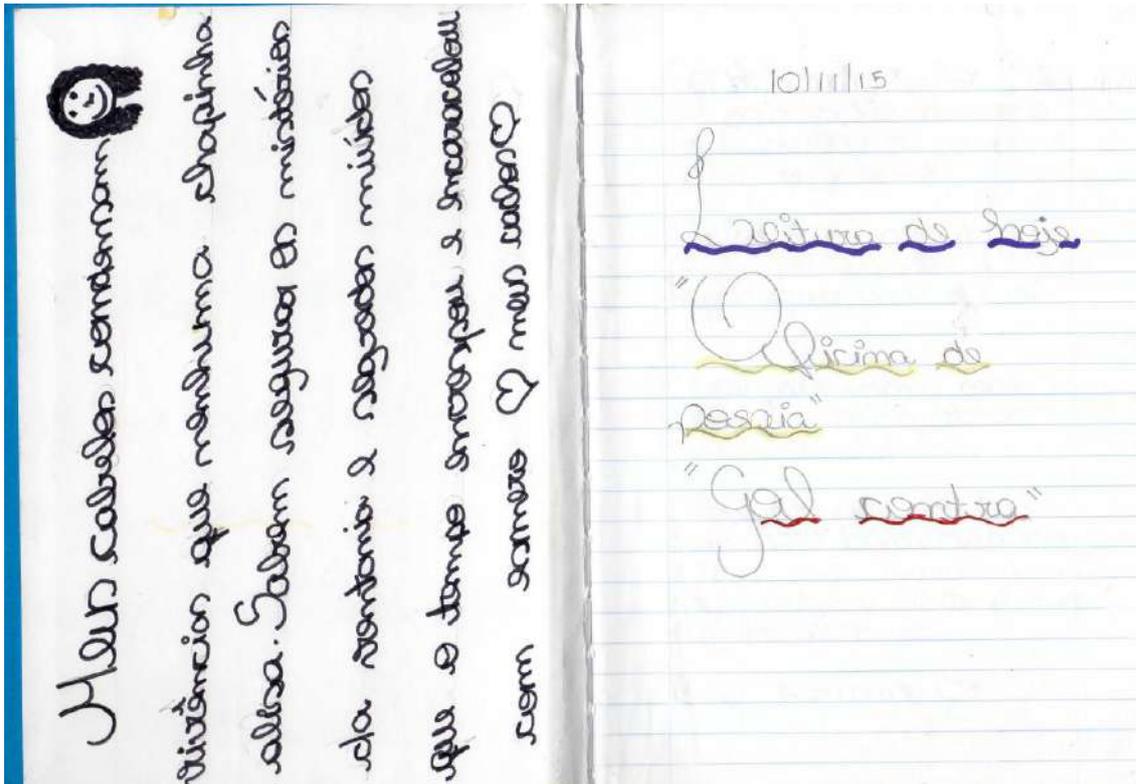


Figura 88: Bianca (1) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Esta é a visão interna do caderno, assim que se abre a capa. Vê-se o empenho de decoração ao qual se lançou a aluna, e de que forma o texto a inspirou, servindo de – enorme – epígrafe para todas as atividades desenvolvidas na oficina.

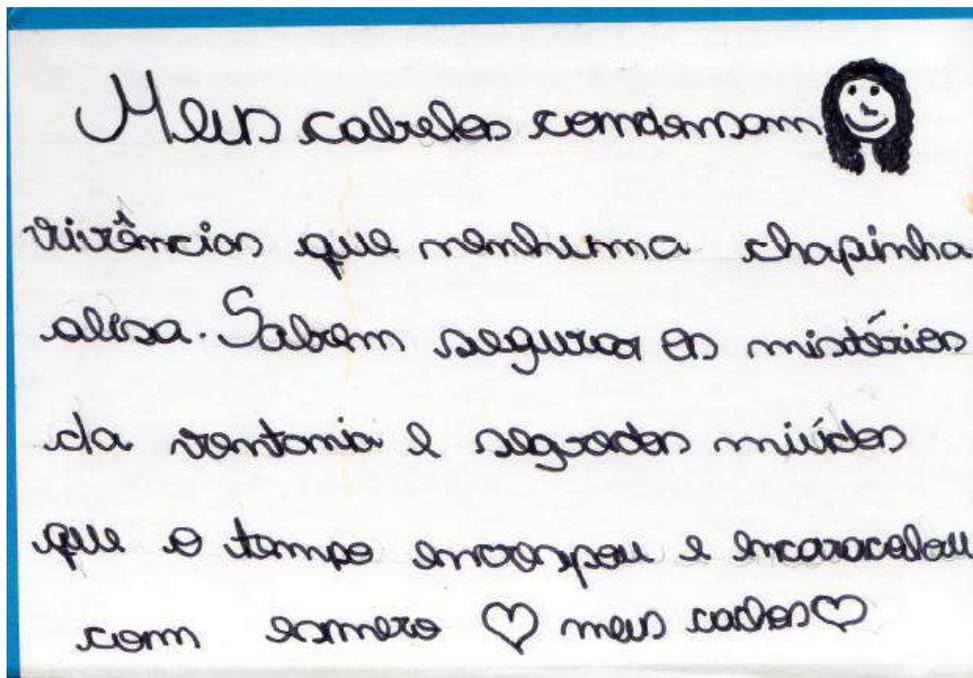


Figura 89: Bianca (2) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Nota-se a apropriação que Bianca faz do poema de Cuti, relacionando-o ao seu cabelo, “meus cachos”, com índices de orgulho, multimodais, dois coraçõezinhos. Tudo a tinta preta: as letras grandes, seu autorretrato – e, nele, um sorriso de orgulho e autorreconhecimento. Incorpora o texto ao seu repertório, despindo-o das aspas que marcam propriedade intelectual alheia. Torna o texto seu, espelho-imagem de si, vê-se nele refletida.

Adriana (7ªA) reflete:

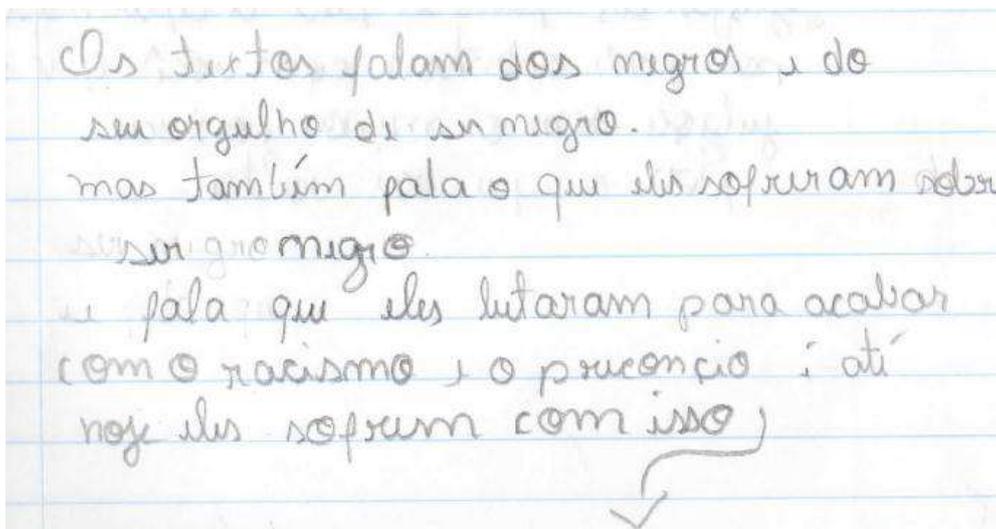


Figura 90: Adriana (1) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

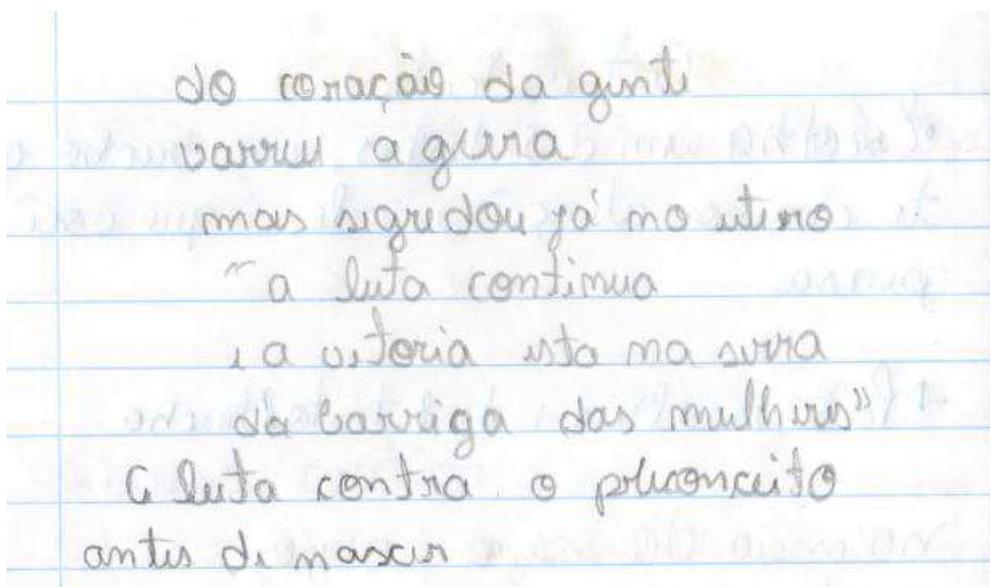


Figura 91: Adriana (2) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Um dos recursos encontrados pelos alunos, e inclusive o mais incentivado, era selecionar um trecho e comentá-lo. Assim, evitavam-se respostas padronizadas e

generalistas. Percebe-se que Adriana utilizou as explicações prévias do professor, aplicando-as e relacionando-as à segunda e terceira estrofes do poema. As conversas antes do texto foram momentos importantes para a imersão no assunto. Os alunos mostravam-se engajados, compenetrados. Tais momentos de introdução, de “tatear o texto de olhos fechados”, auscultá-lo, foram, como se evidencia, essenciais para as interpretações que os estudantes produziram, inclusive para evitar fazer leituras equivocadas, porque incompletas. O repertório com o qual Cuti dialoga vai muito além da experiência de um indivíduo de 11 a 14 anos – abrangem conteúdos geográficos e históricos, questionamentos estéticos e identitários, e forte carga crítica à hipocrisia racial da sociedade brasileira. Destacamos, portanto, o trecho: “A luta contra o preconceito [vem desde] antes de nascer”. É um nível interpretativo suficiente, se diria, da última estrofe. Se todos os alunos chegassem a essa síntese da leitura, o trabalho da escola estaria bem realizado.

Diogo (7ºA) registrou sua compreensão da luta que continua, referida por Cuti, para além do texto:

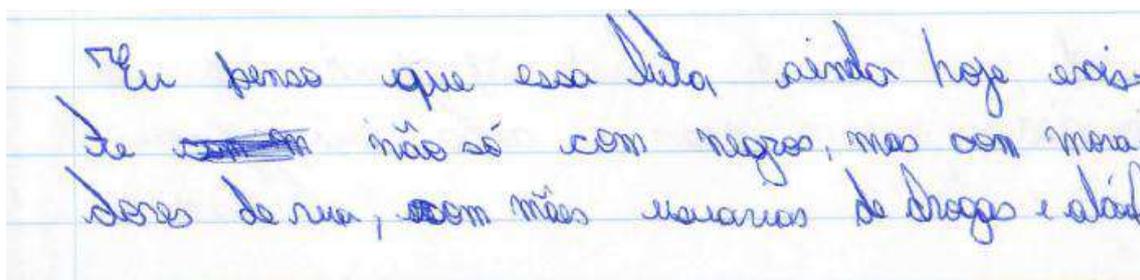


Figura 92: Diogo (1) 7ºA – CUTI – “Crespa cantiga”

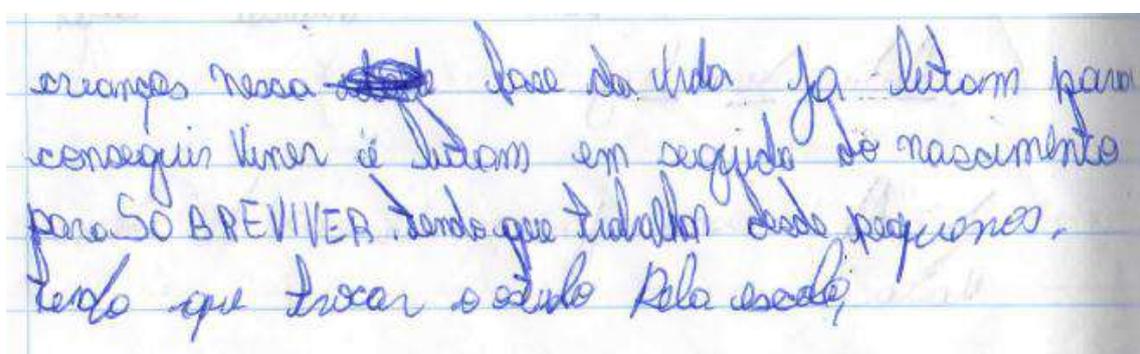


Figura 93: Diogo (2) 7ºA – CUTI – “Crespa cantiga”

Nesse seu comentário, o aluno sintetizou o que fora abordado na oficina, superando o que fora solicitado: “essa luta ainda hoje existe não só com negros, mas com moradores de rua, mães usuárias de drogas e álcool, crianças nessa fase da vida já lutam para conseguir viver e lutam em seguida do nascimento para SOBREVIVER.

tendo que trabalhar desde pequenos, tendo que trocar o estudo pela escola [pelo trabalho].” Essa é a compreensão do todo que poderia se esperar que os alunos obtivessem ao fim da oficina: que lutas são essas, mencionadas no entrecruzamento da literatura periférica com a literatura afro-brasileira? E a isso o aluno respondeu, com grau de maturidade e de consciência social, dos desafios pelos quais pessoas que nascem na periferia passam, e aos quais sobrevivem (ou não).

Diogo é um aluno muito crítico, questionador de paradigmas. Pôs o professor contra a parede ao soltar, numa aula: “Por que você trabalha como professor? Porque precisa trabalhar para pagar as contas no final do mês”. Proferida diante da sala, criou uma situação complexa, que exigiu também uma resposta inesperada por parte do professor: “Olha, Diogo, não falo pelos outros, mas eu, se não gostasse de ser professor, poderia estar na profissão que nenhuma mãe quer a filha tenha, que com certeza dá mais dinheiro”. Diante da estupefação da classe, olhos arregalados e trejeitos faciais, o professor continuou: “Eu estou aqui porque gosto do que faço, mesmo nos dias mais difíceis, e porque gosto de vocês, gosto desta turma, e não tem quem me convença do contrário”. O 7ºA era fonte de reclamações constantes nos corredores – turma extremamente heterogênea, com alunos ativos, faladores, um verdadeiro desafio. A reclamação cotidiana, até hoje, é o “barulho”. Longe de serem apáticos e ficarem somente no celular, têm muitas histórias a contar, dando mesmo a impressão – equivocada, por sinal – de que a escola é um capítulo marginal de suas vidas. Foi onde este trabalho fundou raízes visíveis, como mostraram alguns excertos apresentados até aqui.

A leitura literária precisa ser sisuda e austera? Pelo contrário, pode resultar em efeito cômico, como dá a entender Júlia (7ºA):

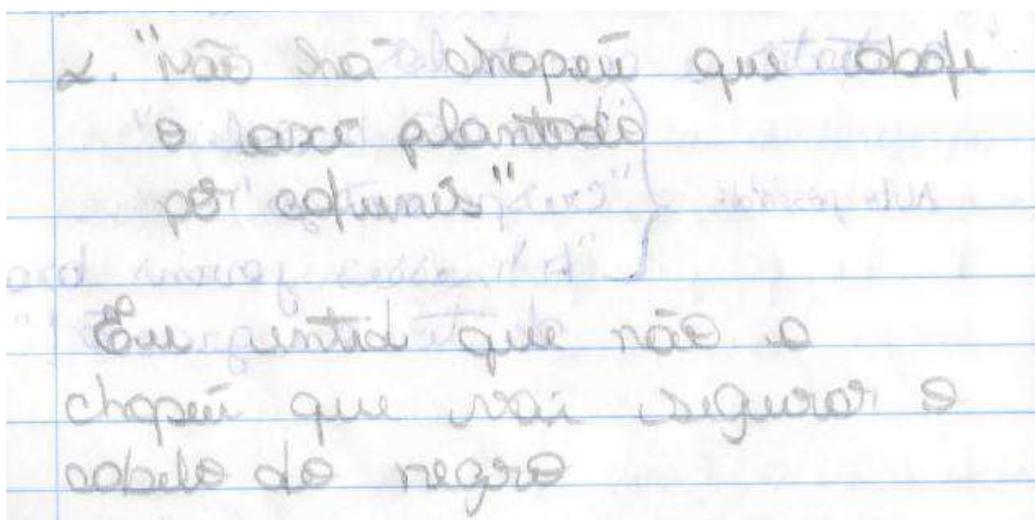


Figura 94: Júlia 7ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

É evidente que, dentro do que esperávamos, e de um texto que aborda uma série de assuntos, essa é uma interpretação insuficiente, e com lacunas. Necessitaria de uma explicação adicional, para não ter efeito de interpretação dúbia (o leitor pergunta-se: é uma tentativa de humor? Ou não? Está simplesmente incompleto?): “Eu entendi que não há chapéu que vai segurar o cabelo do negro... [pois ostenta orgulho de uma história e de um passado de luta.]”. Como não completa o raciocínio, não atinge o objetivo de interpretação, e mantém-se na paráfrase.

De fato, o que ocorre com as leituras de Júlia (7<sup>o</sup>A) – acima, e de Sara (7<sup>o</sup>A) – abaixo, não é efeito proposital ou incipiente de humor, mas problemas de interpretação. Vejamos:

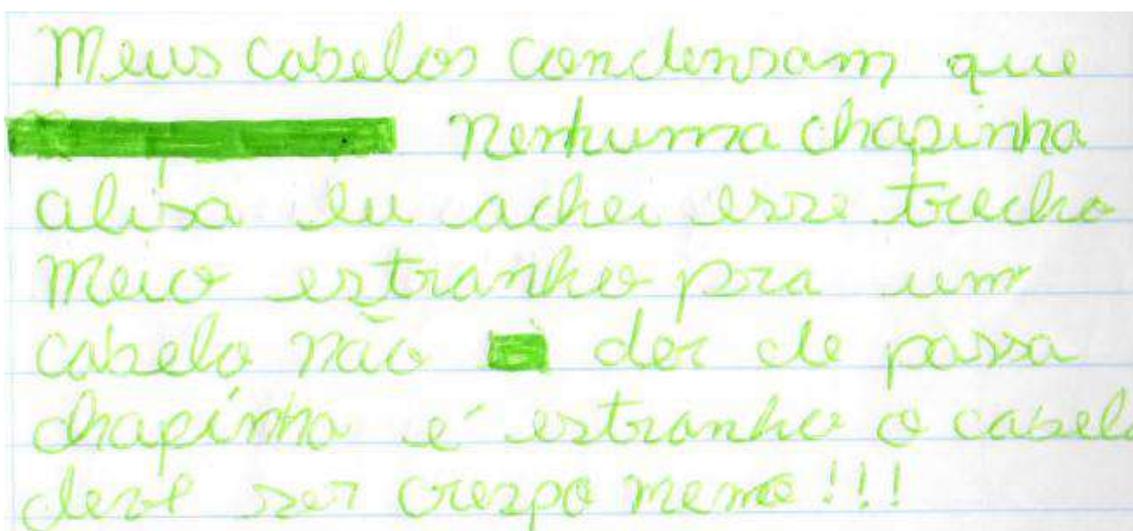


Figura 95: Sara 7<sup>o</sup>A – CUTI – “Crespa cantiga”

Ao copiar o trecho que iria comentar, a mera omissão da palavra “vivências”, depois do verbo ‘condensam’ e antes do pronome relativo ‘que’, provocou uma ruptura de sentido que levou a aluna a interpretar algo como: “meus cabelos, de tão condensados que são, nenhuma chapinha é capaz de alisar” ou “meus cabelos condensam de um jeito que nenhuma chapinha é capaz de alisar”. Portanto, longe de um efeito cômico pretendido, os dois trechos acima exemplificam desvios de interpretação.

A interpretação não precisa equivocar-se por completo. Pode simplesmente abordar um ponto do texto que não é o foco central, e cuja interpretação, portanto, acaba por tangenciar o tema, ainda que resulte correta. Assim fez Vivian (7<sup>o</sup>A):

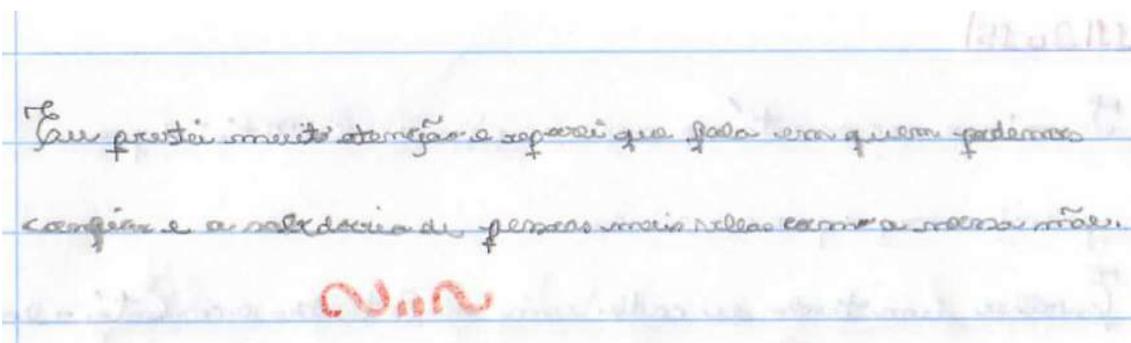


Figura 96: Vivian 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Ela escreve: “*Eu prestei muita atenção e reparei que fala em quem podemos confiar e a sabedoria de pessoas mais velhas[,] como a nossa mãe.*” Interpreta corretamente a primeira estrofe, mas perde a noção do todo.

Ketlin (7ªA) vê, em “Crespa cantiga”, a expressão de orgulho do negro sobre seu próprio cabelo:

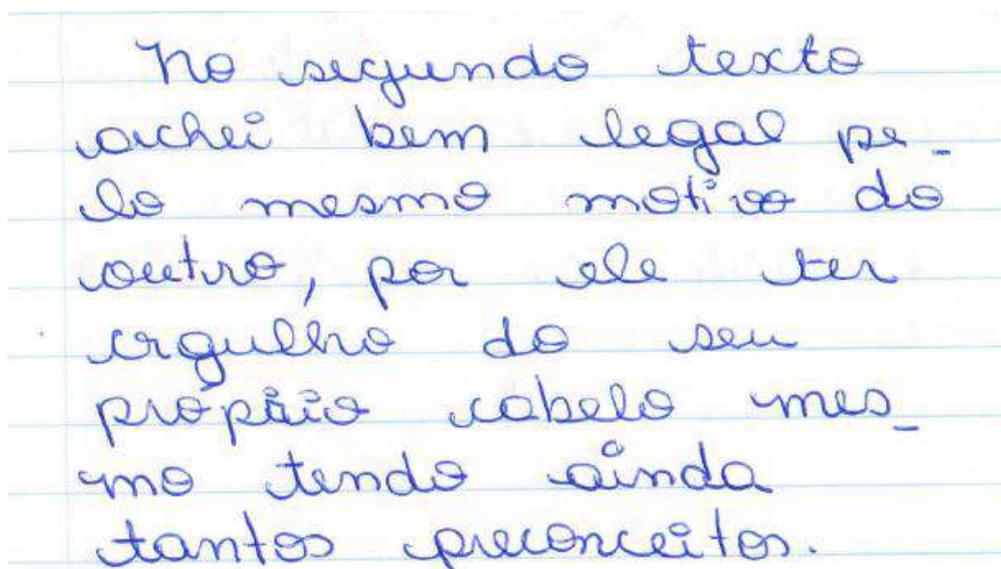


Figura 97: Ketlin 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Madalena (7ªA), por sua vez, ressignifica o trecho escolhido, trazendo elementos novos para a discussão, tanto pela citação à própria mãe, quanto pela reflexão que desenvolve antes:

1. Crespa Cantiga  
 Meus cabelos condensam bônus  
 que inhumano  
 Chapinha alta \*  
 Sabem segurar os mentes de  
 Dan tônico  
 O segredo místico  
 que o tempo amarela e embeleza  
 com lentes  
 Eu entendi que hoje em dia  
 as mulheres e as adolescentes sofrem  
 muito com isso de cabelo liso  
 como minha mãe fala  
 "Em terra de chapinha quem tem

Figura 98: Madalena (1) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Dan tônico  
 cachos é rainha"

Figura 99: Madalena (2) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

“Em terra de chapinha[,] quem tem cachos é rainha” relaciona-se diretamente ao texto, e faz uma leitura do mundo em que vivemos, sendo antecedida pela reflexão de que “as mulheres e as adolescentes sofrem muito com isso de cabelo liso”. Com “isso de cabelo liso”, subentende-se: “essa obrigação de ter cabelo liso”. A leitura que já apontamos até aqui é de que não se deve cair em essencialismos e radicalismos, obrigando alguém a ser de um jeito ou de outro. E esta postura aqui adotada, também,

não é a de “ficar em cima do muro”. O que é respeitar o outro, como havíamos discutido? Respeitar o outro é respeitá-lo como é, não como queremos que ele seja, ou achamos melhor que ele seja. O grande problema de se discutir identidades é sua característica fundamental: sua construção abdica de quaisquer imposições.

Foi bastante delicada a leitura desse poema em sala. Um aspecto curioso de se trabalhar com estéticas e corpos é o questionamento que já se pode esperar dos alunos – e que de fato foi feito: “*Professor, você gosta de cabelo crespo?*”. É preciso tomar cuidado, pois tudo o que o professor faz, todas as leituras que o professor propõe, são vistas, nem que seja num grau mínimo, como imposição, como afirmação de sua voz, como visão sua de mundo. Ainda que não sejam! Portanto, a leitura de um poema que elogia cabelos crespos é vista também como uma crítica implícita ao cabelo alisado. E como fazer isso em uma sala com diversas meninas com cabelo alisado, sendo homem, branco, professor e jovem? Como ler um poema sobre a apreciação do cabelo crespo, sem que essa leitura automaticamente diminua a autoestima das alunas que alisam seu cabelo, e sem tecer comentários pedantes, de quem obviamente não pertence ao universo feminino e mesmo à faixa etária delas? São desafios para o professor e para a professora que optam por essa temática. E que valem todos os esforços. No 7ºA, essa foi uma aula em que alunos e eu nos divertimos, pois, para driblar qualquer mal-estar provocado pela ode aos cabelos crespos – subjacente um desvalor aos cabelos alisados –, diante de um comentário de uma aluna, aproveitei para citar as autocríticas que minha namorada faz ao próprio cabelo, crespo. Todos caíram na risada. Não é recomendável que o professor faça essas leituras sem um pé no mundo, se estiver com os dois pés fora da realidade dos alunos, de sua linguagem, de seu repúdio a qualquer comentário que venha ferir sua autoestima, de sua pronta rejeição a valores e imposições do professor.

A reiteração do questionamento: “*Por que você alisa o seu cabelo?*” ou “*Por que você não deixa seu cabelo natural?*”, e mesmo de afirmações pungentes, como: “*Você deveria deixar seu cabelo crescer natural*” pode resultar não apenas incômoda, mas agressiva e traumática, como indicou o relato da aluna Fabiany, mencionado no capítulo da pesquisa. Discutir identidades, valorizando-as, sem desvalorizar qualquer outra, é chave para propiciar relações sociais saudáveis em sala de aula – e para a qual não há receita alguma. Mesmo a frase dita pela mãe de Madalena, “*Em terra de chapinha, quem tem cachos é rainha*” já joga com valorações, ainda que sob o signo da diferença – aquela que tem cachos é *diferente* das demais. E, se é rainha, é superior – a realeza estabelece rígida hierarquia. É um ditado que por um lado valoriza (cachos), mas, por outro, desvaloriza (cabelos alisados). Como jogar com o signo das

diferenças **sem sujeitá-las às hierarquias** já construídas socialmente e com as quais já convivemos, e às quais sobrevivemos, sem sequer nos dar conta? Este trabalho defende que a contínua construção – e tentativas falhas – de diálogo são a resposta. Foi essa a dificuldade que transpusemos, com menos ou mais êxito, nas conversas em sala com os alunos. Cada dia da oficina era uma tensão maior que a outra, mas uma tensão no fundo positiva, pois da ansiedade de um trabalho construtivo, dialógico, criador de pontes, constituído mais de escuta do que de fala, mais sobre valorizar as vozes ignoradas dos alunos do que sobrevalorizar a voz professoral.

A aluna Natália (7ªA) traz uma interpretação corporificada do poema:

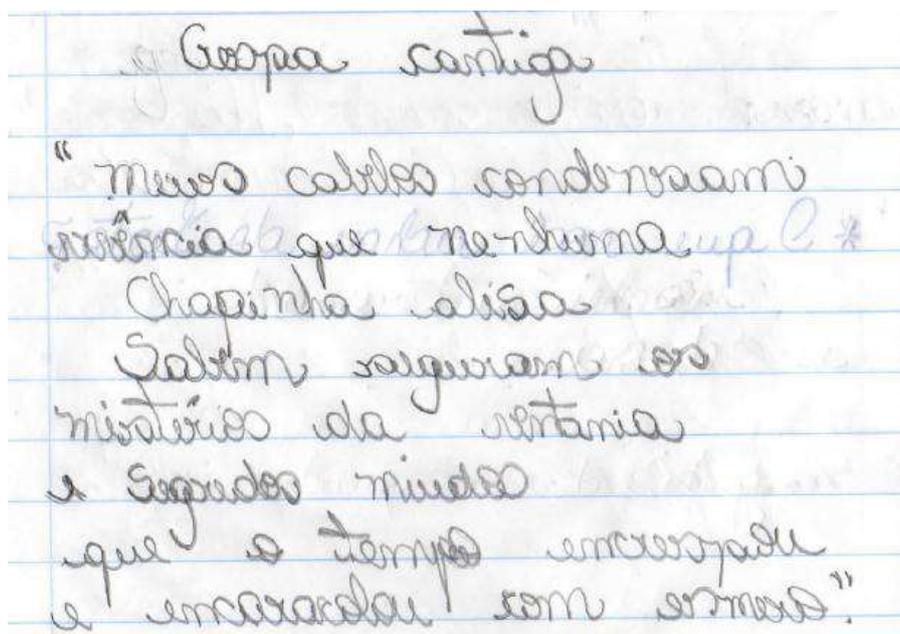


Figura 100: Natália (1) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

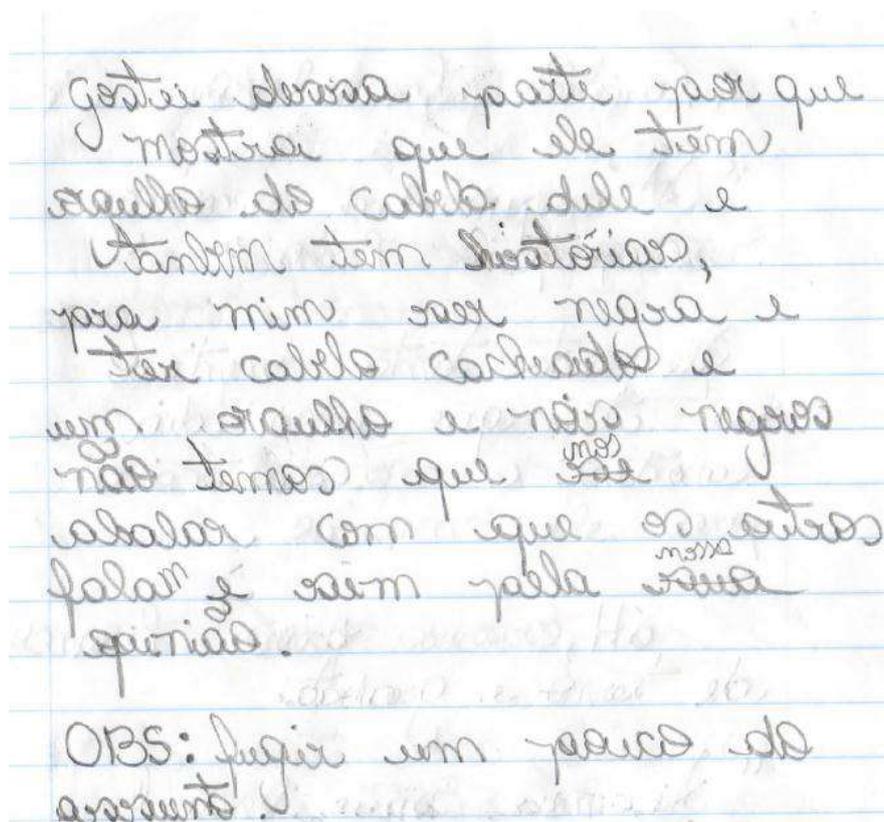


Figura 101: Natália (2) 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Sua interpretação é corporificada por ela se incluir: "**pra mim[,] ser negra e ter cabelo cacheados e [é] um orgulho e nós[,] negros[,] não temos que nos abalar com que os outros falam e sim [nos guiar] pela nossa opinião.**" O estabelecimento de um grupo de pertença "para **mim**, ser negra..." / "**nós**, negros,..." / "**nos** guiar pela **nossa** opinião" é fundamental na reivindicação de uma identidade. O recado de observação da aluna, ao final, sem que ela perceba, não faz sentido, uma vez que tudo o que ela disse definiu a construção de uma identidade em processo – sua própria identidade. Com 13 anos, sente orgulho de seu cabelo, de sua cor, de sua pertença negra. Em sala de aula, ao longo do ano letivo, não havia manifestado isso antes. Qual espaço havia? Havia ouvidos para sua voz? Duplo não.

Tatiana (7ªA), por sua vez, fornece uma interpretação que suas colegas não haviam alcançado:

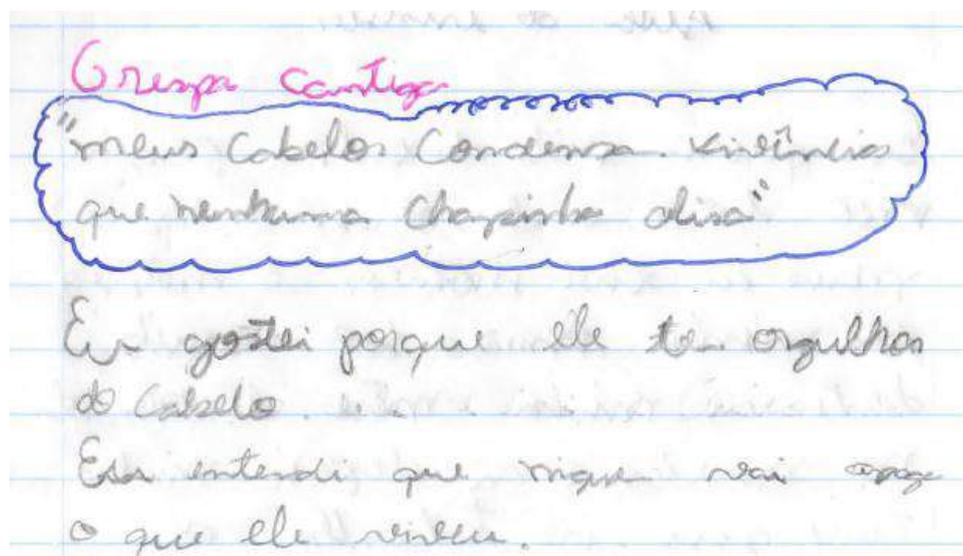


Figura 102: Tatiana 7ªA – CUTI – "Crespa cantiga"

Em “*Eu entendi que ni[n]gue[m] vai apaga[r] o que ele viveu*”, Tatiana demonstra sua compreensão de que o eu lírico – seja ele homem ou mulher, o importante é que é uma **voz negra** –, muito além de falar de seus cabelos, fala de **vivências negras** e **memórias negras**, as quais, de fato, nenhuma circunstância vai desencrespar ou desautorizar.

Frederico (6ªA) expõe seu comentário:

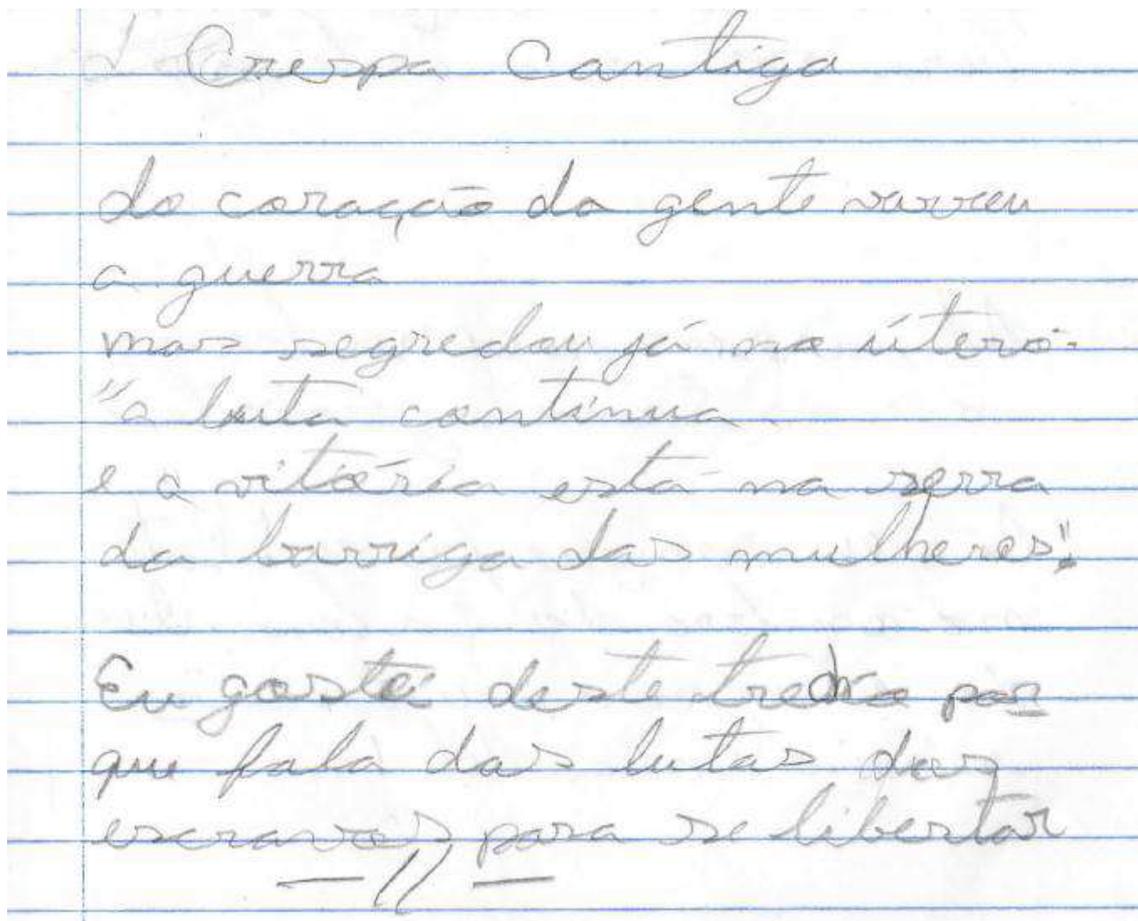


Figura 103: Frederico 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

Em que retoma "as lutas dos escravos para se libertar", tomando como referência o quilombo situado na Serra da Barriga, local histórico de resistência. Critica-se o termo "escravos", e prefere-se "negros escravizados", mas essa foi uma temática que não pôde ser abordada, devido à limitação de tempo, embora, em sua fala, o professor tenha sempre optado por "negros escravizados", "seres humanos escravizados", que expressam objetivamente a condição de indivíduos que foram alvo de um processo desumanizador, contra sua vontade, e não uma condição imanente dessas pessoas, como leva a crer o termo "escravo".

Iago (6ºA) levanta uma questão que também motivou abordagem em sala:

Crespa cantiga  
 Meus cabelos condensam vivências  
 que nenhuma chapinha cubra.  
 Eu gostei desse trecho porque  
 mesmo que o cabelo dela é duro  
 ela continua gostando do  
 cabelo

Figura 104: Iago 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

Procurou-se problematizar as falsas oposições “cabelo duro (x cabelo macio?)”, “cabelo ruim x cabelo bom”, assim como os termos pejorativos “pixaim”, “palha de aço”, “Bombril”, ouvidos em sala. A língua, no entanto, demarca espaços de poder com palavras herdadas de um passado em que a igualdade não era verdadeiro objeto de discussão, e esses vocábulos relutam em cair em desuso, permanecendo na fala cotidiana dos falantes. Como diz Cuti: “A luta continua”. Cabe ao professor não abrir mão de contestar usos depreciativos, ainda que, após as discussões, os preconceitos permaneçam aparentemente inabalados, em estudantes com 11 anos. O preconceito começa cedo. Por isso mesmo, como diz Cuti, a luta por igualdade racial já é herdada do berço.

A própria construção linguística monta armadilhas, na luta contra o preconceito. Vejamos mais um exemplo, de Jorge (6ºA):

Crespa cantiga  
 Não há chapim que cubra. Ele quer  
 dizer que nenhum chapim esconde  
 o cabelo dele, e ele não tem vergonha  
 do cabelo dele mesmo sendo crespo...

Figura 105: Jorge 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

A construção “*ele não tem vergonha do cabelo dele[,] mesmo sendo crespo*” é muito semelhante à de Iago: “*mesmo que o cabelo dela é duro[,] ela continua*

gostando do cabelo” – ambas não são afirmação de orgulho. A conjunção “mesmo” introduz uma concessão, assim como “mesmo que” é uma locução concessiva, ou seja, já há, implícita, nessas duas construções, uma desvalorização da informação que apresentam: “mesmo sendo crespo” e “mesmo que o cabelo dela é duro”. “Ele não tem vergonha do cabelo dele”, por sua vez, não é o mesmo que dizer: “Ele tem orgulho do cabelo dele”. São armadilhas da linguagem que estancam a autoestima. “Crespa cantiga” é afirmativo, não faz concessões. Essas construções podem ser desconstruídas, no trabalho com linguagem do professor de língua portuguesa.

Como contraste ao tratamento linguístico concessivo, condescendente, apontamos a leitura de Pietro (6ºA):

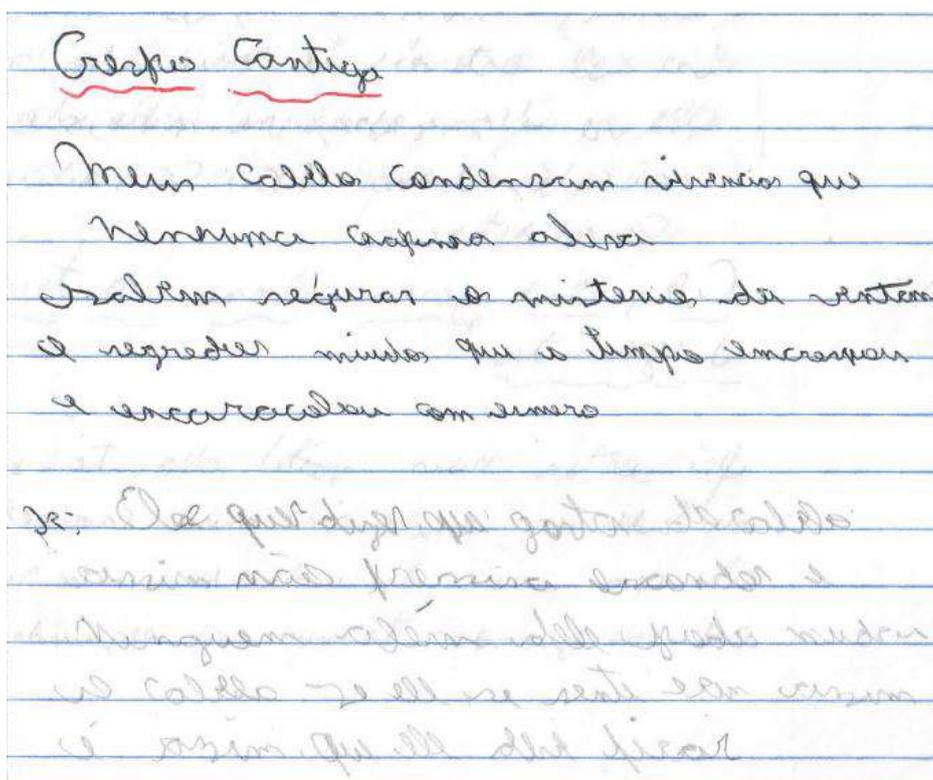


Figura 106: Pietro 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

Em que diz: “*Ele quer dizer que gosta do cabelo, assim não precisa esconder e ninguém além dele pode mudar o cabelo se ele se sente bem assim é assim que ele deve ficar.*” Sua interpretação é toda positiva, sem necessitar de ressalvas. Algo que depreendemos dos comentários tecidos pelos alunos é que a afirmação da identidade se constrói respaldada em pontos de vista estruturados afirmativamente, embora ressaltar esse fato possa soar como pleonasmo.

Josué (6ºA) indica um caminho para o trabalho com textos literários, a partir de seu comentário:

A luta continua e a vitória está na serra da barriga das mulheres.  
Eu gostei dessa frase por que além de ser uma frase bem bonita serra da barriga é um ponto de turismo de Alagoas.

Figura 107: Josué 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

Para ele, a frase “A luta continua e a vitória está na serra da barriga das mulheres” é “uma frase bem bonita”. A apreciação estética de um texto, subjetiva, é um ponto de partida para interessar-se por ele, e fazer associações, como “serra da barriga é um ponto de turismo de Alagoas”.

Lissa (6ºA) aponta sua apreciação estética subjetiva também:

Crespa Catinga  
Não há chapéu que cabe a cabeça plantado por cafuneiros.  
Comentário:  
Eu gostei dessa parte por que fala sobre o cabelo de uma pessoa negra.

Figura 108: Lissa 6ºA – CUTI – "Crespa cantiga"

Apreciações estéticas como essa suscitam questões: quantas vezes essa aluna leu um texto que “fala sobre o cabelo de uma pessoa negra”? Não deve ser valorizada uma expressão simples, que de fato não chega a um grau interpretativo, mas alcança, ao menos, o gosto estético da criança leitora? Passar pelos bancos escolares sem ter o gosto provocado, sem poder apreciar um texto, é desestímulo à leitura. Se ela gostou e registrou por quê, é um passo em direção à interpretação. Em

todos os textos, essa aluna mostrou dificuldades interpretativas, parafraseando-os, basicamente. A partir de um primeiro “gostei desse texto”, abre-se a possibilidade de trabalhar a interpretação. Futuramente, ela pode ser capaz de interpretar até mesmo um texto do qual não goste, mas, primeiramente, parte-se do pressuposto de que é preciso se identificar, nessa idade, com o que se lê. É preciso considerar a idade de muitos desses alunos citados aqui, do 6º ano, que entram no Ensino Fundamental II com 10/11 anos. Exigir uma interpretação intrincada, para essa faixa etária, é desabonar o próprio currículo, que prevê a fruição como componente do aprendizado. Procuramos, como tem sido indicado, índices de interpretação.

Nívia (6ºB) refere-se explicitamente a “padrão de beleza”:

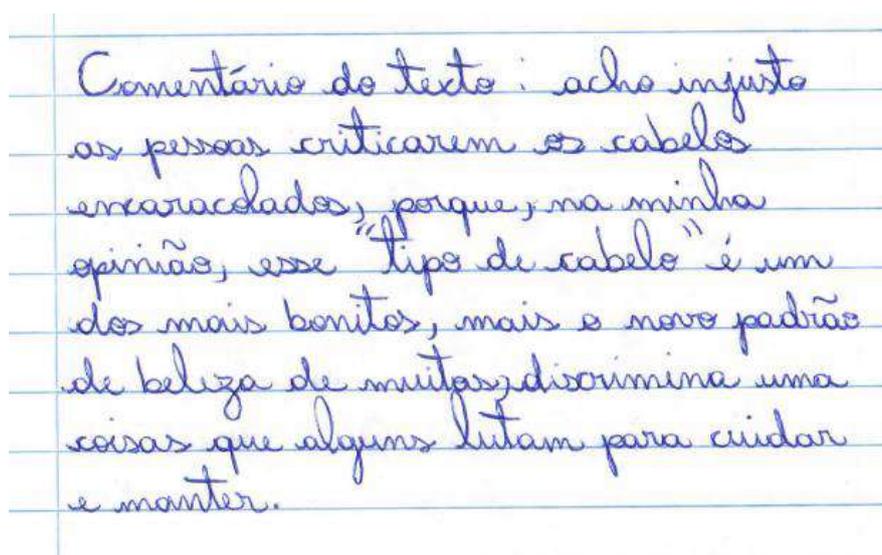


Figura 109: Nívia 6ºB – CUTI – “Crespa cantiga”

Pode ser destacado o fato de a aluna chamar de “novo padrão de beleza de muitos”, o que fica implícito, a febre de alisar o cabelo, que já existia, mas se popularizou e disseminou com as “chapinhas” – antes o processo era muito mais trabalhoso e rústico, com algumas mulheres usando ferro de passar roupa para esse fim<sup>92</sup>. Ela considera esse “novo padrão de beleza de muitos” – no qual não se inclui – o pivô da discriminação de “coisas que alguns lutam para cuidar e manter”. A complexidade de ideias por trás do comentário deve ser apontada: o que alguns lutam por cuidar e manter é justamente um patrimônio estético, um repertório de diversidade de penteados e influências culturais ao ornar o próprio corpo, e todo um conjunto de saberes que sustenta essas práticas estéticas. Na leitura dessa aluna, a “estética da

<sup>92</sup> Nos presídios femininos, faz-se assim correntemente.

chapinha”, por assim dizer, tornou-se a prática “normal”, parâmetro a partir do qual todas as demais são julgadas.

A opinião da aluna, de que esse é um dos “*tipos de cabelo*” (como enfatiza) *mais bonitos*” demonstra sua apreciação estética afirmativa.

#### 4.4.5.3 “Camaleão brasileiro” - Cuti

O poema "Camaleão brasileiro" causou espanto nos alunos, por sua brevidade e pelo grau de interpretação que exige. Primeiramente, fez-se a pergunta, em todas as turmas: "Qual é a característica do camaleão"? Os alunos não têm dificuldade em dizer que sua característica principal é mudar de cor. A dificuldade é trazer essa compreensão para as relações raciais no País.

Tomando o poema como parâmetro, pode-se falar que, no Brasil, o indivíduo se declara negro quando está entre negros, branco quando está entre brancos e mestiço (pardo) quando está entre mestiços. É um "jogar verde para colher maduro", pois ninguém quer sair desvalorizado na hipocrisia racial que demarca as interações em sociedade.

Assim como se perguntou qual era a característica do camaleão, os alunos foram questionados sobre o que o sabonete e o quiabo tinham em comum. Também responderam sem dificuldade: "Os dois escorregam". Dessa compreensão de uma característica concreta de dois objetos palpáveis, como o quiabo e o sabonete, para entender que as relações raciais no Brasil são "escorregadias", que ninguém se assume na própria cor e isso não tem prazo para acabar – assim como já se perdeu noção de onde começou, de tanto tempo que perdura – é um salto desproporcional de capacidade de interpretação textual, para esses alunos. O texto não foi lido com falsas expectativas.

O que fazer com a terceira estrofe, por exemplo, completamente irônica, parafraseando a esmagadora maioria dos brasileiros, que ostentam, com empáfia, um cartão de visitas no qual se vê grafado, sobre o nome: "não sou racista"? O que se pôde fazer foi lembrá-los da figura de linguagem ironia, e que havia, nessa estrofe, ironia nessa declaração "não sou racista". Isso foi abordado inclusive com perguntas tendenciosas para as classes: "Será que o brasileiro não é racista mesmo?"

O verbo "despista" surpreendeu: os alunos não o conheciam, de forma que foi necessário explicar que "despistar" é "fingir", ao que demos exemplos práticos de pessoas que fazem coisas erradas e despistam, para ninguém perceber. Também

dissemos que é uma palavra que geralmente está associada a ações erradas, as quais não queremos que ninguém veja.

A pergunta, naturalmente, para todas as salas, foi: o que é que o brasileiro despista? A rima com "racista" ajudou, em alguns casos. Se até esse momento a interpretação já se mostrava ardilosa, os versos finais do poema revelaram-se os mais árdios de todos: "até que um dia / escorrega na própria baba". Essa figura metafórica foi uma pedra no sapato dos alunos. Partamos, porém, para suas vozes:

Giovana (6ºB), como já havia feito a partir da leitura do poema "Calçada" e do conto "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!", ilustrou "Camaleão brasileiro":



Figura 110: Giovana 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Em sua representação, chama a atenção a imagem do rapaz negro, muito similar à do personagem negro que a aluna desenhou, no conto "Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!"<sup>93</sup>. Uma das duas imagens pode ter servido de modelo à outra. O que se destaca nesse jovem negro é seu cabelo "cheio", em um penteado parecido com um "black", mas sua pigmentação de pele está idêntica à da jovem, no centro, e à do outro rapaz. A jovem, ao centro, tem traços típicos de personagens de

<sup>93</sup> V. fig. 83

mangá, podendo significar, por essa hipótese, uma jovem de ascendência asiática. Já o rapaz na outra extremidade é evidentemente branco.

A jovem asiática e o jovem branco têm, ambos, cabelos lisos. Cada um dos três personagens traz, sobre si, excertos do poema. Acima do jovem negro, está o primeiro verso: “*no meio do negro é negro*”; sobre o rapaz branco, paira o segundo verso: “*só tem branco é branco*”. Sobre a jovem, posicionada no meio, localização espacial que pode denotar a “mescla” racial brasileira, estão três versos da terceira estrofe: “*sou cidadão brasileiro / viva a pátria amada / e não sou racista*”.

Todos estão com sorriso no rosto, mas cada qual “no seu quadrado”. Um outro possível desenho que poderia ser feito, e que causaria espanto, seria de um mesmo indivíduo, desenhado exatamente igual três vezes, e cada cópia posicionada na mesma configuração do desenho original de Giovana. Mantendo os trechos do poema que constam do desenho original. Representaria, portanto, que um mesmo indivíduo, em diferentes espaços (de poder), assume identidades raciais diferentes, apesar de a pigmentação de sua pele não funcionar, fisicamente, como a de um camaleão, não obstante a tentativa de se disfarçar, “despistar”, para usar um vocábulo do poema.

Achamos a leitura da aluna bastante reflexiva, se pensarmos que um mesmo indivíduo pode ter sua cor de pele vista de diferentes maneiras, conforme o espaço que ocupa em determinado momento, e no meio de que pessoas está, no meio de que grupo social. Entre brancos, torna-se mais branco, entre negros, torna-se mais negro, entre asiáticos, torna-se mais asiático. O mérito do desenho é justamente tornar transparente a habilidade camaleônica que o brasileiro desenvolve de ter diferentes cores, em cada espaço que habita.

Verena (6ºB) apresenta sua interpretação:

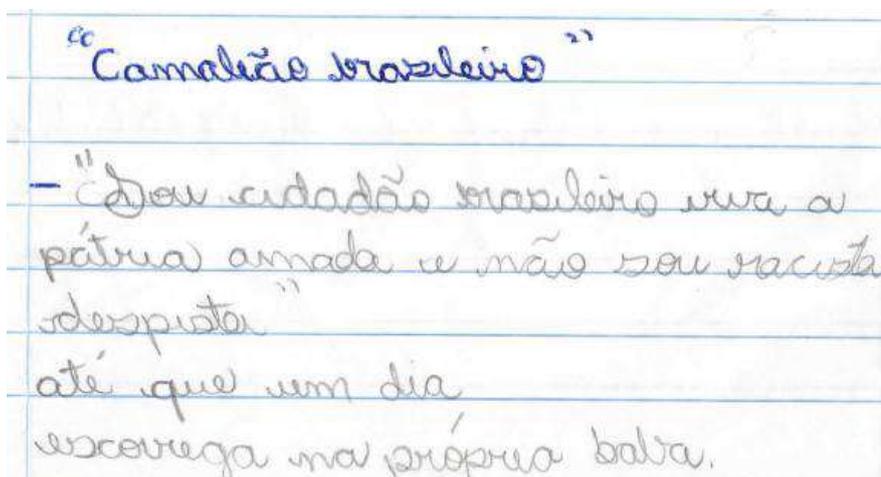
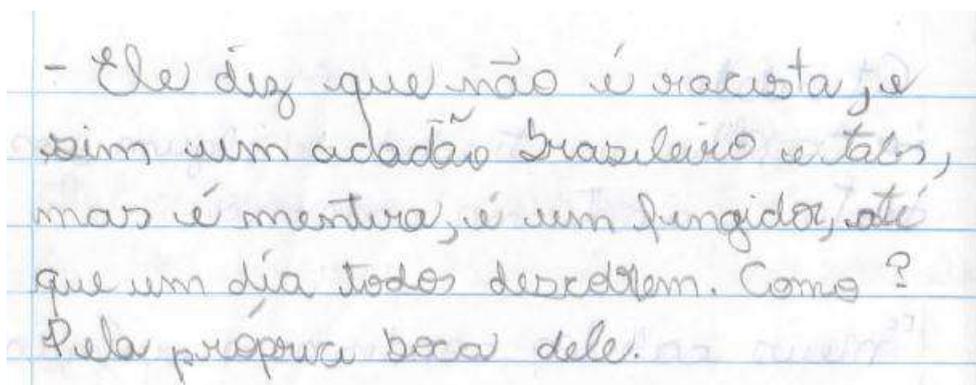


Figura 111: Verena (1) 6ºB – CUTI – “Camaleão brasileiro”

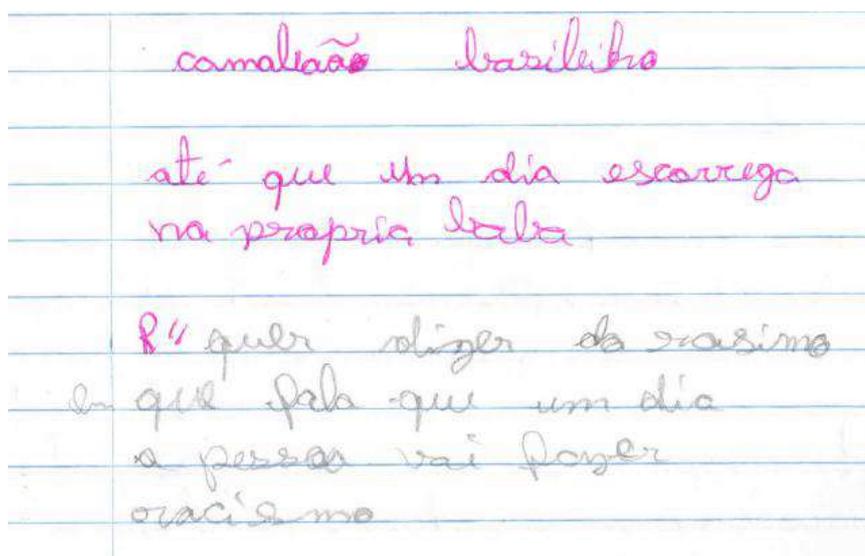


- Ele diz que não é racista, e sim um cidadão brasileiro e tal, mas é mentira, é um fingidor, até que um dia todos descobrem. Como? Pela própria boca dele. 22 quem?

Figura 112: Verena (2) 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Destacando as duas últimas estrofes, em que um cidadão brasileiro declara não ser racista, "até que um dia / escorrega na própria baba", Verena escreve: "Ele diz que não é racista, e sim um cidadão brasileiro e tal, mas é mentira, é um fingidor, até que um dia todos descobrem. Como? Pela própria boca dele." Demonstra, com essa leitura, uma interpretação textual significativa, com compreensão das metáforas e reflexão sobre o fenômeno que caracteriza a fala do brasileiro: afirma veementemente não ser racista, mas seu próprio discurso o denuncia, mais cedo ou mais tarde.

Na mesma chave de leitura de Verena (6ºB), Marcela (6ºB) situa seu comentário:



camaleão brasileiro

até que um dia escorrega na própria baba

P' quer dizer da raiz que fala que um dia a pessoa vai fazer oração

Figura 113: Marcela 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Alicia (6ºA), também compreende a última estrofe do poema:

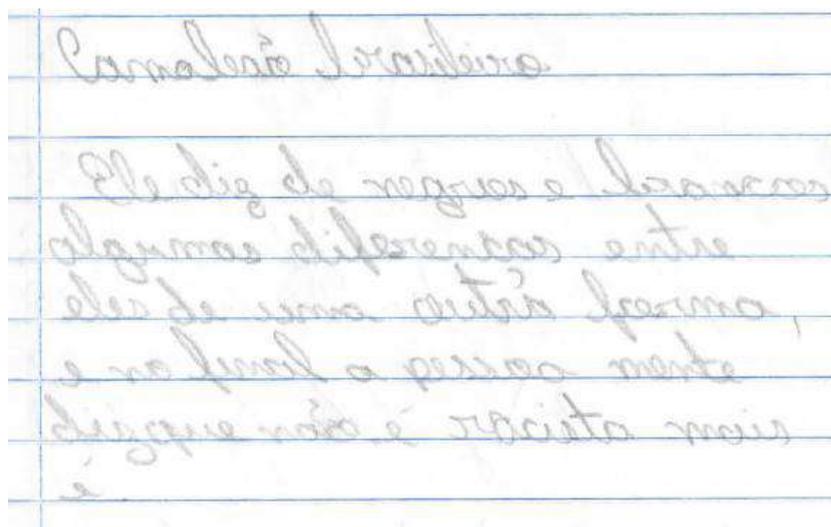


Figura 114: Alícia 6<sup>ª</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Já Pedro (6<sup>º</sup>B) evidencia outro aspecto:

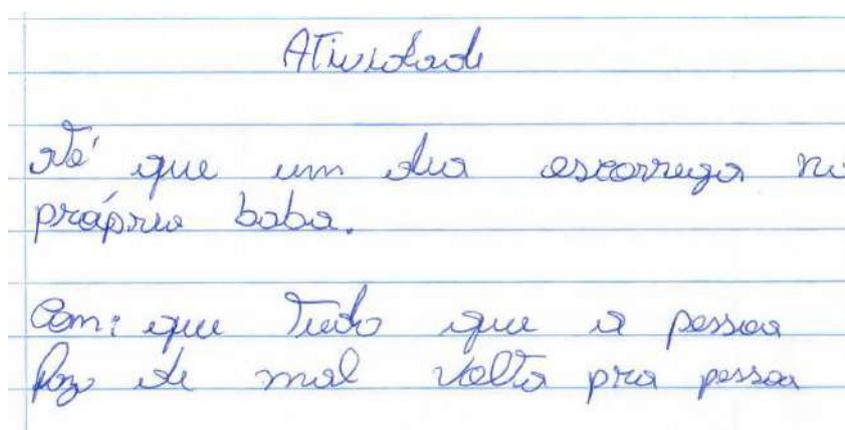


Figura 115: Pedro 6<sup>º</sup>B – CUTI – "Camaleão brasileiro"

A partir dos dois últimos versos, de desfecho do poema, Pedro afirma: “*tudo que a pessoa faz de mal volta pra pessoa*”. Uma interpretação que leva a crer, se é possível fazer essa ilação, que a pessoa preconceituosa sofrerá consequências por agir com preconceito em relação aos outros. Sua leitura apresenta uma matriz explicativa de cunho religioso (“viva pela espada, morra pela espada”) ou mesmo popular, se considerarmos o provérbio: “quem com ferro fere, com ferro será ferido”. Seu comentário explica, mas não interpreta. O primeiro passo, entretanto, em direção à interpretação, foi dado. Esse poema mostra a necessidade de uma releitura, de um trabalho cuidado com a linguagem intrincada nele presente, para se alcançar a compreensão. A ampla maioria dos alunos, como já era previsto, não teve êxito em interpretá-lo e mesmo compreendê-lo, de modo satisfatório.

Fabiana (6<sup>o</sup>A) também faz a leitura a partir da ideia de que o mal volta para quem o pratica, e em dobro:

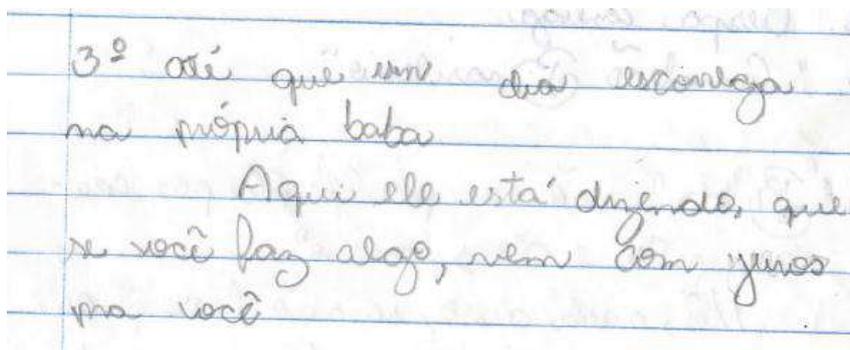


Figura 116: Fabiana 6<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

É digno de nota os alunos acionarem um conhecimento proverbial, presente no discurso religioso e na sabedoria popular, como um recurso para interpretar um poema difícil, com linguagem desafiadora para sua idade.

Diogo (7<sup>o</sup>A) estabelece a relação da metáfora final do poema com outra metáfora e uma explicação:

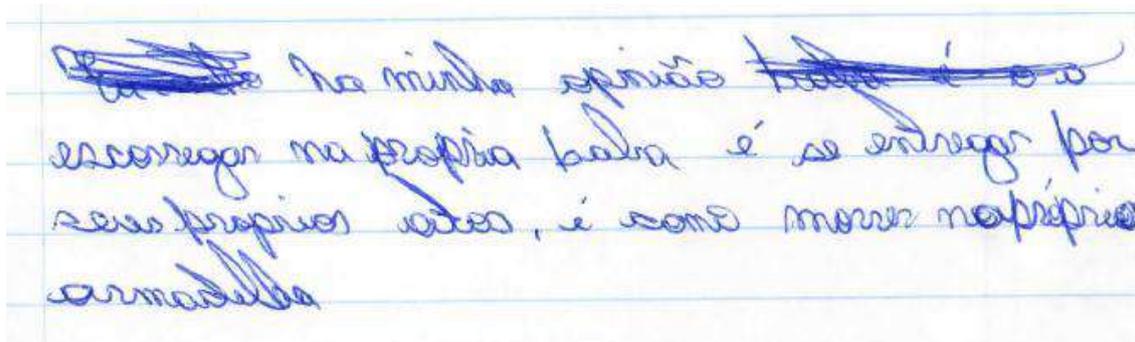


Figura 117: Diogo 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Ele mostra como equivalentes os sentidos de “escorregar na própria baba”, “se entregar por seus próprios atos” e “morrer na própria armadilha”. A partir disso, indica que compreendeu a expressão metafórica e conseguiu substituí-la por expressões sinônimas, mas não é possível saber se conseguiu efetuar uma interpretação completa do texto.

Mais um exemplo de acionar metáforas semelhantes, presentes em provérbios – por serem expressões cristalizadas na língua, essas metáforas são na verdade “catacreses” –, é o que faz Pamela (7<sup>o</sup>A):

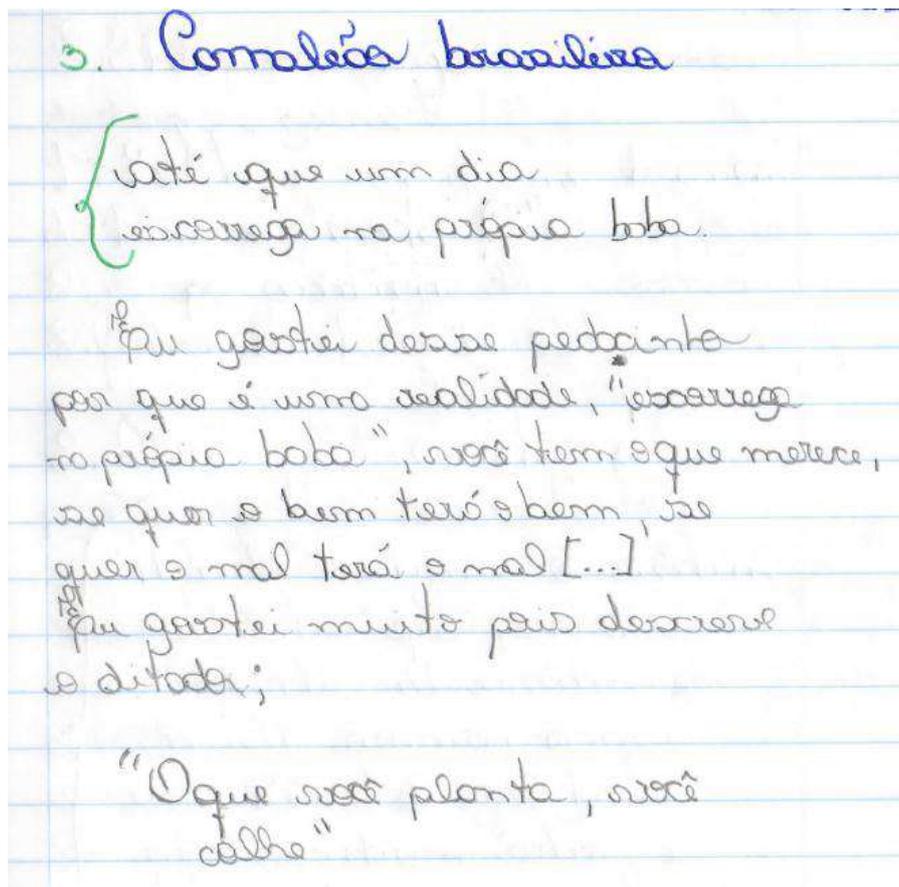


Figura 118: Pamela 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Ao acionar a memória que tem de expressões proverbiais como "tem-se o que merece", "se quer o bem, terá o bem / se quer o mal, terá o mal", a aluna chega à compreensão de algo errado que a personagem do poema pratica, mas, como Natália (7<sup>o</sup>A), logo abaixo, não podemos inferir se a aluna chegou à compreensão total do texto. Dentro de seu repertório de sabedoria popular, elenca ainda o provérbio: "O que você planta, você colhe".

Natália (7<sup>o</sup>A) não elenca provérbios, mas chega a uma interpretação similar:

Camaleão Brasileiro,  
 "Até que um escorrega  
 na poeira Baba."  
 Ele conta tanta mentira  
 que até que um dia  
 acertou a mesma coisa  
 para ele mesmo.

Figura 119: Natália 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

A palavra "mentira" aproxima o texto da interpretação pretendida, mas seu comentário não alcança ainda o sentido global do texto, que discorre sobre o racismo no Brasil.

Fabiany (6ºB) faz a leitura pelo viés do "esconder-se atrás de uma cor":

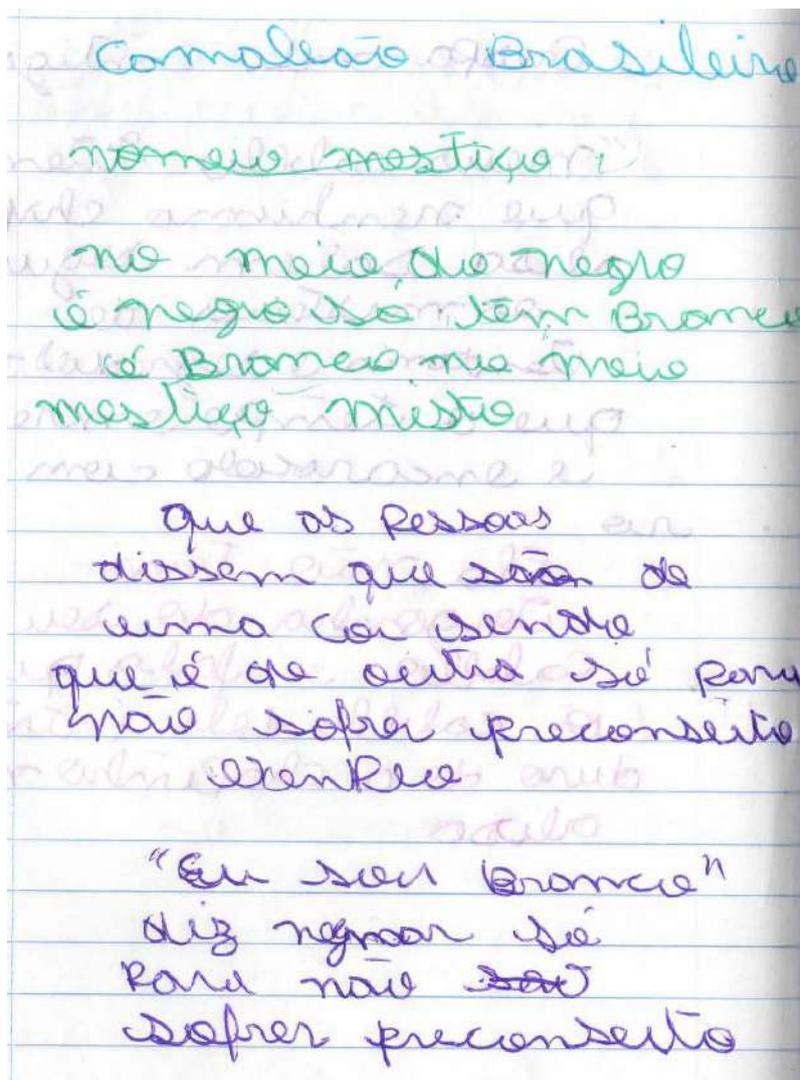


Figura 120: Fabiany 6ºB – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Ela escolhe a mesma estrofe que Giovana havia selecionado para criar seu desenho, incluindo, porém o terceiro verso: "no meio mestiço misto". É a leitura dessa estrofe que permite a Fabiany compreender a declaração da cor como algo "oportunista" – apesar de não usar essa palavra. A pessoa se diz de uma cor conforme o ambiente.

Nas palavras de Fabiany: "as pessoas disseram que são de uma cor sendo que é de outra só para não sofrer preconceito". Exemplifica com o caso de Neymar, que disse, de acordo com ela, "Eu sou branco", "só para não sofrer preconceito". Faltou apenas se posicionar a respeito desse fenômeno que ela conseguiu interpretar e explicar a partir de sua leitura do poema, inclusive com um exemplo, do qual somente ela parece ter se lembrado, apesar de utilizado pelo professor, na aplicação da pesquisa, que foi a primeira etapa do trabalho.

Frederico (6ºA) vê o texto de outra forma:

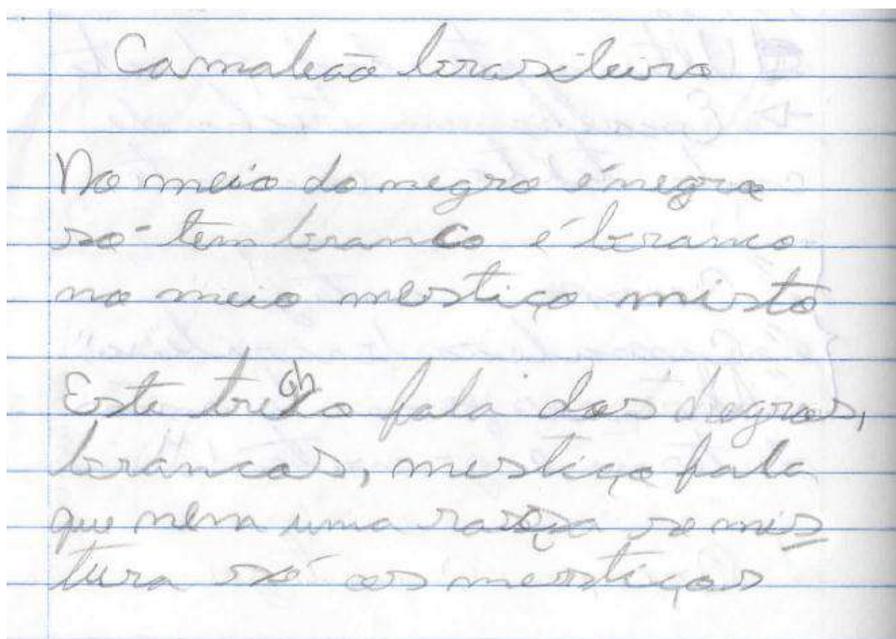


Figura 121: Frederico 6ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Sua interpretação seria um desvio? Acreditamos que sim. O texto não fala de segregação racial, de pessoas brancas não se relacionarem com pessoas negras e vice-versa, com apenas os mestiços se inter-relacionando. Mas essa leitura é compreensível, dada a compreensão, possível, e já apontada no desenho de Giovana (6ºB), de que cada um está "no seu canto". Brancos de um lado, negros do outro, e mestiços no meio, "misto". Mas a palavra "misto", diferentemente de como Frederico a interpretou, não abre chave de leitura com significado de "se misturam", mas sim de "misturado" – o produto da mistura. Misto como sinônimo de mestiço, seria nossa leitura.

Júlia (7ºA) interpreta de modo similar a Frederico (6ºA), e gera um entendimento conflituoso da intenção do texto:

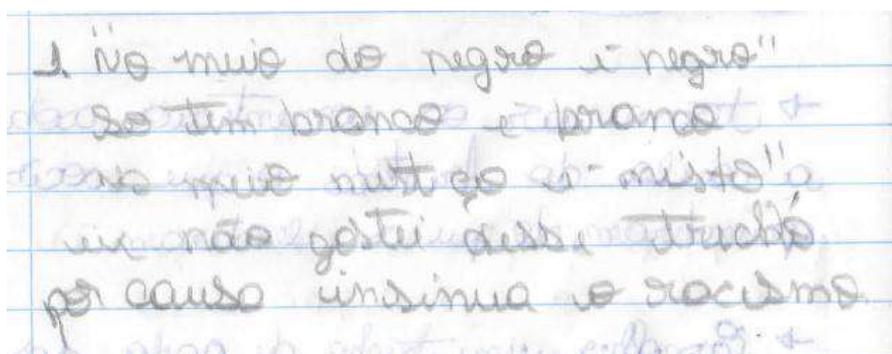


Figura 122: Júlia 7ºA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

A aluna compreendeu esse trecho como abonador de uma situação de segregação racial na sociedade, um apartheid à brasileira, em que negros e brancos idealmente não se misturariam. É uma leitura literal da primeira estrofe do texto, sem perceber que o sentido implícito de “no meio do negro é negro” é o de que “no meio do negro [O INDIVÍDUO DIZ QUE É/ AFIRMA SER] negro”, e esse mesmo sentido implícito percorre os dois versos seguintes, por ela citados.

Johnny (6<sup>o</sup>A) traz uma leitura que esperávamos aparecer mais frequentemente:

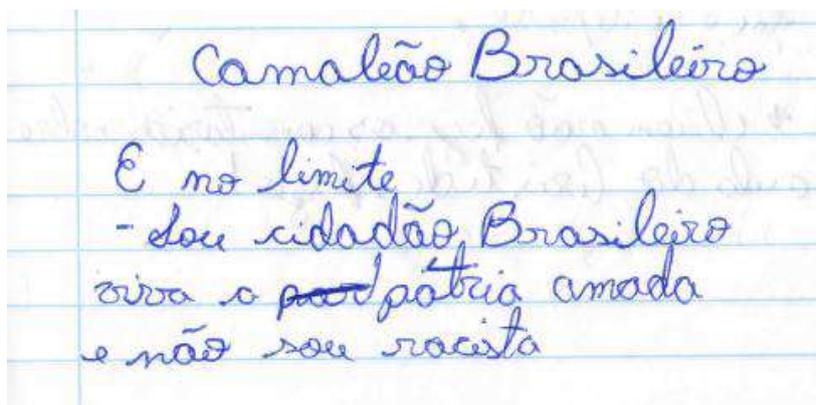


Figura 123: Johnny (1) 6<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

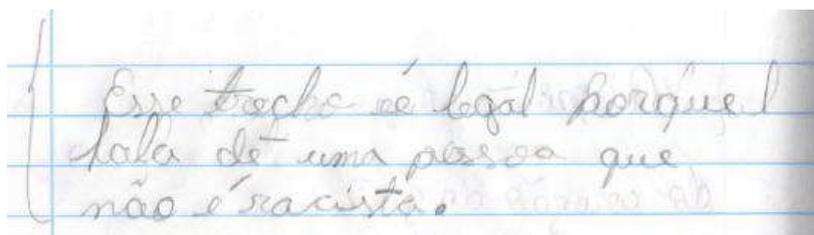


Figura 124: Johnny (2) 6<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Não tendo entendido a ironia nessa estrofe, Johnny faz uma leitura literal do que é dito no poema, e, com isso, não consegue compreender a crítica nele inculcida. Em sua interpretação reversa, não considera o desfecho (“até que um dia / escorrega na própria baba”). Fenômeno similar pode ser apontado na leitura de Bianca (7<sup>o</sup>A), que estampa essa mesma estrofe escolhida por Johnny, em uma espécie de *pós-escrito* inserido ao final do caderno, contrapondo-a, especialmente, com a epígrafe dos cabelos crespos<sup>94</sup> que havia sido destacada no início. Há esse esforço de abrir e fechar o caderno com trechos literários que lhe chamaram a atenção.

<sup>94</sup> V. fig. 88 e 89

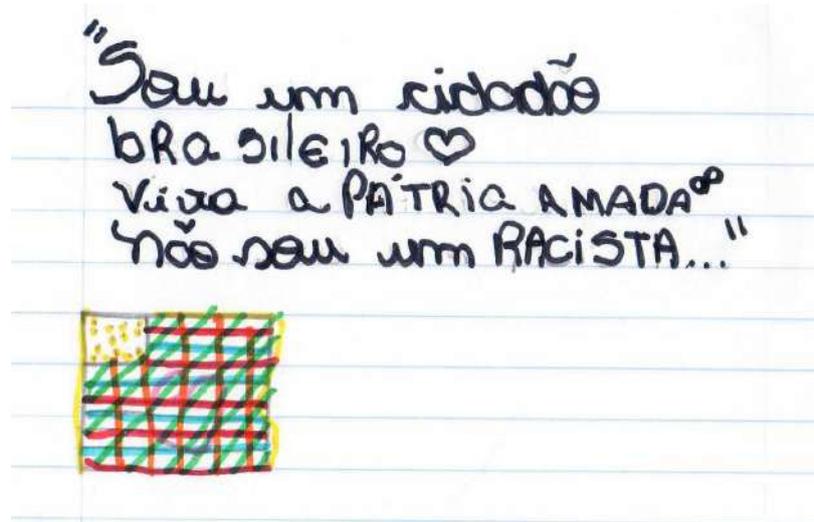


Figura 125: Bianca (1) 7ªA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

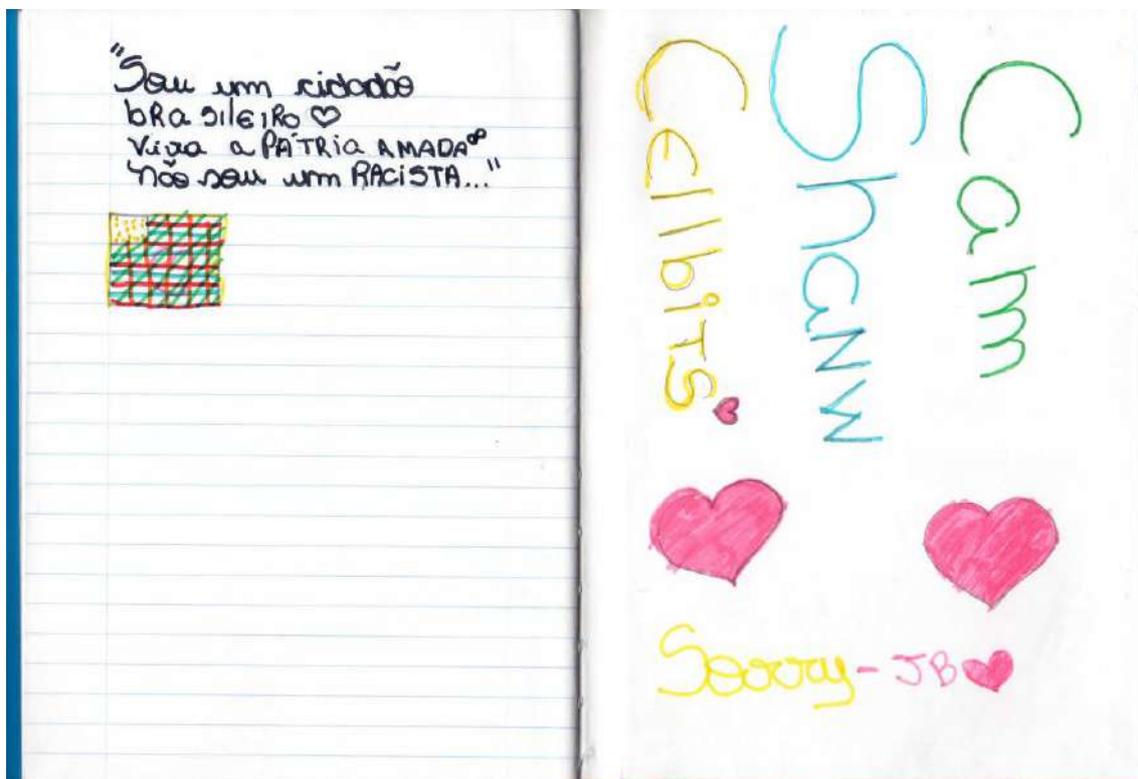


Figura 126: Bianca (2) 7ªA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Não é pertinente afirmar que essa estrofe poderia estar ressignificada, ainda que extraída da fala de uma personagem representativa do racismo à brasileira, para ser finalmente proferida por uma aluna que tem orgulho de seus cabelos crespos e valoriza esteticamente o negro – o que, decerto, muda inteiramente a interpretação

que se faz dela. A atividade a que Bianca (7<sup>o</sup>A) respondeu no caderno, contudo, referente a esse dia, demonstra sua interpretação igualmente literal do texto:

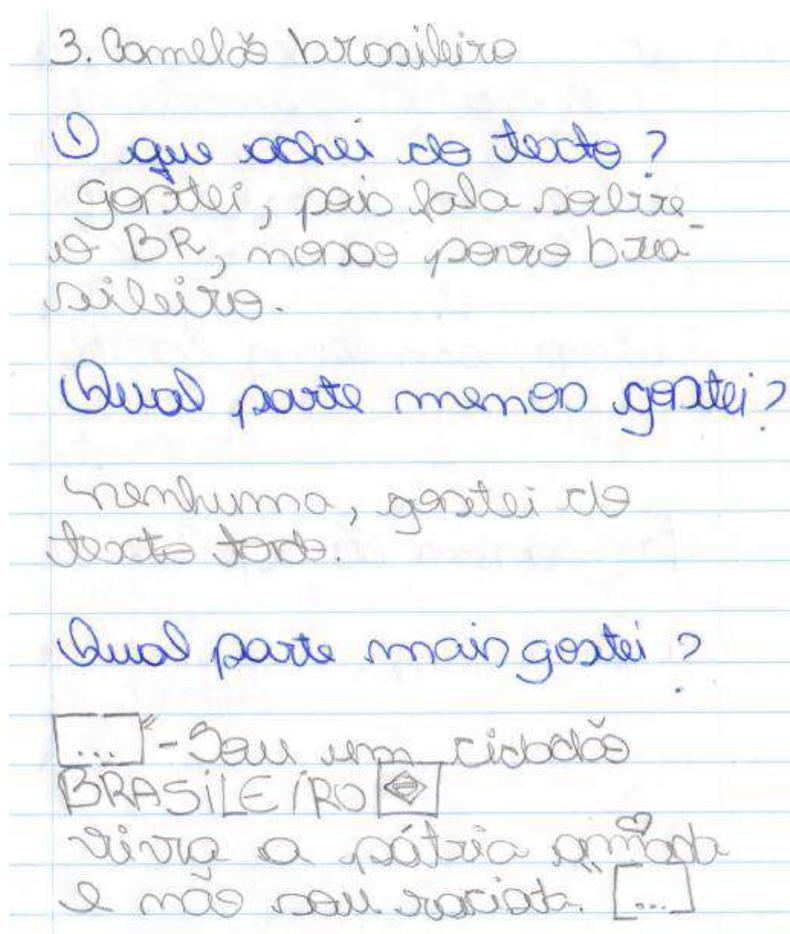
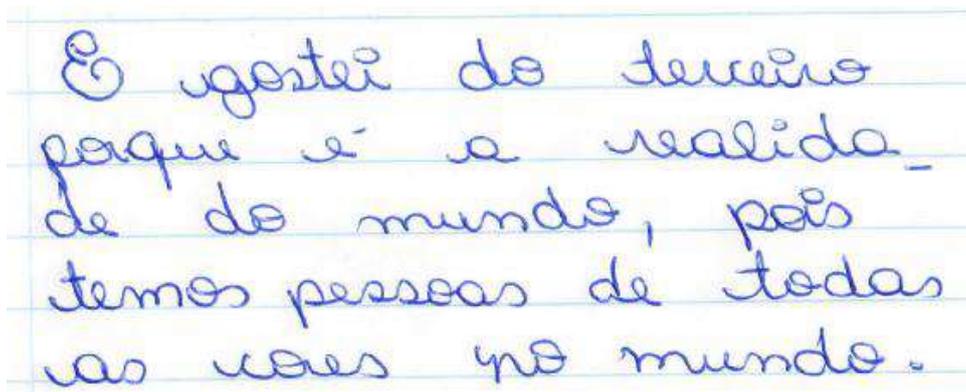


Figura 127: Bianca (3) 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Percebe-se que não há, mesmo, uma interpretação adequada do texto, da ironia que o percorre, da crítica ácida feita por Cuti ao modo como as relações raciais (não) são discutidas no Brasil, já que o brasileiro crê firmemente na democracia racial, ou a vende como realidade, mesmo não acreditando realmente nela, ou a praticando. De uma forma ou de outra, embora não tenha alcançado um nível de interpretação do texto, a aluna mostra seu senso de cidadania e patriotismo, e reinterpreta esse trecho à sua maneira, a partir dos seus valores estéticos, da sua concepção do negro; sua releitura, de fato antirracista, é antagônica ao sentido original (racista), o que injeta sentido completamente novo a essa frase.

Em uma chave de leitura neutra, aparece o comentário de Ketlin (7<sup>o</sup>A):

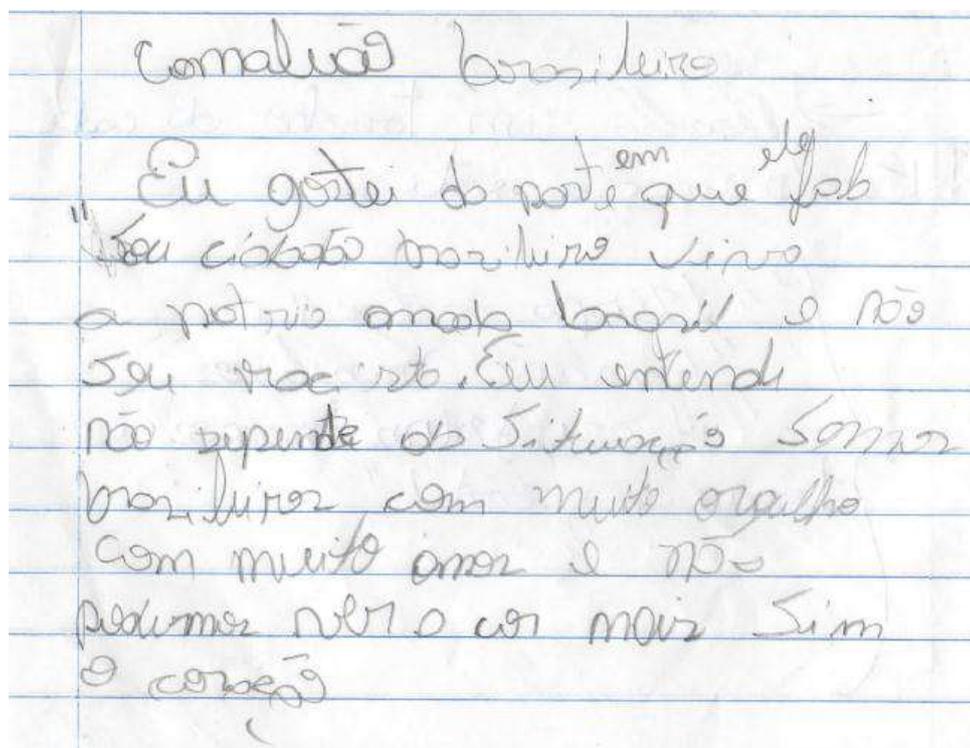


Eu gostei do brasileiro porque é a realidade de do mundo, pois temos pessoas de todas as cores no mundo.

Figura 128: Ketlin 7ªA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Ketlin demonstra ter percebido no texto uma abordagem da situação de pluralidade étnica e de cores no mundo, mas não chega a compreender a crítica de Cuti à maneira mentirosa como são desenvolvidas nossas relações étnico-raciais.

Geilton (6ªA) permanece um pouco indeciso em seu comentário, sobre o brasileiro ser racista ou não:



Camaleão brasileiro  
 Eu gostei do português que ele fez  
 Sou cidadão brasileiro vivo a patriota amor Brasil e não sou racista. Eu entendo não depende da situação. Sou um brasileiro com muito orgulho com muito amor e não pedimos o voto com mais sim e corações.

Figura 129: Geilton 6ªA – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Primeiro Geilton observa que o brasileiro não é racista, para então dizer que “depende da situação”. O que é uma análise interessante sobre como o brasileiro, por essa leitura, teria um aspecto camaleônico não só por declarar diferentemente sua cor conforme as circunstâncias, como também por discriminar mais abertamente ou não o

outro de acordo com a situação. E nisso há algo que extrapola o texto, e acrescenta mais uma variável: o brasileiro é racista de ocasião. Ressoando o outro comentário que havia feito e aqui foi comentado (“*ele[s] não sabe[m] o que esta passando no coração deles*”), Geilton afirma que “*não podemos ver a cor[,] mais sim o coração*”.

Apresentam-se, por fim, duas seleções. A de Tatiana (7<sup>o</sup>A), que expressa seu desejo por um futuro diferente no Brasil, com o fim do racismo:

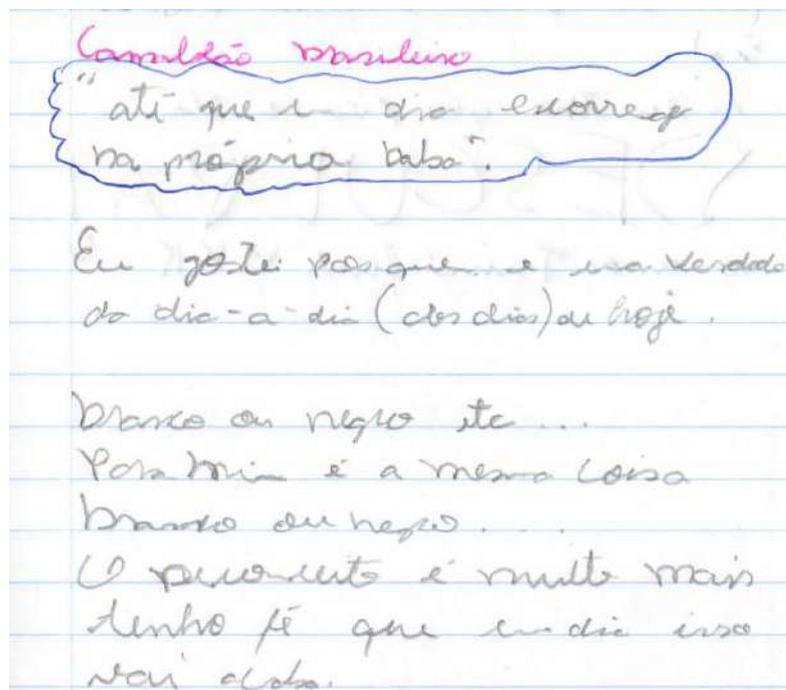


Figura 130: Tatiana 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Não expôs um raciocínio completo em “*Eu gostei porque e uma verdade do dia-a-dia (dos dias) de hoje.*” O que é uma verdade dos dias de hoje? Faltou explicitar a interpretação do trecho final do poema, que possibilitaria essa chave de leitura: o preconceito camuflado é uma verdade dos dias de hoje? Consideramos relevantes comentários como “*Para mim é a mesma coisa branco ou negro*”, vindos de jovens, porque, apesar do racismo vigente, há pessoas que acreditam na igualdade, desde cedo. Não só essa aluna fez esse comentário, de que brancos e negros são iguais, mas optamos por esse, que sintetiza pontos de vista semelhantes que emergiram das produções dos alunos. No entanto, em um único comentário, ela ajunta três considerações:

- a) Reconhece o preconceito racial na sociedade brasileira, disfarçado
- b) Expõe sua crença na igualdade do ser humano, não obstante a cor
- c) Lança um olhar para o futuro, com esperança a um fim do preconceito

Nesse sentido, é um dos comentários mais completos, pois finca os dois pés na realidade.

E a de Vivian (7<sup>o</sup>A):

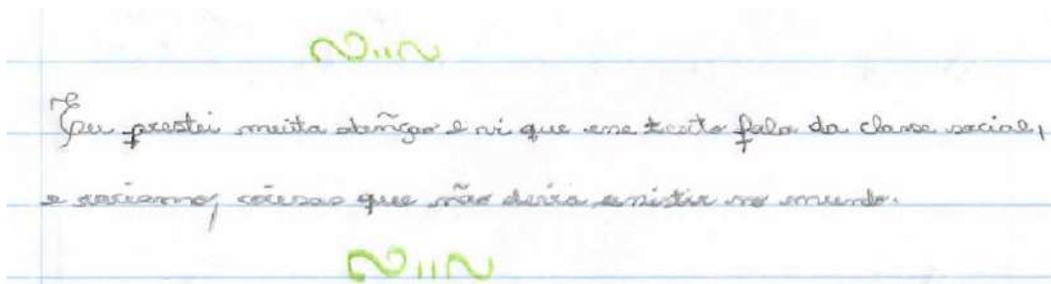


Figura 131: Vivian 7<sup>o</sup>A – CUTI – "Camaleão brasileiro"

Muito parecida com a de Tatiana na conclusão: "*coisas que não devia[m] existir [existir] no mundo*". Apesar de mostrar-se crítica quanto ao presente, não lança um olhar para o futuro. É o único comentário, das três turmas, a relacionar classificações raciais (branco, negro, amarelo) a uma realidade de desigualdade socioeconômica, dizendo: "*esse texto fala da classe social, e racismo*" – ao que acrescentamos: sistema de classes sociais em que o negro é o mais prejudicado, justamente por causa da identidade racial camaleônica no Brasil.

#### 4.4.6. Considerações finais sobre as produções textuais

Muito foi comentado na própria análise textual, mas cabem aqui algumas considerações de fechamento deste capítulo, que não foram contempladas anteriormente.

A primeira consideração que gostaríamos de fazer é a de que não houve cópias de resposta entre os alunos, um resultado muito significativo, dada a "normalidade" com que isso ocorre durante qualquer atividade escrita passada em sala de aula. O que pode ter dificultado a cópia do colega foi o caráter aberto da proposta de comentar os textos lidos – caso fossem questões fechadas, de copiar da lousa e então responder cada um em seu caderno, é bem provável que o resultado teria sido diferente.

A partir desse primeiro fato, percebemos a ampla diversidade de respostas, colocações, opiniões e a inclusão de sentimentos: raiva, indignação, perda, tristeza, orgulho, esperança, e até indiferença. A indiferença, no entanto, não ocupou espaço

relevante, no que pôde ser constatado pela leitura dos cadernos. Sobretudo, notou-se um exercício de empatia, de se pôr no lugar do *outro* representado naquelas páginas fotocopiadas lidas.

Alunos que não participavam normalmente das aulas, e mesmo alunos que haviam feito poucas atividades ou mesmo nenhuma a contento, com entusiasmo, ao longo do ano letivo, sentiram algo diferente na oficina, que os fez participar. Mesmo aqueles estudantes que não realizaram registros escritos – como foi o caso de alguns dos alunos que deixaram de entregar os cadernos, ou daqueles que deixaram de registrar suas respostas em algumas atividades – participaram oralmente, colocaram questionamentos, posicionamentos, e foi possível notar que os textos traziam questões polêmicas, que deixavam dúvidas na cabeça dos alunos:

– Por que não posso falar “cabelo ruim”? ... se o meu cabelo é liso... – Lara (6ºB) pega no próprio cabelo, para mostrar – ... então ele é bom, mas tem gente que tem cabelo ruim.

Essa intervenção de Lara não está registrada em seu caderno, mas a incluo aqui. Por quê? Porque a estudante não se deixou persuadir: manteve-se firme em sua convicção de que há dois tipos de cabelo: bom e ruim, não obstante o professor lhe provocar: *“Mas o que o cabelo faz de bom e de ruim para alguém? Um cabelo é bonzinho e o outro é malvado? Por que não dizer que um é liso e o outro é cacheado, encaracolado, crespo? É preconceito sim, Lara.”*

Os cadernos foram uma maneira de trazer à tona as vozes ignoradas dos alunos, suscitadas pela leitura ruidosa das vozes ignoradas, nos intramuros escolares, de Sérgio Vaz e Cuti. Todas as discussões realizadas em sala, preconceitos que subiam à superfície, questionamentos realizados pelo professor, e comentados durante as análises e apresentação deste capítulo, ou ficaram ou se perderam na memória dos alunos e da do professor. Na do professor, ficaram muitas memórias. O fato é que muitos insultos de motivação racista perderam força, ao menos na única turma que continua do professor neste ano de 2016. Violência verbal e xingamentos racistas reduziram drasticamente, dentre os alunos mais participativos, que reagiram às leituras e aos textos.

Algo que nem está registrado neste trabalho nem teria como estar foi a transformação inacreditável que ocorreu com um certo aluno, que chamaremos de Justo (6ºB), cuja rivalidade com o professor era grande a ponto de ameaçar aquela figura escolar dentro da sala de aula, rebaixá-lo, xingá-lo, destrutá-lo de todas as

maneiras. Atitudes que custaram, ao professor, inúmeros puxões de orelha por parte da direção da escola, noites mal dormidas, insônia, tique nervoso. Como lidar com um aluno tão violento, verbal e fisicamente, sentindo pouco apoio da escola, que individualizava no professor aquele problema?

Porém, eis que as leituras produziram um efeito momentâneo inesperado em Justo: passou a imergir, sentir-se incluído, a ver-se em sua negritude. Ele levou o caderno com os registros – dois, por sinal – mas sua atitude transformou-se por completo. Essa é a aquisição de um trabalho como esse: a aproximação com a realidade do aluno, possibilitando que o aluno se aproxime também de outras visões, de uma sublimação de suas vivências, de ver aquilo representado na escola, e autorizado pela voz do professor, que não pode ser descartada como de pouca influência.

Esse aluno, que tantos problemas causou ao longo do ano letivo inteiro, passou, nas aulas das oficinas, a mandar todos ficarem quietos – e quem deixaria de ficar? Ao que o professor era muito grato – e a imitar, e muito bem, o professor durante as leituras, com mímicas, posicionando-se de forma idêntica a ele, que já tinha tomado por hábito sempre se recostar em pé à porta. Divertia-se em representar o professor branco ali, deslocado, lendo textos negros e periféricos, com a seriedade própria ao seu trabalho, aos objetivos que buscava na oficina. Porém, desta vez, não havia mais violência alguma em seus gestos, e ele mesmo fazia questão de ler os textos negros e periféricos, alternando com o professor, sentindo-se orgulhoso, potente, influente dentro de uma sala que o usava como bode expiatório em todas as ocorrências. Justo era suspenso por um dia, dois, três, Justo era mandado de volta para casa no meio do período escolar. Tudo por seu comportamento, turbulento, agressivo, mas também por artimanha dos colegas que se faziam de amigos mas tramavam contra ele, e se escondiam por detrás daquele que tinha se tornado o “vilão” por trás dos problemas de todos os alunos da sala.

Justo, que nunca fazia atividades em 2015, tornou-se aluno do professor novamente em 2016. Pesadelo? Não. Justo, ao invés de fazer um trabalho de cartaz, em grupo, fazia dois, e sozinho. Ao invés de fazer as atividades calado, tirava suas dúvidas com o professor. Justo saiu da escola, foi morar em outra cidade. Transformado. Sua mudança e imitação do professor, ao participar das leituras nas oficinas, não havia sido momentânea. Permaneceu de um ano para o outro, e da melhor forma: em 2016, passou a fazer o que não fazia em 2015: participar das aulas, com interesse em realizar as atividades: sua transformação foi real.

Essa foi a oficina que transformou a relação entre alunos e professor, em todas as salas em que foi aplicada, mas isso não está descrito nos cadernos. O que neles se encontra, todavia, é de uma relevância e permanência insubstituíveis: fatos e reminiscências que os alunos jamais tinham contado ao professor, aberturas emocionais que não haviam acontecido – tampouco tinham sido oportunizadas – em nenhum momento antes. O choro de uma aluna, o sorriso de um aluno do 7ºA, João, que sempre se sentia rebaixado na escola, incapaz de alcançar o que os professores lhe pediam. O objetivo de escolher o número desafiador de 120 (cento e vinte) excertos e comentá-los, no que atingiram ou não, no que trazem de novo ou recorrente, à luz de suas múltiplas inter-relações, foi deixar em primeiro plano as vozes que emergiram das leituras literárias, podendo o professor permanecer em segundo plano. Dos 60 cadernos entregues, 51 foram mencionados, pelos novos sentidos que esses alunos acrescentaram ao que leram. Foi deles a voz e a vez.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascido da necessidade de trabalhar temas pouco discutidos, ou discutidos com pouca abrangência nas escolas<sup>95</sup>, que são o racismo, o preconceito e a discriminação racial<sup>96</sup>, assim como a marginalização sistemática de certos grupos em nossa sociedade, este trabalho propôs a leitura combinada de um representante da Literatura Afro-Brasileira, Cuti, e de um autor da Literatura Periférica, Sérgio Vaz. O sociólogo Mário Augusto Medeiros da Silva havia vislumbrado essa possibilidade, ao analisar a trajetória da literatura periférica até 2014. Constatou que vários dos escritores periféricos, nas antologias iniciais do gênero, identificavam-se como negros (SILVA MAM, 2014). Essa literatura periférica negra, se assim é possível dizer, abre uma nova dimensão de não só o sujeito se assumir negro, ao escrever, mas também, para além da cor da pele, alcançar um grupo social, marginalizado e periférico. Unem-se duas faces de autoria: negra e periférica, resultando em novas possibilidades de interpretação da própria realidade.

Quis-se propor algo novo e inovador dentro de uma escola pública estadual, que possibilitasse repensar determinados conceitos: a cor, o legado negativo de séculos de discriminação sofrida por negros, afrodescendentes, assim como a generalização preconceituosa sofrida pela população periférica de uma capital como São Paulo; quis-se discutir e pôr em pauta o que é difícil de abordar e controlar em sala de aula – manifestações racistas que ecoam de séculos, usadas para rebaixar os colegas, tiros que saem da culatra, pois rebaixam a autoestima geral. Até hoje, poucas vezes se ouviu em classe um aluno branco referir-se ao desafeto com xingamentos racistas: no mais das vezes, são sempre alunos pardos, filhos de pai ou mãe negra, e com parentes de primeiro grau negros, assim como alunos negros, que fazem a discriminação uns contra os outros. Esse é um aspecto que deve ser considerado. Quem sai com a autoestima afetada? O que ofende e o que é ofendido. O tabu de trabalhar esse assunto torna-o arenoso, pesado, e exige uma compreensão teórica do que se está fazendo, para não incorrer em erros não só metodológicos, mas conceituais.

---

<sup>95</sup> Isto é, nas escolas que conhecemos, que foram cinco escolas estaduais, de duas diretorias de ensino diferentes.

<sup>96</sup> Termos tomados como equivalentes no bojo deste trabalho.

O próprio pesquisador teve oportunidade de se sentir racializado – e ter um *flash* do que é ser racializado a todo momento – quando uma aluna fez menção à brancura de sua pele, em plena tratativa desse tema. A sensação que fica por ser julgado pela cor, pela aparência, é incômoda e demora a sair, se é que sai. Impregna o senso de si mesmo com um novo valor, e passa a ser difícil ver-se de forma neutra de novo. Um dos efeitos da branquitude, como expôs Schucman (2014), é tornar a brancura como “valor neutro”, em oposição a outras categorias por ela estabelecidas (o negro, o pardo, o indígena e quaisquer outros), que assumem valores sempre negativos em relação a si – se não negativos, tampouco os considera seus equivalentes, seus iguais, e, portanto, são passíveis de diferenciação. Após o questionamento da aluna, torna-se difícil ver-se como neutro, justamente porque não se é. O privilégio está inscrito na pele, uma herança fenotípica, e opera de modo oculto, perpetuando a desigualdade social, e tornando seus operadores inconscientes do que fazem e deixam de fazer, em prol dessa manutenção de poder, em nada harmoniosa ou positiva, em termos de equidade social.

Recolocar a aluna e o aluno negros, a aluna e o aluno pardos, em protagonismo estético; reposicionar critérios de beleza, suas características físicas, não por serem melhores, mas por serem tão bonitas, valiosas e valorizáveis quanto. O cabelo crespo, a pele escura, enaltecidos no poema de Cuti “Crespa cantiga”, podem ser e são belos, independentemente do discurso da moda, das revistas, dos jornais, da televisão e agora de sites de vídeo com bilhões de visualizações, como o youtube; as propagandas veiculadas nesses meios, de venda de condomínios, flats, apartamentos, tratamento de obesidade, odontológico, de pacotes de viagem, sempre a reiterar famílias brancas, indivíduos brancos, como se fossem feitas para um público alvo nórdico, que se identificaria imediatamente com esses seres photoshopados e branquíssimos, um padrão inexistente e inalcançável, que põe adolescentes em dietas, insatisfeitas com o próprio corpo, transtorno que continua na vida adulta, levando-as a se desvalorizarem. Sua autoestima – se esses valores prevalecerem – nunca será como a da modelo Gisele Bündchen ou da atriz Flávia Alessandra, pois não podem ter o corpo que lhes é posto diariamente como belo e desejável. Perpassam outros critérios estéticos que não foram abordados, e nem seria possível, como a magreza, por exemplo. Bruna Marquezine não é branca, mas é magra e longilínea. Uma aluna adolescente que não é assim tem a autoestima afetada, e é possível verificar isso na própria postura, no tom de voz, e na maneira como esses alunos com baixa autoestima se portam na escola. Ser belo virou questão de ordem,

mas os alunos periféricos de escola pública não sabem como atingir um padrão impossível, tampouco os demais brasileiros.

A pesquisa diagnóstica inicial foi questionada em determinado momento pelos alunos, porque pareceu ingênua a pergunta sobre se há negros protagonistas na televisão, haja vista que há a Maju<sup>97</sup> apresentando as previsões meteorológicas no Jornal Nacional. Sim, apresentando, marginalmente, o clima, rapidamente, e não sentada à mesa, todos os dias, ao lado de seu cônjuge, representando o casal ideal brasileiro. Por sinal, Maju, magra e longilínea. Escapa, de fato, ao padrão de beleza? Não.

Um questionamento relevante sobre a pesquisa diagnóstica realizada com os alunos diz respeito a termos apontado que o branco (41,74%) é ainda padrão de referência de beleza dos alunos, ainda na frente do pardo e do negro (51,30%), o que os números evidentemente contrariam. Apontamos, porém, um outro dado: a porcentagem total de alunos brancos, nas três salas, era de exatos 20%. A preferência manifestada pela cor de pele branca (41,74%) supera, portanto, em mais de duas vezes o número de alunos com cor de pele branca. Considerada ainda a porcentagem de alunos brancos, nota-se uma sobre-representação de certos atributos associados ao fenótipo branco: 30,08% afirmaram serem os cabelos loiros mais bonitos, 30,94%, os olhos azuis, e 62,28%, cabelos lisos. A cifra de alunos com olhos azuis era de 1,4%, a mesma porcentagem de alunos loiros – ou, mais especificamente, havia um único aluno com essas duas características, nas três turmas. A reflexão aqui construída seguiu na direção de que o universo de alunos representado dentro da escola não se encaixava no perfil de beleza descrito por eles, e, desse modo, textos literários como “Crespa cantiga”, que abordassem positivamente outras estéticas, propori- am um novo olhar, renovando um ar viciado que vem da mídia, da internet, de todas as fontes que eles acessam diariamente. Se, por outro lado, for possível considerar que o padrão estético indicado por eles<sup>98</sup> já indica a ruptura de um paradigma, entra-se em uma curva histórico-social de mudança da percepção da beleza. Os textos, nesse sentido, fortaleceriam ainda mais essa identificação estética com o negro e o pardo, com as raízes afro-brasileiras, e mesmo indígenas, se forem incluídos o cabelo liso e a pele parda<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> Maria Júlia Coutinho, jornalista.

<sup>98</sup> Nos referimos aos 51,3% que apontaram a cor de pele negra ou parda como mais bonitas

<sup>99</sup> Foi apontado que as alunas e os alunos indígenas, de duas turmas, declararam-se pardos, em sua totalidade, o que mostra que se identificam com a categoria de cor “parda”, para

A escolha dos textos literários foi feita pensando nos alunos que responderam à pesquisa, e sua leitura desses textos, correspondentemente, mostrou-se a mais diversa possível. Um certo número de alunos afirmou a existência do racismo, porém sem especificar ou detalhar em que consistia esse racismo. Afirmar o racismo, se virar um dogma, não será útil para a sociedade. Surpreendeu, no entanto, a resposta de um aluno do 7ºA que apontou ter testemunhado ofensas racistas sofridas por seu próprio colega de sala, dentro da escola, vindas de outros alunos da mesma sala. A partir do momento em que se passa a falar sobre o racismo, as ofensas racistas deixam de ter agentes invisíveis e passam a ter autoria, local e data em que aconteceram. Não são eventos fictícios, nem seus personagens o são. “Ah, esses jovens brancos de terno e gravata!” mostra a ofensa racista sofrida por muitas pessoas na sociedade, como tentamos apontar por meio das notícias elencadas, relatando casos de racismo.

No que toca ao caráter da leitura empreendida pelos alunos, não se pode desconsiderar o caráter subjetivo de sua interpretação e de seus comentários. Buscou-se ampliar fronteiras, testar os limites de sua compreensão dos textos, embora houvesse uma abordagem prévia – mas sem qualquer pretensão totalizante – do que seria lido em cada dia. Procurou-se criar pontes com o universo do leitor (ROUXEL, 2013, p.158), e houve, de fato, esse retorno, em vários momentos, pela identificação com o cabelo crespo, pela identificação com a violência que ocorre na favela, e a indignação que surge ao ler um texto como “Gol contra”, que expõe a que são submetidos esses indivíduos que estão à margem social. Os comentários em caráter aberto tiveram a intenção de fazer irromper impressões, de *“reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura.”* (ROUXEL, 2013, p.164)

Um dos aspectos mais importantes de se propor uma oficina literária com a participação de todos os alunos da sala, em vez de selecionar alguns alunos “bons” – seleção que se dá pela exclusão, contrário ao que se pretende por Educação – é proporcionar uma atividade diferente daquelas que os alunos, particularmente os indisciplinados, já assimilaram, ao longo de sua trajetória escolar, como típicas de sala de aula: cópia da lousa, uso do livro didático, de material apostilado, em que o conteúdo dado, não questionado, deve ser respondido. A oficina literária permite uma aventura textual (LEBRUN, 2013), da qual se pode sair transformado ou não. A imersão nos textos literários, no decorrer de duas semanas, ocupando todas as aulas, com temas abordando o negro e o periférico como protagonistas, tentou trazer a

---

designar sua pele, não obstante a explicação (não indução) prévia dessas categorias, antes que passassem a responder as perguntas.

representação do outro e do mundo para sujeitos leitores já com sua representação do outro e do mundo, de modo a confrontá-las. Desse embate, se esperava que os alunos pudessem ir em busca de si mesmos, num processo de reconstrução, como expressa Marlène Lebrun (2013).

Essa leitura subjetiva pretendida teve como objetivo convidar os estudantes a se exprimirem sobre terem gostado ou não das leituras e o porquê – foi conversado desde o começo que ninguém é obrigado a gostar de um texto, e teriam todo o direito de discordar do que liam. Acolher suas impressões, para que eles percebessem suas implicações pessoais na leitura: as obras eram para eles, e delas eles poderiam se apropriar, utilizar-se delas para expor seus pensamentos, emoções, sensações. Longe de uma leitura analítica, pretendeu-se uma leitura prazerosa, sua, momentos desconectados da realidade escolar imediata, do barulho dos corredores e das demais salas. Criaram-se momentos de silêncio e reflexão, de valorização de sua escrita, auxiliando-os, lendo o que haviam produzido, guiando novos caminhos, sem que precisassem se desfazer dos já trilhados. Uma interpretação que se desviasse dos limites do texto, como muitas vezes ocorreu, não era condenada, mas lida e comentada oralmente, em devolutivas individuais para cada um. Neste trabalho muito inspirado na proposta de Annie Rouxel (2013), quis-se atingir leitores reais, sensibilizando suas vivências reais e valorizando sua visão de mundo. Não foram todos que se sensibilizaram ou se transformaram – ao menos por escrito. Porém, no curso da oficina, deixou de fazer sentido chamar o outro de pobre, preto e outros termos discriminatórios lidos nos contos e poemas do programa. No texto, essas deturpações do outro adquiriam um sentido mais lúgubre, de rebaixar e diminuir o potencial de outras pessoas, sem sequer conhecê-las.

A história dos quilombos, da resistência e do protagonismo negros foram imagens impactantes, captadas no olhar dos alunos, atiçados por uma história que não haviam ouvido antes. Longe de um ponto de fuga, os quilombos eram locais de reunião e resistência de negros contra serem escravizados novamente, de serem tratados como objetos, quais seres sem alma, por aqueles que traficavam e exploravam vidas. A sabedoria passada de geração em geração, pela cresspa cantiga, e a luta forjada na barriga de cada mulher negra brasileira, transmitida de tempos ancestrais, avivaram um senso de valor e autoconsciência nos alunos. Esses momentos de inspiração nos textos, como se deles os alunos pudessem extrair um novo ar, fresco, não sentido antes, lançaram luz à reflexão feita por SILVA PBG (2013), ao referir-se à necessidade de enegrecer a educação. Alunos negros e não

negros tiram proveito dessa experiência, os primeiros por se verem representados, e os últimos por poderem enxergar (por) outras lentes o mundo em que convivem.

Sobre as habilidades abordadas no último capítulo, é nítido que alguns as alcançaram, outros chegaram perto de as alcançar, como mostramos nos trechos extraídos de seus cadernos de leitura, e ainda outros não as atingiram. O trabalho com a totalidade dos alunos traz encaminhamentos para aprimorar a prática docente, em busca de envolver todos num enegrecimento da educação, do currículo e da escola, pois as habilidades cobradas pelos gestores, em prol da melhoria dos resultados dos alunos, podem, assim, ser trabalhadas sob outra ótica e com um horizonte muito mais largo, constituído mais de indagações sobre nossa realidade do que de respostas prontas; mais de dúvidas do que de certezas. A construção identitária dá-se, sim, em sala de aula, positiva ou negativamente – intentou-se implodir as construções negativas, para que pudessem emergir, dessas fraturas, construções positivas de si. Travaram-se embates, reações de indignação e protesto, cenhos franzidos, esgares, muxoxos. Não sobrou espaço para a indiferença. Observar que alguns alunos tidos como mais problemáticos e menos (e mesmo nada) participativos se viram implicados nas leituras e se deixaram tocar por elas, ainda que por breves momentos, foi gratificante para o professor, embora, para o pesquisador, sempre falte muito. Afinal, esse trabalho não foi nem para o professor nem para o pesquisador, mas para todos os alunos envolvidos, que o edificaram ativamente, com sua participação. Alunas e alunos, negros, pardos, indígenas e brancos, entre outros, cujas vozes não merecem ser ignoradas. Ouvidas, sim, com a atenção que merecem. E divulgadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18). 123 p. p.75-96

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18). 123 p.

COELHO, T. Capitães da areia: um dia quente dentro dos ônibus que ligam o subúrbio à Zona Sul carioca. *Piauí*, Rio de Janeiro/São Paulo, n.109, pp.8-9, out., 2015. Também disponível em: <http://migre.me/vleoE> (Acesso: 15/10/16)

CUTI. *Batuque de tocaia*. São Paulo: Ed. do autor, 1982. 82 p.

\_\_\_\_\_. *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. 216 p.

\_\_\_\_\_. *Kizomba de vento e nuvem (poemas)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 152 p.

\_\_\_\_\_. *Negros em contos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996. 141 p.

\_\_\_\_\_. *Sanga (poemas)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. 96 p.

GOMES, N. L.; OLIVEIRA, F. S. de; SOUZA, K. C. C. de. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas.. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18). 123 p. p.57-74

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Prática*. v. 22, n. 2, pp. 201-210, mai./ago. 2006.

HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinoso*. São Paulo: Ática, 1980.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie, et al. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013. 210p. p.133-148.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. ampl. rev. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

\_\_\_\_\_. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito: entrevista. [9 de fevereiro de 2012]. Porto Alegre: *Revista Fórum*. Entrevista concedida a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/> (Acesso: 15/10/16)

PAIXÃO, Marcele, et al (Orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 292 p. Disponível na íntegra em: [http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades\\_raciais\\_2009-2010.pdf](http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf) (acesso: 11/10/2015)

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009. 304 p.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. 1. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013. 168 p.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. 192 p.

PINHEIRO, D. Os pretos, os brancos, os amarelos e as verdinhas: o mundo colorido de João Havelange. *Piauí*, Rio de Janeiro/ São Paulo, n.120, p.77-78, set., 2016. Também disponível em: <http://migre.me/vldU4> (Acesso: 15/10/2016)

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie, et al. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013. 210p. p.151-164.

ROUXEL, Annie, et al. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013. 210p.

SARTESCHI, R.; MARTIN, V. L. Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa e ensino. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.). *Estudos comparados: teoria, crítica e metodologia*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014. 478 p. p. 417-442.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2014. 192p.

SILVA, Cidinha da. (org.) *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da Silva. Literatura negra e literatura marginal-periférica: sobre intersecções e fraturas. In: SILVA, C. da. (Org.). *Africanidades e relações sociais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p.56-65

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18). p.37-54

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, v. 27, n. 6, pp.878-907, nov. 2004. (Disponível em: [https://www.academia.edu/4065701/A\\_white\\_side\\_of\\_black\\_Britain\\_The\\_concept\\_of\\_racial\\_literacy](https://www.academia.edu/4065701/A_white_side_of_black_Britain_The_concept_of_racial_literacy))

WALKER, Alice. *The Color Purple*. Boston / New York: Mariner Books / Houghton Mifflin Harcourt, 2003. 288p.

\_\_\_\_\_. *A cor púrpura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016. 335p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.7-72.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de pedras*. São Paulo: Global, 2013. 174p. (Coleção Literatura Periférica).

\_\_\_\_\_. *Literatura, pão e poesia*: histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2011. 184p. (Coleção Literatura Periférica).

## DOCUMENTOS OFICIAIS

Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

## SITES CONSULTADOS

1. "Angelo Assumpção é ouro no salto, e Diego, mesmo com dores, leva bronze"  
<http://sportv.globo.com/site/eventos/copa-do-mundo-de-ginastica/noticia/2015/05/angelo-assumpcao-e-ouro-no-salto-e-diego-mesmo-com-dores-leva-bronze.html> (Acesso em: 12/10/2015)
2. "A torcedora gremista que chamou Aranha de 'macaco' tem nome e sobrenome. A Polícia Militar e o Ministério Público do Rio Grande do Sul só não tomarão atitude contra o racismo se não quiserem..."  
<http://esportes.r7.com/blogs/cosme-rimoli/a-torcedora-gremista-que-chamou-aranha-de-macaco-tem-nome-e-sobrenome-a-policia-militar-e-o-ministerio-publico-do-rio-grande-do-sul-so-nao-tomarao-atitude-contra-o-racismo-se-nao-quiserem-29082014/> (Acesso em: 12/10/2015)
3. "Brasil quer ser chamado de moreno e só 39% se autodefinem como brancos"  
<http://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf> (Acesso em: 16/09/2015)
4. "Chelsea condemn fans who pushed black man off Paris Métro"  
<http://www.theguardian.com/football/2015/feb/18/racist-chelsea-fans-push-black-man-paris-metro> (Acesso em: 24/09/2015)
5. "Chelsea fans prevent black man boarding Paris metro train | Guardian Wires"  
<https://www.youtube.com/watch?v=zBeeZVd6url> (Acesso em: 24/09/2015)
6. "Chelsea vow to hand out life bans to any fans caught aiming racist abuse at Sturridge"

7. Daniel Sturridge (<http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-2061761/Chelsea-ban-fans-Daniel-Sturridge-racist-abuse.html>) (Acesso em: 12/10/2015)
8. "Ginasta negro da seleção é alvo de piadas racistas de companheiros"  
<http://olimpiadas.uol.com.br/noticias/2015/05/15/ginasta-negro-da-selecao-e-alvo-de-piadas-racistas-de-companheiros.htm> (Acesso em: 12/10/2015).
9. "Mulher é detida após chamar policial de 'macaco' em Piracicaba" – 08/10/2015  
[http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2015/10/08/interna\\_brasil.602699/mulher-e-detida-apos-chamar-policial-de-macaco-em-piracicaba.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2015/10/08/interna_brasil.602699/mulher-e-detida-apos-chamar-policial-de-macaco-em-piracicaba.shtml) (Acesso em: 11/10/2015)
10. "Neymar não se acha negro": canalhice ou desinformação?  
<http://globoesporte.globo.com/platb/marvio-dos-anjos/2014/05/01/neymar-nao-se-acha-negro-canalhice-ou-desinformacao/> (Acesso em: 16/09/2015)  
  
O perigo de uma história única – Chimamanda Ngozie Adichie
11. Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> (acesso: 10/10/2015).  
Transcrição: <http://ssw.unc.edu/files/TheDangerofaSingleStoryTranscript.pdf>  
(Acesso: 10/10/2015)
12. "O racismo contra um jogador brasileiro na Espanha"  
<http://jornalggn.com.br/noticia/o-racismo-contra-um-jogador-brasileiro-na-espanha> (Acesso em: 12/10/2015)
13. Pai acusa de racismo funcionária de loja na Rua Oscar Freire, em SP" – 31/03/2015  
<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/03/pai-acusa-de-racismo-funcionaria-de-loja-na-rua-oscar-freire-em-sp.html> (Acesso em: 11/10/2015)
14. Pai é discriminado ao comprar tênis à vista para filho" – 29/08/2014  
<http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2014/09/01/pai-compra-tenis-a-vista-para-os-filhos-e-tratado-como-ladrao-e-da-uma-aula-de-resistencia-negra-para-a-pm/> (Acesso em: 11/10/2015)
15. Relatório Final Comissão Parlamentar de Inquérito Homicídios de Jovens Negros e Pobres  
[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1361419&filename=Tramitacao-REL+2/2015+CPIJOVEM](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1361419&filename=Tramitacao-REL+2/2015+CPIJOVEM) (Acesso: 10/10/2015)

16. "Racism in football Liverpool striker Mario Balotelli subjected to 4,000 racist messages on social media"  
<http://www.mirror.co.uk/sport/football/news/liverpool-mario-balotelli-racist-abuse-5534145> (Acesso em: 12/10/2015)
17. "Revista que manipulou foto de Preta Gil lamenta resultado do Photoshop"  
<http://extra.globo.com/mulher/revista-que-manipulou-foto-de-preta-gil-lamenta-resultado-do-photoshop-13902387.html> (Acesso em 12/10/2015)
18. "Saci-Pererê" <http://www.brasilecola.com/folclore/saci-perere.htm> (Acesso em: 17/09/2015)
19. "Romário reacende a polêmica: afinal, Neymar é negro ou não é?"  
<http://blogs.band.com.br/marcondesbrito/2015/01/28/romario-reacende-a-polemica-afinal-neymar-e-negro-ou-nao-e/> (Acesso em: 16/09/2015)
20. "Teenager cautioned by police after posting racist tweet aimed at Danny Welbeck after Arsenal forward scored against Man United"
21. Danny Welbeck (<http://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-3032049/Teenager-cautioned-police-posting-racist-tweet-aimed-Danny-Welbeck.html>) (Acesso em: 12/10/2015)
22. "White out of order! Beyoncé is looking several shades lighter in promo shoot for her new album"  
<http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-2087388/Beyonc-white-skin-row-Controversial-photo-shows-singer-looking-shades-lighter-usual-tone.html>  
(Acesso em 12/10/2015)
23. Escola na África do Sul é acusada de obrigar meninas negras a alisarem os cabelos  
<http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2016/09/escola-na-africa-do-sul-e-acusada-de-obrigar-meninas-negras-a-alisarem-os-cabelos.html> (Acesso: 23/09/2016)
24. The World's Languages in 7 maps and charts – Línguas faladas no continente africano  
<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/> (Acesso: 26/09/2015)
25. Desigualdades raciais – relatório 2009/2010

- [http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades\\_raciais\\_2009-2010.pdf](http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf) (acesso: 11/10/2015)
26. Musas da 1ª noite do grupo especial do Carnaval no Rio de Janeiro (2016)  
<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2016/fotos/2016/02/musas-da-1-noite-do-grupo-especial-do-rio-fotos.html#F1931419> (Acesso: 15/09/16)
27. A consulesa da França em São Paulo é uma ativista pela igualdade racial – Alexandra Loras  
<http://oglobo.globo.com/ela/gente/a-consulesa-da-franca-em-sao-paulo-uma-ativista-pela-igualdade-racial-19569984> (Acesso: 15/09/16)
28. Dados autobiográficos de Cuti  
<http://www.cuti.com.br/autordadosbiograficos> (Acesso: 22/10/2016)
29. IBGE – critérios de autodeclaração de cor de pele  
<http://bit.ly/2de3Lwr> (Acesso em: 13/10/2016)
30. Características Étnico-Raciais da População : Um estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça 2008  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/default\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_zip.shtm) (Acesso: 15/10/16)
31. "Polícia Civil prende suspeito de ser o 'maníaco da seringa' no Metrô de SP" – 21/09/16 – <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/policia-civil-prende-suspeito-de-ser-o-maniaco-da-seringa-no-metro-de-sp.html> (Acesso em: 15/10/16)
32. "Catador de lixo é morto com flechada no centro de São Paulo" – 14/09/16 – <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/09/1813329-catador-de-lixo-e-assassinado-com-flechada-em-sao-paulo.shtml> (Acesso em: 15/10/16)
33. "Vídeo flagra pedrada de ambulante que matou morador de rua na Bahia" – 19/04/16 – <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/04/video-flagra-pedrada-de-ambulante-que-matou-morador-de-rua-na-bahia.html> (Acesso em: 15/10/16)
34. "Morador de rua é morto com pedrada na cabeça em Cruzeiro, SP" – 09/10/16 – (Acesso em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/10/morador-de-rua-e-morto-com-pedrada-na-cabeca-em-cruzeiro-sp.html> 15/10/16).
35. Serra da Barriga – Alagoas - QUILOMBO  
[http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page\\_id=94](http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=94) (Acesso em: 15/10/16)

**ANEXOS****i) Pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental II**

Gostaria que respondesse a uma breve pesquisa, para que eu possa desenvolver um projeto na área de Língua Portuguesa e conseqüentemente melhorar algumas práticas na sala de aula.

No projeto, vocês não serão identificados, desta forma peço que sejam o mais sinceros possível.

Desde já agradeço.

São Paulo, março de 2015.

*Professor de Língua Portuguesa: Fernando Januário Pimenta*

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Escola:

\_\_\_\_\_

1. Idade:

10    11    12    13    14    15    16    17    18

2. Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

3. Região em que reside:

( ) Zona Norte   ( ) Zona Leste   ( ) Zona Oeste   ( ) Zona Sul   ( ) Centro

4. Escreva abaixo a cidade, o estado e o país onde você nasceu:

Cidade \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_

5. Você se define como:

( ) Pardo (a)

( ) Negro (a)

- Branco (a)
- Indígena
- Amarelo (a) [de origem asiática]
- Outro \_\_\_\_\_

6. Qual é a sua religião (pode escolher mais de uma)?

- Evangélico (a)
- Budista
- Umbanda
- Católico
- Candomblé
- Espírita
- Ateu / Agnóstico
- Outro \_\_\_\_\_

7. Qual o seu estilo de música favorito? (Pode marcar mais de uma opção.)

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Pagode       | <input type="checkbox"/> Pop                            |
| <input type="checkbox"/> Axé          | <input type="checkbox"/> Gospel                         |
| <input type="checkbox"/> Rap          | <input type="checkbox"/> Sertanejo                      |
| <input type="checkbox"/> Samba        | <input type="checkbox"/> Forró                          |
| <input type="checkbox"/> Funk         | <input type="checkbox"/> Música Clássica / Instrumental |
| <input type="checkbox"/> Rock n' roll | <input type="checkbox"/> Outro _____                    |

8. Qual é o seu filme ou seriado favorito? (Cite apenas um nome)

---

9. Você gosta de ler?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

10. Você tem um livro favorito?

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não

11. O que você mais gosta de ler? (Pode marcar mais de uma opção)

- ( ) Revista  
 ( ) História em quadrinhos / Gibi / Mangá  
 ( ) Jornal  
 ( ) Livros de aventura  
 ( ) Livros de poesia  
 ( ) Livros de histórias (em geral)  
 ( ) \_\_\_\_\_ )  
 Outros \_\_\_\_\_

12. O que é uma pessoa bonita para você? (Pode marcar mais de uma opção)

( ) Alta	( ) Cabelo liso	( ) Olho castanho
( ) Baixa	( ) Cabelo ondulado	( ) Olho preto
( ) Altura mediana	( ) Cabelo encaracolado/ crespos	( ) Olho verde
( ) Magra	( ) Cabelo raspado	( ) Olho azul
( ) Gorda	( ) Cabelo loiro	
( ) Médio	( ) Cabelo castanho	
( ) Negra	( ) Cabelo preto	
( ) Parda	( ) Cabelo vermelho/ ruivo	
( ) Indígena	( ) Cabelo colorido (azul, verde, rosa, etc)	
( ) Branca		
( ) Amarelo (a) [de origem asiática]		

13. Os artistas de quem você gosta, você os considera: (Pode marcar mais de uma opção.)

- ( ) Indígenas  
 ( ) Negros (as)  
 ( ) Pardos (as)  
 ( ) Brancos (as)  
 ( ) Amarelos (as) [de origem asiática]  
 ( ) Outro \_\_\_\_\_

14. Cite o nome de um esportista de quem você gosta (futebol, vôlei, basquete, ginástica, etc):

\_\_\_\_\_

15. Cite o nome de um ator ou atriz de quem você gosta (brasileiro/a ou não):

---

16. Cite o nome de um cantor ou cantora de quem você gosta (brasileiro/a ou não):

---

17. Cite o nome de uma banda ou grupo de música do qual você gosta (brasileiro/a ou não):

---

18. Você costuma ver pessoas negras na TV?

( ) Sim

( ) Não

19. Você é capaz de lembrar em qual programa de TV essa(s) pessoa(s) apareceu / apareceram? O que elas estavam fazendo?

( \_\_\_\_\_ ) Sim.

Programa \_\_\_\_\_

O que estavam fazendo \_\_\_\_\_

( ) Não.

20. Você já ouviu falar em preconceito? O que você entende por preconceito?

---

---

---

---

---

21. Você já viu ou viveu alguma situação de preconceito racial?

( ) Sim

( ) Não

22. Caso tenha respondido “sim” para a pergunta anterior, **conte o que aconteceu.** Você estava sozinho ou acompanhado? O que você sentiu? O que você fez?

---

---

---

---

---

---

23. Você conhece algum(a) escritor(a) negro(a)?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

24. Você conhece alguma história com personagens negros?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

25. O que você lembra de ter visto, ouvido ou lido sobre a África?

---

---

---

---

---

## ii) Textos selecionados para trabalhar com os alunos

### ii.i) Gol contra – Sérgio Vaz

(dezembro/2008)

No meu tempo de moleque, ninguém tinha uma profissão em mente para se apegar ao futuro; todos, sem exceção, queriam ser jogadores de futebol. E olha que naquela época nem dava tanto dinheiro assim. Mas não sei se pelo romantismo, pela magia ou simplesmente pela falta de perspectiva... sei lá, só sei que todos nós queríamos ser jogadores de futebol. Eu, apesar da idade, confesso que ainda quero.

Mas o tempo passou, o Morumbi e o Maracanã envelheceram em mim e a memória, este estádio vazio, toma dribles maravilhosos da lembrança, e tudo de que me lembro foram os gols perdidos. Perdi muitos gols cara a cara com o goleiro, por isso não sou jogador, por isso não sou doutor. Tomei muita vaia do destino.

Não me lembro de nenhum amigo dessa época que tenha sequer passado na peneira de algum time profissional, poucos viraram doutores e uns tantos não lerão este artigo, se é que vocês me entendem.

A violência sempre fez muitas faltas no nosso jogo, e quase todas por trás. Dóis só de lembrar.

Apesar dos intervalos, lembro-me de partidas inesquecíveis, dessas que começavam pela manhã e seguiam tortuosas pela tarde, interrompidas apenas pelo almoço e o café das três.

São momentos inenarráveis passados com esses parceiros de time, esses meninos sábios e imortais, sem presente e sem futuro, deslizando os pés descalços pelo chão.

Hoje em dia, aquele campinho de terra que esculpimos com as nossas próprias mãos é um grande cemitério, e muitos deles estão ali, enterrados com seus sonhos, antes mesmo de o jogo acabar.

Outros, por desrespeitarem as regras, cometeram pênaltis desnecessários(?) e, por ordem dos juízes, foram mais cedo para o chuveiro.

Para minha tristeza, muitos ainda continuavam a cometer faltas, sem medo de tomar cartões vermelhos ou amarelos, sem se importar com a força do adversário, sem se importar com a cor da camisa, sem se importar com os derrotados, importando-se apenas em vencer, e vencer a qualquer preço. Por isso, muitos são substituídos com o jogo em andamento, alguns antes mesmo de tocar na bola.

Às vezes, quando a dor sai do vestiário e a saudade entra em campo, faço um minuto de silêncio, deixo uma lágrima rolar e jogo por eles a prorrogação.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**: histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2011. 184 p. (Coleção Literatura Periférica). pp. 85-86.

### ii.ii) Oficina de poesia – Sérgio Vaz

(setembro/2009)

— O que é poesia? – o menino me perguntou.

— Poesia é a forma diferente de olhar as coisas – respondi.

Perguntei, segurando um copo d'água na mão:

— O que tem nas minhas mãos?

— Água – todos responderam.

Perguntei de novo:

— O que tem nas minhas mãos?

— Água.

Perguntei mais uma vez, só que desta vez alguém lá no fundo disse:

— Mar.

Do outro lado, alguém disse:

— Chuva.

— Enchente.

— Lágrimas.

— Vida.

— Suor.

— Refrigerante.

— Suco

— Banho.

Etc., etc., etc.

Aí, eu disse:

— Pera lá, mas agora há pouco não era só um copo de água? – hahahaha...

E todos nós rimos como se a dor não existisse.

E a água da poesia quase afogou meus olhos.

O coração já tinha transbordado há muito tempo.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**: histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2011. 184 p. (Coleção Literatura Periférica). pp. 161-162.

### ii.iii) Jorginho – Sérgio Vaz

Jorginho

ainda não nasceu,

tá escondido, com medo,

no ventre da mãe.

Quando chegar,

não vai encontrar pai

que saiu pra trabalhar

e nunca mais voltou

pra jantar.

No barraco em que vai morar

cabem dois,

mas é com dez

que vai ficar.

Sem ter o que mastigar,  
nem leite pra beber,  
vai ter a barriga inchada  
mas sem nada pra cagar.

Não vai pra escola  
não vai ler nem escrever,  
vai cheirar cola  
pedir esmola  
pra sobreviver.

Não vai ter sossego  
não vai brincar  
não vai ter emprego,  
vai camelar.

Menor carente,  
vai ser infrator  
com voto de louvor,  
delinquente.

Não vai ter páscoa  
não vai ter natal,  
se for esperto, se mata  
com o cordão umbilical.

#### **ii.iv) Bengalas e muletas – Sérgio Vaz**

Um cego  
com o polegar sujo  
recebe o RG

Vê a letra **A**  
e não entende nada  
olha a letra **N**  
com desconfiança  
e esbarra novamente  
na letra **A**  
indignado  
tateia a letra **L**  
triste  
como é **F**  
não enxergar  
sem óculos  
tropeça de novo  
na letra **A**  
no dorso da letra **B**  
**E** pensou em se matar  
na letra **T**  
com o nó da letra **O**.

Aleijados,  
tiramos de letra  
ao darmos as costas.

#### **ii.v) Brasil – Sérgio Vaz**

Não terás um país

se o teu estado de espírito  
permanecer no município  
dos teus sonhos.

### **ii.vi) Bênção – Sérgio Vaz**

Hoje,  
Dalmo  
é pastor da igreja do universo.  
Mas,  
antes do divino chamar  
foi bandido muito perigoso.  
Roubou,  
matou e  
gaba-se  
de nunca ter sido preso.  
Diz que sempre  
foi abençoado por Deus.  
Já as suas vítimas,  
sempre comeram o pão  
que o diabo amassou.

### **ii.vii) Fé – Sérgio Vaz**

Sei de poucos  
que realmente  
acreditam em Deus.  
A maioria

acredita que é.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013. 174 p. (Coleção Literatura Periférica).

**No livro:**

**1. Jorginho:** pp. 72-73

**2. Bengalas e Muletas:** p. 143

**3. Brasil:** p. 141

**4. Bênção:** p. 144

**5. Fé:** p. 129

**ii.viii) Os Miseráveis – Sérgio Vaz**

Vítor nasceu

no Jardim das Margaridas.

Erva daninha,

nunca teve primavera.

Cresceu sem pai,

sem mãe,

sem norte,

sem seta.

Pés no chão,

nunca teve bicicleta.

Hugo não nasceu, estreou.

Pele branquinha,

nunca teve inverno.

Tinha pai,  
tinha mãe,  
caderno  
e fada madrinha.  
Vítor virou ladrão,  
Hugo salafrário.  
Um roubava pro pão,  
o outro, pra reforçar o salário.  
Um usava capuz,  
o outro, gravata.  
Um roubava na luz,  
o outro, em noite de serenata.  
Um vivia de cativoiro,  
O outro, de negócio.  
Um não tinha amigo: parceiro.  
O outro tinha sócio.  
Retrato falado,  
Vítor tinha a cara na notícia,  
enquanto Hugo  
fazia pose pra revista.  
O da pólvora  
apodrece penitente,  
o da caneta  
enriquece impunemente.  
A um, só resta virar crente,  
o outro, é candidato a presidente.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013. 174 p. (Coleção Literatura Periférica). pp. 57, 58

### **ii.ix) Túnel do tempo – Sérgio Vaz**

Meu pai  
tinha uma máquina do tempo.  
Entrava nela e,  
de repente, virava criança  
e vinha brincar com a gente.  
O duro  
era que a máquina  
estava quase sempre  
quebrada.

### **ii.x) Viagem – Sérgio Vaz**

Quatro jovens  
morreram na chacina  
do fim da rua.  
Conforme a notícia,  
dois deles tinham passagem.  
Os outros dois  
foram assim mesmo...  
clandestinamente.

**ii.xi) Metamorfose – Sérgio Vaz**

Para se transformar num verme

Cometa injustiças,

ou então,

aceite-as.

**ii.xii) Omissão – Sérgio Vaz**

No silêncio da noite,

um grito.

No grito da noite,

o silêncio.

**ii.xiii) Inferninho – Sérgio Vaz**

Era um lugar estranho

não tinha asfalto

aliás, não tinha rua

pra sola do sapato,

não tinha jornal

mas fabricava notícia,

não tinha cozinha

tinha panela

mas não tinha comida,

não tinha luz

nem tinha água,

não tinha número  
na porta das casas.

Era um lugar estranho,  
medonho, doente,  
não tinha nada  
só gente

#### **ii.xiv) Vingança – Sérgio Vaz**

A vingança  
tem seu lado bom,  
se usada como convém.  
Por exemplo:  
se alguém disser que te ama,  
vingue-se dele,  
ame-o também.

#### **ii.xv) Cinzas – Sérgio Vaz**

No incêndio da favela  
Dirce perdeu tudo o que tinha,  
mas o que ela não tinha  
é o que mais faz falta pra ela...

#### **ii.xvi) Brilho – Sérgio Vaz**

Enquanto  
você se observa  
parado no lugar  
o vento rouba seu tempo  
que perdeu  
contando passos  
que teve medo de dar.  
Passa outro em movimento  
percebe escura sua noite  
e brilha em seu lugar

### **ii.xvii) Receita para um novo dia – Sérgio Vaz**

Pegue um litro de otimismo,  
duas lágrimas – de preferência  
escorridas no passado.  
Duas colheres de muita luta  
e sonhos à vontade.  
Duzentos gramas de presente  
e meio quilo de futuro.  
Pegue a solidão, descasque-a toda  
e jogue fora a semente.  
Coloque tudo dentro do peito  
e acenda no fogo brando das manhãs de sol.  
Mexa com muito entusiasmo.  
Ao ferver, não esqueça de colocar  
uma dose de esperança  
e várias gotas de liberdade.

Sorrisos largos e abraços apertados  
para dar um gosto especial.  
Quando pronto,  
assim que os olhos começaram a brilhar,  
sirva-o de braços abertos.

### ii.xviii) Aquarela – Sérgio Vaz

Crianças  
são negras  
brancas  
rosas  
e marrons.

Têm olhos  
verdes  
castanhos  
claros  
escuros  
pretos  
e azuis.

Por isso,  
mesmo com o futuro  
em preto e branco,  
para elas  
as ruas

são sempre

coloridas

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013. 174 p. (Coleção Literatura Periférica).

**No livro:**

**1. Túnel do tempo:** p. 67

**2. Viagem:** p. 68

**3. Metamorfose:** p. 78

**4. Omissão:** p. 92

**5. Inferninho:** p. 95

**6. Vingança:** p. 104

**7. Cinzas:** p. 135

**8. Brilho:** p. 139

**9. Receita para um novo dia:** p. 118

**10. Aquarela:** p. 145

**ii.xix) Calçada – Cuti**

muita gente dorme na rua

sente ali

o lugar de lixo

vala

herança da senzala

vai virando bicho

bichado de vícios  
inércia perante a vida  
vítima  
de bala  
premeditada  
de aparência perdida

muita gente  
de tanta dor  
mente  
para si mesma  
que já virou morte  
outros passam  
pensam  
“é uma questão de sorte”  
cospem  
conivência  
esmola  
e seguem  
com a consciência tranquila

### **ii.xx) Crespa cantiga – Cuti**

meus cabelos condensam vivências que nenhuma  
chapinha alisa  
sabem segurar os mistérios da ventania  
e segredos miúdos

que o tempo encrespou e encaracolou com esmero

não há chapéu que abafe

o axé plantado

por cafunés

minha mãe

sabedoria de histórias antigas

pôs um véu de paz na cabeça

para enganar o turista

do coração da gente

varreu a guerra

mas segredou já no útero:

“a luta continua

e a vitória está na **serra**

da **barriga** das mulheres”.

## **ii.xxi) Camaleão brasileiro – Cuti**

no meio do negro é negro

só tem branco é branco

no meio mestiço misto

pega aqui toma ali

sabonete quiabo

liso mão-leve leva

vantagem em tudo

assumindo nada  
a perder de vista

e no limite  
- sou cidadão brasileiro  
viva a pátria amada  
e não sou racista

despista

até que um dia  
escorrega na própria baba.

### **ii.xxii) Equívocos – Cuti**

negros se casam com brancos  
pensam cabelos lisos para os filhos  
olhos que sejam claros  
mesmo que vazios

brancos se casam com negros  
sonham filhos não pálidos  
lábios afeitos ao beijo  
temem cabelos crespos  
e narinas de asas largas

identidades pousadas

sobre o muro  
como pássaros condenados pelo olhar do gato  
e seu planejado pulo

falta alçar o voo sensato  
para dentro  
do ancestral comum  
vislumbrar a beleza  
ainda invisível  
a olho nu.

### **ii.xxiii) Essa gente – Cuti**

quando me viram a cara  
não me cumprimentam  
chegam e saem  
sem me dizer palavra  
no trânsito me dão fechada  
ou se arriscam para me passar a frente  
ou mesmo na fila sem rodas  
atrás ficam descontentes

quando expressam entre dentes  
que não sou inteligente  
para ler tantos livros  
ou escrever palavras que se vão impressas

quando torcem o nariz

imaginando o meu mau cheiro deles  
e comentam maravilhas  
de seus lisos cabelos  
e musas pálidas

reparo que tudo é fachada  
de uma gente fechada  
engasgada com os fatos  
que seus atos são medos  
e desapontamentos com o nada  
que tanto inventam  
de serem raça

o céu de minha bandeira querem  
seja o reflexo de seus olhos  
idem as minhas matas transpirando segredos  
ao fim do dia entro  
afrouxo a gravata  
ligo a luz do aconchego  
e rio muito  
enquanto retiro  
espadas, facas, agulhas e alfinetes  
da memória antiga e recente  
cada vez mais resiliente

## **ii.xxiv) Meritocracia – Cuti**

tem mérito  
quem jamais teve seu grupo histórico-racial  
discriminado  
e nunca sofreu *bullying* pela cor de sua pele

tem mérito quem na prova é aprovado  
sem jamais ter trabalhado  
para se sustentar

quem não sabe e não soube o que é fome  
e no próprio país  
o exílio social

quem nunca teve leis  
impedindo seus antepassados de estudar, trabalhar, sonhar  
ter salário e ser proprietário

quem  
cujos tataravós receberam terras para plantar  
sem qualquer verdadeiro compromisso de pagar

tem mérito quem, assim, é classificado  
nos mais variados concursos  
com louvor

e qual o mérito de quem tem de lutar contra o contrário  
de tudo o que aquele tem a seu favor?

**ii.xxv) Racismo dentro – Cuti**

piada

pilhéria

escracho

bronca

esculacho

tudo o que humilha

mesmo com jeitinho

maltrata

contrata a violência

que sequela

ou mata

não se engane

preconceito racial é ódio

do pior jeito

usa máscara

faz trejeito

e no peito

a se comprimir

de rancor e treva

um buquê

coração bomba de raiva

prestes a explodir

a vítima pode ser você.

CUTI. **Kizomba de vento e nuvem (poemas)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. 152 p.

**No livro:**

1. **Calçada:** p. 14
2. **Crespa cantiga:** p. 32
3. **Camaleão brasileiro:** p. 33
4. **Equívocos:** p. 43
5. **Essa gente:** pp. 49-50
6. **Meritocracia:** p. 52
7. **Racismo dentro:** p. 68

**ii.xxvi) Ah, esses jovens brancos de terno e gravata! – Cuti**

Foi ontem meio-dia, tá entendendo? Eu ia indo na minha caminhada, ali na Rua da Independência. Quando eu vi que os guarda tavam me seguindo, parei pra ter certeza que tinha saído com os documento, num sabe? Meti a mão no bolso e tirei. Tava tudinho ali: profissional, RG, CPF e o que fosse!... Eles ficaram sem jeito. Passaram por mim. Num disseram nada. Sim, eram dois. Isso! Tavam fardado, de cassetete e revólver na cintura. Mas, como eu ia dizendo, eles se foram. Aí lembrei que precisava pagar uma conta no Banco Suor do Povo, que fica justamente naquela rua. Fui. Caminhei um tanto e cheguei lá. Vixe! Tinha u'a fila comprida que nem solitária veia. Fazê o quê? Peguei a rabeira e fui naquele passinho de tartaruga. Na minha frente tinha um casalzinho conversando. O fulano era um desses... Como é que fala mesmo? Ah, sim, isso: executivo. Parecia. Todo de terno e gravata, malinha... Mas era novo. Molecão querendo ser home. A moça parecia mais gente pobre. Calça de brim, camiseta... Eu num sei bem o que ele falou antes. Mas isso eu escutei muito bem. E o sujeito falou alto. Desse jeito:

*O Brasil não vai pra frente por causa desses preto e desses baiano. Essa gente é que é o nosso atraso. O governo devia acabar com todos eles...*

Isso é coisa que se diga? E eu sou preto e sou baiano! Tenho vinte ano de São Paulo, mas sou baiano, oxente! E o danado disse mais. Eu escutei com essas oreia que a terra há de comer. Disse assim:

Se eu fosse o governo, fazia com esses preto e esses baiano o que Hitler fez com judeu.

Aí meu sangue freveu! Bati no ombro do cabra. Quando ele virou, eu escarrei na cara dele!...

Mas, Seu delegado, eu lhe juro, não fiz mais nada. Tenho inté testemunha. O cabra morreu mesmo foi do coração.

CUTI. *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. 216 p. pp.132-133

## **ii.xxvii) Incidente na raiz – Cuti**

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzeada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se

influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito de hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

*Tá melhor, nêga?*

Ela desmaiou de novo.

CUTI. *Contos Crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. 216p.

## ii.xxviii) Boneca – Cuti

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo. Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo:

*Sinto muito!...*

Ou:

*Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...*

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

*O senhor já foi atendido?*

*Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...*

*Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... - e a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? - e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?*

*É que estou procurando uma boneca negra...*

...

Meia hora de espera.

*Tem sim!* – o dono da loja dirigiu-se à empregada. *Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.*

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.

Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta-malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

*Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?*

*Sim.*

*Então...* – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

...

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suas expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

*Vai uma loura gelada aí, chefe?* — pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão.

Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

CUTI. *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. 216 p.

### **ii.xxix) Ferro – Cuti**

Primeiro o ferro marca  
a violência nas costas  
Depois o ferro alisa  
a vergonha nos cabelos  
Na verdade o que se precisa  
é jogar o ferro fora  
é quebrar todos os elos  
dessa corrente  
de desesperos

### **ii.xxx) Operação pente fino – Cuti**

Muitos cortaram careca  
escorregaram na gosma de inúmeros alisantes  
ou se acariciaram com ferro em brasas sobre o  
couro  
cabeludo  
  
outros até a nunca  
desesperados se cobriram  
com as cavalares  
perucas

e não adiantou nada  
por mais lucro havido  
na indústria de cosmético

jamais o racismo  
mesmo com seu riso químico  
será ético

neste comércio  
nutre-se  
da inferiorização constante e seu complexo

### **ii.xxxi) A palavra negro – Cuti**

A palavra negro  
tem sua história e segredo  
veias do São Francisco  
prantos do Amazonas  
e um mistério Atlântico

A palavra negro  
tem grito de estrelas ao longe  
sons sob as retinas  
de tambores que embalam as meninas

A palavra negro  
tem chaga tem chega!  
tem ondas fortesuaves nas praias do apego

nas praias do aconchego

A palavra negro

que muitos não gostam

tem gosto de sol que nasce

A palavra negro

tem sua história e segredo

sagrado desejo dos doces voos da vida

o trágico entrelaçado

e a mágica d'alegria

A palavra negro

tem sua história e segredo

e a cura do medo

do nosso país

A palavra negro

tem o sumo

tem o solo

a raiz.

CUTI. **Batuque de tocaia**. São Paulo: Ed. do autor, 1982. 82 p.

\_\_\_\_\_. **Sanga** (poemas). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. 96 p.

**Batuque de tocaia**: “Ferro” (p. 51), “A palavra negro” (p. 76)

**Sanga**: “Operação pente fino” (p. 43)