



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sonia Regina dos Santos

**“Tia, a senhora é negra porque quer”:** narrativas que bordam memória e  
**identidades**

Rio de Janeiro

2011

Sonia Regina dos Santos

**“Tia, a senhora é negra porque quer”:** narrativas que bordam memória e identidades



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Sonia Regina dos.  
“Tia a senhora é negra porque quer”: narrativas que bordam  
memória e identidades / Sonia Regina dos Santos. - 2011.  
131 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Sociologia educacional – Teses. 2. Crianças – Relações raciais  
– Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. 4. Identidades étnicas – Teses.  
I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Sonia Regina dos Santos

“Tia, a senhora é negra porque quer”: narrativas que bordam memória e identidades

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de Fevereiro de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mailsa Carla Pinto Passos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maristela Gomes de Sousa Guedes  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilma Lino Gomes  
Faculdade de Educação da UFMG

Rio de Janeiro

2011

## DEDICATÓRIA

A minha mãe Magdalena e a minha irmã Sandra.

Com a primeira tudo começou,  
deu-me a vida e tem permanecido ao meu lado,  
incentivando-me a percorrer este caminho.

Sempre me estendeu a mão amiga e,  
juntou-se a minha irmã.

Compartilharam comigo todos os momentos:  
angústias, dúvidas, dificuldades e alegrias  
nesta trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação - PROPED e à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que me possibilitaram iniciar e terminar o curso de Mestrado em Educação.

Ao CNPQ e FAPERJ pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

As Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maristela Gomes de Sousa Guedes e Nilma Lino Gomes que aceitaram fazer parte da minha Banca Examinadora.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos que foi a melhor orientadora, e é a melhor pessoa e amiga que eu poderia desejar. Nossas conversas foram sempre muito esclarecedoras e colaboraram imensamente para a solução dos problemas com que me deparei ao longo de minhas pesquisas, tem acreditado em mim desde a graduação. Além disso, se mostrou com muito mais paciência do que eu mereceria, inclusive quando teve que ouvir minhas reclamações que nada tinham a ver com a pesquisa. Muito, muito obrigada é muito pouco para dizer, mas como ainda não consegui expressar com outras palavras tudo o que ela merece por tanta dedicação, eu digo – Muito Obrigada!!! Mesmo!!!

A minha família incondicionalmente compreensível: minha mãe, minhas irmãs Ivone e Sandra e minha sobrinha Juliana.

Ao amigo José Reinaldo de Souza (in-memoriam), que tanto me incentivou para continuar com os estudos. A você, meu amigo querido, que aplaudiu quando fui para o mestrado e não me viu concluir. Onde quer que você esteja, sei que continua torcendo por mim. Obrigada!

Ao amigo Carlos Roberto de Carvalho, pelas observações pertinentes sobre meu trabalho, quer em simples conversas, quer em discussões sobre textos e novas ideias que, contribuíram de forma bastante considerável para que eu chegasse até onde cheguei.

À amiga Glicia Lins Ribeiro pelas conversas na cantina da UERJ, depois das reuniões do Grupo de Pesquisa. Local onde surgiam idéias e a partir delas o desdobramento que suscitou nesta dissertação.

À Claudia Queiroz um “muito obrigado” à parte porque, descobrimos juntas o que é fazer um curso de Mestrado em Educação e nos momentos de desespero quando não entendíamos nada conseguíamos dar boas risadas. Ajudou-me com o seu bom humor a sobreviver às obrigações burocráticas das quais muitas vezes não temos como escapar.

À professora e amiga Rita Ribes, o meu carinho especial pelas conversas alegres e trocas de pontos de vista, entre os quais os científicos e por toda *a força* que me deu no decorrer deste processo.

À Renata Aquinno pelas preciosas dicas, principalmente do “como resolver” algumas questões burocráticas.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Narrativas, memórias e atualizações identitária em contextos educativo*, pelos encontros nos quais se deram discussões que me ajudaram a refletir e sanar dúvidas, avançar com a pesquisa e a todos que se preocuparam em saber como estava sendo desenvolvida a dissertação.

Ao professor-regente do coral Luiz Aberlardo Gomes que me colocou em contato com os estudantes do CIEP Santos Dumont.

Aos integrantes do Coral Vozes do Amanhã, os sujeitos desta pesquisa e que dedicadamente participaram das oficinas de literatura e artesanato e contribuíram com suas narrativas, o meu reconhecimento e faço votos que consigam realizar todos os seus projetos de vida.

À Ana Cristina, mãe das alunas Lara e Alessandra, que algumas vezes me colocou a par dos fatos ocorridos na comunidade do Bairro Alto Independência e também na escola.

À diretora do CIEP Santos Dumont – D. Therezinha que me cedeu o espaço para a realização da minha pesquisa.

Do chão ao claro das paredes,  
adorno, estampa, espelho.  
Nos fios, na trança, a solução do enigma.  
Sabendo que isto de tapete não é um ato inocente.

*Nilma Gonçalves Lacerda*



## RESUMO

SANTOS, Sonia Regina dos. “*Tia a senhora é negra porque quer*”: narrativas que bordam memória e identidades. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

Esta pesquisa buscou conhecer as concepções de negritude e afrobrasilidade e compreender como as relações raciais se estabelecem no cotidiano do grupo de estudantes que integram o *Coral de Vozes do Amanhã* do CIEP Santos Dumont localizado no Bairro Alto Independência da cidade de Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. A matéria prima para o desenvolvimento desta pesquisa foram as narrativas orais e escritas desses sujeitos, que emergiram em sala de aula, além de tapetes bordados por eles no contexto de oficinas de textos literários infanto-juvenis de autores contemporâneos africanos e afrobrasileiros. Os resultados obtidos no decorrer desse processo poderão se transformar em fontes significativas, de modo a contribuir para a desconstrução do racismo, preconceito e desigualdades raciais, além de chamar a atenção para que se tenha escuta atenta a muitas vozes que foram historicamente silenciadas. Minha pesquisa priorizou a emergência dessas narrativas em sala de aula, que foram meu material de análise, além de uma tentativa de interferência no currículo, considerando os saberes, experiências, histórias e memórias desse grupo de crianças e jovens.

Palavras-chaves: Identidades. Cotidiano escolar. Literatura afrobrasileira. Narrativas. Relações raciais.

## ABSTRACT

This research sought to know the conceptions of blackness and afrobrasilidade and understand how race relations established in the daily life of the Group of students that integrate the *Choir Vozes do Amanhã* of CIEP Santos Dumont located in Bairro Alto Independence of the city of Petropolis, mountainous region of Estado do Rio de Janeiro , whose raw material for the development of this research were written and as the oral narratives of those subjects who emerged in the classroom, from the practice of my project, which consisted in sharing literary texts for children and young person, that were written by contemporary of African and afrobrasilians authors and encouraging handicraft embroidery on tapestry as provoking the emergence of narratives. The results obtained in the course of this process can become significant sources in order to contribute to the deconstruction of racism, prejudice, racial inequality, and draw attention to attentive listening to many voices that were historically silenced. My research prioritized the emergence of these narratives in the classroom, which were my material analysis, plus an attempt of interference in the curriculum, considering the knowledge, experiences, stories and memories of this group of children and young people.

Keywords: Identities. School Everyday. Afro-brasilian Literature. Narratives. Race Relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Pazyryck – o tapete mais antigo do mundo .....	21
Figura 2 –	Um dos quadros bordados na Tapeçaria de Bayeux .....	24
Figura 3 –	Tapete de rua na Rua da Imperatriz – Petrópolis – 2009.....	25
Figura 4 –	O professor Luiz Abelardo Gomes de Oliveira.....	41
Figura 5 –	O professor-regente e integrantes do Coral na sala de ensaios na escola .....	46
Figura 6 –	Coral Vozes do Amanhã no CIEP Santos Dumont numa gravação para o programa Salto para o Futuro da TV ESCOLA em 2009.....	47
Figura 7 –	Comemoração dos 10 anos do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> – Centro Cultural de Petrópolis 18.09.2010 .....	47
Figura 8 –	Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	59
Figura 9 –	Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	60
Figura 10 –	Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	61
Figura 11 –	Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	62
Figura 12 –	Jefferson confeccionando o boneco .....	64
Figura 13 –	Desenho: mapa do Brasil .....	65
Figura 14 –	Desenho: mapa da África .....	66
Figura 15 –	Desenho: Zumbi dos Palmares .....	67

Figura 16 – Desenho: Negro Fújão .....	68
Figura 17 – Produzindo narrativas escritas 2008 .....	71
Figura 18 – Meninas do Coral bordando o tapete para as comemorações do Dia da Consciência Negra .....	73
Figura 19 – O tapete em homenagem ao dia 20 de Novembro 2008 .....	73
Figura 20 – Meninas do Coral bordando o tapete Bruna e a Galina d’Angola 2009	80
Figura 21 – O tapete Bruna e a Galinha d’Angola .....	80
Figura 22 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	84
Figura 23 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	85
Figura 24 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	86
Figura 25 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	87
Figura 26 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	88
Figura 27 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	88
Figura 28 – Desenho da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	89
Figura 29 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	91
Figura 30 – Meninas bordando o tapete do conto produzido pela turma do coral – 2009.....	100
Figura 31 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	105
Figura 32 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	106

Figura 33 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	107
Figura 34 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	108
Figura 35 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	108
Figura 36 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	109
Figura 37 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	110
Figura 38 – Produção textual da turma do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> .....	111
Figura 39 – Paloma e Gabriela com o tapete “ <i>A Menina que tinha o sonho de conhecer seu pai</i> ” – 2009.....	115
Figura 40 – Os professores Luiz Abelardo, Paulo Márcio e integrantes do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> no <i>Ponto de Cultura</i> 2010.....	116
Figura 41 – Integrantes do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> no <i>Ponto de Cultura</i> 2010 ....	117
Figura 42 – Meninas do <i>Coral Vozes do Amanhã</i> no <i>Ponto de Cultura</i> 2010 .....	120

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>NARRAR, NARRAR-SE: UMA HISTÓRIA DE TAPETES QUANDO CONTAM HISTÓRIAS</b> .....	20
1.1	<b>Histórias, cultura e opressão: alguns exemplos de tapetes que contam histórias</b> .....	20
1.1.1	<u>A Batalha de Hastings</u> .....	23
1.1.2	<u>Uma expressão da Festa Católica: tapetes de rua do Corpus Christ</u> .....	24
1.2	<b>Mensagens ocultas em Arpilleras</b> .....	26
1.2.1	<u>Quilts narrativos</u> .....	27
1.3	<b>Fiandeiras das memórias, Tecelãs de histórias</b> .....	28
1.4	<b>Tecer a Teia com os fios dos desafios</b> .....	29
1.5	<b>Astúcias: narrativas femininas</b> .....	30
2	<b>SOBRE A MÚSICA OS TEXTOS E OS CONTEXTOS</b> .....	33
2.1	<b>Na contramão da cultura germânica</b> .....	34
2.1.1	<u>O Alto Independência como território negado</u> .....	36
2.1.2	<u>Escutem a minha voz tenho muito a dizer</u> .....	37
2.2	<b>Escuta atenta para outros saberes</b> .....	40
3	<b>TAPETES COMO TEXTO: NARRATIVAS DE UMA PESQUISA</b> .....	49
3.1	<b>O perigo da história única na cidade de Petrópolis</b> .....	53
3.2	<b>O processo do desenvolvimento da pesquisa</b> .....	55
3.2.1	<u>“Tia eu trouxe os trapos”</u> : os encontros na sala de aula.....	56
3.3	<b>A artesanania como provocação de narrativas orais e escritas</b> .....	70
3.4	<b>Sobre vozes, escuta e bordados</b> .....	71
3.5	<b>Fios ideológicos tecendo textos e tapetes</b> .....	74
3.6	<b>A emergência de experiências narráveis, uma constatação</b> .....	78
3.6.1	<u>Os autores e a personagem do conto</u> .....	93
3.7	<b>Professora a senhora é negra porque quer</b> .....	95
3.7.1	<u>Das teorias racistas</u> .....	99
3.8	<b>A escolha do título: quando o não-dito enuncia</b> .....	100
3.8.1	<u>O processo de bordar tapetes transforma os sujeitos</u> .....	102

4	<b>COMO É SER NEGRO? TEXTOS TECIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA</b> .....	105
4.1	<b>O mito da história da cidade na escrita do conto</b> .....	113
4.2	<b>Para além dos muros do CIEP</b> .....	115
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início a partir de questionamentos sobre como se dão as relações raciais no cotidiano de uma turma de alunos que compõe o coral de vozes de um colégio da rede pública de ensino. Em 2008, enquanto membro do Grupo de Pesquisa *Narrativas, memórias e atualizações identitária em contextos educativos*, tive a oportunidade de participar de um encontro promovido pela coordenação do Grupo na cidade de Petrópolis onde moro, com essa turma de jovens e crianças para a realização de uma oficina do Corpo no Palácio de Cristal e logo após uma visita ao Centro de Cultura Raul de Leoni, onde estava acontecendo a exposição das obras de um dos artistas plásticos que participaram desse mesmo encontro.

Os estudantes, enquanto aguardavam o início da oficina, cantarolavam algumas letras de canções que fazem parte do repertório do coral. Percebi que as canções em maioria enalteciam as populações africanas e afrobrasileiras. Essa foi a mola propulsora que me instigou a querer conhecê-los um pouco mais, além de outros questionamentos que mencionarei mais adiante.

Somente quando comecei na graduação, pude perceber através dos textos discutidos em algumas disciplinas, que as populações negras não se resumiam apenas nos sofrimentos do processo histórico da escravidão e da marginalização. Percebi que havia um campo de estudo sobre as histórias e práticas culturais dessas populações, que estava muito além do que até então eu imaginava. Comecei a me debruçar com mais interesse sobre a temática das populações afrobrasileiras, sobretudo devido a minha própria história de vida e formação.

Ao perceber jovens e crianças valorizando as memórias das populações negras em suas canções, busquei fazer um modo de tornar a turma do coral em sujeitos dessa pesquisa a partir da elaboração de um projeto de pesquisa na tentativa de obter algumas repostas para as indagações que surgiram quando observei no primeiro encontro com os integrantes do coral *Vozes do Amanhã*: como esses alunos definem o que é ser um sujeito negro ou branco no contexto escolar? Como se dão as relações raciais neste contexto destes sujeitos no cotidiano? Quais são as narrativas que emergem quando esses estudantes são provocados a refletir sobre suas próprias histórias e sobre as histórias das populações afrobrasileiras? A valorização da história e da cultura dos povos negros estaria também presente no cotidiano desses sujeitos ou apenas acontece quando estão nas atividades do coral?

Em busca de repostas, elaborei um projeto de pesquisa que pudesse contribuir de alguma forma para com o cotidiano daqueles estudantes e também me possibilitasse



observá-los, verificar as possíveis dificuldades e levantar outras possibilidades para lidar com as questões do racismo e preconceito; com os possíveis momentos de tensão e conflitos inerentes às relações raciais do/no cotidiano escolar desses estudantes do Ensino Fundamental do CIEP Santos Dumont que se localiza no Bairro Alto Independência na cidade de Petrópolis.

### **Literatura, tapetes e a discussão sobre as relações raciais no cotidiano**

O projeto foi colocado em prática por mim no período de um ano e consistiu em compartilhar textos literários afrobrasileiros contemporâneo com alguns integrantes<sup>1</sup> do *Coral Vozes do Amanhã*, incentivando a produção de artesanias de bordado em tapetes, o que funcionou como provocação para que possíveis narrativas orais ou escritas que contivessem histórias, memórias e experiências de vida dos estudantes pudessem emergir na sala de aula no decorrer do processo das oficinas. Desta forma, elas sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No final, quando dei por encerrada as atividades do trabalho de campo, percebi que as leituras que foram realizadas, o processo de bordar tapetes como uma forma de registrar tanto o que foi contado pelos textos quanto o que os estudantes ficcionaram da própria história, contribuiu para melhorar o relacionamento entre eles no espaço escolar. Além de ter proporcionado aos estudantes pela literatura, a leitura de outras histórias sobre as populações africanas fora daquelas que resume os africanos e seus descendentes em contexto de escravidão e marginalização, povos sem culturas, histórias e memórias dentro da nossa nação brasileira.

Ao perceber o grupo de jovens e crianças do coral valorizando as populações negras através/por meio da arte de cantar, conforme já mencionei - algumas indagações povoaram a minha mente durante aquele encontro de oficina do corpo e visita ao Centro Cultural e, partindo do que vivi e experienciei desde a infância até a fase adulta – criança e mulher negra de classe popular, estudante de escola pública, senti na pele o quanto é difícil enfrentar as barreiras do preconceito e da discriminação tanto na sociedade quanto na escola.

Eu quis compreender como se davam as relações raciais no cotidiano escolar dos membros do *Coral Vozes do Amanhã* que enalteciam/enaltecem as populações negras pelo canto, porque sempre me pareceu que nunca foi fácil desconstruir esse processo histórico que

---

<sup>1</sup> Faço referência a alguns integrantes pelo fato de nem todos os estudantes terem se inscrito para participarem da prática do projeto que se deu em forma de oficinas na escola.

a sociedade conferiu ao povo negro: invisibilidade, total apagamento de suas histórias, saberes, culturas e memórias.

### **As etapas da pesquisa**

A pesquisa foi realizada a partir de oficinas realizadas por mim com as crianças e jovens durante um ano - 2008 e 2009 – uma vez por semana, com intervalos durante os meses das férias de verão e recesso escolar no mês de julho. Um dos objetivos que busquei alcançar foi conhecer as concepções de negritude e afrobrasilidade do grupo de estudantes do coral e compreender como as relações raciais se estabelecem no cotidiano desse grupo.

A 1ª etapa consistiu em distribuir entre os alunos cópias dos textos literários para que as leituras fossem realizadas na sala de aula. Depois procurei discutir com eles os assuntos abordados e os questionei para saber se alguém dentre eles tinham ou sabiam de histórias semelhantes às histórias dos textos que com eles compartilhei.

A literatura afrobrasileira infanto-juvenil e a produção de artesanato me serviram como suporte para despertar o interesse dos alunos pela temática das populações negras. Ouvir e contar histórias na sala de aula pareceu-me uma forma de que as narrativas dos alunos emergissem enquanto se davam as oficinas. Nessa empreitada os textos produzidos por autores que se debruçaram sobre o tema das populações africanas e afrobrasileiras, me auxiliaram, entre eles: Arnaldo Moreira dos Santos, Aroldo Macedo & Osvaldo Faustino, Geni Mariano Guimarães, Gercilga de Almeida, Rogério Barbosa, Sonia Rosa e Sylviane Diouf.

Além de pesquisadora, o meu papel na sala de aula também foi de mediadora das discussões e comentários que surgiram a partir do ler e contar histórias. Os alunos optaram por escrever e não narrar de forma oral suas próprias histórias. O material produzido era recolhido por mim e então partíamos para a 2ª etapa do processo.

A 2ª etapa consistiu na tarefa de recortar os personagens e figuras que compunham os cenários dos tapetes a serem bordados. Todos os alunos foram participantes ativos nesse processo dos bordados e recortes das figuras, enquanto uns recortavam as figuras outros bordavam e assim foram invertendo as posições para que ninguém ficasse de fora da artefania.

A 3ª etapa era a que nos deixava bastante felizes com o processo do tapete pronto, constatávamos que tudo havia dado certo. O tapete era pendurado na lousa e mais uma vez ocorria a leitura do texto que provocou a feitura do objeto. Logo após os alunos faziam as

localizações dos quadros, das personagens do texto bordadas no tapete. E explicavam todos os passos: os momentos da narrativa que haviam bordado.

Desta forma, trabalhamos por um ano e em dados momentos enquanto se davam as oficinas, surgiram outras situações a partir das quais eu pude fazer outras intervenções que contribuíram para com o desenvolvimento da pesquisa, principalmente em momentos de tensão e conflitos relativos a preconceitos, discriminações, baixa auto-estima e a não-aceitação da negritude por parte de alguns estudantes cujas narrativas serão transcritas no terceiro capítulo deste texto.

Como tenho entendido o tapete como narrativa e forma de registro de histórias e memórias, no primeiro capítulo menciono um pouco da história do tapete mais antigo que se tem registro no mundo - o Pazyryk produzido pelo povo iraniano no séc. V. a.C. A arte e a técnica de tecer tapete cuja função primeira era de proteger as tribos nômades do frio intenso que na época assolava a região do deserto do Irã e, posteriormente outros valores foram agregados à trama dos tapetes, entre elas os registros de importantes fatos históricos de lutas e batalhas vencidas contra os inimigos que transformaram esses objetos em grandes manifestações artísticas e culturais do povo iraniano. Ainda nesse capítulo apresento um pouco da história dos tapetes Gabbehs e o quanto ela está carregada de sentidos da vida de quem os produz. Os Gabbehs em especial são produzidos por mulheres iranianas e, através das cores revelam situações pelas quais passaram/passam dentro de seu país e no seio familiar.

Depois da curta história sobre os tapetes produzidos pelos povos iranianos, apresento um pouco da história da *Tapeçaria de Bayeux*. Obra feita em bordados, datada do século XII e produzida na Inglaterra para comemorar os eventos da batalha de Hastings (14 de Outubro 1066) e o sucesso da Conquista Normanda de Inglaterra, levada a cabo por Guilherme II, Duque da Normandia. Seguida à história da Batalha de Hasting, apresento a expressão da Festa Católica que, tradicionalmente tem sido narrada em muitas cidades brasileiras através dos tapetes de rua confeccionados por fiéis e populares das cidades que mantem essa tradição.

Fazem parte ainda do primeiro capítulo, as mensagens ocultas narradas em Arpillerias, por mulheres chilenas no período da forte ditadura do General Augusto Pinochet. Figuras femininas que foram fadadas ao silêncio e que pelos bordados em Arpillerias encontraram um modo de narrar e mostrar ao mundo, os fatos pelos quais passavam e também o Chile na década de 70, que condenou muitos homens ao desaparecimento.

Após explicações do que revelam as Arpillerias, faço uma breve explanação do que são os quilts narrativos ou colchas de retalhos. A arte africana que encorajou muitas mulheres

afro-americanas e norte-americanas a bordar cenas cotidianas da escravidão com sonhos de liberdades; outras reivindicando seus direitos perante os homens. Os quilts se tornaram tão valiosos que muitas mulheres compraram suas liberdades com a venda dos objetos que produziam.

Para finalizar o primeiro capítulo, menciono as figuras femininas como as condutoras dos fios das memórias e tecelãs das histórias desde a Antiguidade Clássica. Aracné que desafia a deusa Atená na arte de tecer tapeçarias. Aracné vence o desafio sendo a mais rápida na arte de tecer, porém é transformada em aranha por Atená, mas nem por isso, ela deixa de ser uma exímia fiandeira.

As astúcias femininas na arte de tecer e narrar representadas nos *Contos das 1001 Noites* e em *A Odisséia*. A força da palavra tecida por Scherazade durante a noite que a salva da morte e Penélope, a esposa de Ulisses, tão astuciosa quanto Scherazade, a fiel esposa do herói tece durante o dia, de forma tática, um infindável manto e durante a noite o desmancha para afastar os pretendentes, enquanto Ulisses se encontra numa grande viagem que muitos acreditaram ser sem volta.

Minha proposta de trabalho tem um contexto e um território. Sendo assim, no segundo capítulo apresento a cidade de Petrópolis como berço de importantes corais do país e apresento a história da fundação do *Coral Vozes do Amanhã* pelo professor-regente Luiz Abelardo de Oliveira Gomes que faz uso da arte com a música, como forma de contribuir para que os alunos do CIEP Santos Dumont trabalhem sua auto-estima e busquem pelo direito a cidadania e educação enquanto sujeitos afrobrasileiros, moradores de uma comunidade periférica.

No terceiro capítulo apresento todo o processo do meu projeto de pesquisa que consistiu no compartilhamento de textos literários infanto-juvenis contemporâneos de autores afrobrasileiros e africanos que se debruçaram na temática das populações negras para compor suas obras e juntamente com o texto o incentivo de produção da arte de bordar tapetes, como provocação para a emergência das narrativas dos estudantes do *Coral Vozes do Amanhã* na sala de aula. Para análises das narrativas dos estudantes (cujos nomes reais mantereí ao longo do texto, exceto o nome de uma das meninas que a apresentarei como Maria, tendo em vista a sua saída do coral antes de me ter autorizado a usar seu nome real), busquei um diálogo com as teorias de estudiosos das Ciências Humanas, entre os que julguei serem os principais para nortear o desenvolvimento desta pesquisa, entre eles: Boaventura Souza Santos, Kabenguele Munanga, Mikhail Bakhtin, Stuart Hall e muitos outros que serão citados ao longo de todo texto.

Apresento no capítulo quatro, outra intervenção que realizei com os estudantes do coral, a partir de um contexto de discriminação e xingamento, que ocorreu entre eles na sala de aula enquanto se dava o processo de bordar tapetes. Nesse mesmo capítulo, constato que a identidade do sujeito é construída traço a traço, passo a passo. O sujeito a constrói, a partir do encontro com a real dinamicidade do dia-a-dia. Esse processo pareceu-me bem evidente quando fiz às análises das narrativas produzidas pelo grupo do coral na escola e as que foram produzidas por esse mesmo grupo em outro epaçotempo, e me levou a concluir que os discursos se transformam, assim como quem os produz – os discursos de ontem não são os mesmos hoje, assim como os de hoje não serão os mesmos de amanhã. De modo sucessivo, os sujeitos e seus discursos estão sempre em movimento.

## 1 NARRAR, NARRAR-SE: UMA HISTÓRIA DE TAPETES QUANDO CONTAM HISTÓRIA

*“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”*

*(Walter Benjamin).*

Minhas leituras de Benjamin (1996) tem me levado a compreender o autor. O ato de narrar como prática poderá ser para re/atualizar memórias, histórias de tempos, lugares, experiências passadas ou atuais. Nessa prática cultural e social, não importa qual o lugar de pertença, religião, raça, sexo ou cor. Nessa ação de narrar e narrar-se, o fio condutor é a linguagem do sujeito que o direciona para as mais variadas situações comunicativas: oral, escrita e até pelos objetos. A linguagem é um fato social, cultural, a base que constitui o desenvolvimento humano por exigir atividade comunicativa que promove o discurso. Produto da interação do indivíduo com ele mesmo e com os outros.

Pelo discurso os sujeitos cunham suas marcas históricas e ideológicas e não necessitam ficar face a face para estabelecer a comunicação verbal e não verbal. De acordo com Bakhtin (2004):

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado. (p, 123).

Nesse processo comunicativo de narrar, narrar-se o que importa entre os indivíduos e se fazer compreendido.

### 1.1 Histórias, culturas e opressão: alguns exemplos de tapetes que contam histórias

Não há no mundo uma data precisa de quando se iniciou a produção de tapetes como um meio *“estratégico”* de narrar histórias e culturas de muitos povos.

Certeau (2008) ensina que estratégia é:

O cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma

exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (p,46).

Para esse autor a *estratégia* se perpetua através das coisas que ela produz. Desta forma, eu me aproprio desse conceito para mencionar que: bordar, tecer histórias e memórias de um povo é uma forma de perpetuar uma parte do que por muitos anos uma determinada sociedade conquistou e experenciou em seu cotidiano. Não importa se com essências de verdades ou ficções, a arte de tecer tapetes e reproduzir histórias ou figuras lendárias em suas tramas é milenar. Por esse motivo, me permiti relacioná-las com o trabalho realizado pelos sujeitos desta pesquisa e que serão apresentados nos capítulos seguintes.

O tapete mais antigo é o “Pazyryk”<sup>2</sup> produzido no período Aquemênida, por volta do ano 500 a.C., no Irã do séc. V a.C. Não é por acaso que os tapetes persas são os mais famosos e valiosos do mundo inteiro, ainda que as técnicas de produção tenham sofrido variações e desvalorizações com a invasão dos mongóis. O fato é que a arte iraniana de tecer tapetes, sempre foi muito destacada entre os diversos povos. Além do alto valor, os tapetes iranianos sempre fizeram parte de manifestação artística e cultural do povo persa e, o luxo atribuído aos tapetes contrasta com a modesta origem das tribos nômades que os produzem/produziram.



Figura 1 - Pazyryck, o tapete mais antigo do mundo encontrado em 1947 na Sibéria pelo arqueólogo Russo Rudenko<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> A história dos tapetes persas colocadas neste texto teve grande influenciada a partir dos textos consultados pelos sites: [http://www.medalhaopersa.com.br/tapetepersa/historia\\_tapete\\_persa.html](http://www.medalhaopersa.com.br/tapetepersa/historia_tapete_persa.html) consultado em 02.02.10 e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete\\_persa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete_persa).

<sup>3</sup> Figura retirada da internet. Disponível em: <http://www.lusotufu.pt/gca/index.php?id=150>

Os primeiros tapetes tinham a finalidade de proteger os nômades durante o inverno além do importante papel de sua cultura e religião. Os tapetes eram fáceis de ser carregados pelos nômades, pois sem moradia fixa, os objetos decoravam o interior das tendas.

Os tapetes também são usados na questão religiosa pelos árabes. Ao fazer suas orações, os muçulmanos não devem ter contato com a terra por esse motivo a maioria desses sujeitos têm em seu poder um tapete para se colocarem de joelhos e proferir suas orações.

Bem mais tarde foram incorporados outros interesses na arte da tecelagem iraniana. Nas tramas dos tapetes o povo do Irã começou a registrar histórias de lutas e batalhas vencidas contra inimigos. Encerradas as batalhas, os tapetes eram exibidos pelos vencedores como verdadeiros troféus ou eram espoliados, divididos em vários pedaços e distribuídos entre os heróis.

Vitórias ou derrotas eram tecidas, ou seja, narradas nas tramas dos tapetes esses relatos influenciaram muitos outros temas na artesanaria dos tapetes produzidos pelas novas gerações iranianas, a exemplo, o tapete Gabbeh<sup>4</sup>. Não há dois tapetes iguais. Influenciado pela tessitura dos Gabbehs o diretor de cinema iraniano Mohsen Makmalbaf produziu um filme que registra o mesmo nome da marca do tapete – Gabbeh.

O filme reproduz com detalhes os passos de como um Gabbeh é produzido no Irã. Os tapetes são produzidos por mulheres tecelãs da tribo nômade de Gashghai que se localiza a Sudoeste daquele país. Os motivos e as cores tecidas nos tapetes são influenciados, principalmente pelos acontecimentos da vida de quem os tecem. As cores simbolizam as experiências de vida da tecelã. O amarelo poderá indicar a travessia num deserto; a cor preta aponta para a morte de alguém; cores fortes e vibrantes podem indicar que tudo está bem principalmente, nas questões amorosas. Quando na trama de um Gabbeh for tecida a figura de um bebê, poderá indicar que na família da tecelã, há ou haverá um novo membro.

O enredo cinematográfico do Gabbeh é cheio de metáforas. No primeiro momento, não entendi por completo o que estava sendo narrado no filme, só depois de assisti-lo numa segunda vez e pausadamente para não perder os detalhes pude compreender o que estava sendo abordado ao longo do filme.

A narrativa apresenta o drama de uma jovem com o mesmo nome do tapete - Gabbeh. A moça se sente muito infeliz por não ter liberdade de viver a sua história de amor e, se limita ora a lavar o Gabbeh na beira do rio ora a tecer tapetes com as cores indicadas pelo tio (simbolizado a opressão, a forte ditadura dos homens iranianos sobre as mulheres).

---

<sup>4</sup> Gabbeh. Disponível em [http://www.tapetesorientais.com.br/tapete\\_gabbeh.php](http://www.tapetesorientais.com.br/tapete_gabbeh.php). Consultado em 18/10/2010 ; [http://www.cinemaepsicanalise.com.br/cinema/poup\\_gabbeh.htm](http://www.cinemaepsicanalise.com.br/cinema/poup_gabbeh.htm). Consultado em 18/10/2010.



No caminho da jovem Gabbeh há sempre uma barreira que a impede de realizar o sonho do casamento. Em determinados momentos a moça tem que cuidar dos irmãos mais novos e em outros, ela tem que esperar sua mãe entrar em trabalho de parto de seu irmão caçula. Todas as situações colocadas no filme revelam um pouco da censura rígida que os homens submetem as mulheres de suas famílias no Irã.

Recentemente, em meados de 2010, através da mídia o mundo tomou ciência do drama da iraniana Sakineh Ashitiani que desde 2006 tem sido acusada de tramar a morte do marido e isso lhe custou primeiramente uma condenação por apedrejamento, o que mobilizou alguns governantes de outros países, incluindo o Brasil, que interveio contra a pena que foi aplicada a mulher. O ex-presidente Lula quis acolhê-la como refugiada e pronunciou publicamente que a morte por apedrejamento era uma barbárie abominável. As mobilizações políticas pela vida de Sakineh fizeram o Irã recuar na condenação por apedrejamento, mas não menos atroz, a mulher recebeu outra condenação - a forca.

### 1.1.1 A Batalha de Hastings

Além do povo iraniano, outros povos também registraram suas histórias através da arte de tecer tapete, a exemplo: *A Tapeçaria de Bayeux*. Obra feita em bordados, datada do século XII que foi produzida na Inglaterra para comemorar os eventos da batalha de Hastings (14 de Outubro 1066), cenas do cotidiano da população (nas bordas da tapeçarias), enquanto a batalha era travada (parte central da tapeçaria) e o sucesso da Conquista Normanda de Inglaterra, levada a cabo por Guilherme II, Duque da Normandia<sup>5</sup>.

Algumas lendas informam que a tapeçaria tenha sido bordada por Matilde de Flandres, rainha consorte de Guilherme e por suas aias. Mas suspeita-se que a tapeçaria tenha sido bordada numa oficina profissional, por encomenda do Bispo de Bayeux.

---

<sup>5</sup> A tapeçaria de Bayeux. Disponível em <http://www.ricardocosta.com/textos/bayeux1.htm> . Consultado em 02.08.2010.



Figura 2 - Um dos quadros bordados na Tapeçaria de Bayeux<sup>6</sup>

A tapeçaria é um bordado de lã tingida com vários pigmentos vegetais mede cerca de 70 metros de comprimento por meio metro de altura. O trabalho de bordado representa 58 cenas que retratam a caminhada de Guilherme desde a Normandia, passando pela batalha de Hastings, até à sua coroação como rei de Inglaterra no dia de Natal de 1066.

Bordada em quadros, a tapeçaria narra toda a Batalha de Hastings e tem sido estudada por gerações de historiadores militares por ser um documento das armas, armaduras e outros apetrechos militares da época. Durante muitos anos, julgou-se que Haroldo II de Inglaterra tivesse morrido com uma seta no olho, durante a batalha, com base na Tapeçaria de Bayeux, historiadores constataram que a figura tinha sido mal identificada e que Haroldo não se quer foi representado nos bordados da tapeçaria. Outra imagem importante registrada na tapeçaria é o Cometa Halley, destacado como um prenúncio da ascensão de Guilherme ao trono. A astronomia revela que o cometa esteve visível em 1066.

### 1.1.2 Uma expressão da Festa Católica: os tapetes de rua do Corpus Christ

Além de histórias de batalhas, outras amorosas e também de experiências de vida, em meio a essas temáticas, a religiosidade também é narrada em tapetes, a exemplo, as narrativas que expressam a religiosidade católica nos tapetes de rua, tradicionalmente confeccionados por fiéis e outros das camadas populares em pequenas cidades brasileiras.

Em Petrópolis, essa tradição de confeccionar tapetes de rua em época dos festejos do feriado de Corpus Christ, tem se mantido desde a fundação da cidade. Era um trabalho exploratório, eu fui para as ruas de Petrópolis para ver de perto o *como fazer*, o que estava

<sup>6</sup> Figura da Tapeçaria da Bayeux disponível em: <http://www.sfreinobreza.com/anibalheraldica.htm>

sendo representado em cada figura, que história estava sendo narrada em cada quadro confeccionado e sob a hipótese de que a Fé era o principal motivo para aquelas pessoas a estarem todos os anos a repetir o ritual de confecção que levava horas e em pouco mais de meia hora todo trabalho era desfeito. Nesta oportunidade eu entrevistei algumas pessoas enquanto dedicavam seu tempo na confecção daqueles tapetes.

Algumas pessoas presentes na procissão me relataram o que os tapetes representavam. A origem da Solenidade do Corpo e Sangue de Cristo que remonta ao Século XIII, época em que a Igreja Católica sentiu necessidade de realçar a presença real do "Cristo" no pão consagrado e na Festa de Corpus Christ. Foi instituída pelo Papa Urbano IV com a Bula 'Transiturus' de 11 de agosto de 1264, para ser celebrada na quinta-feira após a Festa da Santíssima Trindade, que acontece no domingo depois de Pentecostes. Porém, no Brasil a festa é celebrada na sexta-feira da Semana Santa e no dia de Corpus Christ.

Decorar as ruas em épocas dos feriados cristãos é costume dos brasileiros. Essa arte de decorar recebeu a designação de *Tapetes de Ruas* ainda na época imperialista quando D. João VI chegou ao país. Esta festividade de longa data se constituiu numa tradição, principalmente nas pequenas cidades históricas que se revestem de práticas antigas e tradicionais são embelezadas com decorações de acordo com costumes locais.

Em Petrópolis, os tapetes são confeccionados com diversos tipos de materiais, serragem colorida, borra de café, farinha, areia, tampas de garrafas, lacres de latas de refrigerantes, flores e folhas. Alguns desenhos são feitos direto no chão com giz ou carvão, outros com tablados de madeiras ou pedaços grandes de tecidos com desenhos já prontos, depois são cobertos com os materiais que já foram aqui mencionados.



Figura 3 - Tapete de rua na Rua da Imperatriz – Petrópolis – 2009

As comunidades religiosas com a permissão do bispo local foram reinventando cada uma do seu jeito um modo de confeccionar o tapete para o Senhor passar depois da Ascensão. Várias são as paróquias que participam e todas têm um pedaço da rua demarcado e cores definidas que irão confeccionar seus tapetes e para darem conta das confecções até a hora da procissão. Os líderes das comunidades pedem ajuda aos curiosos, que esses últimos colaborem na confecção dos tapetes.

A confecção tem início na entrada da Catedral de São Pedro de Alcântara, com a Hóstia Sagrada Eucaristia e segue ao longo da Rua da Imperatriz com variados temas como: Natividade, Paz, Salvador do Mundo, O Pão da Vida, Bondade Divina, O Peixe e as Sagradas Alianças e os temas vão se repetindo pela Praça D. Pedro II e um dos lados da Rua do Imperador, até o final da rua.

Esses tapetes levam horas para serem confeccionados e em pouco tempo, aproximadamente de 45 a 50 minutos depois do início da procissão, os quadros são totalmente desfeitos, pela população que acompanha o Ostensório e a imagem de Jesus Cristo. Mas, a tradição e a fé das pessoas os incentivam a retornar todos os anos para a execução da tarefa de confeccionar com grande gosto os tapetes de rua.

## 1.2 Mensagens ocultas narradas em Arpilleras

As Arpilleras chilenas e peruanas são painéis artesanais, que tornaram-se conhecidos no Chile na época da ditadura do General Augusto Pinochet na década de 70, quando teve início um grande período de silêncio e opressão naquele país que condenou muitos homens ao desaparecimento sem explicações.

As mulheres enquanto aguardavam notícias de seus familiares desaparecidos ou assassinados pela Ditadura, tiveram que trabalhar para sustentar os que sobreviveram e uma das saídas que encontraram foi produzir bordados com muitas fitas, tiras de couro, retalhos de suas próprias roupas e linhas coloridas, rendas, contas e até mesmos pedaços de cabelos humanos. Muitas dessas mulheres reuniam-se nos porões secretos das igrejas e faziam uso dessa arte com os materiais que dispunham para denunciar entre as figuras de montanhas, animais e humanas, cenários que expressavam poemas ou mensagens ocultas de experiências por elas vividas durante a ditadura chilena.

Muitas Arpilleras foram contrabandeadas para outros países por causa do teor das narrativas e, conseqüentemente essa foi uma das formas que o mundo tomou conhecimento do terror praticado no Chile pelos mandos e desmandos do general Pinochet. E os resultados

dessas astúcias femininas foram surpreendentes tanto sob o ponto de vista individual de cada uma delas quanto no coletivo daquele país.

Os bordados dão um efeito de 3ª dimensão para torná-los mais próximos da realidade chilena. Essa técnica de bordar narrativas também se estende para produção de bolsas artesanais que muitos sujeitos chilenos que habitam as regiões montanhosas ainda utilizam no seu dia-a-dia.<sup>7</sup> Outros países como o México, a Bolívia e o Peru também foram influenciados pela técnica de bordar Arpillerias.

### 1.2.1 Quilts narrativos

O quilt é muito mais do que uma simples colcha de retalhos bordada e costurada pelas mulheres de tradição colonial norte-americana. No processo da feitura da artesanaria nada era feito por acaso numa cultura que não admitia a integração de outros povos marcados pela diferença. Todo quadro, toda emenda seguia um plano definido pelas mulheres, que reuniam-se para produzir os quilts e aos poucos foram incorporando a essa arte os desenhos indígenas e os africanos.

A arte africana foi a que mais influenciou a produção dos quilts, devido à técnica que adquiriram do povo do Oriente Médio ou das cores fortes e vibrantes das suas próprias raízes africanas. No séc. XIX, os quilts produzidos nos Estados Unidos passaram a ser narrativos. Era comum a produção de cenas cotidianas da escravidão com sonhos de liberdade; mulheres reivindicando direitos iguais perante os homens representadas por figura feminina carregando uma faixa com os dizeres “Direitos da Mulher”; direitos a educação de qualidade e redução de jornada de trabalhos etc. O processo de narrar através dos quilts passou a ter sentido e até mesmo libertário, pois muitas mulheres compraram a liberdade com a venda desse artesanato. Os quilts do séc. XIX são considerados como material valiosíssimo para quem quer pesquisá-los.<sup>8</sup>

A arte de produzir quilts inspirou o filme Americano “How to make an American Quilt” que no Brasil recebeu o título “Colcha de Retalhos” cuja trama da história será retomada mais adiante neste texto.

---

<sup>7</sup>A arte da Arpillheria. Consultado em 02.12.10. Disponível em: <http://www.pat.patches.nom.br/retalhos/artigos/arpilleras.htm>.

<sup>8</sup>Texto produzido a partir da leitura do artigo O Tao da teia – sobre textos e têxteis de MACHADO, Ana Maria. Consultado em 02/12/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18403.pdf>

### 1.3 Fiandeiras da memória, tecelãs de histórias

A condição da mulher em relação ao gênero masculino, sempre foi de inferioridade em qualquer era da humanidade. A elas sempre foi atribuída a tarefa de cuidar da casa, servir aos maridos, cuidar da educação dos filhos, dos afazeres domésticos e outros trabalhos considerados inferiores. Qualquer trabalho feminino por mais produtivo e de valor que fosse, quem deles se beneficiavam eram os homens.

O papel da mulher era servir aos homens que delas exigiam obediência, primeiro ao pai e posteriormente o marido e, aquela que não conseguia casamento passava a ser discriminada pela sociedade na concepção masculina. Essa diferença dos direitos aos homens e relegando para as mulheres percorreu séculos, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais.

Entretanto, conforme descrição dos textos sobre bordados e tessitura de narrativas em tapetes, os fios das memórias e das histórias sempre foram conduzidos por mãos femininas. As mulheres manejavam as agulhas e abriram caminhos ponto por ponto, teceram ou bordaram as tramas das tapeçarias e outros objetos e neles registraram as histórias vividas, presenciadas, ataram e desataram os nós, uniram os elos, terminaram uma, duas, três tapeçarias, quilts, colchas de retalhos, Arpillerias ou outros para iniciar novos bordados, costuras ou tessituras de tapeçarias.

As figuras femininas, têm sido historicamente exímias fiandeiras das memórias, tecelãs que buscaram agir com os recursos de que dispunham até mesmo nos contextos políticos para narrarem, estrategicamente nos bordados, nas costuras, nas tecelagens, as relações de espaço-tempo numa tentativa de revelar aos outros, ponto por ponto, histórias e culturas que muitas vezes marcaram suas vidas, não só no plano particular, mas também no coletivo que em determinados momentos, também precisaram destecer para novamente tecer a massa de fios que constituíam as memórias, numa tentativa de recompor suas identidades fortemente abaladas em alguns contextos como foi por exemplo a escravidão e também da ditadura chilena, como mencionei aqui.

Com muita atenção e determinação as mulheres conduziram os fios para que as histórias vistas pelo avesso se aproximassem se assemelhassem com o lado direito das tramas tecidas, costuradas bordadas parecessem uma única face.

#### 1.4 Tecer a teia com os fios dos desafios

Entendo que astúcia é a arma de muitas mulheres para transpor as barreiras que costumam ser erguidas em seus caminhos. Elas transformaram-na em fios e tecem suas tramas, atam e desatam os nós, unem elos e se levantam no território de quem detém o poder e vencem as batalha.

A mulher, hábil em negócios de mãos, enfiou a agulha numa casa, transpassou a *armadura de entretela*, varando o ar num outro espaço. Deu um nó para ter segurança do que ficava amarrado, subiu por outra casa, em diagonal, desceu. Marcara na tela um \ . Buscou a ponta correspondente, enfiou metal e Linha, saíram linha e metal do outro lado, que abraçaram a ponte que urgia completar. (LACERDA, N. 2006 p, 10).

A cultura grega clássica ressalta a habilidade das figuras femininas ao conduzir os fios. A literatura exemplifica a história da jovem Aracné<sup>9</sup>. Possuidora de muitos predicados a moça sabia tecer como ninguém e, a natureza se dobrava diante de seu talento, mas a vaidade tomou conta de seus sentimentos e disseminava entre a população grega que, ela era melhor tecelã do que a deusa Atená.

Aracné foi chamada até o Olimpo. Furiosa a deusa Atená desafiou a jovem para que essa provasse que uma mortal poderia ser melhor tecelã do que a deusa. Apolo, um deus grego foi o juiz desse desafio. As duas eram exímias tecelãs, os trabalhos rapidamente ganharam formas definidas e quando encerraram os trabalhos, Apolo examinou com cuidado as duas tapeçarias e deu a vitória a Aracné.

Atená ficou mais furiosa do que antes, tomou o trabalho de sua rival atirou-o ao chão e o pisoteou. E para medir mais força com a jovem, Atená transformou Aracné numa aranha e lhe disse: “já que você gosta tanto de tecer, tecerás por toda a eternidade”. Diz a lenda que uma mulher que queira sair da condição de submissa, quando passar por um jardim ou qualquer outro espaço, em caso de avistar uma aranha em sua teia é melhor recordar-se da história de Aracné, pois não se sabe qual o deus que ela irá desafiar.

Porém, como Aracné, muitas mulheres aceitam o desafio, não se importam com os castigos que lhes são aplicados e com determinação seguem em frente. Aracné nos dá um grande exemplo de determinação. A Aranha está sempre fiando, trama, tece sua teia, a partir do fio em que está suspensa, estrutura a sua casa, procria e reinventa a sua vida. Mesmo

---

<sup>9</sup> Contos e Lendas. Disponível em <http://contoselendas.blogspot.com/2005/08/atena-e-aracne.html>. Consultado em 02/12/2010.

tendo recebido o castigo atribuído por Atená, ela não deixou de ser a melhor tecelã do Olimpo. Portanto, desafiar é preciso para que as batalhas sejam vencidas.

### 1.5 Astúcias: narrativas femininas

A exemplo de Aracné, apresento mais duas figuras femininas lendárias astuciosas e cheias de táticas: Scherazade e Penélope.

Scherazade, personagem principal que inicia e finaliza *Os Contos das 1001 Noites*, revela a força da palavra nas narrativas. Suas histórias a salvam da morte. A experiente personagem feminina é astuciosa, a contadora de história que busca suporte na literatura para manter as famílias reunidas, juntas; transforma o ódio em amor e põe fim a uma sequência de barbáries promovidas pelo Sultão Xariar que decidiu condenar à morte cada jovem com quem dormiria depois que soube da traição que sua primeira esposa lhe promoveu.

Xariar por um longo tempo praticou as atrocidades que prometera. O grão-vizir, incumbido de levar as jovens até o sultão, tarefa que o repugnava, mas devia lealdade e obediência a Xariar, também era pai de duas lindas jovens. Scherazade e a mais nova Dinerzade.

Scherazade era possuidora de grandes habilidades, muito inteligente e astuta pediu ao grão-vizir para ser levada para o palácio do sultão junto com a irmã mais nova. A jovem queria acabar com as maldades do sultão e por fim às tristezas de muitas famílias das outras jovens que ainda seriam assassinadas pelo sultão e, a moça combina com a irmã para que essa última entre no quarto do casal e peça para que conte uma história antes de dormir. Certamente o sultão iria interessar-se por sua história e no auge do suspense antes do dia alvorecer, a história seria interrompida de modo que o sultão pudesse autorizá-la a contar na noite seguinte.

A astúcia de Scherazade a manteve no comando narrando histórias por 1001 noites, até que Xariar se rende aos encantos de Scherazade. O poder da palavra feminina, a coragem e a astúcia da jovem, conseguiram afastar a ira do coração do sultão que renunciou à lei cruel de todos os dias condenar a morte aquela com quem dormiria.

Scherazade soube como usar os fios da memória com suas narrativas, enredou o sultão, atou os nós nas tramas de suas histórias e o fez cair de amores por ela. A astúcia foi o fio condutor da tecelã das mil e uma noites. Certeau (2008) define astúcia como: “*A arma que os fracos fazem uso contra o poder dos fortes*”



Há em Scherazade uma valorização das narrativas orais, um fio que se refaz a cada dia e costura uma história à outra. De uma narrativa, outra emerge e é repassada para o ouvinte que provavelmente a recontará para as novas gerações.

Nesse contexto de contadores de histórias que transmitem os acontecimentos de uma geração para outra, eu me remeto aos ensinamentos de Benjamin (1996), sobre *mnemosyne*, a deusa que funda a cadeia dessa tradição:

[...] Ela tece a rede que em lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem em si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. (p, 211).

Para se juntar a esse diálogo, menciono uma das personagens de *A Odisséia*, que além de protagonizar a história do herói principal Ulisses, destaca a história de sua esposa Penélope, tão astuciosa quanto Scherazade. A esposa de Ulisses é a tecelã astuta que tece o infundável manto de forma “*tática*”, para afastar os pretendentes, enquanto o herói se encontra numa grande viagem que muitos acreditaram ser sem volta. Mas, o herói retorna.

Certeau (1994) ensina que:

A tática não tem por lugar senão o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiado para “captar vôo” possibilidade de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. (p, 47).

Penso que, o que distingue Penélope de Scherazade é o fato da primeira, fazer uso dos fios para tecer o manto durante o dia e a segunda usa os fios para tecer as narrativas durante a noite. O que está em jogo na história de cada uma dessas mulheres é a fidelidade, o amor que estabelece vínculos entre dois gêneros, e nessa relação, essas personagens femininas revelam que, se preciso fosse, trabalhariam infinitamente em prol dessa afetividade.

Penélope borda, tece o fio durante o dia, sempre ocupada diante dos olhos de quem a cobiça. A promessa que faz aos pretendentes é que, logo que seu trabalho termine o homem com quem irá se casar também será escolhido. Porém durante a noite quando ninguém está por perto, ela o desmancha para no dia seguinte recomeçar a tessitura do manto.

Como a aranha que tece sua rede fio a fio para enganar a presa, Penélope segue seus dias, até que na figura de um mendigo, ela reconhece seu marido de volta da grande viagem depois de tantas lutas e batalhas vencidas.

Figuras femininas, lendárias, fictícias ou reais como as chilenas, norte-americanas do séc. XIX, as escravizadas ou quaisquer outras que se viram em situações de submissão, ousaram narrar suas experiências; situações de suas vidas fazendo uso dos fios, provaram e ainda provam que são melhores fiandeiras, tecelãs, guardiãs das famílias, dos territórios, das comunidades etc, do que muitos outros deuses, não importa de qual época eles foram/são da colonização, da política ditatorial, dos meios marginais ou do próprio seio familiar. Essas mulheres aceitaram/ aceitam os desafios e buscam vencer qualquer batalha.

Neste capítulo entre outras figuras, apresentei também as personagens: Aracné, a exímia fiandeira e tecelã, Penélope com seu infundável bordado e Scherazade com suas narrativas, cujos trabalhos, penso representarem resistências no combate à submissão e opressão a que vinham sendo submetidas.

Desta forma, tal qual as figuras e os personagens destacados neste texto, com suas lutas, no enfrentamento dos desafios para venceram as barreiras da submissão, da opressão do preconceito que os dominantes insistiram/insistem em manter contra aqueles que consideram inferior, apresento no capítulo seguinte o trabalho de resistência do professor Luiz Abelardo Gomes de Oliveira e os integrantes do Coral Vozes do Amanhã – os sujeitos desta pesquisa.

## 2 SOBRE A MÚSICA, OS TEXTOS E OS CONTEXTOS

A cidade de Petrópolis foi erguida e também povoada com a ajuda de muitas famílias de origem germânica. Segundo Affonso (2010), o Imperador D. Pedro II, contratou dois irmãos alemães para cuidar da educação dos jovens e crianças (alemães) que habitavam a cidade na época. Um deles, Friederich logo se entusiasmou com os alunos e teve a percepção de que a escola era um lugar ideal para montar um coral de vozes.

A idéia do professor foi aceita pelos familiares dos alunos e logo depois, em 1863 nascia na cidade de Petrópolis o primeiro coral de vozes o *Deutscher Saengerderbund Eintracht* e mais tarde recebeu o nome de Sociedade Coral Concórdia. O coral alcançou prestígio durante um tempo e logo depois encerrou suas atividades.

Com a era das danceterias na década de 70 até início de 90 do séc.XX, o prédio onde foi fundado o primeiro coral da cidade, passou a ser local de encontro e diversão de muitos jovens da classe popular. Finda a era das danceterias, o prédio tem sido utilizado para alguns eventos e encontros de grupos que se reúnem para confraternizações de finais e inícios de ano. Tombado pelo Patrimônio Artístico e Cultural, a construção mantém o nome do primeiro coral fundado na cidade e sua localização é na Rua Treze de Maio nº 252, no Centro da cidade.

O primeiro coral impulsionou de forma considerável a criação de outros corais e cada vez mais maestros e regentes procuraram/procuram aprimorar a entoação de vozes de crianças e jovens burgueses da cidade a exemplo *Os Canarinhos de Petrópolis* do colégio que recebe a mesma designação e, cuja maioria dos diretores (Freis Carmelitas) também tem ascendências germânicas e portuguesas.

Outro coral famoso é o das *Meninas Cantoras de Petrópolis* fundado primeiramente no Colégio Santa Isabel, sob direção das Irmãs Carmelitas (encarregadas da educação das moças e meninas burguesas da cidade) e descendentes dos germânicos que professaram os seminários e congregações da cidade. Mais tarde as freiras (devido ao autoritarismo por elas imposto) perderam o domínio que tinham sobre o maestro e a maioria das meninas que integravam o coral na época. O maestro e as integrantes do coral se transferem para o Colégio São José, que inicialmente era dirigido pelos padres e proprietários de ascendências francesa.

O primeiro coral influenciou de maneira considerável os dois corais supracitados: *Os Canarinhos de Petrópolis* fundado em 1952 e *As Meninas Cantoras de Petrópolis*, cujo ano de fundação foi em 1976. Devido ao grande sucesso que esses corais têm alcançado, muitos outros corais na cidade acreditaram/acreditam na harmonia de timbre e notas dos estudantes

de escolas particulares e públicas da cidade. Porém nem todos alcançaram tanta notoriedade quanto os dois já destacados neste texto, mas reforçam a ideia de que Petrópolis é cidade berço de importantes corais que encantam o país e terras internacionais.

## 2.1 Na contramão da cultura germânica

*O Couro tá Comendo*

(Luiz A. G. de Oliveira e componentes do coral)

Moro... No morro... Coral... Lazer.  
 A referência para o menor é o tráfico e no final é quase sempre trágico.  
 Numa manchete engatinha 157, novo, novo já queria ser chefe.  
 Sem opção vai formar uma facção, formar uma contenção  
 Viu-me crescer comando neutro.  
 Se formou ladrão, se formou ladrão, se formou, ooou, oou, se formou ladrão.  
 Quem tem boca vai a Roma, se é no morro não fala  
 Por incrível que pareça, por um triz ta na vala.  
 Sobe e desce todo dia sem direito a cansar e quando  
 Falta água é de lascar  
 Tem que ter jogo de cintura pra agüentar o rojão.  
 Tem gente bacana, mas tem quem não tem nem pão,  
 Não, não, não.  
 A miséria e implacável com quem passa fome  
 E temos que usar da malandragem pra se livrar dos homens.

Coro

A vida no morro é dura pra cachorro  
 A vida no morro é dura, dura, muito dura  
 A vida no morro é dura pra cachorro  
 A vida no morro iêêê...

Quer saber tô cansado dessa vida  
 Quer saber tô cansado dessa vida

Acontece que o destino foi cruel com a gente,  
 Eu vejo na novela outra vida muito diferente  
 Aos trancos e barrancos lá fora o mundo vai vivendo  
 Mas aqui no morro o couro ta comendo.

Coro

A vida no morro...

Quer saber to cansado dessa vida  
 Quer saber to cansado dessa vida  
 Quer saber to cansado dessa vida  
 Quer saber to cansado dessa vida

Moro lá no morro e não tenho o que comer  
 Estudo no CIEP e o coral é meu lazer.  
 Estou aqui no palco cantando pra você  
 Escute a minha voz tenho muito a dizer  
 O que é o que, eu só quero é viver  
 Quero paz e harmonia pra mim e pra você  
 Estamos aqui unidos, cantando como amigos  
 Entre paz e amizade violência nunca digo  
 Cheirar, fumar, matar, roubar...  
 Quero paz quero escola pra estudar!

A letra da música acima foi composta pelo professor-regente Luiz Abelardo, juntamente com alguns integrantes do *Coral Vozes do Amanhã*, que na maioria são sujeitos afrobrasileiros e mestiços pertencentes à população de baixa renda, estudantes do CIEP Santos Dumont - Petrópolis e que transformaram sua composição musical em mensagens cantadas. Esses sujeitos encontraram através da arte de cantar um meio de comunicação acessível para mostrar à sociedade as questões presentes no seu cotidiano, as situações de fome, violência que algumas vezes causa a morte precoce de muitos sujeitos na comunidade onde vivem, ao desemprego etc.

A letra da música também revela um engajamento social bem marcante que torna este grupo representante das vozes que saíram da condição de “silenciamento”. Essa turma do coral composta por jovens e crianças, juntamente com o professor-regente, se apropriaram do tom harmônico necessário a todo coro de vozes e, narram o que vivenciam/experienciam dentro da comunidade do Bairro Alto Independência. Através da música que produziram, esses sujeitos narram o que estão habituados a ver, sabem sobre si e dos outros. Os acontecimentos, os confrontos, inclusive com a polícia revelam-se nessas frases: “*O Couro tá Comendo*”. “*Moro... No morro... Coral... Lazer*”. “*A referência para o menor é o tráfico e no final é quase sempre trágico*”.

Penso que o próprio termo “*menor*”, na letra da música é um estigma. Vítimas da exclusão social, esse grupo de estudantes que integram o coral aceitam essa designação. Conforme eles mesmo colocaram na letra da canção, esses sujeitos deixam de ser crianças e jovens e passam a ser “*o menor*”.

O termo “*menor*” em questão é tratado juridicamente e tem os seguintes sentidos, conforme explícita Rizzini (1993):

Menor não é apenas aquele indivíduo que tem idade inferior a 18 ou 21 anos conforme mandava a legislação em diferentes épocas. Menor é aquele que, proveniente de família desorganizada, onde imperam os maus costumes, a prostituição, a vadiagem, a frouxidão moral, e mais uma infinidade de características negativas, tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência descuidada, tem muitas doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e anda em bandos com companhias suspeitas. (p,96).

Escrever e cantar a própria música, penso que também foi uma ação “*tática*” (Certeau, 1996), encontrada por esses sujeitos para denunciar as mazelas do tráfico das drogas, o caminho da criminalidade, prostituição infantil, tão presentes nesse meio que ficou situado às margens da sociedade, e que também é o que vivem, não só muitos dos integrantes do coral como muitos outros sujeitos que residem naquela comunidade e a consequência disso é a privação de qualidade de vida da qual um dia eles possam se orgulhar e trazem essas situação

nas seguintes frases: “*Numa manchete engatinha 157, novo, novo já queria ser chefe. Sem opção vai formar uma facção, formar uma contenção Me viu crescer comando neutro. Se formou ladrão, se formou ladrão, se formou oooou ooou, se formou ladrão*”.

Essa letra musical é também uma luta de resistência. Esses sujeitos querem, igualdade de oportunidades, pois eles têm consciência de que existe “uma vida diferente”, ainda que a prova dessa “existência” chegue até, eles ficcionada pelos meios midiáticos: “*Acontece que o destino foi cruel com a gente*”. “*Eu vejo na novela outra vida muito diferente*”.

Esse recurso de comunicação cujo o grupo do coral recorre, também tem um caráter ideológico que se faz presente na canção. Um elemento articulador que considera inseparável o eu e o outro – alteridade conforme Bakthin (2004).

Para o autor:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, na relação, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e, servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (p,41).

Para o autor “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”.<sup>10</sup> A palavra escrita tem no horizonte um interlocutor – o outro, nesse caso o público que assiste o coral e provavelmente interpretará o que está sendo enunciado e se possível o responderá ao fazer outra construção em cima do que foi enunciado - o diálogo numa cadeia infinita de enunciados.

### 2.1.1 O Alto Independência como território negado

A maioria dos integrantes do coral reside na comunidade do Bairro Alto Independência na cidade de Petrópolis/RJ. Nesse mesmo local onde o professor-regente atua em uma escola pública como educador. A comunidade sempre foi/é marcada na cidade pelo alto índice de violência e lembrada nas crônicas policiais da cidade como líder nas taxas de homicídios e tráfico de drogas.

Outro fator que agrava a situação dos moradores do bairro, é o fato da Prefeitura Municipal de Petrópolis, devido às ocupações ilegais nos morros e encostas, não reconhecer

---

<sup>10</sup> Na questão da palavra ter sentido ideológico ou vivencial, o autor salienta ainda que dentro no que concerne a questão da palavra, nós a compreendemos e somente reagimos àquelas que desperta em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Desta forma, as palavras escritas na letra musical em questão me remetem as palavras do autor, ao que ele nos informa sobre Língua, Fala e Enunciação p.95.

como legais as construções erguidas pelos habitantes da comunidade. Sem comprovação de residência fixa, os sujeitos encontram dificuldades para conseguir empregos, sem renda, para alguns sujeitos a opção é o subemprego. Outros tropeçam, caem e não resistem em trilhar os caminhos da criminalidade e da marginalização.

Hall (2009) reconhece:

[...] que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta. (p, 321).

Esse autor traz a questão da “marginalidade” para o centro das discussões ao falar da luta contra a hegemonia sócio-cultural, ele discorda da dicotomia “dominante versus dominado”. Para o autor esse é um pensamento que não muda a situação das minorias, essas provavelmente, não verão a diminuição de poder do grupo oposto ou a inversão de valores com discursos idealistas de que “não há o que mudar”. Os grupos minoritários têm necessidade de ações demonstrativas que possam fortalecer suas reivindicações, que possam fazer a diferença tanto social quanto cultural.

Nesse contexto salientado pelo autor, me permito com ele dialogar sobre as situações negativas presentes dentro de muitas comunidade onde está abrigada uma grande parte da população de baixa renda. Nesses locais, refletem e se refratam nas relações afetivas dentro e fora do campo familiar, na escola ou qualquer outra instituição socializadora.

Inseridos em comunidades periféricas, muitos sujeitos encontram dificuldades para atuarem em outros locais que possam lhes proporcionar melhores condições de vida. Ainda que, a turma do coral esteja na mais tenra idade, esse grupo atua como porta-vozes das histórias da comunidade onde mora somadas as suas próprias histórias. Esses sujeitos fazem uso da arte de cantar como denúncia e resistência contra a identidade marginal tão presente naquele local onde estão inseridos. Aceitam o desafio de lutar para vencer, caso contrário, como grupo social excluído, esse grupo não terá muitas opções, e uma delas infelizmente poderá ser o caminho que leva muitos seres humanos ao circuito das ruas, da violência e das drogas e outras situações que lhes confere invisibilidade na sociedade.

### 2.1.2 Escutem a minha voz tenho muito a dizer

Os componentes do coral ao contribuírem na composição da letra, além de denunciar os perigos que os espreitam nas esquinas da comunidade e revelar seus temores de terem destinos iguais aos de muitos outros que ultrapassarem as fronteiras estabelecidas ou territórios demarcados pelo

poder das facções criminosas do local designado “*morro*”, também anunciam/enunciam, reivindicam o direito à educação. Esses sujeitos têm consciência de que é pela educação que se desviarão dos caminhos negativos salientados na letra da música que produziram. Ser integrante do coral se traduz também para esses sujeitos em momentos de lazer:

Moro lá no morro e não tenho o que comer.  
 Estudo no CIEP e o coral é meu lazer.  
 Estou aqui no palco cantando pra você.  
 Escute a minha voz tenho muito a dizer.  
 O que é o que, eu só quero é viver.  
 Quero paz e harmonia pra mim e pra você  
 Estamos aqui unidos, cantando como amigos  
 Entre paz e amizade violência nunca digo  
 Cheirar, fumar, matar, roubar...  
 Quero paz quero escola pra estudar!

Na letra da canção, penso ainda em outros sujeitos que também tiveram/têm percorrido ou percorrem caminhos iguais ou semelhantes a esse grupo. São várias as lutas e os enfrentamentos pelos quais passam os sujeitos que ficaram às margens da sociedade dominante. O combate para romper com as ideias e valores daqueles que os excluem socialmente é constante.

No corpo da letra, entendo que as vozes desses sujeitos do coral também vão ao encontro daquilo que Certeau (2008) aponta ao longo do texto *A Fala dos passos perdidos*:

[...] o ato de falar permite ir mais longe e não se limitar somente a crítica das representações gráficas, visando, nos limites da legibilidade, um inacessível além. O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o speech act) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem, com efeito, uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece, portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (p. 177).

Os integrantes do coral acreditam numa vida diferente daquela que, geralmente se descortina a sua frente no dia-a-dia da comunidade onde residem e explicitam essa crença quando mencionam: “*Quer saber to cansado dessa vida*”. “*Acontece que o destino foi cruel com a gente*”. “*Eu vejo na novela outra vida muito diferente*”. “*Aos trancos e barrancos lá fora o mundo vai vivendo*”. “*Mas, aqui no morro o couro ta comendo*”.

Esses sujeitos têm sonhos, querem experimentar outros papéis sociais diferentes do mundo marginal com o qual se deparam no dia-a-dia da comunidade e anunciam o desejo de desconstrução de subalternidades.



A música é para a turma do coral um elemento do qual ela faz uso para compartilhar com outros sujeitos, um pouco das suas histórias de lutas e de resistências no combate as discriminações e outras experiências negativas pelas quais já passaram ou ainda passam muitos sujeitos que se encontram inseridos em comunidades periféricas e repletas de problemas sociais.

Os integrantes do coral em questão almejam que as pessoas tenham escuta atenta e se importem com as questões do “outro”, pois a eles não foi dado o direito de clamar. Na maioria das comunidades onde residem as camadas pobres da população brasileira, vive-se a lei do silêncio como um meio de preservar a própria vida. E, nem sempre os atores sociais que não experimentam essas situações de risco querem ter escuta atenta para com as famílias que passam pela violência, miséria e violência física. Perderam seus entes queridos assassinados e, ainda que saibam quem lhes ceifou a vida, não poderão denunciá-los por não quererem para si destinos iguais.

Astutos, os estudantes e o professor-regente utilizam a arte de compor e cantar música também anunciam o desejo de que aconteçam transformações positivas na comunidade do bairro Alto Independência. *“Escute a minha voz tenho muito a dizer”*. *“O que é o que, eu só quero é viver”*. *“Quero paz e harmonia pra mim e pra você”*. *“Estamos aqui unidos, cantando como amigos”*.

As palavras acima vão ao encontro daquilo que Bakthin (2004) menciona sobre a enunciação, compreendida como réplica do diálogo social. A enunciação tem um caráter ideológico, pois enquanto locutores os componentes do coral têm um “horizonte social”. Para o autor:

A enunciação, compreendida como réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa que se exprime para um auditório social bem definido. (p, 16).

Enunciadas na música, as palavras funcionam como alerta para que a nossa sociedade também tenha olhares e escutas atentas, que se engaje na luta da desconstrução daquilo que os estudantes não querem ser:

[...] protagonistas da tragédia que aniquila os frágeis e que, por isso mesmo, nos fragiliza a todos, nos empobrece e nos mutila porque preenche com a figura da vítima o lugar do cidadão. E nos priva, sobretudo, das possibilidades históricas de renovação e transformação da vida, criadas justamente pela exclusão e pelos padecimentos desnecessários da imensa maioria. (MARTINS, 1994, p. 13).

Pareceu-me claro que esses sujeitos querem sair da condição de indivíduos invisíveis, excluídos, habitantes de bairros carentes e destituídos de ascensão social e financeira que os deixam vulneráveis ao mundo da marginalização. As crianças, os jovens e o professor-regente do coral através da letra da música “*O Couro tá Comendo*”, enunciam o desejo de que a sociedade assuma o compromisso de contribuir para com a luta da construção de um mundo mais justo e solidário para com eles e muitos outros, não só da comunidade onde se encontram, mas para com tantas outras espalhadas pelo país.

“*Quero paz, quero escola pra estudar*”. Com esta frase os compositores encerram a música, mas não encerram a crença de que a educação está aí e tem a obrigação de ajudá-los a quebrar e unir os elos, desatar e atar muitos nós para que eles e as gerações futuras não herdem um mundo tão desigual e perverso com o qual eles têm se deparado no cotidiano da comunidade onde estudam e residem.

## 2.2 Escuta atenta para outros saberes

Nessa comunidade do Bairro Alto Independência, onde residem e estudam muitos alunos do CIEP Santos Dumont, há dez anos, o professor Luiz Abelardo de Oliveira Gomes, o “Tio Luiz”, como é chamado por seus alunos, ensaiou os primeiros passos do *Coral Vozes do Amanhã*. Esse professor acreditou e acredita nas potencialidades locais onde costuma atuar como educador.

O professor Luiz, que antes de atuar como educador em escolas públicas, trabalhou no ramo da psicologia com arte terapia para pacientes com problemas mentais, salientou em uma entrevista, que sempre esteve atento, com o olhar voltado para identificar sinais, pistas, traços que pudessem ampliar possibilidades “*emergentes*” para transformações no modo de vida de estudantes. Emergentes, dentro do contexto da Sociologia das Emergências que segundo Santos (2008), move-se no campo das expectativas sociais que contribui para a superação da exclusão e para a construção da cidadania rumo a uma política de equidade

O trabalho com música tem impulsionado o professor-regente a indicar outros caminhos aos seus alunos do CIEP Santos Dumont. O objetivo é que eles percebam que é possível se desviar daqueles outros caminhos que os colocam em constantes situações de risco tão presentes na comunidade onde moram e estudam.



Figura 4 - O professor Luiz Abelardo Gomes de Oliveira.

Segundo palavras do próprio professor, já contam mais de 20 anos que trabalha com artes e a ideia embrionária de montar um coral de vozes com estudantes, surgiu na época em que atuava como Animador Cultural numa escola pública em Petrópolis no Bairro Mosela<sup>11</sup>. Porém, a ideia de montar o coral não despertou interesse por parte da direção daquela escola, conforme a transcrição abaixo.

A diretora da escola alegou que a cidade já tinha outros corais de vozes bem famosos, não só na cidade como no país inteiro. Corais que se apresentaram/apresentam até mesmo na Europa – Os Canarinhos de Petrópolis e As Meninas Cantoras de Petrópolis e outros com menores destaques. Porém, esses outros também são conhecidos: As Princesas de Petrópolis, O Coral da Universidade Católica de Petrópolis e até mesmo o Coral Municipal. Eu tinha em mente a ideia de montar um coral que pudesse valorizar os negros, mas me cortaram. As pessoas aqui na Serra só pensam em valorizar os colonos alemães e esquecem que a cidade não foi construída apenas por eles. A cidade teve contribuições de outros povos. Na Serra da Estrela havia índios e, trataram de cabo deles. Muitos petropolitanos não sabem disso. O Imperador chegou aqui trazendo muitos escravos e antes deles os fazendeiros também possuíam escravos e, foram eles que ergueram as primeiras casas dos fazendeiros da região. Portugueses, Italianos, Ingleses e outros estrangeiros também vieram para Petrópolis. Mas, só se pensa, só se fala, só se registra na história da cidade a chegada e a cultura dos europeus principalmente, a cultura dos alemães. (Luiz Abelardo de Oliveira Gomes – 2009).

O professor Luiz acrescentou que, sempre sentiu a necessidade de fazer algo que pudesse contribuir, pelo menos nas escolas, para conscientizar crianças e jovens de que os povos negros são possuidores de outras histórias e culturas *“nosso povo não se resume*

<sup>11</sup> Bairro recebeu essa designação por fazer referência ao Rio Mosel da Alemanha. Desta forma, o bairro homenageia alguns colonos que contribuíram para com a construção da cidade

*apenas em escravos*”. “*Mas, lá na Mosela não me permitiram ir além*”. Com essas palavras, como muitos educadores brasileiros o professor Luiz mostrou-se consciente de que nosso país é multicultural, pluriétnico.

As frases narradas pelo professor Luiz, me remeteu as que Hobsbawn (1997) diz sobre as “*invenções das tradições*” criadas em massa na Europa no período anterior à primeira Guerra Mundial. Tradições inventadas por um grupo de indivíduos que tinham um interesse em comum com a finalidade de manter o controle social. Então, o autor menciona que:

[...] reflexos das profundas e rápidas transformações sociais do período. Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais (HOBSBAWM, 1997, p. 271).

A partir do que nos fala o autor acima e ao analisar o que foi narrado pelo professor Luiz, penso que em Petrópolis se inventou uma tradição como artifício e controle da identidade social para a história local. Os primeiros imigrantes alemães foram os símbolos para a formação de uma identidade que se quis inventar para a cidade de Petrópolis e se espalhou nos espaços públicos, nos monumentos, nas edificações, nas praças, nos nomes dos bairros, ruas e até mesmo nos nomes dos rios que cortam todo o Centro Histórico da cidade.

Por que dar prioridade apenas a cultura alemã na cidade de Petrópolis? Esse ideal da cultura única de raiz européia influi na educação escolar da cidade, como destacou o professor Luiz. Na escola do Bairro Mosela onde o professor atuou, ainda que seu olhar estivesse atento detectando ausências de outros saberes, sua idéia de montar um coral de vozes e através dele poder contribuir para com a valorização de outras culturas e histórias, foi colocada em xeque. Não lhe deram a oportunidade de desenvolver um movimento alternativo que pudesse contribuir para combater os desperdícios de outras experiências culturais e sociais.<sup>12</sup>

Ao analisar as palavras do professor sobre a cultura de outros povos que foram negadas na cidade e o valor dado apenas à cultura dos alemães, eu percebo sua crítica em relação à racionalidade dos petropolitanos. A História Oficial da cidade de Petrópolis nos conta de uma única cultura que se repete em seu interior a mesma lógica perversa que o Ocidente sempre utilizou para desqualificar o que foi/é produzido por outros povos.

Não se registrou oficialmente na cidade, ainda que dela se tenha conhecimento a pluralidade de culturas dos povos que chegaram na época do II Império e também os povos negros que foram trazidos para executarem as primeiras construções dos primeiros habitantes

---

<sup>12</sup> Me remeto aos ensinamentos de Boaventura Souza Santos que nos informa sobre os campos sociais da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. No contexto dos movimentos, das alternativas as experiências hegemônicas para que as experiências ausentes sejam libertadas, que se tornem presentes e credíveis.

da Região Serrana e seus importantes papéis, enquanto durou todo o período escravagista no país.

Santos (2008) me ajudou a compreender esse ponto-de-vista que se faz presente na cidade de Petrópolis, ao explicitar o que denominou *razão indolente*. Uma lógica que se desenvolveu com a consolidação do Estado Liberal na Europa e na América do Norte e esta razão, conforme salienta o autor é percebida de quatro formas a *razão impotente*, a *razão arrogante*, a *razão metonímica* e a *razão proléptica*.

Dentre estas razões denominadas pelo autor, a que mais identifiquei no contexto da narrativa do professor Luiz, em relação à cultura e à história que se faz presente nas escolas da cidade de Petrópolis é a *razão metonímica*, que, se percebendo como a única forma de racionalidade possível, entende a sua parcialidade como totalidade. É o que Santos (2008) informa:

A razão metonímica é obcecada pela idéia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade [...]. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. (p, 97).

Essa forma de racionalidade promovida pela *razão metonímica* se torna seletiva e se coloniza muitas vezes inclusive o espaço escolar, negando outros saberes que circulam ali e que são diferentes do hegemônico. Consequentemente coloca muitos dos sujeitos que circulam no espaço-tempo escolar num lugar de “ausências” e impossibilidades.

Para um entendimento maior do que Santos (2008) ensina sobre o desperdício de outros saberes considerados não-hegemônicos pelo pensamento ocidental menciono Oliveira (2008):

Recuperar a experiência desperdiçada, ampliando o mundo pela ampliação do presente requer, portanto, a crítica da razão metonímica porque só através de um novo espaço-tempo, que pressupõe uma outra razão, será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo. (p, 70).

Santos (2010) me leva a compreender o lugar das racionalidades contra-hegemonias – às quais ele vai chamar de “*Epistemologias do Sul*”, - que consistem em saberes e práticas dos grupos sociais que ficaram do outro lado da linha de divisão do pensamento ocidental. São racionalidades de grupos colocados pelo discurso coloniais no lugar de invisibilidade e silenciamento.

A linha do universo visível e a Epistemologia do Norte é um pensamento intolerante que se pretende universal e invisibiliza a sabedoria de outros povos, aqueles que pertencem às camadas populares, que inclui os indígenas, os negros, os leigos, plebeus dos países periféricos, inclusive do Brasil.

Para o autor, desconsiderar esses saberes é um desperdício das experiências, que o pensamento ocidental torna invisíveis, ainda que delas tenha feito seu objeto ou matéria-prima para fundamentarem os seus saberes e legitimá-los como verdades únicas. Esse é um dos motivos pelos quais Boaventura afirma que o pensamento ocidental é abissal porque nega a *copresença* do outro lado da linha e, “*cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes*”.

Santos (2010) então diz que:

Esta negação radical de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa. (p. 35).

Nesse diálogo com autor pude perceber a negação de outros saberes práticas culturais e nos registros da História Oficial da Cidade de Petrópolis. Assim, retomo ainda nesta parte do texto as palavras professor Luiz, que rememorou, que em pouco tempo depois de ter exposto a ideia de montar um coral de vozes na escola, perdeu espaço como Animador Cultural e foi remanejado para outra escola. Ao se apresentar na Secretaria de Educação para fazer a escolha de onde poderia atuar, constatou que poderia retornar ao CIEP Santos Dumont, local onde já havia trabalhado antes.

O professor retornou à escola de sua escolha e iniciou suas atividades com Oficinas de Contar e Ouvir Histórias. No início, várias crianças se inscreveram para participarem das oficinas - “*A ideia de ouvir e contar histórias despertava interesse, os alunos gostavam*” (Luiz Abelardo de Oliveira Gomes, 2009). Porém, o interesse pelas oficinas logo desapareceu em dois ou três meses e, o professor Luiz se viu numa situação de ter que “*reinventar o seu cotidiano*” (CERTEAU 2008), para não perder espaço na escola e ter que ser remanejado novamente.

Numa ação “*tática*”(op.cit), o professor manipulou aquilo que já não era mais de interesse dos alunos e transformou em outra coisa – Uma nova “*maneira de fazer*” ou seja a

“*arte de fazer*<sup>13</sup>” (*op.cit*) através da música. O golpe foi dado no terreno do inimigo<sup>14</sup>. Com “*astúcia*” (*op.cit*), o professor Luiz criou para si um espaço de jogar, agiu rapidamente transformando o que eram Oficinas de Contação de Histórias para Oficinas de Músicas.

Havia nove estudantes inscritos quando o professor Luiz começou as oficinas de música. Logo enfrentaram dificuldades, apesar da direção do CIEP Santos Dumont ter permitido que o professor fosse em frente com sua nova prática. Outros colegas de trabalho reclamavam do barulho, das algazarras promovidas pelos alunos “*era um modo de desconstrair, sair da rigidez das aulas dos outros professores. As crianças gostavam de ensaiar musica*” (Luiz A. G. de Oliveira, 2009). Os outros professores alegavam que as oficinas de músicas atrapalham o repasse dos conteúdos necessários para a aprendizagem dos alunos.

Muitas foram às reivindicações por um espaço fechado para a realização das oficinas, mas a direção da escola resistia. Tempos depois a Direção Geral da escola foi trocada e, nesse ínterim, a idéia de montar um coral, deixou de ser algo que estava no pensamento e reduzido a oficinas de musicas e foi para o papel.

O professor Luiz apresentou o projeto à nova diretoria, ainda que seu projeto não tenha sido visto com bons olhos, a diretora lhe deu autorização para colocá-lo em prática. A partir daquele dia estava fundado o Coral Vozes do Amanhã. Porém, ainda faltou o espaço físico para os ensaios, para que as reclamações advindas dos colegas de trabalho deixassem de acontecer. Mesmo sem o espaço para os ensaios, o coral seguiu em frente.

Outras crianças e jovens passaram a ter interesse pela música e eram aceitos para fazerem parte do coral. A 1ª apresentação do coral aconteceu no início do ano de 2001, e a partir dessa, seguiram ensaiando cada vez mais e se apresentavam somente na escola para os professores e pais dos alunos. Tempos depois veio o primeiro convite para se apresentarem fora da escola – O coral se apresentou no CIEP de Cascatinha e ainda no final do ano de 2001, se apresentou num Concerto de Natal promovido pelo SESI – Serviço Social das Indústrias em Petrópolis.

O Coral começava a dar resultado. Os conflitos antes enfrentados na escola pelo coral por causa dos ensaios diminuíram e o professor-regente com seus alunos conseguiram uma

---

<sup>13</sup> Uma arte que na concepção ceriteuniana são práticas que colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (p.42).

<sup>14</sup> Dentro do contexto da definição de “*astucia*” por CERTEAU (2008), conforme explicitarei no capítulo anterior ao trazer para este texto as personagens femininas – Scherazade e Penélope. O inimigo neste caso é a perda de espaço como contador de histórias na escola em que antes atuava.

sala para continuarem com os ensaios. Uma sala bem pequena foi o local a eles destinado na escola.



Figura 5 - O professor-regente e integrantes do Coral na sala de ensaios na escola

Entre o ano de 2004 ou início do ano de 2005, o professor não recordou muito bem o ano e o dia - o coral recebeu um convite que eles consideram ter sido o mais expressivo de sua carreira. A PETROBRAS soube da existência do *Coral Vozes do Amanhã* e os convidaram para uma apresentação. A partir desse convite, os olhares antes dirigidos para eles, muitas vezes de não-aceitação e desrespeito, transformaram-se. As pessoas passaram a acreditar no potencial do coral. O professor-regente e os alunos estavam elevando o nome da escola. Outros convites surgiram desde então.

Nesse sentido, penso no olhar “*exotópico*” cujo conceito de “*exotopia*” cunhado por Mikhail Bakhtin, que explicarei no capítulo três deste texto. O olhar “*exotópico*” é na verdade, o olhar do outro que transforma meu ponto de vista sobre mim. O fato é que, depois do convite da PETROBRAS, o olhar sobre o coral se transformou a tal ponto que mudou a identidade do grupo.

O coral já se apresentou em lugares como: a Sala Cecília Meireles, Museu Vila Lobos, Rádio MEC, Casa Santos (MG), Petrobrás, entre outros. O coral tem registrado suas marcas dentro e fora da cidade de Petrópolis, o que não significa que as dificuldades pelas quais passaram foram extinguidas. As constantes apresentações têm elevado o nome da escola e da comunidade onde se insere.





Figura 6 - Coral Vozes do Amanhã no CIEP Santos Dumont numa gravação para o programa Salto para o Futuro da TV ESCOLA em 2009.



Figura 7 - Comemoração dos 10 anos do Vozes do Amanhã – Centro Cultural de Petrópolis – 18.09.2010

Apesar dos dez anos de fundação e das apresentações em locais renomados, o *Coral Vozes do Amanhã* ainda enfrenta algumas barreiras. Na escola, o coral ainda realiza seus ensaios na pequena saleta que conseguiram em 2001. Porém, em 2010, em parceria com o Grupo Teatral Língua de Trapo, o coral já conta com outro espaço para a realização de seus ensaios musicais e outras atividades culturais têm sido oferecidas para os jovens integrantes com o apoio do *Projeto Ponto de Cultura* financiado pelo Ministério da Cultura do Governo Federal.

No meu ponto de vista, os fatores que têm mantido o coral ativo são a determinação do professor-regente e seus alunos, a boa vontade diretora geral da escola, os incentivos de algumas mães da comunidade e outros que acreditam no potencial dos estudantes e neles depositam esperanças de futuro melhor. Almejam outros caminhos diferentes daqueles que outros sujeitos tropeçaram e caíram nas armadilhas das situações negativas, ainda bastante presentes na comunidade do Bairro Alto Independência.

Neste capítulo apresentei o trabalho do professor Luiz que fundou o *Coral Vozes do Amanhã*, a seguir apresentarei os integrantes desse mesmo coral com suas narrativas. Esses sujeitos foram os condutores dos fios, teceram tramas e bordaram em tapetes suas histórias, memórias e experiências de vida que sustentaram a minha pesquisa.

### 3 OS TAPETES COMO TEXTO: NARRATIVAS DE UMA PESQUISA

*“Vazo meu discurso sobre elementos de liberdade e escravidão. Se me foi possível tecer tapetes, ao menos que me seja facultada esta outra urdidura, de fios semivisíveis, fornecidos em códigos por vezes inescrutáveis e, se possível, que eu chegue ao bordado da fala, supremo requinte de quem maneja agulhas de enredar e prender”.*

(Nilma Gonçalves Lacerda).

A epígrafe acima foi retirada do livro *Manual de Tapeçarias* e, de forma prévia aponta para os resultados de uma pesquisa que procurou compreender quais as concepções de negritude/afrobrasilidade de um grupo - a turma de jovens e crianças que compõem o *Coral Vozes do Amanhã* do CIEP Santos Dumont, localizado na cidade de Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, conforme já salientei na introdução e no capítulo anterior deste texto.

No decorrer do ano de 2008, eu tive a oportunidade de conhecer o professor-regente e a turma que compõe o coral num encontro promovido pelo Grupo de Pesquisa: *Narrativas e memórias e atualizações identitárias em contextos educativos*, para a realização de uma oficina do corpo com o grupo do coral e logo após uma visita ao Centro de Cultura Raul de Leoni, onde estava acontecendo à exposição das obras de um dos artistas plásticos que participaram desse mesmo encontro.

Enquanto os estudantes esperavam para o início da oficina de corpo, eles cantarolavam de modo descontraído, algumas das músicas que fazem parte do repertório do coral. Eu comecei a prestar atenção nas letras das músicas e percebi que a maioria valorizava a história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros.

Partindo do pressuposto de que no Brasil somos todos herdeiros de uma sociedade colonizadora que sempre fez questão de diferenciar os seres humanos atribuindo-lhes ou não valores por causa da cor da pele, além de vivermos encobertos pela falsa Democracia Racial<sup>15</sup> que cega a visão de muitos sujeitos brancos e outros com ascendência negra, os impede de admitir sua pertença. Estão convictos de que todos os brasileiros vivem as relações raciais de forma harmoniosa e com essa forma de pensar, conseqüentemente dão manutenção ao perverso racismo que sempre foi praticado contra os sujeitos negros.

---

<sup>15</sup> Democracia Racial é um termo usado por alguns para descrever as relações raciais no Brasil. O termo denota a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países.

Segundo Munanga (2008), a idéia de Democracia Racial tem início no Brasil por volta da década de 1930, época que o país buscava novos caminhos na orientação política, tendo como preocupação principal o desenvolvimento social. A temática racial que até então era considerada não só para a compreensão do Brasil, mas também para a discussão em torno da questão da identidade nacional foi deslocada por Gilberto Freyre, o eixo que antes compreendia a discussão do conceito de “raça” passou para o conceito de cultura. O autor passou a defender a idéia de que no país a convivência entre negros, brancos e índios dava-se de forma harmoniosa, sem discriminação, sem preconceito – um mito, e discute os cruzamentos raciais e culturais desses povos na obra “*Casa Grande & Senzala*”.

Munanga (2008) acrescenta que:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (p,77).

Partindo desse pressuposto da falsa democracia racial brasileira, quando percebi a turma do coral valorizando os povos negros através das canções, algumas indagações inquietaram-me na época: como os estudantes definem o que é ser um sujeito negro ou branco? Como as relações raciais se estabelecem nestes contextos? Como esses sujeitos se apropriam do espaço-tempo escolar e como interagem entre si e com outros atores que circulam na escola? A valorização da história e da cultura dos povos negros estaria também presente em outros espaços-tempo ou apenas acontece quando estão no coral?

De acordo com Cavalleiro (1998):

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. (p, 20).

Em busca de respostas para as minhas indagações, eu precisaria estar na escola, no seu interior para observar os sujeitos que eu gostaria para desenvolver a pesquisa em educação. “[...], pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do

*preconceito pelas crianças*”<sup>16</sup> Era preciso observá-los nos seus movimentos, nas suas falas, nas interações uns com outros no cotidiano escolar.

Alves (2001) me ensina que para se desenvolver uma pesquisa no cotidiano temos que estar atentos a alguns aspectos:

[...] a questão de que é possível iniciar um trabalho *nos/dos/com os cotidianos*, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categoria, os conceitos, as noções e as idéias prévias... Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais idéias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdade) estarão presentes no início do trabalho. Mas, mais uma vez, ao contrário do aprendido vou ter que lançar “no mergulho” sem a “bóia” que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único “abrigo” que me é concedido. (pg, 25 -26).

Pesquisar o cotidiano escolar envolve dedicação para entender o que se passa nesses espaços. Requer atenção, olhar atento para ter condições de analisar os estudantes e outros atores em seus comportamentos diários; para a heterogeneidade de fatos que não só se faz presente dentro da sociedade como também nas escolas. As observações têm que ser detalhadas com a finalidade de não deixar passar em branco determinadas atitudes que dão vida ao cotidiano escolar. Pesquisar o cotidiano escolar é ter escuta atenta, pois cada sujeito atuante desse espaço traz consigo uma história de vida, diferente, única e particular.

Pais (2003) nos alerta que:

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura. (p.28).

Para saber como se dão as práticas e possíveis ocorrências na escola, considerando suas complexidades, contradições, rupturas ou permanências dos padrões no cotidiano do grupo do coral formado por crianças e jovens com idades entre oito e 16 anos, que cursavam as séries de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, elaborei um projeto de pesquisa para provocá-los, a narrarem de forma oral ou escrita as suas histórias, memórias e experiências vividas dentro e fora da escola. As narrativas são “[...] *apropriação da realidade dos sujeitos ao relatarem a sua experiência*”<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> JESUS, Elisângela Maria de. *ESCOLA: ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA* disponível em: [http://africanidadesaraucaria.blogspot.com/2009\\_09\\_01\\_archive.html](http://africanidadesaraucaria.blogspot.com/2009_09_01_archive.html). Consultado em 08/08/2010.

<sup>17</sup> A memória resgatada através da atividade corporal. Consultado em 02.10.2010 disponível em: [seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2904/1540](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2904/1540)

Partindo desse pressuposto, eu aprendo com os ensinamentos de Benjamin (1996), que todo ser humano precisa narrar para estabelecer comunicação com os outros, ou seja, socializar-se para não se transformarem em pessoas pobres de experiência comunicável. O autor faz referências aos combatentes para exemplificar a “*Pobreza da Experiência*” no final da Guerra Mundial: os sujeitos retornaram praticamente mudos do campo de batalha. Naquela época os livros que se difundiram eram somente sobre o que havia ocorrido durante a guerra, nada tinha em comum com a experiência de cada sujeito que certamente torna-se rica quando é transmitida de boca em boca.

Para o autor:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (p, 198).

Posso concluir que os integrantes do Coral Vozes do Amanhã, não se enquadram em nenhum desses dois grupos salientados por Walter Benjamin. Entretanto esses dois grupos me provocam a pensar em um terceiro de narradores para classificar os jovens e as crianças do coral - e a partir deste, eu os classifico como grupo que tem experiências de uma guerra constante de sobrevivência, luta pela vida na comunidade onde vive, conforme já foi explicitado na análise da letra da música no capítulo anterior deste texto. Eles também fazem parte de um grupo que experiência situações de tensão e conflitos no cotidiano. São vítimas de preconceito, discriminação e racismo. Esse assunto será discutido mais adiante neste texto.

Cabe salientar, que é narrando experiências, sentimentos, fatos ocorridos que realizamos encontro com “o outro”. Afirmo assim, que as narrativas desses sujeitos também são produções de conhecimentos e possibilidade de reconhecimento da alteridade.

Movida pela ideia de que o ato de narrar é um momento de encontro e alteridade, eu conversei com o professor-regente e a turma do coral para saber da possibilidade de por em prática o projeto pesquisa. Alguns componentes do coral gostaram da ideia e também o professor Luiz, mas esse último alertou-me para o fato de que era necessário falar com a direção da escola por questões burocráticas. Os acertos foram feitos e então, iniciei a pesquisa como professora voluntária de Literatura Afrobrasileira e produção de artesanato.

A literatura atua em determinados momentos históricos no sentido da união da comunidade em torno de seus mitos fundadores, de seu imaginário ou de sua ideologia, a uma homogeneização discursiva, à fabricação de uma palavra exclusiva, ou seja, aquela que pratica uma ocultação sistemática do outro, ou uma representação inventada do outro. No caso da Literatura Brasileira, este outro é o negro cuja representação é frequentemente ocultada. (BERND, 2003, p. 33).

Nessa pesquisa, a literatura afrobrasileira de cunho infanto-juvenil, serviu como suporte para a problematização em relação ao silenciamento, ao apagamento das narrativas das populações negras durante séculos. Uma forma de contribuir, buscar com o meu trabalho junto à turma do coral, a possibilidade de sair das eminentes armadilhas do “*perigo de uma única história*” sobre as populações negras geralmente resumidas nos livros didáticos dentro do contexto da escravidão; o resgate das outras histórias que a sociedade dominante estruturada nos padrões eurocêntricos que sempre excluiu, negou, silenciou várias histórias e culturas.

### 3.1 O perigo da história única na cidade de Petrópolis

A própria história da cidade de Petrópolis onde habitam as crianças, os jovens do coral e eu mesma, encontra-se presa aos laços das armadilhas de uma história única, quando dá ênfase apenas a contribuição dos colonos alemães na construção da cidade. Os negros africanos que foram trazidos como escravos sob os mandos e desmando da nobreza, com suas histórias, culturas e contribuições para a formação da cidade, foram totalmente apagados, silenciados na História Oficial, não só da cidade como em todo o país.

Adichie (2010),<sup>18</sup> faz um alerta para o perigo de uma única história ao falar de suas experiências e situações pelas quais passou, enquanto crescia num campus universitário na Nigéria e fazia leituras de livros infantis britânicos e americanos que sua mãe lhe oferecia. A partir das leituras, ela se iniciou muito cedo na vida de escritora, com apenas sete anos de idade.

A escritora nos revela que sua escrita sofria influências das histórias que lia. Seus personagens eram compostos com os padrões hegemônicos de beleza – brancos e com olhos azuis; comiam maçãs, comentavam sobre o tempo e como era bom o sol ter aparecido e,

---

<sup>18</sup> O perigo da única história – acesso em 11/08/2010 e disponível em: [http://www.youtube.com/results?search\\_query=O+perigo+da+unica+hist%C3%B3ria&aq=f](http://www.youtube.com/results?search_query=O+perigo+da+unica+hist%C3%B3ria&aq=f)  
[www.red.com/talk/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.red.com/talk/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

bebiam cervejas de gengibre. O contexto vivido por seus personagens divergiam completamente da realidade do povo nigeriano.

Adichie (2010) revela que não havia estado fora da Nigéria enquanto criança. No seu país, eles não tinham neve e comiam mangas. Entretanto, seus personagens reproduziam a vida cotidiana dos povos britânicos e americanos. Enquanto criança, ela estava convicta de que os livros por sua própria natureza teriam que ter estrangeiros e falar sobre coisas com as quais, ela não se identificava e acrescenta: *“A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças”*, p.2.

A escritora que também teve a oportunidade de ter contato com outro tipo de literatura e menciona:

[...] Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. [...]. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

As experiências relatadas por Adichie (2010) me fizeram refletir e buscar caminhos e contribuir para com a extinção da cultura do silenciamento sobre os povos africanos e seus descendentes, imposta pela sociedade ocidental hegemônica. Com a elaboração do meu projeto de pesquisa, pensei a possibilidade de ajudar jovens e crianças negros ou mestiços a re-configurar suas identidades e não terem no seu dia a dia, suas histórias negadas e silenciadas com suas vivências, experiências que certamente são carregadas de sentidos. Pois, descendentes dos povos oriundos da África, sujeitos diáspóricos dos quais somos descendentes, herdeiros de suas histórias e culturas que foram deslocadas, silenciadas em prol das européias que se cristalizaram como únicas no país. Desta forma para uma possível aproximação, me permito mencionar Hall (2009) quando explica o conceito fechado de diáspora e diz que esse se apóia *“sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o de dentro e o de fora”* (p,32).

Passos & Carvalho (2008) também mencionam que: *“ a diáspora é a vida no exílio e por isso tem que ser pensada na cultura como um processo dinâmico, sem essencialismos, nos processos históricos. O estar em outra terra exige uma re-configuração das identidades”*.(p,8).



Então, para por em prática o projeto que elaborei, conforme salientei acima, pensei na necessidade de provocar a emergência de narrativas e ter escuta atenta para o dito e percepção para o não-dito pelos componentes do coral, incentivando-os a não permanecerem em silêncio como foram obrigadas as populações negras brasileiras.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, e, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc (BAKHTIN 1997, p. 298).

A metodologia utilizada para a prática do projeto consistiu em compartilhar com os alunos textos literários afrobrasileiros de cunho infanto-juvenil e o incentivo à artesanaria como forma de registrar o que estava sendo narrado pelos textos. Uma forma descontraída e lúdica para que outras narrativas emergissem na sala de aula. Desta forma, pude fazer as análises das narrativas orais e escritas produzidas pelos alunos e procurei dialogar com alguns teóricos das ciências e humanas.

### 3.2 O processo do desenvolvimento da pesquisa

Em forma de oficinas semanais, coloquei o projeto em prática, ainda que eu não tivesse definido muito bem em um primeiro momento qual artesanaria seria produzida pelos alunos. A preocupação era elaborar algo que contribuísse para que de forma narrada a realidade dos estudantes se fizessem presente na sala de aula. Havia ainda a preocupação de que não houvesse custos pois, em se tratando de sujeitos que estudam em escola pública e residentes de uma comunidade carente qualquer atividade que significasse gastos financeiros, imediatamente os afastaria da proposta.

A minha experiência como artesã me ajudou. A ideia de bordar tapetes contadores de história começou a amadurecer. Certeau (1994) nos ensina que: *“O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo”*. Portanto, era preciso sair da incerteza de como seria *“o começar”*; encontrar o fio certo, tecer bem a trama, atar os nós como provocações para que os jovens e as crianças narrassem suas histórias, suas memórias e experiências de vida.

Uma semana antes da data marcada para a realização da 1ª oficina, eu me reuni com a turma do coral e pedi aos estudantes que tentassem reunir junto com seus familiares, amigos ou vizinhos pequenos pedaços de tecidos, restos de linhas, tintas, lápis de cores, materiais que para eles não tivessem mais utilidade.

### 3.2.1 “Tia, eu trouxe os trapos”: Os encontros na sala de aula

A inspetora veio ao meu encontro e me explicou que a sala que seria utilizada por mim junto com as crianças localizava-se no 2º pavimento. Uma das crianças que mais me chamou a atenção desde o primeiro encontro foi um menino - Jefferson com 13 anos que na época cursava a 3ª série do Ensino Fundamental. O menino veio ao meu encontro naquele dia e disse: *"Tia, eu trouxe os trapos"*. Perguntei-lhe, *"que trapos"*? Ao que ele respondeu: *"Os pedaços de panos, tia, para nós trabalharmos"*. Surpreendeu-me o fato de Jefferson, um menino interessado em trabalhar com pedaços de panos e bordados. Ele foi à única pessoa da turma que levou algum material para darmos início aos trabalhos naquele dia.

Subimos a rampa que dava acesso à sala de aula. Ao chegar no 2º pavimento, eu percebi que somente uma das várias salas estava ocupada pela turma da 4ª série do Ensino Fundamental. A turma foi se acomodando na sala. Aos poucos outros estudantes foram chegando. Vinte e oito ao todo.

Trabalhamos a partir daquele dia com a ajuda das narrativas literárias produzidas por autores contemporâneos como Conceição Evaristo, Gercilga de Almeida, Geni Guimarães Sonia Rosa e outros que se debruçam sobre a temática das populações afrobrasileiras. Os textos me auxiliaram a provocar os alunos para que suas próprias narrativas pudessem emergir enquanto se davam as oficinas.

É essa literatura dos nossos autores afrobrasileiros que traz novos elementos que re-significam as Histórias e Culturas dos sujeitos negros e os colocam como protagonistas de suas histórias; rompe com os modos hegemônicos de representação dos sujeitos destacados na arte literária clássica, e possibilita aos leitores a tomada de conhecimentos de assuntos na concepção dos povos negros antes silenciados ou abordados de maneira perversa.

As obras produzidas por nossos autores afrobrasileiros dialogam com a nossa sociedade e exprimem a realidade, a identidade do nosso povo. Uma literatura que anuncia muitas vozes que foram apagadas e agora surgem das margens da nossa sociedade para denunciar nos textos o autoritarismo, a exploração das minorias, o preconceito e a discriminação sexual e racial. O objetivo dessa literatura é também desconstruir os discursos que sempre inferiorizam, principalmente as populações que descendem das nações africanas que foram trazidas e escravizadas nos porões dos navios negreiros.

Esses autores afrobrasileiros produzem escritas literárias num contexto pós-colonial, que antes era negado pelo discurso colonial. Nesta acepção, pós-colonial, esses sujeitos pressupõe

uma nova visão da sociedade que reflete sobre a própria condição periférica das populações negras. Falam de si para si, dialogam entre eles e contam suas histórias.

O discurso colonial legitimou estereótipos e estigmas raciais que inferiorizaram os povos que dominaram e desta forma justificaram a violência e a exploração econômica do colonizador contra o colonizado. E, em oposição a esse discurso, os escritores se organizaram em torno de movimentos de caráter artístico, cultural e político e ficcionaram histórias com o objetivo de combater o preconceito racial, restaurar a cultura de tradição africana, além de contribuírem para que o sujeito negro recuse a assimilação e os valores negativos que foram proferidos pelo discurso colonial.

No primeiro dia de oficina de literatura com a turma do coral, compartilhei com os alunos, o conto *Metamorfose*, da obra *A Cor da Ternura*, da escritora Geni Guimarães. Este livro é composto de 10 contos nos quais a escritora ficcionou suas experiências de vida desde a infância à fase adulta. Além do conto, um texto sobre Zumbi dos Palmares (retirado da internet) e dois Mapas Mundi.

O conto escolhido é um texto narrativo, onde é possível observar a riqueza do ouvir e contar histórias da própria escritora, Geni Mariano Guimarães ficcionou o cotidiano de suas experiências de vida até se tornar professora por causa da promessa que havia feito a seu pai para livrá-lo das durezas da vida, do trabalho duro na lavoura e fazer com que ele dela se orgulhasse por ter uma filha professora.

Na figura do pai de Geni parece estar o peso que simboliza a trajetória de luta e sofrimento dos seus e também dos nossos ancestrais sequestrados na África e trazidos para Brasil pelos europeus que os forçaram a trabalhar a terra da qual se fizeram donos depois de a tomarem dos indígenas, os reais donos da terra.

No decorrer dos contos pela escritora, ainda menina Geni percebeu que era preciso fazer algo para mudar aquela situação de luta e opressão na qual seu pai e toda a família se encontravam.

*A Cor da Ternura* foi uma das obras com as quais me encantei ainda no período da graduação em Letras, por trazer histórias semelhantes as minhas próprias e de muitos povos afrobrasileiros e foi com esse pensamento que escolhi o conto *Metamorfose* para primeiro dia de oficinas com a turma do coral.

Nesse conto, Geni narra seus primeiros anos escolares e, enquanto se deu o processo de seu ensino-aprendizagem, ela descobriu que as histórias sobre os negros escravizados no país estavam sendo repassadas na escola de um modo que divergiam das histórias contadas

por Vó Rosária. A contadora de histórias que morava numa fazenda perto de onde Geni residia com sua família.

Na figura de Vó Rosaria, uma senhora com aproximadamente 98 anos, penso estar representada a importância do papel que exercem os/as contadores/as de histórias; os griôts africanos que repassavam o real e o imaginário das histórias que contavam; a importância da memória dos idosos/as, aqueles/as que repassam suas experiências, histórias e tradições tanto para os adultos quanto para as crianças através da oralidade.

Bosi (1994), ao explicitar sobre o caráter livre, espontâneo da memória segundo Halbwachs, me ensina que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça à lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista, (p.55).

Feita a leitura do conto, ainda que a voz alterada da outra professora da sala ao lado permanecesse por um longo tempo influenciando a concentração da turma, por haver poucos pedaços de tecidos levados por Jefferson, fiquei sem saber o que fazer, pois as crianças estavam ansiosas para produzir artesanato. Então, entreguei-lhes outro texto sobre Zumbi e pedi que a turma desenhasse mapas do Continente Africano e do Brasil.

Alguns alunos não quiseram desenhar. Então, pedi-lhes para que ajudassem na separação dos pequenos tecidos e, serem utilizados na confecção de pequenos bonecos que representariam os personagens do conto. Também pedi para que tentassem escrever ou narrar oralmente o que haviam entendido sobre o conto e se alguém quisesse contar histórias que se assemelhavam à da menina do conto ou que narrassem como eram os relacionamentos entre eles, com os professores e outros colegas na escola. Enfim, a proposta era provocá-los para a produção de narrativas que pudessem conter as experiências desses sujeitos.

Quando dei por finalizadas as atividades daquele 1º encontro e recolhi os materiais produzidos pela turma, alguns textos me chamaram à atenção:

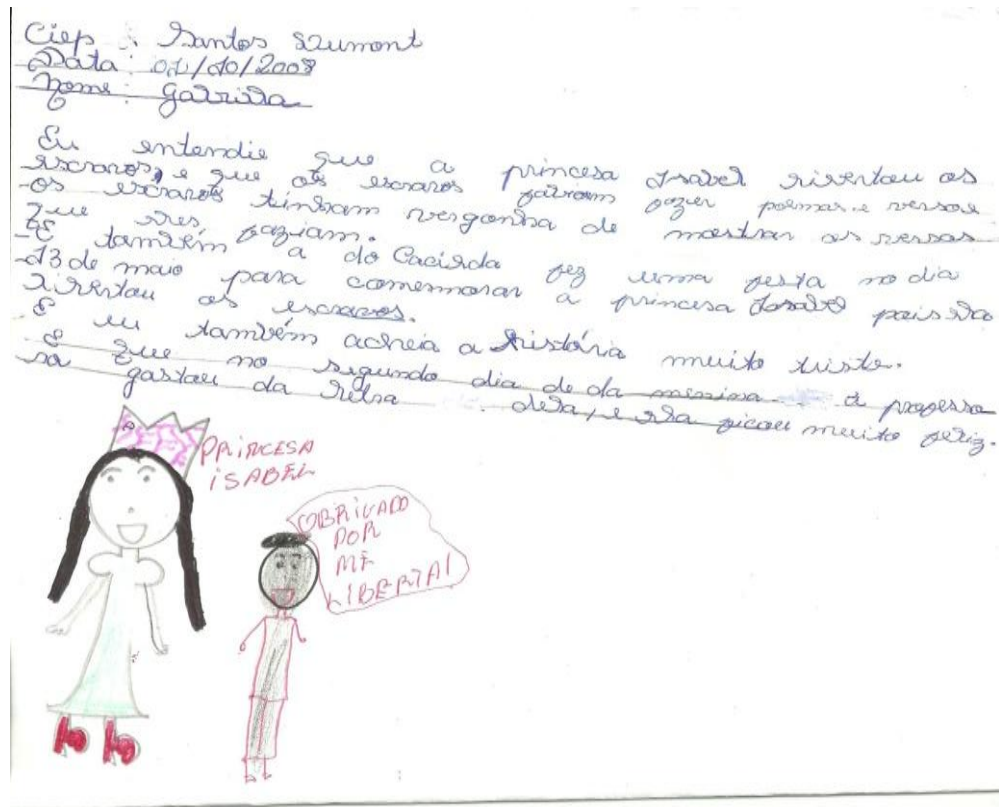


Figura 8 – produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

#### Transcrição:

Eu entendi que a princesa Isabel libertou os escravos e que eles os escravos sabiam fazer poemas e versos que eles faziam.  
 Os escravos tinham de mostrar os versos que faziam.  
 - E também a dona Cacilda fez uma festa no dia 13 de maio para comemorar a Princesa Isabel, pois ela libertou os escravos.  
 E eu achei também a história muito triste.  
 E que no segundo dia da menina a professora gostou da letra dela e ela ficou muito feliz.  
 Uma figura representa a Princesa Isabel e a outra um escravo que agradeça a princesa por libertá-lo.

Gabriela fez algumas inversões com as ações das personagens entre eles a de que os escravos eram gratos à princesa e mostra através do desenho que se juntou à escrita.

Essa inversão se deu porque a menina talvez não estivesse atenta à leitura do conto, por esse motivo não identificou quem era quem na narrativa e quais os papéis representados por cada um. Uma re-leitura e algumas explicações e Gabriela disse ter entendido e acrescentou: *Ah tá! Era Geni que fazia versos e é Vó Rosaria que dizia que eles agradeciam à Princesa Isabel pela liberdade.* Ao pronunciar essas frases a menina acertou. Eram das histórias contadas por Vó Rosária:

[...] A verdade é que, quando a Vó Rosária - assim a chamávamos - chegava, já vinha acompanhada de toda a criançada. Todos queriam ouvi-la contar tão lindas e tristes histórias. Foi assim que naquele dia, quando Vó Rosária sentou-se, quase empurrada pela garotada, minha mãe apressou meu penteado [...].

Chegamos quando ela dizia:

-... e só com um risco que fez no papel, libertou todo aquele povaréu da escravidão. Uns saíram dançando e cantando. Outros, aleijados por algum sinhô que não foi obedecido, só cantavam. Também bebida teve a rodo, pra quem gostasse e quisesse. (A *Cor da Ternura* - p, 49).

Vó Rosária narrava histórias dos negros oriundos da África, de modo que, quem as ouvia se enchia de orgulho por deles descender. Enquanto que, a história narrada pela professora na escola no dia 13 de Maio, segundo a escritora “*eram bobos, covardes, imbecis... Não reagem aos castigos, não se defendiam*” *op.cit.* (p, 65). A história apresentada pela professora sobre os escravos divergiu daquelas contadas pela velha senhora, a tal ponto que a menina Geni se envergonhou de seus ancestrais e quis tirar o negro da pele quando retornou para sua casa.

Com o mesmo preparado de barro e areia que sua mãe tirava o carvão do fundo das panelas, Geni esfregou em uma das pernas até constatar que a única coisa que conseguiria, seria abrir ainda mais as feridas e ver seu sangue misturado ao barro e à areia. E, só mais tarde, a menina entendeu que era preciso se curar das feridas da alma que a sociedade havia lhe causado por contar as histórias de seus ancestrais de forma distorcida na escola.

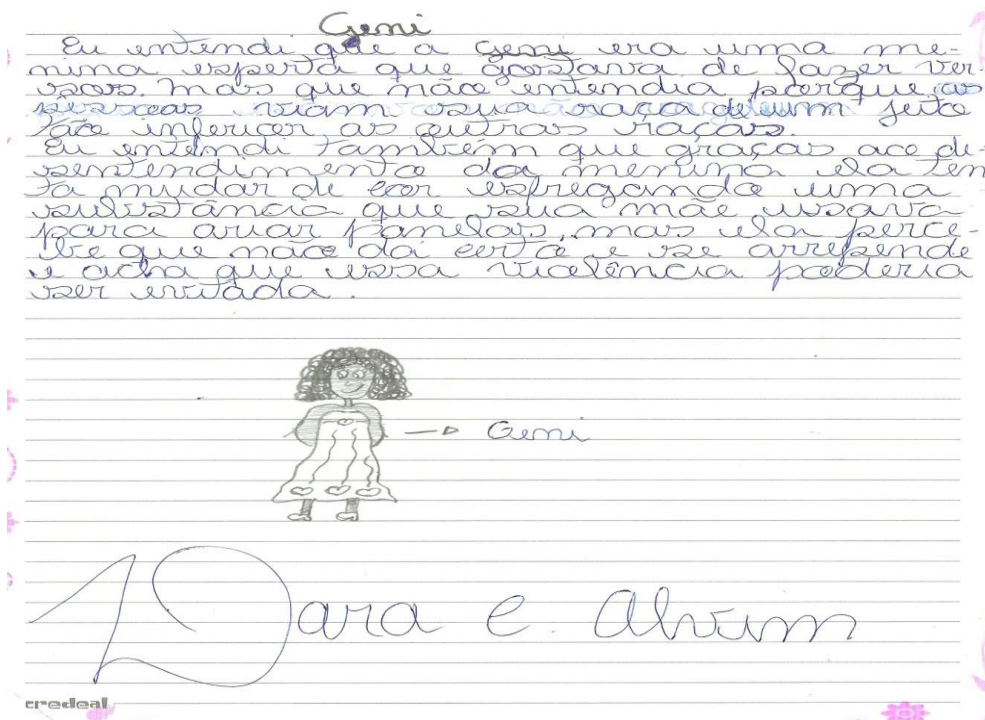


Figura 9 - produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição:

Geni

Eu entendi que a Geni era uma menina esperta que gostava de fazer versos. Mas que não entendia porque as pessoas viam sua raça de um jeito tão inferior as outras raças.

Eu entendi também que graças ao desentendimento da menina ela tenta mudar de cor esfregando uma substância que sua mãe usava para arear panelas, mas ela percebe que não dá certo e se arrepende e acha que essa violência poderia ser evitada. (Lara Alvim – 12 anos 6ª série do Ensino Fundamenta).

Lara com 12 anos, na época cursava a 6ª série do Ensino Fundamental, reproduziu o que foi narrado pelo conto. Embora eu tivesse solicitado também que escrevessem ou narrassem histórias semelhantes as do conto ou sobre os relacionamentos deles com colegas e professores, tanto Lara quanto Gabriela ativeram-se apenas em relatar o que entenderam do conto.



Figura 10 - produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

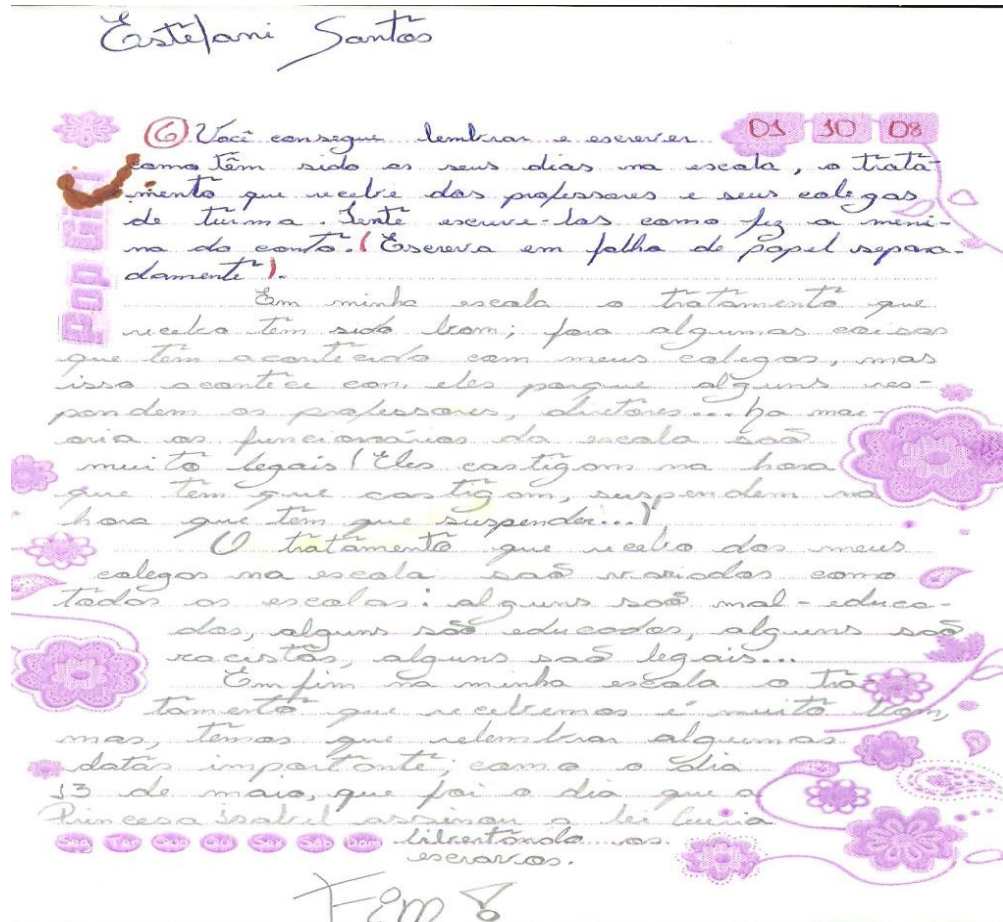


Figura 11 - produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

#### Transcrição:

Em minha escola o tratamento que recebo tem sido bom, fora algumas coisas que tem acontecido com meus colegas, mas isso acontece com eles porque alguns respondem aos professores, diretores... A maioria dos funcionários da escola são muito legais. Eles castigam na hora que tem que castigar, suspendem na hora que tem que suspender. O tratamento que recebo dos meus colegas na escola são variados como todas as escolas: alguns são mal-educados, alguns são educados, alguns são racistas, alguns são legais. Enfim, na minha escola o tratamento que recebemos é muito bom, mas temos que lembrar algumas datas importante, como o dia 13 de maio, que foi o dia que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea libertando os escravos. Fim! (Stefani Santos 13 anos 7ª série do Ensino Fundamental).

Stefani primeiro fez um desenho de uma figura que representa a menina Geni, vestida para a festa do dia 13 de Maio na escola e escreve somente o nome Geni e, também destaca a tristeza da menina no desenho, provavelmente para mostrar o quanto a menina ficou triste ao saber que os escravos não eram como ela pensava, conforme as histórias narradas por Vó Rosária. Em seguida Stefani escreve sobre o tratamento que ela e seus colegas recebem por parte dos profissionais da escola e como tem sido o relacionamento entre os colegas.

O texto acima demonstra como o contato desse grupo de jovens e crianças com o discurso pós-colonial, os coloca num outro patamar de compreensão do mundo. Pois, quando



pedi que colocassem no papel o que compreenderam do texto, Stefani não mantém a postura de reproduzir na sua escrita as mesmas palavras do texto que com ela e os colegas foi compartilhado.

Sobre a produção de textos na sala de aula Geraldi (2003) diz:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (p,136).

Stefani não respondeu somente o que a professora pediu, e escreveu as situações de racismo, de discriminação, de preconceito na escola mesmo não posicionando-se ou sendo mais contundente em dizer que já havia sido vítima de racismo na escola ou que alguém a tivesse tratado mal. Assim, como Geni narrou suas experiências na escola no conto, Stefani também traz na escrita algumas de suas experiências ocorridas na escola.

Bakhtin (1992) ressalta que.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p, 95).

Jefferson (o mais interessado em executar as atividades pedidas) começou a escrever e logo no início parou. Eu questionei o menino, para saber o porquê da interrupção de sua escrita e, mais uma vez eu fui surpreendida por ele. Disse-me que faria seu próprio boneco e que seria ele mesmo e não o do conto.

Retomo a questão do discurso pós-colonial que provoca não só a “*emergência*” das narrativas, mas também um reposicionamento do sujeito para que ele seja o próprio personagem, a exemplo as palavras que me foram ditas por Jefferson que se viu numa necessidade de identificação. Ele quis confeccionar um boneco de si mesmo e não um boneco para representar o Outro.



Figura 12 - Jefferson confeccionando o boneco

Outro trabalho realizado por um dos grupos que se formou com quatro jovens na faixa etária dos 12 aos 15 anos me despertou a atenção. Um grupo desenhou o mapa do Brasil e outro da África e também duas figuras que retratavam sujeitos negros. Em uma das figuras, como numa moldura de porta-retrato, estava escrito *Palmares* e os dizeres: “*ontem eram procurados. Hoje são heróis*”. Na outra figura, no topo: “*Negro Fujão*” e logo abaixo “*Recompensa será dada para quem o encontrar*”.

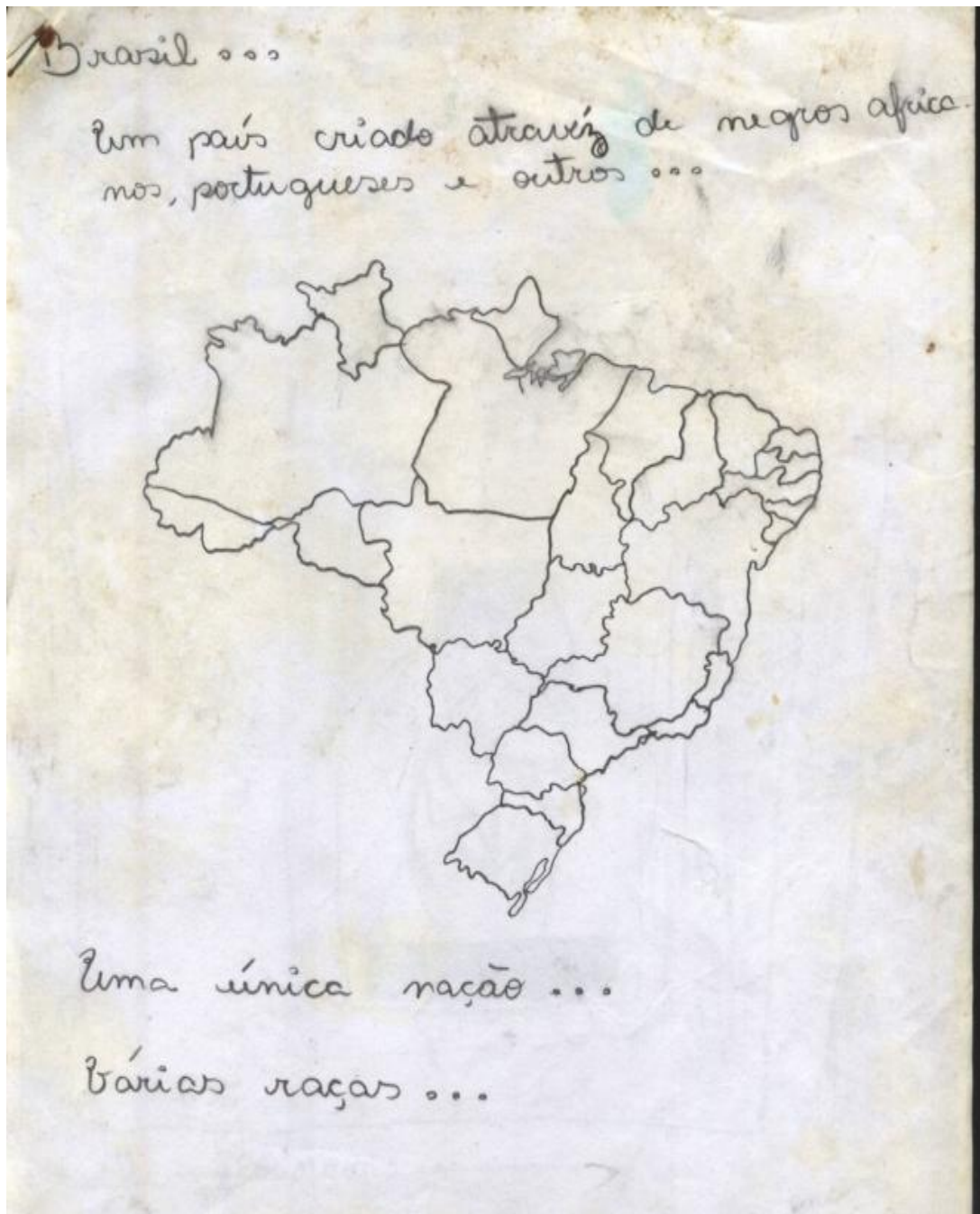


Figura 13 – Desenho: mapa do Brasil

Transcrição do primeiro mapa: “Brasil... Um país criado através de negros africanos, portugueses e outros...” “Uma única nação...”. “Várias raças...”.

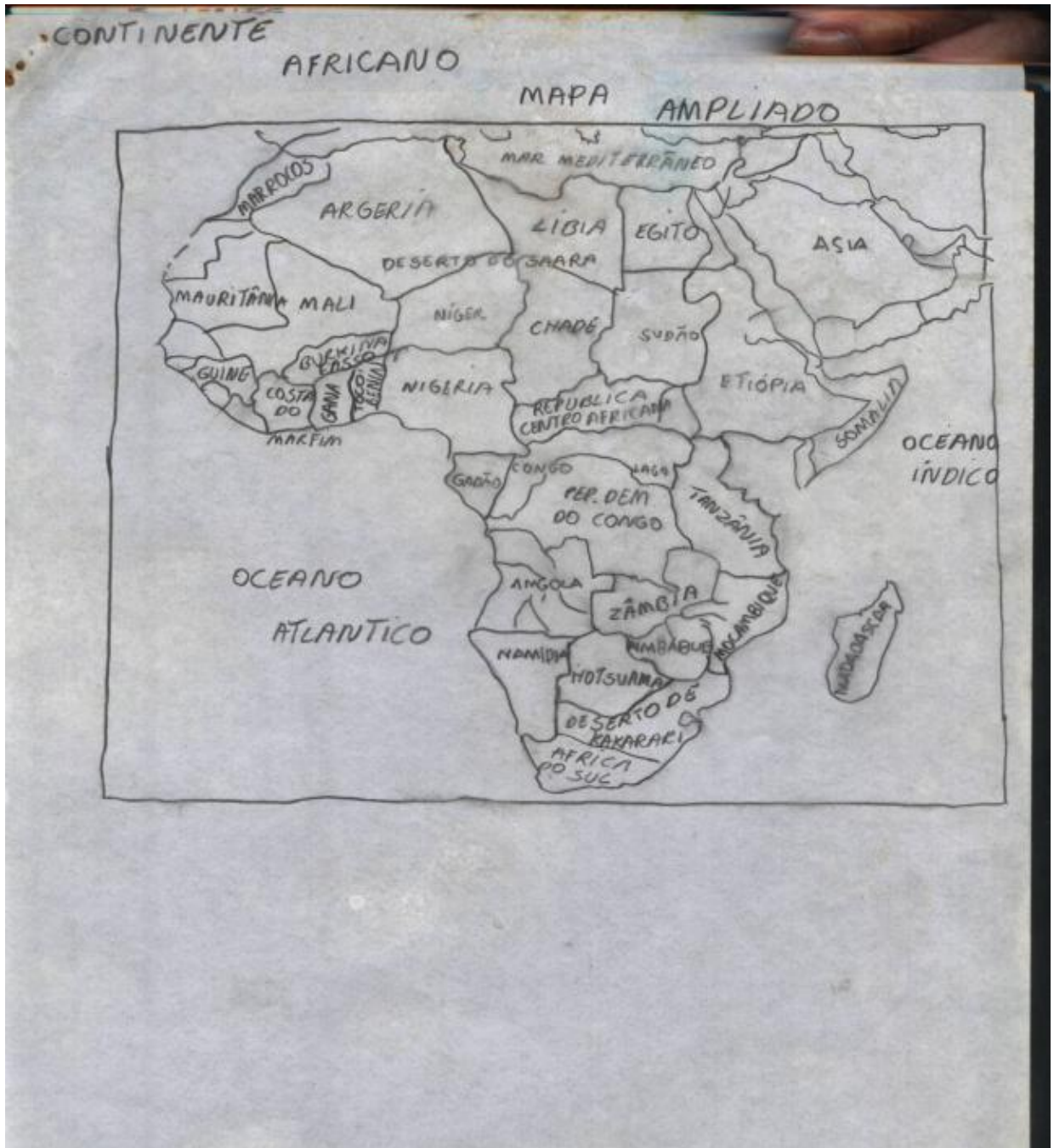


Figura 14 – Desenho: mapa da África

Transcrição do 2º mapa: “*Continente africano mapa ampliado*”

(Alessandra, Isaque, Stefani – 7ª série do Ensino Fundamental - Lara 6ª série do Ensino Fundamental – 2008).

Então, pedi ao Isaque que explicasse o que eles quiseram me dizer com aqueles desenhos. O menino explicou-me que os mapas significavam a união entre Brasil e África; uma das figuras representava Zumbi dos Palmares, que antes era procurado como marginal pelos seus senhores e também por outros que, o consideravam uma ameaça e, nos dias de

hoje, Zumbi é homenageado como herói. Sobre a outra figura estampada na folha de papel, o menino explicou-me que na época da escravidão os negros fugiam de seus senhores e esses últimos, anunciavam em jornais a fuga de seus escravos e ofereciam dinheiro a quem os capturasse e os entregasse de volta.

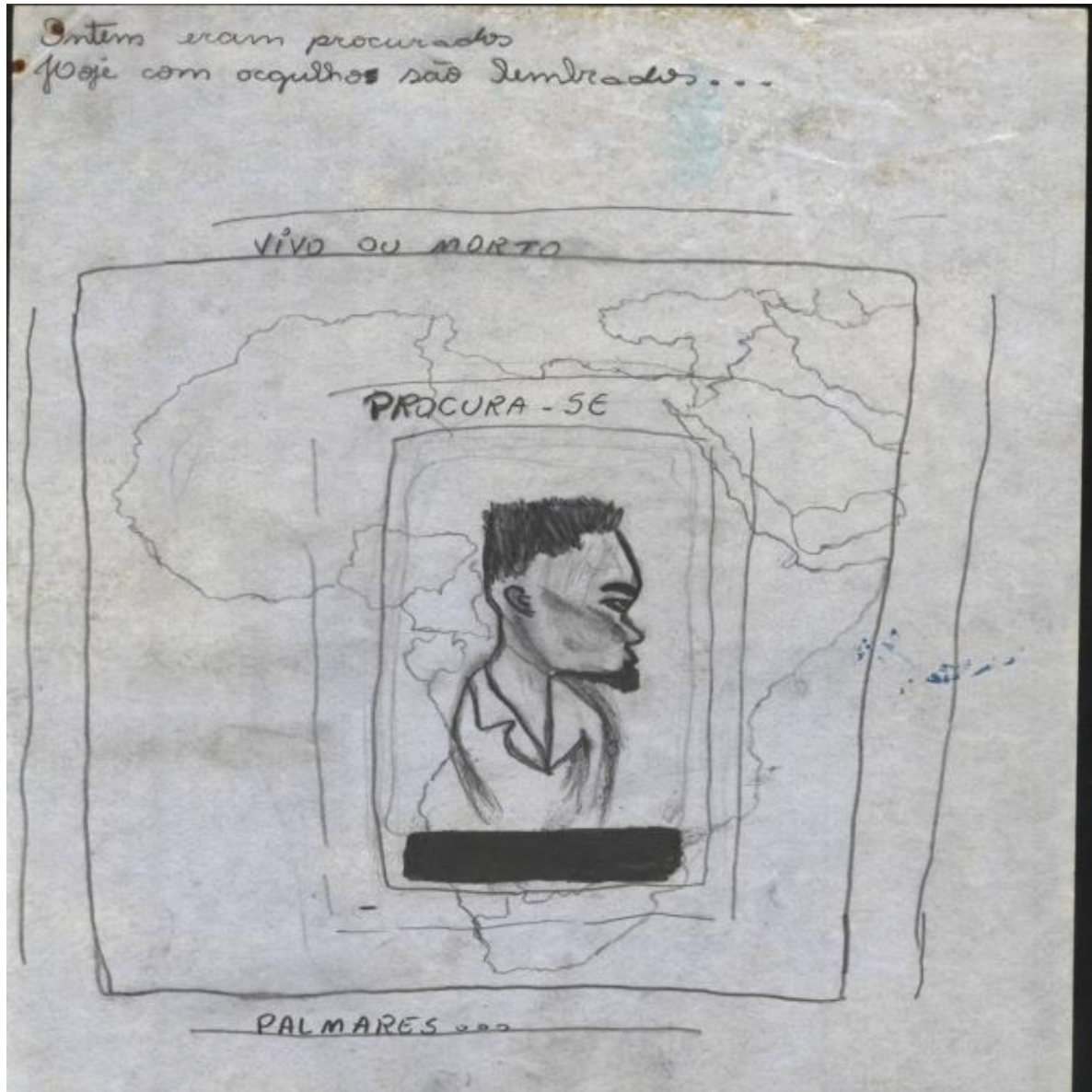


Figura 15 – Desenho: Zumbi dos Palmares

Transcrição da 1ª figura: “*Ontem eram procurados. Hoje com orgulho são lembrados*” “*Vivo ou morto*” “*Procura-se*” “*Palmares*”.

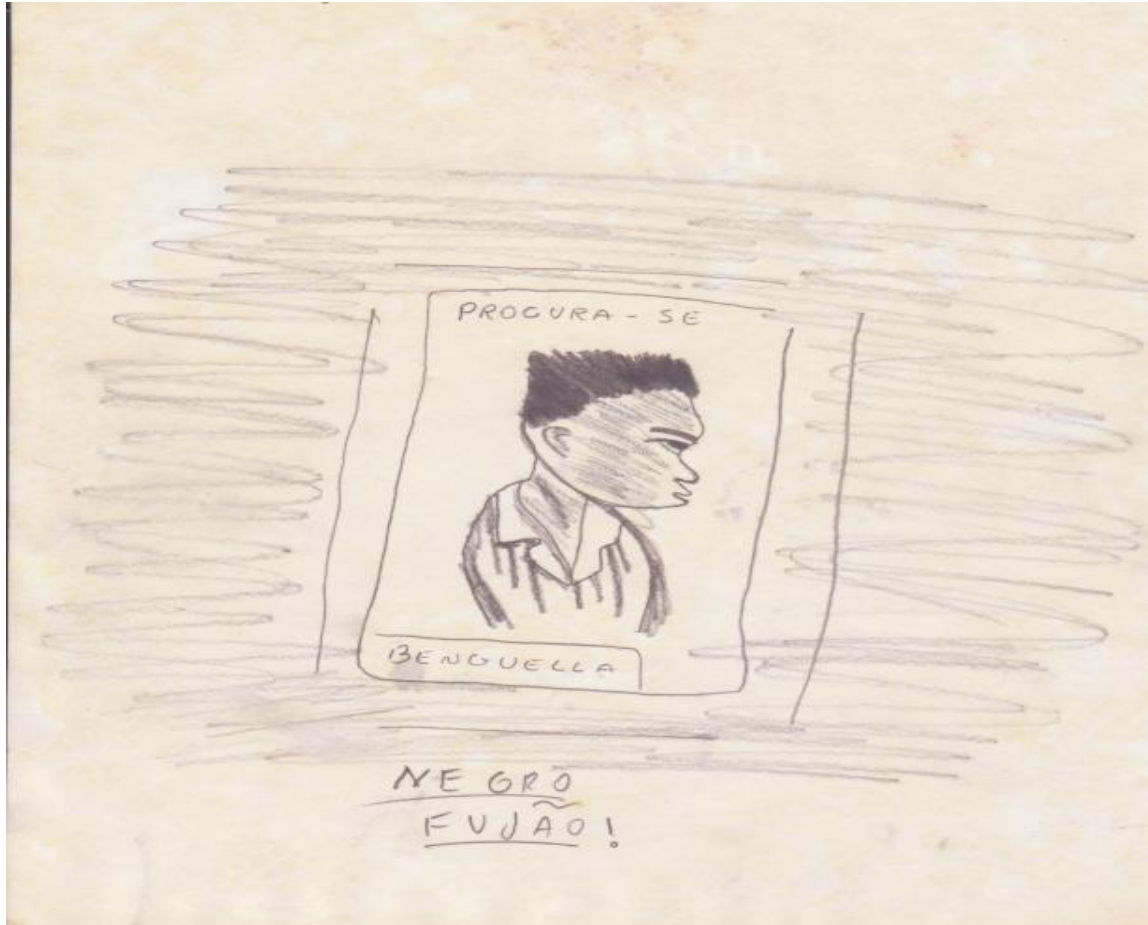


Figura 16 – Desenho: Negro Fujão

Transcrição da 2ª figura: “*Procura-se*” “*Benguela*” “*Negro Fujão*”

Partindo do que foi explicitado por Isaque, percebi a relação dialógica das palavras escritas do locutor dirigidas ao interlocutor. A produção do grupo do qual, o jovem era integrante tinha um destinatário, um auditório social (eu, a professora que lhes pediu uma produção textual). Bakhtin (2004) teoriza a noção de “destinatário”, já que a palavra de alguém sempre se dirige a um “outro” mesmo que este seja imaginário. Na visão do autor:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, Isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p, 113).

Nesse contexto, o locutor diz o que diz da forma que diz, por presumir<sup>19</sup> a reação do seu destinatário. Ao enunciar, se antecipa sobre o que o outro sabe sobre o assunto, qual a postura que o outro poderá assumir em relação ao seu enunciado, para Bakhtin (2004), essa resposta não precisa ser imediata ou verbalizada, pode ser retardada, como no caso de certos gêneros mais complexos (secundários), que podem levar à reflexão e só mais tarde o locutor recebe ou receberá à ação-resposta, e acrescenta que: “*O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação, na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*”. (Op.cit. p, 144).

Signos (palavras e imagens) e as explicações orais marcaram a relação dialógica entre locutores (os quatro integrantes do grupo) e interlocutor (eu a professora) na escrita do texto. Com o objetivo de saber se o grupo tinha conhecimento de outras histórias sobre os povos negros ou somente aquela exposta no papel e como dela, eles tiveram conhecimento, os jovens presumiram o que eu pretendia, isto é, o que eu queria saber e então, enunciaram no papel o que já haviam internalizado sobre a temática das populações negras, seja com os ensinamentos dos professores na escola ou fora dela, pelos meios midiáticos, jornais, revistas etc.

Nas frases e nos desenhos, há uma história que foi lembrada pelo grupo e está caracterizada no tempo e no espaço da escravidão, re-atualizada num jogo intertextual, repleto de evidências e silenciamentos sobre os nossos ancestrais africanos.

Uma das meninas acrescentou que:

Alguns alunos têm conhecimento de que os negros têm muitas histórias e culturas, mas na escola, na sala de aula nenhum outro professor além do professor Luiz quando ensaia com o coral e repassa as letras da música, tocam no assunto. Então, muitos pensam que o negro é só capoeira, marginal, morador de favela e, essas coisas que vivem dizendo por aí. (Alessandra, 14 anos – 7ª série do Ensino Fundamental).

No diálogo com a narrativa da menina, eu me vi diante de uma questão fundamental para esta pesquisa: a contribuição para com a emergência das vozes silenciadas, fixadas em um passado que ainda são difundidas de modo distorcido no presente – desconstruir as

---

<sup>19</sup> Presumir: do termo que Bakhtin denomina no texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte*. O autor afirma que "parte presumida" é o conhecimento partilhado pelos interlocutores - sujeitos falantes - sobre a situação extraverbal, o contexto sócio-histórico da produção do enunciado, que pode ser mais imediato ou mais amplo, podendo ser compartilhado no espaço - o presumido "*da família, do clã, da nação, da classe*" - e no tempo - "*pode abarcar dias, anos ou épocas inteiras*". O que é presumido, então, deve ser de um grupo e não apenas de um indivíduo, caso contrário, não há significação, não podendo haver compreensão e, portanto, não gerando resposta. Assim, não existe o dialogismo.

histórias dos negros, contadas pela História Oficial que os coloca como objetos, e não como sujeitos de suas próprias histórias.

### 3.3 A artesanania como provocação de narrativas orais e escritas

Entre 2008 e 2009, uma vez por semana, compartilhei com a turma do coral alguns textos literários afrobrasileiros e incentivei o grupo a bordar tapetes contadores de história. Através desse compartilhamento de textos e a artesanania que se fez com agulhas, muitos fios e pequenos pedaços de tecidos, memórias e narrativas. Não demorou muito tempo para que, os estudantes se sentissem à vontade para construírem suas narrativas enquanto se dava o processo de leitura de textos e bordados. Uma “*arte de fazer*” (CERTEAU 2008), que encontrei para provocar o emergir de narrativas que pudessem trazer a tona assuntos que por muitos séculos foram fadados ao silêncio.

Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva e histórica menciona que:

A memória individual, para confirmar algumas de suas lembranças, para torná-las mais exatas, e até mesmo para preencher algumas de suas lacunas, pode se apoiar na memória coletiva, nela se deslocar e se confundir com ela em alguns momentos, nem por isso deixará de seguir seu próprio caminho, e toda essa contribuição de fora é assimilada e progressivamente incorporada à sua substância. Por outro lado, a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal. (p, 101).

Penso que nesse processo de compartilhar literatura com a turma do coral, no incentivo para que narrasse suas experiências, histórias e memórias na sala de aula tive a oportunidade de escuta não só para o que cada indivíduo narrou, mas também para outras histórias coletivas que foram soterradas, silenciadas e numa sobreposição de tempo essas histórias saem da condição de soterramento, emergem nas narrativas dos estudantes.

Valho-me das palavras de Passos & Carvalho (2003):

O que existe na relação entre conhecimentos legitimados pela escola e os trazidos pelos sujeitos que a frequentam é, a nosso ver, um conflito entre lógicas no qual se encontram imersos tanto os educadores quanto os educandos. Nossas “boas intenções educativas”, na procura de uma verdade absoluta, universal, monológica, por vezes desconsideram tanto os conhecimentos construídos pelos nossos educandos quanto os nossos outros, promovendo o soterramento cultural, que Santos (1997) sinalizará como um *epistemicídio*. Ao negar/inviabilizar os conhecimentos e as práticas, negamos também seus sujeitos. (p,98).

Os autores informam ainda que a tarefa do educador exige atenção cuidado e delicadeza com os múltiplos saberes que habitam o espaço escola. Pois, muitos grupos sociais



tiveram suas memórias e culturas silenciadas, soterradas. Porém, *“este soterramento nunca é completo e absoluto. A voz do outro sempre encontra formas de, em um momento de distração do poder que vigia, levantar-se e fazer-se ouvir”*. (op.cit). Portanto, o educador não deverá se manter neutro, pois toda manifestação na sala de aula vem acompanhada de significados. Haverá sempre algo para ser lido ou interpretado.



Figura 17 Lara produzindo narrativas escritas – 2008

### 3.4 Sobre vozes, escutas e bordados

As narrativas escritas foram significativas para esta pesquisa. Porém, foram as orais que mais revelaram o cotidiano escolar dos estudantes. Trabalhei também com a hipótese de que essas narrativas orais seriam de extrema importância para a minha pesquisa, logo no início, eu os informei que os encontros seriam gravados. Benjamin (1996) nos ensina que:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p. 205).

A partir da afirmativa acima, também pensei de certa forma nas narrativas, num certo sentido, como uma forma artesanal de comunicação com a qual o grupo de estudante intercambiaria comigo suas experiências. Uma forma de puxar os fios, tecer diálogos para

que as narrativas florescessem e com as linhas de seus bordados (no sentido benjaminiano), imprimissem suas marcas - que pudessem ter voz.

A maioria dos estudantes não se importou com o fato de terem suas vozes gravadas, mas encontrei algumas resistências. Entretanto, seguimos com as atividades.

Pedi então para que os alunos lessem em voz alta os textos que com eles compartilhava. Para que as vozes não fossem abafadas pelo som da voz da professora da sala ao lado, alguns alunos tentaram aumentar o tom de suas vozes, mas outros eram bastante tímidos e tiveram grandes dificuldades nas leituras dos textos e, em pouco tempo a turma diminuiu. Os mais tímidos não retornaram para as oficinas apesar de gostarem de produzir artesanato. Percebi que o motivo da desistência de alguns alunos foi pelo fato de terem que ler em voz alta e tinham dificuldades com as palavras. Então, me veio à indagação: seria aquele um momento que eu teria dado “a voz” aos alunos e eles aderiram ao silenciamento? Não tenho a resposta. Pois, os alunos desistiram, foram embora para não ter que falar.

Estávamos no mês de outubro de 2008, eu havia pensado em trabalhar com os alunos um tapete para a comemoração do dia 20 de Novembro, o dia Consciência Negra. Conversei com a turma sobre a idéia de iniciarmos o tapete na semana seguinte. Uma menina veio até mim e disse:

-Tia não vamos colocar guerra, não. O mundo já está cheio de guerras e lá no quilombo eles aceitavam pessoas brancas e índios. O Tio Luiz já falou isso pra gente. A guerra era só contra quem mandava capturar eles de volta.  
(Jessica, 4ª série do E. Fundamental – 10 anos).

Jessica com seu argumento mostrou-me que havia interiorizado um discurso sobre as situações de conflitos pelos quais passaram muitos sujeitos negros que se refugiaram no Quilombo dos Palmares em busca da sonhada liberdade e harmonia entre os homens e não se importava com o pertencimento racial de cada um. Um discurso que em parte não é abordado nos livros didáticos.

Penso que nesse pedido da menina para que não colocasse situações de guerra, ela pareceu-me um sujeito com uma ideia formada sobre violência e paz. Jessica entende que a guerra é prejudicial aos seres humanos. A menina tem consciência de que não poderia evitá-la na vida real. Mas ali, naquele momento onde ela e os colegas iriam trabalhar em conjunto, sentiu-se com liberdade para pedir a não-reprodução de algo que a incomodava.

A turma concordou com Jessica e então, decidi que não bordaríamos no tapete imagens que pudessem remeter às situações de guerras. Decidimos juntos que representaríamos a convivência harmoniosa entre os diferentes povos que provavelmente se refugiaram no Quilombo dos Palmares.

Esta passagem pode ter um significado de mais uma vez se optar pelo modelo de uma “falsa harmonia” ou uma certa “ausência de conflito”, que são recorrentes na questão das relações raciais no Brasil, não sei. Mas, naquele momento a decisão do coletivo por um caminho que não era exatamente o que eu pesquisadora esperava tornou-se mais importante. Acatei o coletivo e fizemos o que Jessica propôs.



Figura 18 - Meninas do Coral bordando o tapete para as comemorações do Dia da Consciência Negra



Figura 19 - O tapete em homenagem ao dia 20 de Novembro – 2008

Conseguimos em conjunto terminar o tapete na semana da comemoração do Dia da Consciência Negra. Estávamos contentes com o resultado obtido e a expectativa era mostrá-lo para todos na escola, o nosso trabalho no dia 18 de Novembro e nos juntarmos às outras supostas comemorações que pensávamos que haveria na escola naquele dia. O dia 18 chegou e não houve nenhuma mobilização por parte dos outros educadores para que os estudantes pudessem comemorar o Dia Vinte de Novembro. Fui para a sala com as crianças e fizemos uma apresentação dentro da sala, além de fixarmos o tapete na louça, a turma releu o texto sobre Zumbi (o mesmo do primeiro dia da oficina) e alguns livretos de Literatura de Cordel que eu havia levado. A nossa turma foi a única naquele ano que não deixou o Vinte de Novembro passar em branco em 2008.

Quando retornei para a oficina da semana seguinte, os alunos vieram me dizer que o professor Luiz iria comparecer naquele dia. Eles falaram do tapete que havíamos terminado e disseram que o professor queria ver o primeiro trabalho da turma com bordados em tapetes. Ao chegar à sala e ver o tapete o professor parabenizou-nos pelo trabalho e saiu da sala, minutos depois retornou com outros colegas de trabalho para que esses vissem o que estava sendo realizado com os integrantes do coral.

Alguns professores fotografaram o tapete e também elogiaram o trabalho. Uma das professoras veio até mim e disse: *“Bonito trabalho. Você dá aula de costura para adultos?”* Eu respondi que não e que nem mesmo eu sabia costurar, acrescentei que a minha experiência era com artesanato e não costura. A professora emendou dizendo: *“que vergonha além de eu não ter feito nada com meus alunos para comemorar o dia 20, eu também não sei diferenciar o que é costura e o que é artesanato”*. Não sei, se ela estava sendo sincera ou irônica, mas percebi olhares entre ela e outras professoras que disfarçaram alguns sorrisos quando as olhei diretamente.

### 3.5 Fios ideológicos tecendo textos e tapetes

A necessidade de narrar tem a ver com sermos sujeitos de linguagem, pela linguagem, na linguagem. Através da linguagem transmitimos e adquirimos cultura. Sem linguagem não se estabelecem relações sociais. Como nós, sujeitos, ela, a linguagem está sempre em movimento, inacabada.

Bakhtin (2004) diz que:

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (p, 147).

Ao refletir sobre a afirmativa do autor, entendo que a palavra projeta-se para um destinatário e estabelece uma relação social com o sujeito falante e concluo que a palavra é o produto da relação entre sujeito falante e sujeito receptor. Nesse contexto saliento que à medida que o tempo foi passando, a turma do coral, já habituada com os encontros semanais, foi se sentindo mais a vontade para narrar fatos de sua vida pessoal. Alguns alunos falavam também de situações que experienciaram na escola junto aos colegas e também com os professores.

Num dos encontros, a campainha soou às 10,00 h para o horário do recreio, as meninas da 3ª e 4ª série, não retornariam, pois teriam aula com outra professora. Os alunos das outras turmas continuariam após o horário do recreio. Algumas meninas vieram em minha direção e pediram-me para deixá-las ficar na sala até às 11,30 hs, alegaram que a outra professora não havia comparecido. Permiti que ficassem até o final da oficina.

Jefferson compareceu com um pouco de atraso. O menino veio dizer que gostou de frequentar às oficinas, mas precisava fazer uso do horário para estudar o conteúdo dado pela professora, pois em casa não estava conseguido dar conta de todos os deveres passados. Disse que se não começasse a estudar e fazer as tarefas passadas, certamente iria ficar reprovado. Compreendi e tentei confortá-lo dizendo que, ele poderia retornar para as oficinas quando estivesse menos atarefado. O importante era não ficar reprovado.

O menino não retornou para as oficinas, mas durante o horário do recreio dava um jeito de ir até a sala para nos fazer uma visita. Tempos depois, já na última semana de aula, antes das férias de final de ano, a turma do coral me deu a notícia de que Jefferson havia conseguido avançar para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Nas narrativas produzidas pelos estudantes do coral, procurei identificar tanto nas orais quanto nas escritas algo que me desse pistas das suas próprias histórias. Na sala de aula, no decorrer das oficinas, constatei que naquele espaço se deram trocas de idéias e conhecimento em ambos os lados, professora e alunos (o Eu e o Outro - pesquisadora e os sujeitos da pesquisa), numa interação verbal onde *“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”*( BAKHTIN/VOLOSHINOV -1992a: 41).

Bakhtin (2010) afirma ainda que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia [...], (p.262).

Nessas trocas entre o Eu e o Outro, o Outro e o Eu e então, pude perceber a categoria alteridade conceituada por Bakhtin (1990), a partir dos textos literários escritos. Para o autor, quando escrevemos, temos no horizonte um interlocutor, dizemos a ele o que construímos e o Outro entende e pode fazer outra construção em cima do que foi escrito e nos retorna.

Entendo que nesse diálogo está implicada a questão do “*olhar do pesquisador.*” Bakhtin (2010) ensina que:

[...] a obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo da sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Esse processo de troca é sem dúvida cronotópico por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. (p.358).

Identifico o tapete como narrativa, como texto. Um texto produzido a partir da construção de uma obra que para ser executada, necessitou de mãos, de conhecimentos, de arte para se transformar naquilo que representa.

Além disso, penso que o tapete também seja um *cronotopo* no sentido bakhtiniano do termo. Pois, enquanto se deu o processo de bordá-los, aconteceram ações no espaço e tempo que são elementos importantes que me permitiram entender ou interpretar o que foi narrado pelos sujeitos com os quais compartilhei os textos literários na sala de aula. E, nessa relação espaçotempo, dialoguei com o autor citado acima, que me possibilitou pensar o significado da experiência para constituí-la, vinculada à história e à cultura nas quais se insere quem as narrou. O autor informa ainda que:

Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise lingüística pode até abstrair inteiramente da autoria. A interpretação de um texto como modelo (os juízos modelares, os silogismos na lógica, as orações na gramática, a “comutação” na linguística etc). Textos imaginários (modelares e outros). Textos a serem construídos (com fins de experimento lingüístico ou estilístico). Aqui, manifestam-se em toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral. (p. 308).

O tapete é texto narrativo já que permite a ocorrência de um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos, além de ter sido produzido/elaborado por muitos sujeitos.

Bakhtin (2010) me ensina que:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado for de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (p,310).

A narrativa no tapete foi constituída e bordada por vários sujeitos que a transformaram em texto, intertexto, interdiscurso e esses dialogaram com outros textos e, ao mesmo tempo, os tapetes são textos únicos produzidos por aqueles grupos de estudantes com suas experiências e memórias singulares e coletivas incorporadas ao objeto produzido, o texto, o discurso de si próprio ou de outrem.

Todorov (1979) nos informa que:

Bakhtin constata que a literatura sempre jogou com a pluralidade de vozes, presentes na consciência dos locutores, mas de duas formas diferentes: ou o discurso da obra é em si mesmo homogêneo, mas se opõe em bloco às normas lingüísticas gerais; ou então a diversidade do discurso (a 'heterologia') se encontra representada no próprio interior do texto. (p,15).

Conforme já mencionei anteriormente, os tapetes, além de serem pensados como textos, também podem ser pensados como exemplos de *cronotopo*:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico. (BAKHTIN - 1990, p. 211).

Amorim (2001), ao se debruçar sobre os conceitos cunhados por Bakhtin, exemplifica o *cronotopo* (espaço/tempo) fazendo analogias com os filmes produzidos pelo cineasta iraniano Kiarostami, onde a estrada em certo tipo de romance é:

[...] o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens. No encontro, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar). A estrada é, portanto, o lugar onde se escande e se mede o tempo da história. A cada vez que é preciso voltar a ela para que o tempo avance (p.102).

Como Amorim faz com a obra de Kiarostami, também identifiquei os tapetes bordados como um *cronotopo*. Os tapetes são espaçostempos onde se desenrolam as ações principais da vida daqueles jovens e crianças com quem compartilhei literatura e artesanias de tapetes. Sendo assim, me remeto mais uma vez à narrativa do filme *Gabbeh*, salientada no primeiro capítulo deste texto para exemplificar o tapete como um *cronotopo*. O filme nos mostra que, enquanto a jovem *Gabbeh* tece o tapete, sua vida vai se transformando e por ela, também sendo registrada na trama do tapete.

### 3.6 A emergência de experiências narráveis, uma constatação

Conforme já mencionei neste texto, o primeiro tapete bordado pela turma do coral foi produzido para fazer parte das comemorações do Dia da Consciência Negra em 2008, época em que a pesquisa estava se iniciando e coincidiu com a data. Duas semanas depois os alunos entraram em férias e então, as oficinas foram por mim retomadas no final do mês de fevereiro de 2009. Para o reinício das atividades, compartilhei com as crianças o texto da autora Gercilga de Almeida – *Bruna e a Galinha d'Angola*.

O texto narra a história de uma menina negra que se sentia infeliz por ser muito só, sem amigos. A avó da menina era africana e sempre lhe contava as histórias de seu povo. Bruna adorava as histórias contadas pela avó e a que a personagem mais gostava de ouvir era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. A história do panô era semelhante à própria história de Bruna que se sentia muito só e para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de “o seu povo”. Foi assim que surgiu Conquém, a galinha d'Angola.

Influenciada pela narrativa do panô, Bruna pediu ao seu tio que lhe ensinasse a trabalhar o barro e então modelou na argila a galinha d'Angola e passou a brincar com ela, até que sua avó lhe deu uma galinha d'Angola de verdade. Desde então, as crianças que não brincavam com Bruna foram se aproximando da menina para brincar com a galinha.

Um dia as crianças acharam no baú da avó de Bruna um panô que contava a lenda africana dos animais que ajudaram a galinha d'Angola na criação do mundo e de seu povo. A história contada pelo panô se espalhou pela aldeia onde Bruna morava e logo ela e suas amigas se tornaram conhecidas, pois todos se interessaram pela história do povo de Bruna. Sua avó resolveu ensinar às meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África e isso fez com que a aldeia ficasse conhecida.

O texto que conta a história de Bruna foi compartilhado com os alunos por ser um texto muito rico e que ao ser interpretado na sala de aula possibilita o exercício da memória



do que é oriundo da África. Além de o texto trazer uma história da criação do universo mítico africano, cheio de símbolos e significados. Há também todo um contexto do sujeito afrobrasileiro enfrentando problemas por causa do seu pertencimento, sua identidade e então, ele se vê obrigado negociar a sua inserção na sociedade e nesse processo de negociação, o que parecia sem sentido para muitos, se transforma.

Bruna era uma menina negra que se sentia solitária, não tinha amigos, sua avó era seu porto seguro, a pessoa que direcionava seus passos, que a posicionava como sujeito de uma história e cultura que jamais deveria ser esquecida. Bruna re-configurava sua identidade, suas origens através das histórias que a avó lhe contava.

Woodward (2008) ensina sobre identidade e representação que:

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

Bruna não negou sua identidade negra, mas precisou ser possuidora de algo que despertou o interesse de outras crianças da aldeia para não se sentir mais sozinha. Havia uma história, uma cultura da ancestralidade de Bruna que saiu do soterramento, se fez presente no dia-a-dia da menina.

A história de Bruna foi escolhida para mostrar àquela turma que ninguém precisa negar suas origens, seu pertencimento e o quanto todos nós somos sujeitos de história e de culturas diferentes das que a sociedade valoriza como única e dissemina entre os povos. Seguindo os passos do 1º tapete que representou Palmares a partir do imaginário da turma, os estudantes reproduziram a história de Bruna e a Galina d'Angola bordando um tapete.



Figura 20 - Meninas do Coral bordando o tapete Bruna e a Galina d'Angola – 2009



Figura 21 – O tapete Bruna e a Galinha d'Angola

Depois de terminada a tarefa do tapete Bruna e a Galinha d'Angola, apresentei aos alunos outra proposta: que a turma bordasse um tapete, a partir de uma história que eles mesmos deveriam escrever durante as oficinas. Os alunos se dividiram em três grupos e, cada grupo com uma tarefa, um grupo faria o início do texto, outro grupo o meio e outro o final, com o cuidado de fazerem as leituras para dar coerência na continuidade da escrita.

Benjamin (1996) diz: *“quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrado como alguém que vem de longe. Mas escutamos com prazer o homem que ganhou sua vida sem sair do país e que conhece suas tradições. (p, 198)”*.

Os alunos que integram a turma do coral *Vozes do Amanhã* não são os viajantes, aqueles que vêm de longe e nem têm as experiências dos mais velhos com suas tradições,

porém, são narradores de histórias. Duas semanas depois que fiz a proposta, tínhamos um conto escrito pelos alunos: *A Menina que tinha o sonho de conhecer seu pai*

Abaixo a transcrição do conto produzido pela turma do coral:

#### ***A MENINA QUE TINHA O SONHO DE CONHECER SEU PAI***

Era uma vez, uma menina chamada Jhennifer.

Jhennifer era muito bonita, ela tinha a pele negra, cabelos longos e encaracolados e lindos olhos verdes.

Jhennifer morava no Pantanal no estado de Mato Grosso, no Brasil. Um belo lugar onde ela permanentemente estava em contato com a natureza. No lugar havia vários animais e muitos deles eram amigos da menina.

Jhennifer nasceu no Brasil, sua mãe veio grávida da África. Jhennifer não conhecia seu pai, mas sabia que o nome dele era Marc e que estava morando na Alemanha. Marc era alemão, nasceu em Berlim e numa viagem a trabalho na África conheceu a mãe de Jhennifer.

Jhennifer é filha de mãe africana e pai alemão, por isso Jhennifer tem a pele negra, cabelos encaracolados parecido com os cabelos de sua mãe e olhos verdes como os de seu pai. Pai e filha não chegaram a se conhecer.

Marc e Helena se conheceram em Angola, um país da África. Marc foi a trabalho e lá conheceu Helena, viveram juntos por um tempo, mas como o país estava passando por uma guerra civil, Marc foi chamado de volta para a Alemanha, como Marc não podia levar Helena por causa de seus pais que não gostava de pessoas negras.

Marc não teve coragem de se despedir de Helena no dia em que decidiu voltar para a Alemanha. Marc escreveu uma carta e deixou em cima da mesa na casa de Helena com uma quantia muito grande em dinheiro para que ela fugisse da guerra e escolhesse outro país para morar e prometeu encontrá-la assim que resolvesse uns problemas no trabalho e com sua família. Tão logo ficasse livre dos problemas, ele daria um jeito de encontrar Helena para que pudessem ficar juntos novamente.

Helena viajou para o Brasil, o dinheiro deixado para ela por Marc deu para comprar uma casa em Mato Grosso.

Marc não sabia que Helena estava grávida de Jhennifer, ela também não teve coragem de contar, já que Marc tinha compromissos para serem cumpridos na Alemanha.

Jhennifer nasceu sem que seu pai soubesse que ela era uma linha menina negro com olhos verdes.

Jhennifer já tem 11 anos, está no 6º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola pública.

Jhennifer ainda não conhece seu pai.

Helena ainda não contou para Marc que ele tem uma filha.

Num certo dia Jhennifer acordou bem cedo e disse para sua mãe que precisava ir até a cidade mais próxima de onde moravam.

A mãe de Jhennifer não entendeu o motivo de tanto entusiasmo, mas foi com a menina até a cidade.

Ao chegarem à cidade, elas pararam na calçada de um prédio onde estava escrito na porta “Cursos Variados”.

Jhennifer disse para sua mãe: - Mãe espere aqui

A mãe de Jhennifer disse: - Tudo bem, Jhennifer

Mínutos depois, Jhennifer voltou com um papel nas mãos. Sua mãe curiosa perguntou:

- O que foi?

- O que é que você foi fazer Jhennifer?

Jhennifer mostrou o papel para sua mãe e perguntou: - Mãe eu posso entrar para o curso de danças? Eu gostaria muito de aprender Hip Hop.

A mãe de Jhennifer disse: - Se fazer dança é da sua vontade e se isso deixará você feliz! Pode, pode sim.

No dia seguinte, Jhennifer pediu novamente para ir à cidade com sua mãe. As duas saíram apressadas e ao chegar novamente em frente ao prédio do dia anterior, o mesmo do curso de danças. Jhennifer entrou no prédio e na sala ao lado, ela viu outra placa escrita “Aulas de Natação”.

Jhennifer pediu a sua mãe que a deixasse ter aulas de natação.

A mãe de Jhennifer perguntou: - Você não acha que é muita coisa para você fazer ao mesmo tempo?

Jhennifer respondeu: - Eu não acho, não.

Dois dias depois que Jhennifer estava freqüentando os cursos e assistindo às aulas na escola, Jhennifer e sua mãe estavam na cidade e dentro do prédio onde ela tem aulas de dança e natação, Jhennifer pergunta para mãe: - Mãe, Eu posso me matricular no curso de músicas?

A mãe de Jhennifer pergunta: Você tem certeza de que você conseguirá dar conta de todos esses cursos e ainda ir à escola?

Jhennifer: - Sim, eu consigo dar conta de tudo isso.

A semana foi passando e Jhennifer estava conseguindo dar conta de 82reqüentar todas às aulas. Mas, na semana seguinte, numa quinta-feira, quando estava indo para a escola, a menina se sentiu muito cansada e lembrou-se do que sua mãe perguntou antes de se matricular em todos os cursos, pois seus dias estavam todos ocupados.

A menina estava tendo aulas todas às manhãs, a parte da tarde era obrigada a ir para a escola e a noite ainda tinha que fazer todas as tarefas que as professoras passavam para serem feitas em casa e entregar no dia seguinte.

Jhennifer então viu que sua mãe tinha razão e que tinha que se organizar melhor para poder dar conta de seus afazeres.

A menina pensou:

- Como tenho aulas na escola à tarde e não posso faltar...

Irei ao curso de natação todas as segundas e terças-feiras na parte da manhã.

- Quartas-feiras, eu descansarei um pouco, coloco em dia as atividades da escola e ainda me sobrá tempo para estar com minha mãe.

- O curso de dança, eu irei todas as quintas e sextas-feiras.

- O curso de música, eu reqüentarei aos sábados, então ficarei com as quartas e domingos para os descansos, os deveres da escola, passeios e atenções para com a minha mãe.

Jhennifer se organizou da forma que havia pensado e sua mãe ficou muito feliz com a responsabilidade da menina, ela estava conseguindo dar conta de tudo o que quis fazer.

Helena, com as atividades todas de Jhennifer estava se sentindo muito sozinha, Jhennifer estava ocupada inclusive aos sábados.

Helena sentiu saudades de Marc e depois de muito tempo sem dar notícias, resolver ligar para a casa de Marc na Alemanha.

Marc atendeu o telefone e Helena contou para ele sobre a existência de Jhennifer que ele até então não sabia que ela havia saído de Angola grávida.

Marc ficou muito surpreso e feliz, pois ele não esquecera Helena, só não a procurou antes porque não sabia ao certo o endereço dela no Brasil. Marc combinou com Helena de ir morar no Brasil, ele queria se casar com ela e conhecer sua filha.

Marc conseguiu falar com seus pais sobre o amor que sentia por Helena e eles aceitaram o fato do filho gostar de uma mulher negra, pois eles também ganharam uma neta e que era o que eles mais queriam. Os pais de Marc, já não se importavam com a diferença de cor da pele, a menina não deixaria de ser neta deles.

Marc não contou para Helena quando viajaria para encontrá-las no Brasil.

Jhennifer sempre foi muito feliz vivendo ao lado de sua mãe, mas sempre teve a curiosidade de saber como ele era e perguntava sempre a sua mãe se um dia iria conhecê-lo e perguntava se ele não gostava dela.

A mãe de Jhennifer sempre dizia que ele era muito ocupado e não podia sair da Alemanha. A menina não compreendia e às vezes achava que sua mãe e que não queria que ela conhecesse seu pai.

Jhennifer certa vez falou a sua mãe:

- Mãe, o meu maior sonho é conhecer o meu pai.

Todas as minhas amigas e amigos passeiam com seus pais. Eles vão às reuniões da escola. Eu vivo inventando que ele está muito doente.

Os pais das minhas amigas comemoram o dia dos pais na escola e o meu nunca apareceu. Só você vai comigo a escola.

Minhas amigas falam que eu não tenho pai, que eu invento que ele mora na Alemanha.

Mãe, eu quero saber quem é o meu pai.

Alguns dias depois, na escola os pais foram chamados para mais uma reunião e a diretora falou para a mãe que a menina andava muito triste. Além disso, Helena escutou Jhennifer falar para uma de suas amigas que o pai teve que viajar e não sabia quanto tempo iria ficar fora.

Nesse dia Jhennifer ao chegar a sua casa quando voltou da escola chorou muito.

Enquanto isso, sem Helena e Jhennifer saber, Marc estava vindo para o Brasil, já tinha acertado com a empresa onde trabalhava a sua transferência para começar a trabalhar no Brasil e seus pais aceitaram o seu casamento com Helena e o avisaram que queriam conhecer sua neta.

Altas horas da noite, alguém toca a campainha da casa de Jhennifer. Helena e Jhennifer ficaram um pouco assustadas, mas estavam protegidas, pois os animais estavam sempre por perto e espantavam qualquer pessoa ou outros bichos que pudessem ameaçá-las.

Helena abriu a porta e levou um susto danado quando viu Marc cheio de malas parado ali, na porta de sua casa. Jhennifer surgiu atrás de Helena e logo imaginou que se tratava de seu pai que chegou da Alemanha.

Os três ficaram muito felizes. Finalmente Marc e Jhennifer se conheceram.

No dia seguinte, Marc e Helena foram juntos com Jhennifer ao curso de natação, era uma segunda-feira, lá chegando ela viu suas amigas Carol, Sara e Alessandra. Então, Jhennifer apresentou seu pai às meninas. Naquele mesmo dia, na parte da tarde Marc e Helena foram até a escola com Jhennifer e logo no portão de entrada Jhennifer avistou os amigos: Tucá, Daniel, João, Esther e Talita, logo eles correram até onde Jhennifer estava e então ficaram conhecendo quem era o pai de Jhennifer.

Na quinta-feira daquela mesma semana, Jhennifer apresentou seu pai aos amigos do curso de dança: Gabriela, Carla, Maria Paloma, Joyce, Ingrid, Mateus, Flaviana, Milena e Rafaela.

No sábado foi à vez dos amigos do curso de música conhecer o pai de Jhennifer: Maiara, Jessica, Joaquim, Estefani e Márcio.

Todos os amigos de Jhennifer ficaram conhecendo Marc e apesar dele não falar corretamente o português, os três: Marc, Jhennifer e Helena se entendiam muito bem.

Marc estava muito entusiasmado com a novidade de ter uma filha linda como Jhennifer e avisou a Helena que no mês seguinte, época em que Jhennifer estaria de férias da escola e dos cursos todos que a menina freqüentava, eles viajariam para conhecerem seus pais: Sra. Frieda, Sr. William e seu irmão mais novo Max.

Helena e Jhennifer estavam ansiosas, mas Marc disse para elas ficarem tranquilas, pois seus pais iriam ficar felizes com as visitas, eles já não tinham mais preconceitos contra pessoas negras. O Sr. William e a Sra. Frieda passaram respeitar as pessoas que tinham a cor de pele diferente da deles e queriam conhecer sua nova família.

O mês de férias de Jhennifer chegou e os três viajaram para a Alemanha.

Jhennifer passou a ser uma menina feliz, mas ainda quer ir a África conhecer a família de sua mãe. Marc prometeu que eles irão quando nas próximas férias da escola de Jhennifer. (Autores: Alessandra, Esther, Flaviana, Ingrid, Joyce, Paloma, Sara e Sonia – Colaboradores: Catarina, Evelyn, Jefferson, Isabela e Mayara).

Após o termino da escrita do conto pedi para a turma desenhar o cenário, antes de dar início aos bordados do tapete. Neste mesmo dia três meninas que estavam cursando a 2ª série bateram à porta e pediram para participar das oficinas, me disseram que eram integrantes do coral. Permitti que elas ficassem junto com a turma para ajudarem com os desenhos.

Deixei a decisão de quem desenharia o quê para a turma. Houve tumulto, pois várias meninas queriam desenhar a personagem principal e eu tive que intervir e, a decisão foi através de sorteio. Mayara uma das meninas da 2ª série foi a sorteada.



Figura 22 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Foi interessante observar o desenho de Mayara – 10 anos, 2ª série do Ensino Fundamental. Os cabelos encaracolados, a face pintada de marrom para a representação da menina negra do conto, olhos verdes e, o que mais instigou no desenho foi perceber o pescoço e os braços sem cores, talvez numa representação do ser humano branco e, as pernas num tom puxado para o alaranjado que pode ser uma representação de uma cor que significa a mestiçagem do sujeito negro com o branco. O desenho pareceu-me representar a cor plural do cidadão brasileiro: meio branco, meio negro e meio índio – um mestiço. E, a personagem do conto é mestiça



Figura 23 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

O desenho acima foi feito por uma menina de 11 anos - Joyce. Nesse desenho ela quis representar uma das amigas da personagem do conto. A menina se inspira no padrão de beleza europeu – um desenho que representa uma menina branca, cabelos loiros, olhos verdes e para reforçar esse padrão, o desenho lembra uma criança alemã vestida a caráter em época da tradicional festa alemã – a Baunerfest<sup>20</sup>, quando os grupos se apresentam no centro da cidade de Petrópolis e em cima de um palco especialmente preparado para as danças no Palácio de Cristal. Além da festa alemã, outro fator que pode ter influenciado não só Joyce como todo o grupo de estudantes, são as constantes visitas de sujeitos alemães que visitam o bairro Alto Independência por causa da parceria que a cidade de Petrópolis tem com a Alemanha na questão da religiosidade e ONGs . Uma dessas parcerias é com a religiosidade evangélica luterana<sup>21</sup> desde a chegada dos primeiros colonos alemães.

<sup>20</sup> Bauernfest é a festa do Colono alemão, em Petrópolis. Essa festa é realizada desde 1990, comemorando a chegada dos primeiros colonos Alemães à Petrópolis, em 29 de Junho de 1845. Em grande parte do Centro Histórico da Cidade de Petrópolis são realizadas apresentações de grupo de dança folclórica, desfiles pelas ruas da cidade, e também um caminhão de chopp, servindo de graça para todos que o acompanham até o Palácio de Cristal, o ponto central onde os grupos concentram-se e apresentam sua cultura para o público.

<sup>21</sup> A História da Igreja Luterana em Petrópolis. Disponível em: [http://www.franckalemao.com.br/arquivos/historia\\_igreja\\_luterana\\_petropolis.pdf](http://www.franckalemao.com.br/arquivos/historia_igreja_luterana_petropolis.pdf). Consultado em 14/11/2010.

O desenho feito por Joyce pareceu retomar a cultura alemã valorizada e praticada na cidade. No desenho, a menina parece se equilibrar na ponta dos pés em cima de um pedestal. Porém, Jennifer havia se matriculado em um curso de Hip Hop. Quem já esteve em Petrópolis no período da festa que homenageia os colonos alemães, provavelmente viu muitos grupos vestidos a caráter espalhados pelo Centro Histórico da cidade.

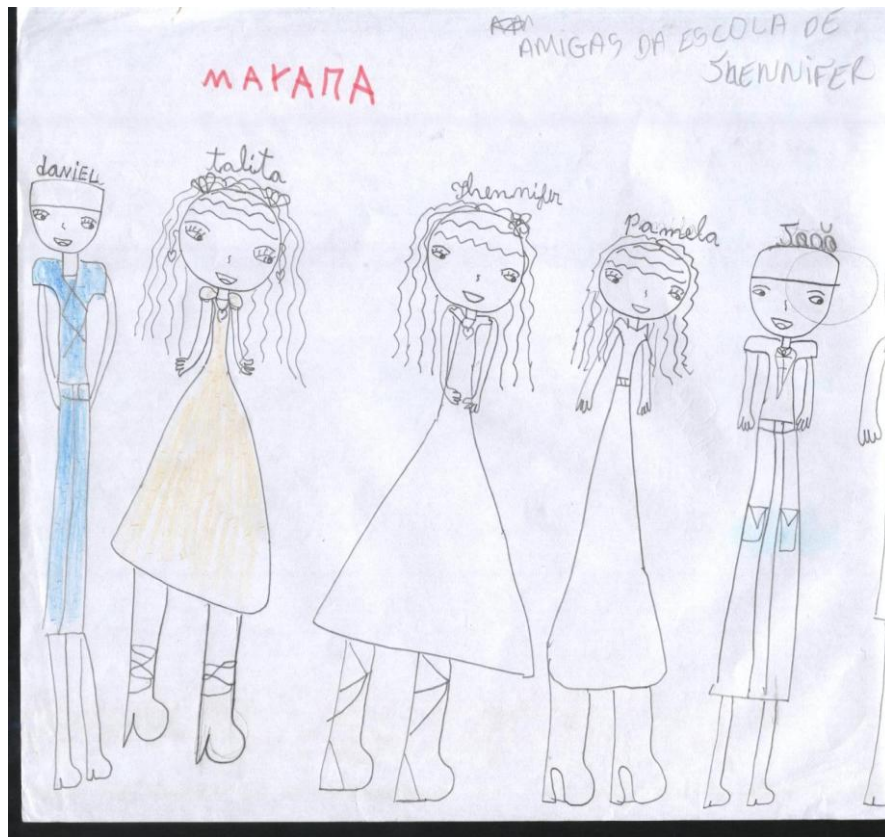


Figura 24 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Neste outro desenho também feito por Mayara, percebo um contraste com o primeiro desenho da personagem do conto. No primeiro pude fazer uma leitura da expressão do “*mito das três raças*” que a personagem do conto carrega em si. Um mito ideológico que quis encobrir os conflitos raciais do Brasil sem buscar resoluções para os mesmos e objetivou inculcar na mente do povo brasileiro a idéia de que o colonizador era um sujeito adepto “à mistura das raças”.

No segundo desenho construído por Mayara, os personagens não parecem representar a diversidade étnico-racial brasileira. A menina se preocupou apenas em colorir as roupas de dois personagens que representam os amigos e amigas da escola da personagem principal do



conto. Uma representação de sujeitos brancos, embora com nomes diferentes os rostos são bem parecidos. Jennifer também está representada no desenho, suas características não diferem das outras figuras femininas, a personagem não tem mais o rosto marrom e as outras cores nos braços, pernas e pescoço que deram, ao primeiro desenho a idéia de miscigenação. Por mais que Mayara tenha se concentrado durante a feitura do primeiro desenho, “à teoria do *embranquecimento* ganhou pontos quando sua subjetividade se revelou no segundo desenho.

Segundo Munanga (2008), essa teoria visava o desaparecimento gradativo do negro, através da miscigenação e a importação de imigrantes europeus, que favorecessem o processo de limpeza do sangue – a eugenia para que o povo brasileiro pudesse ser transformado em pessoas brancas como todos os europeus. Esse processo não deu certo e então, “a *ideologia do embranquecimento*” representou a passagem do racismo de dominação ao racismo de exclusão.

Ao produzir o desenho acima, a menina pareceu retomar o modelo ocidental europeu difundido em nosso país - cabelos lisos, peles clara, olhos claros.

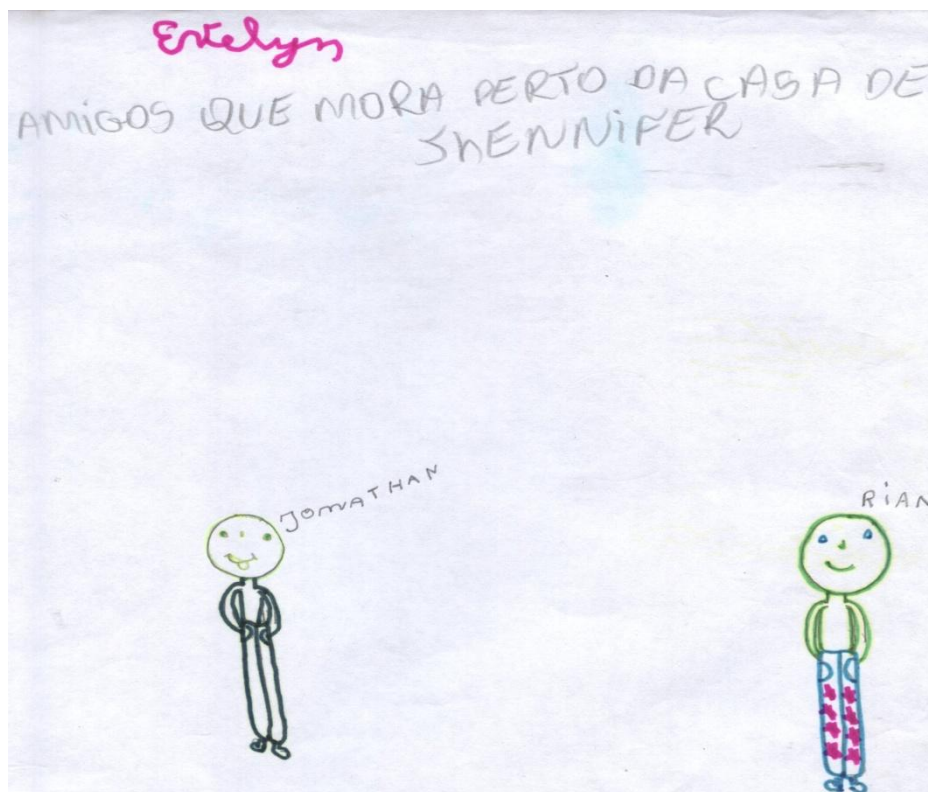


Figura 25 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Neste outro desenho realizado por Evelyn – oito anos na época cursando a 2ª série do Ensino Fundamental, o referencial de padrão de beleza europeu se repete na representação dos amigos que moram perto da casa da menina do conto.

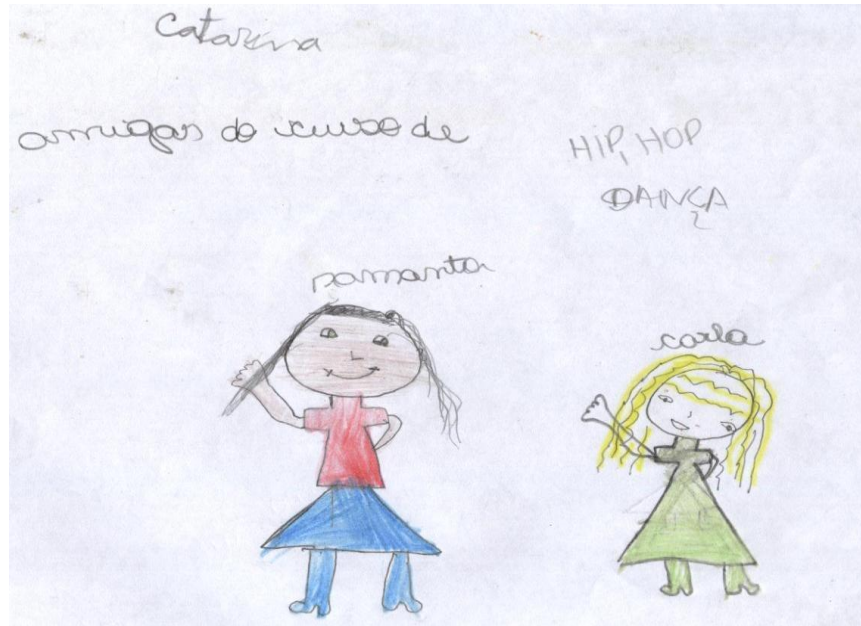


Figura 26 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

O único desenho onde houve a representação de uma negra, além da personagem principal, é neste desenho acima produzido por Catarina oito anos, 2ª série do Ensino Fundamental. A menina traz a representação de duas amigas do curso de Hip Hop, uma negra e outra branca que mais uma vez representa o padrão de beleza hegemônico.



Figura 27 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Os alunos que estavam cursando as 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, não se ativeram em desenhar personagens que representassem amigos e colegas da menina do conto. Procuraram um caminho mais fácil para a produção de seus desenhos, como esse acima em que Paloma de onze anos colocou uma folha de papel transparente em cima de um livro de Ciências e o reproduziu marcando forte com a caneta e outro papel na parte inferior, para depois colorir e dar as designações aos bichos.



Figura 28 - Desenho da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Este outro desenho foi produzido por Flaviana, na época com 12 anos e cursava a 6<sup>a</sup> série, achou mais fácil apanhar uma régua e fazer o desenho de uma piscina. Desta forma percebi que os desenhos das meninas menores eram mais carregados de sentidos do que os produzidos pelas adolescentes das séries mais avançadas.

No mesmo dia em que os alunos realizaram os desenhos do conto, um pouco antes do término da oficina, a professora da 2<sup>a</sup> série veio bater à porta da sala onde eu me encontrava com a turma. Notei a expressão de desagrado e o tom ríspido:

Professora da 2<sup>a</sup> série: - Olha sinto muito, mas Catarina, Evelyn e Mayara não poderão participar da sua aula.

Elas fugiram da minha aula e os outros alunos me disseram que elas vieram para sua aula de costura.

Sônia: Tudo bem, mas deixa eu te esclarecer uma coisa. As meninas bateram na porta e me disseram que eram do coral e pediram para participar das oficinas e eu as deixei entrar. Os outros alunos confirmaram que elas são integrantes do coral. Agora quanto ao fato delas terem fugido da sua aula, eu não estou sabendo. Se eu soubesse que elas fugiram eu não as teria deixado entrar. E uma outra coisa. Eu não dou aula de costura, eu já lhe disse isso uma vez e volto a esclarecer que o que eu faço aqui é compartilhar literatura com as crianças e incentivo a bordar narrativas em tapetes.

Professora da 2<sup>a</sup> série: Não, nada contra a sua aula, mas se elas participarem das oficinas nesse horário, elas serão prejudicadas na minha disciplina.

Chamei as três meninas e diante da professora eu lhes disse que elas não me informaram que haviam “fugido” da outra aula e disse-lhe que não poderiam mais participar das oficinas e falei para professora levá-las de volta para sua sala. A professora agradeceu e pediu desculpas pelo imprevisto e, as meninas a seguiram para outra sala. Naquele dia, o desagrado maior foi de minha parte.

Dias depois da escrita e dos desenhos do conto terem sido finalizados, começamos a bordar o tapete que iria interpretá-lo. Desconfiei que na escrita haviam pistas, dados importantes para a pesquisa. Então iniciei as análises na tentativa de compreender a relação de aproximações e distanciamentos entre ficção e realidade daqueles alunos.

Vygotsky (2009) em seus estudos sobre a imaginação, atividade criadora e a realidade na infância menciona que:

A análise psicológica dessa atividade criadora indica sua enorme complexidade. Ela não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência. (p. 19).

Segundo o autor é incorreta a visão comum que separa realidade e fantasia como uma linha intransponível e a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, ela é uma função vital necessária a todos os seres humanos. Para Vygotsky a imaginação se constitui de elementos da realidade a partir das experiências de quem a cria. E, nos informa ainda que, seria um milagre se a imaginação se inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.

Entendo que as crianças vêm e escutam, percebem com antecedência os pontos onde elas apóiam-se para criarem ou jogarem suas fantasias, isto é, acumulam na mente suas impressões e o imaginário flui, progride pela dissociação e associação num complexo jogo que depois irá romper com os diferentes elementos da realidade humana e da ficção.

### 3.6.1 Os autores e a personagem do conto

Uma das meninas, Paloma no decorrer das oficinas (em conversas informais), por várias vezes mencionou não gostar de seu cabelo por ser duro e dar trabalho para arrumar e mencionou que gostaria de ter o cabelo igual ao de sua irmã - encaracolado e macio, pois o dela seria duro e precisaria fazer prancha todos os dias para que os fios fiquem lisos. A

menina acrescentou ainda, que iria casar-se com um homem branco para que seu filho ou filha possuísse cabelos lisos.

Na medida em que outras narrativas se desenrolavam fora do contexto daquelas compartilhadas com os alunos pelos textos literários, eu os provocava com outras intervenções, pedindo-lhes para escrever. Paloma havia mencionado o desejo de ter cabelos lisos, aproveitei o momento e pedi a turma para escreverem as características físicas de seus familiares.

Vejam uma das escritas:

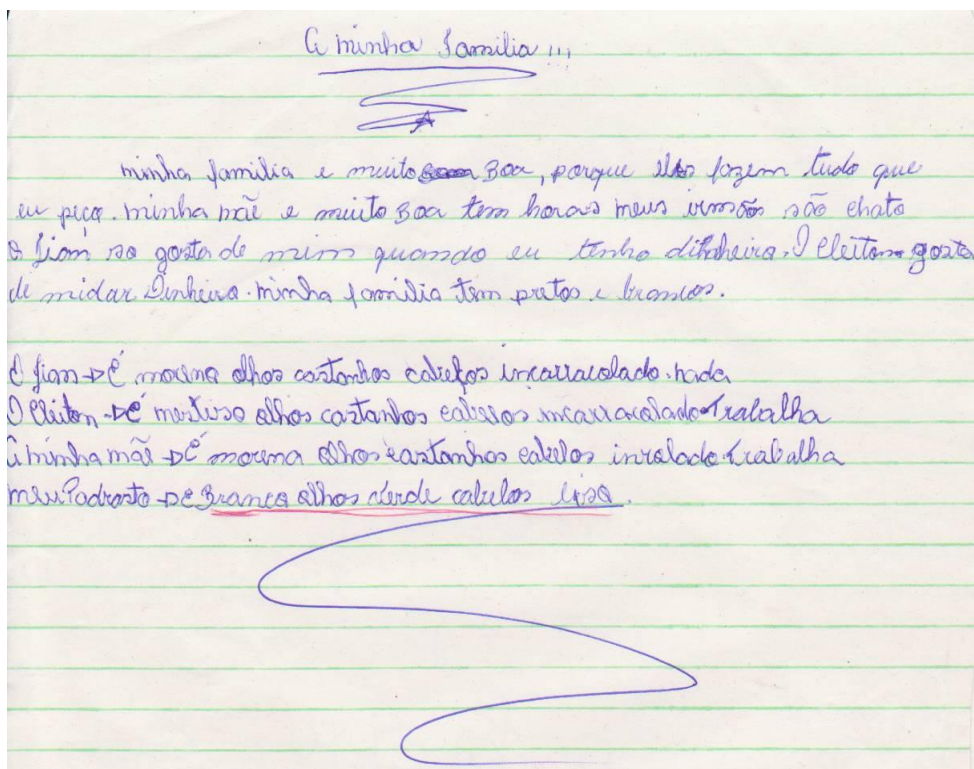


Figura 29 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição da escrita acima:

A minha família...

Minha família é muito boa, porque eles fazem tudo que eu peço. Minha mãe é muito boa tem horas, meus irmãos são chatos. O Jian só gosta de mim quando eu tenho dinheiro. O Cleiton gosta de me dar dinheiro. Minha família tem pretos e brancos.

O Jian – É moreno, olhos castanhos, cabelos encaracolados. Não faz nada

O Cleiton – É mestiço, olhos castanhos, cabelos encaracolados. Trabalha

A minha mãe é morena, olhos castanho e cabelos encaracolados. Trabalha

Meu padasto – É branco, olhos verdes e cabelos lisos.

(Ingrid – 12 anos – 5ª série do Ensino Fundamental).

Paloma, a menina que se inspirou na figura de sua própria irmã para compor uma personagem e Ingrid, a que provavelmente inspirou-se nos olhos verdes do padrasto, quando as meninas tiveram a oportunidade de ficcionar uma história, elas transferiram seus desejos e as características físicas de membros de suas famílias para dentro do conto quando mencionam: *“Era uma vez, uma menina chamada Jhennifer”*. *“Jhennifer era muito bonita, ela tinha a pele negra, cabelos longos e encaracolados e lindos olhos verdes”*.

Com essas frases elas reforçam a ideologia da *“teoria do embranquecimento”* que ainda é hegemônica na sociedade brasileira.

As duas meninas seguiram com a escrita e juntamente com os outros componentes formaram o primeiro grupo *“Jhennifer morava no Pantanal no estado de Mato Grosso, no Brasil”*. *“Um belo lugar onde ela permanentemente estava em contato com a natureza”*. *“No lugar havia vários animais e muitos deles eram amigos da menina”*.

Nessas frases, o primeiro grupo descreveu o local onde a personagem do conto habita. Nesse ponto identifiquei um espaço idílico que remete a teoria de ROSSEAU (1999) *“o estado da natureza”*. O estado primitivo da humanidade pensada pelo filósofo como o lugar ideal, onde homem e natureza imperariam em igualdade e harmonia.

Abaixo mais fragmentos escritos pelo primeiro grupo:

Jhennifer nasceu no Brasil, sua mãe veio grávida da África. Jhennifer não conhecia seu pai, mas sabia que o nome dele era Marc e que estava morando na Alemanha. Marc era alemão, nasceu em Berlim e numa viagem a trabalho na África conheceu a mãe de Jhennifer. Jhennifer é filha de mãe africana e pai alemão, por isso Jhennifer tem a pele negra, cabelos encaracolados parecido com os cabelos de sua mãe e olhos verdes como os de seu pai. Pai e filha não chegaram a se conhecer [...].

Nesse ponto do conto, o grupo trouxe uma questão histórica, muito presente no imaginário social de muitos sujeitos negros. O olhar que se volta para o exterior, com baixa auto-estima o afrobrasileiro faz crítica a sua mestiçagem, sua mistura e agrega valores aos *“negros puros”*, ou seja, o negro oriundo da África.

Souza (2010), explica que os negros que foram expatriados para o Brasil sem vontade própria tiveram seus laços sociais anteriores rompidos e foram obrigados a tecerem novas relações e se localizar no mundo para o qual foram levados/trazidos. O primeiro passo seguido de muitos outros. Novas identidades negras foram formadas com designações de procedência de alguns povos e as chamaram de nações para a afirmação de pertencimento.

De acordo com a autora mencionada acima, o sujeito negro de nação era considerado um legítimo africano e crioulo era designação dada para o negro nascido na América, a esse último pouco valor lhe era dado e por mais de trezentos anos se perpetuou entre os negros

esse pensamento a ponto de quererem o extermínio de todos os crioulos a exemplo *A Revolta dos Malês*, que em 25 de janeiro de 1835, ocorreu um levante de escravos muçulmanos na Bahia, que por estarem insatisfeitos com a escravidão e perseguições que sofriam por causa de sua religiosidade muçulmana, esses negros visavam dominar a cidade de Salvador, expulsar os brancos, tornando o local um reduto para os negros africanos.

A revolta envolveu cerca de 600 homens e recebeu a designação de Revolta dos Malês que apesar de travarem muitos combates nas ruas de Salvador, acabaram massacrados pelas tropas da Guarda Nacional, pela polícia e por civis armados que estavam apavorados ante a possibilidade do sucesso da rebelião negra.

Há indícios de que não tinham planos amigáveis para as pessoas nascidas no Brasil, fossem estas brancas, negras ou mestiças. Uma seriam mortas, outras escravizadas pelos vitoriosos malês. Isso refletia as tensões existentes no seio da população escrava entre aqueles nascidos na África e aqueles nascidos no Brasil. Que fique bem claro: os negros nascidos no Brasil, e por isso chamados crioulos, não participaram da revolta, que foi feita exclusivamente por africanos. Por isso, se o levante tivesse sido um sucesso, a Bahia malê seria uma nação controlada pelos africanos, tendo à frente os muçulmanos. (REIS, João José. 2003).<sup>22</sup>

Verifiquei no conto, da turma do coral uma história que me remeteu a esse processo histórico de valorização do negro africano, porém miscigenado com o europeu. A protagonista do conto nasceu no Brasil, mas é como se não fosse. Sua mãe é angolana e seu pai é alemão, o que dá outra identidade para a menina do conto.

Vejamos outros pontos do conto.

Jhennifer já tem 11 anos, está no 6º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola pública.

Jhennifer ainda não conhece seu pai.

Helena ainda não contou para Marc que ele tem uma filha.

Num certo dia Jhennifer acordou bem cedo e disse para sua mãe que precisava ir até a cidade mais próxima de onde moravam.

A mãe de Jhennifer não entendeu o motivo de tanto entusiasmo, mas foi com a menina até a cidade.

Ao chegarem à cidade, elas pararam na calçada de um prédio onde estava escrito na porta "Cursos Variados".

Jhennifer disse para sua mãe: - Mãe espere aqui

A mãe de Jhennifer disse: - Tudo bem, Jhennifer

Mínutos depois, Jhennifer voltou com um papel nas mãos. Sua mãe curiosa perguntou:

- O que foi?

- O que é que você foi fazer Jhennifer?

Jhennifer mostrou o papel para sua mãe e perguntou: - Mãe eu posso entrar para o curso de danças? Eu gostaria muito de aprender Hip Hop.

A mãe de Jhennifer disse: - Se fazer dança é da sua vontade e se isso deixará você feliz! Pode, pode sim.

No dia seguinte, Jhennifer pediu novamente para ir à cidade com sua mãe. As duas saíram apressadas e ao chegar novamente em frente ao prédio do dia anterior, o mesmo do curso de

<sup>22</sup> Revolta dos Malês especificamente, ler João José Reis, *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, São Paulo, Companhia da Letras, 2003; site consultado em 20/11/10. Disponível em: <http://possehausa.blogspot.com/2008/01/revolta-dos-mals-em-1835.html>

danças. Jhennifer entrou no prédio e na sala ao lado, ela viu outra placa escrita “Aulas de Natação”.

Jhennifer pediu a sua mãe que a deixasse ter aulas de natação.

A mãe de Jhennifer perguntou: - Você não acha que é muita coisa para você fazer ao mesmo tempo?

Jhennifer respondeu: - Eu não acho, não.

Dois dias depois que Jhennifer estava freqüentando os cursos e assistindo às aulas na escola, Jhennifer e sua mãe estavam na cidade e dentro do prédio onde ela tem aulas de dança e natação, Jhennifer pergunta para mãe: - Mãe, Eu posso me matricular no curso de músicas?

A mãe de Jhennifer pergunta: Você tem certeza de que você conseguirá dar conta de todos esses cursos e ainda ir à escola?

Pareceu-me claro que o grupo de crianças que deu início a escrita da narrativa, criou uma personagem deu sentido ao que elas gostariam de vivenciar. Uma personagem com uma parte do mundo imaginário e outra parte do mundo real de duas meninas que integraram os grupos. A narrativa traz histórias semelhantes às narrativas orais dessas meninas, com seus dramas individuais com histórias que se cruzam e se contrapõe.

A menina do conto é de classe média (parece não ter problemas financeiros), porém é uma menina que estuda numa escola pública. Nesse ponto a personagem se aproxima dos autores. Jennifer consegue se matricular em vários cursos (um padrão de classe média). As ocupações da menina são tantas que ela se vê obrigada a reorganizar seu tempo para que seu aprendizado na escola não caia de rendimento.

Bakhtin (2010) ensina que:

[...] cada elemento de uma obra é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta a resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento, e cada ato de sua vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. -, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra. (p. 4).

Na busca por um diálogo do pensamento baktiniano com a produção da turma do coral, penso que não houve distância entre os autores e a personagem do conto. O conto foi composto por grupos distintos e ao fazer a análise da escrita, percebi o quanto foi importante compreender cada parte do conto: o início, o meio e o final.

De acordo com Bakhtin, a união entre autor e personagem existe para que o primeiro dê autoridade para o segundo expor sua idéia:

[...] A unidade entre os princípios ideológicos de representação do autor e a posição ideológica do herói deve ser descoberta na própria obra como unicidade acentual da representação autoral e dos discursos e vivências do herói e não como coincidência de



conteúdo dos pensamentos do herói como as concepções ideológicas do autor, expressas em outro lugar. Aliás, a palavra e as vivências desse herói são apresentadas de modo diferente: não são objetificadas, mas caracterizam o objeto que se destinam, e não caracterizam apenas o falante propriamente dito. A palavra de semelhante herói e a palavra do autor situa-se no mesmo plano (BAKHTIN – 2010 p. 70).

Apesar do conto ter sido elaborado por diferentes grupos, as ideias expostas se encontram num mesmo plano dialógico. Ainda que em alguns momentos, a escrita tenha se tornado independente nos posicionamentos em relação à personagem, não perdeu a coerência. O primeiro grupo expôs a ideia e a passou para o papel, e a deixou livre para que o segundo grupo se posicionasse em relação à personagem e da mesma forma esse agiu para o que o terceiro grupo colocasse suas ideias e finalizasse o conto.

A ideia central pareceu única. Porém, com valores diferentes. Ao analisar o conto e fazer uma ponte com as narrativas anteriores produzidas que continham experiências de vida de alguns de seus autores, eu pude perceber a dialogicidade entre autores e personagem. Na ficção a personagem encerrou em si algumas situações reais vividas por alguns de seus autores. Autores e personagem tiveram sentidos, estruturaram-se na medida em que as narrativas de ambos dialogaram e se corresponderam.

### **3.7 Professora, a senhora é negra porque quer. Eu sou morena**

Penso que todos os autores do conto buscaram nas suas experiências de vida inspirações para comporem e darem continuidade a sua escrita. Desta forma, desconfio que e a partir das narrativas orais que emergiram na sala de aulas sobre as experiências vividas pelos estudantes do coral, me proporcionaram, tempos depois, a compreensão do que havia em comum entre realidade e imaginação, as relações entre autores e personagem.

Retomo neste ponto mais dois momentos narrados por Paloma e Ingrid, as meninas que integraram o primeiro grupo que iniciou o conto, para reforçar o quanto a narrativa está carregada de sentido com a realidade delas, e como elas se viam e a visão que tinham em relação a mim como professora negra, quando as questionei sobre como elas se viam, para responder uma das minhas questões sobre e a realidade de crianças afro-brasileiras.

Transcrições do que as meninas narraram:

Paloma (11 anos – negra) diz: - “eu não sou negra, eu sou morena minha família é toda morena como eu e minha irmã é linda tem o cabelo mais liso do que o meu e é encaracolado, e queria o meu cabelo igual ao dela”.

Naquele momento em que a menina pronunciou essas palavras, eu provoquei ainda mais a discussão por ela ter mencionado ser morena:

Sonia: - Veja! Somos da mesma cor e sou uma pessoa negra.  
 Paloma: A senhora é negra porque quer. A senhora é um pouco mais clara do que eu, a senhora não é negra. Eu não sou negra, eu sou morena.  
 Sonia: Como assim. Eu não entendi? O que é ser negro para você?  
 Paloma: A pessoa só é negra quando quer e, professora eu não quero falar sobre isso.  
 Sonia: - Depois poderemos num outro dia voltar a essa questão, ok?  
 Paloma: - Tá, mas hoje eu não quero.

Não insisti mais em levar adiante a conversa com Paloma, mas a segunda menina - Ingrid, a mesma que criou os olhos verdes da personagem acrescentou:

Ingrid: É professora, a senhora só é negra porque quer. A senhora é moreninha. Eu sou branca. Eu não quero ser negra não. Sabe por que professora? Eu não quero ser chamada de azulão e cabelo de assolam<sup>23</sup> - igual os meninos fazem com as outras meninas mais escuras do que eu. É. Eles falam mal perto dos professores e ninguém diz nada, nem mesmo mandam parar de chamar as pessoas de macaco. Eu não sou negra não.

Essa narrativa de Paloma sobre a questão da negritude me remeteu aos ensinamentos de Munanga (2009) ao falar do dilema da questão racial no Brasil. Segundo o autor, muitos sujeitos pensam que a situação do negro brasileiro é apenas econômica, e não racista e desta forma não buscam entender como as práticas racistas impedem o sujeito afrobrasileiro de reconfigurar sua identidade. Para o autor:

[...] a busca da identidade negra não uma divisão de luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problema específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política. (p,19).

Para Paloma, a pessoa pode escolher ser negro ou não, e assim como ela, uma parte significativa das populações negras e brancas possuem uma imagem não positiva dos afrodescendentes. Portanto, penso ser compreensível a dificuldade da menina com 11 anos na época se identificar como negra.

Segundo Hall (2002), o sujeito pós-moderno vive descentrado de sua identidade, pois é a partir da noção de diferença que ele se caracteriza e se descaracteriza: a diferença, portanto, é o que proporciona a formação de sua identidade. Nas perspectivas subjetivas do sujeito e de seu inconsciente, a sua formação inclui vários significados contraditórios que se

---

<sup>23</sup> Assolam – tipo de esponja para clarear painéis, muito semelhante ao tão conhecido Bombril.

antagonizam, tornam a identidade como algo fragmentado. Esses antagonismos resultam numa fantasia da identidade do sujeito que forja sua própria construção como sujeito num processo que nunca se completa. Nenhum sujeito tem uma identidade fixa e o autor sugere, para melhor compreensão desse processo, o uso do termo identificação.

Nas palavras de Hall “*a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente*”(p,12). Para o autor a identidade é definida historicamente e não biologicamente:

O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (p,13).

Vejamos ainda o que nos diz Silva (2000) sobre a questão das identidades:

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais... As identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos e particulares. Alguns elementos dos “novos movimentos sociais” questionam algumas das tendências à fixação das identidades da “raça”, da classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas biológicas, enquanto outros afirmam a primazia de certas características consideradas essenciais. (p, 38).

Essa não-aceitação da identidade negra por parte dessas duas meninas da turma do coral me remete também aos estudos realizados por Munanga (2008). O autor nos informa, que em meados do séc. XIX foi difundida na Europa, a teoria sobre a constituição das “raças” humanas com o objetivo de explicar o ser negro e justificá-lo como sujeito inferior, ressaltando a superioridade da “raça branca”. Esses pensamentos chegaram ao Brasil do século XX e tiveram papel determinante no modo de pensar e agir da elite brasileira, pois, seus pressupostos explicariam a situação pela qual passava o “atraso” do Brasil e mostrariam como resolver esse problema.

Permanecendo ainda dentro do que as meninas narraram, perguntei a Ingrid se ela saberia me dizer qual era a sua cor. A resposta dada foi “*branquinha*” e emendou depois “*não, branquinha não, sou moreninha*”. Algumas crianças que estavam presente no momento que as palavras foram proferidas pela menina, disseram: “*ela é mulata*” e outras disseram: “*ela é negra mesmo*” e outro acrescentou ainda, “*ela é bege como o Michel Jackson*”. A

menina ficou furiosa mediante a tantas definições sobre sua cor e mais ainda com a ironia - e acrescentou que era morena e que ninguém tinha nada com isso.

Recorro mais uma vez aos ensinamento dados por Hall (2002) sobre a questão da identidade: *“à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p,13)”*. As palavras do autor vão ao encontro das palavras de Munanga ao falar do levantamento do historiador Clóvis Moura, sobre o censo de 1980 que ilustra a adesão popular ao mito da democracia racial brasileira e que sustentado pela mestiçagem reforçam o ideal do branqueamento.

Na pesquisa entre os brasileiros não brancos 136 cores diferentes foram levantadas. Tanto a não-aceitação quanto a quantidade de definições que apareceram me ajudaram a compreender Ingrid a não declarar-se como negra. Segundo Munanga (2008): *“esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco”*. Para enfatizar ainda mais essa questão o autor traz as palavras do historiador que fez a pesquisa:

A identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos retificados, usados pelos próprios não brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substitui a concreta realidade por uma enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador (MOURA, Clóvis. 1099, p, 64 apud MUNANGA, Kabengele. 2010, p,113).

Ingrid e muitas outras crianças, jovens e também adultos afrobrasileiros, constantemente escutam discursos que inferiorizam os povos negros, tanto na escola quanto fora dela. Esse fato torna-se um dado ainda mais grave se os sujeitos não têm referências negras, nem éticas nem estéticas. Então, a consequência é a fuga desse pertencimento, a tentativa de aproximação com o padrão hegemônico: o sujeito branco.

A menina recorreu a um eufemismo se dizendo *“moreninha”*. Ela rejeita a identidade negra, apesar de muitos outros sujeitos presentes na sala de aula a terem definido como *“mulata”* e *“negra”*. A auto-declaração *“morena”*, foi o que importou para Ingrid. As terminologias de cor apresentadas pelos estudantes que discordaram do fato dela ser morena vão ao encontro dos estudos do antropólogo Kabengele Munanga.

Mediante experiências negativas, vítimas de xingamentos, ainda que esses não tenham sido diretamente dirigidos para a menina e sim, para algumas de suas colegas da escola.

Conforme seu relato, Ingrid se nega a identificar-se como negra, não quer para si as categorias que desvalorizam os sujeitos com um tom de pele mais escuro que o seu. Porém, ao se declarar morena por ter a pele mais clara, a declaração da menina fez emergir outros comentários por parte de seus colegas que a ironizaram, chamando-a de bege e fazendo referências a cor do Pop Star americano Michael Jackson que havia falecido naquela mesma semana.

### 3.7.1 Das Teorias racistas

Segundos relatos de alguns autores como Munanga (2008) e Schwarcz (2001) que se debruçaram sobre a temática das teorias raciais, as primeiras manifestações racistas da modernidade surgiram na Espanha, por volta do século XV, voltadas para a questão religiosa dos judeus e dos muçulmanos. Teólogos católicos da época, até então, limitavam-se a exigir a conversão ao cristianismo dos crentes destas religiões para que pudessem ser tolerados. Porém, rapidamente estenderam seus pensamentos para a questão da "limpieza de sangre" (limpeza de sangue). Somente converter os povos judeus e mulçumanos para o cristianismo não era o suficiente, era necessário limpar-lhes também o sangue. Tempos depois esses teólogos chegaram à conclusão de que qualquer pessoa, uma vez infectados pelas religiões desses povos, permaneceria impura para sempre. A religião determinava a raça e vice-versa.

Esse pensamento racista no decorrer do século XVI foi estendido aos índios e negros e os principais argumentos justificavam a questão da violência em que assentou a escravatura desses povos. Trata-se de uma argumentação que procurou sustentar em termos raciais, o poder e a supremacia da nobreza ocidental e a que se assentava na terra recém descoberta atravessando os séculos XVII, XVIII, até meados do séc. XIX, e séc. XX momentos em que as teorias racistas têm maior desenvolvimento.

Segundo Munanga (2008), a classificação da humanidade em raças por hierarquia desencadeou numa teoria pseudo-científica. A classificação racial ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, essa teoria tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial.

O autor salienta ainda que a “eugenia” que se caracterizava como um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana”, ideia disseminada pelos teóricos da época divulgava que o negro desapareceria do meio da população brasileira através da miscigenação. Assim se depuraria a “raça”, o processo natural seria o *embranquecimento*. Evidentemente, houve um fracasso desse ideal de branqueamento físico, mas a ideologia proveniente desse processo histórico foi mantida no imaginário coletivo brasileiro, tanto daqueles considerados negros quanto dos brancos e mestiços, de maneira que muitos sujeitos, atualmente ainda compartilham dos mesmos estereótipos, prejudicando o ideal dos movimentos sociais na busca pela produção crítica de uma identidade afrobrasileira.

Estas questões trazidas pelo autor, foram fáceis de ser identificadas, principalmente na escrita do primeiro grupo que iniciou o conto “*A Menina que tinha o sonho de conhecer seu pai*”.



Figura 30 - Meninas bordando o tapete do conto produzido pela turma do coral – 2009

### 3.8 A escolha do título: quando o não-dito enuncia

O título do conto “*A menina que tinha o sonho de conhecer seu pai*” foi dado por Maria, que nem sempre manifestou o desejo de bordar tapetes. Com 11 anos na época, a menina se dispersava das atividades com facilidade, preferia escrever na lousa ou então bater papo com suas colegas enquanto elas bordavam ou recortavam os tecidos. No dia que a turma havia iniciado a escrita do conto, eu lhe perguntei qual havia sido a sua participação e respondeu-me que ela havia dado o título do conto. Então, pedi-lhe maior contribuição

durante as oficinas, já que ela estava sempre se esquivando dos bordados, das leituras e das escritas.

Duas semanas depois, tendo em vista Maria ter faltado na semana anterior depois que, lhe pedi maior contribuição, tão logo entrou na sala de aula, a menina pediu-me material para bordar e, enquanto bordava, narrou entre outros dramas pelos quais passou junto com sua família até aquele momento, o fato de não ter conhecido seu pai. Contou-me que, ele fora assassinado quando ela tinha apenas 1 (um) ano e meio de idade e sua irmã mais nova era apenas um bebê de colo.

Perguntei a Maria se ela sabia qual havia sido o motivo do assassinato e a resposta foi *não*, mas que seus tios, sua avó e sua mãe talvez soubessem, pois um dos tios lhe disse que o assassino mora no mesmo bairro onde ela e sua família vivem. Acrescentou ainda, que seu tio prometeu que um dia irá mostrar quem é o assassino.

Uma das colegas de Maria estava atenta a conversa naquele momento e disse: *o pai dela foi assassinado pelos caras da “boca”*<sup>24</sup>.

A menina retrucou imediatamente e disse:

Maria: A minha mãe sempre diz que meu pai não era uma pessoa boa.  
Ela diz sempre para mim e para a minha irmã, que o meu pai poderia ter sido qualquer coisa.  
Ele não era usuário de drogas nem traficante.

Até aquele momento em que Maria relatou seu drama familiar, eu havia pensado que o título do conto era apenas um título corriqueiro, inventado no momento da escrita e sem grande importância. Só mais tarde, ao percorrer a escrita do conto e depois de ter tido escuta atenta para o que narrou oralmente enquanto bordava o tapete, o meu excedente de visão pôde perceber o *eu* da menina, numa necessidade do *outro* (eu, a pesquisadora), para dar acabamento (*exotopia*), ao seu corpo exterior.

O conceito de “*exotopia*” foi cunhado por Mikhail Bakhtin na constituição de um objeto estético. Uma consciência que está fora de outra consciência que permite ver a outra como um todo acabado, por não poder ser possível ver o acabamento de si mesmo.

Segundo Bakhtin (2010):

[...] as ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. O excedente de visão é o broto em que

<sup>24</sup> A menina fez referência aos donos do local onde é feita a venda de drogas na comunidade. Local onde são normalmente vendidos os produtos ilícitos e os traficantes têm como clientes pertencentes a todas as classes sociais que são usuários desses produtos

repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. ( p, 23).

Então, mesmo sem isto ter sido verbalizado pela menina, pude observar que, ao preferir brincar na lousa ou bater papo com as amigas, Maria estava participando o tempo todo, entretanto aquela atividade de ter que escrever a magoava, aquele processo a remetia para a tragédia ocorrida na sua família. Quando pedi que fizesse algo para contribuir mais com a escrita, Maria me disse por meio de seus silêncios que esteve presente o tempo todo nas atividades.

Ao compor o título do conto, a menina inspirou-se em sua experiência de vida, nos seus conflitos e no drama de não ter conhecido seu pai trouxe sinteticamente todo o seu sofrimento e conflito no título do conto: “*A menina que tinha o sonho de conhecer seu pai*” e se calou para que seus colegas dessem continuidade ao texto.

Bakhtin (2010) nos ensina que:

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência – apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto. (p, 13).

Com os relatos e a frase escrita por Maria, eu pude entender que nada do que se tem na memória é inútil. Dentre toda a experiência vivida, tanto a lembrança como a imaginação são atributos especiais dos seres humanos. Na sala de aula, no decorrer das oficinas, constatei que naquele espaço se deram trocas de ideias e conhecimentos em ambos os lados, professora e alunos (o Eu e o Outro).

### 3.8.1 O processo de bordar tapetes e a transformação dos sujeitos

O drama individual narrado por Maria me fez lembrar a narrativa do filme *Colcha de Retalhos*<sup>25</sup>. *O como*, o momento do processo de bordar transforma os sujeitos. A narrativa do filme se desenrola com um grupo de mulheres da terceira idade que se reúne a cada ano para confeccionar uma colcha de retalhos. No decorrer dessas reuniões, dos encontros, as mulheres

---

<sup>25</sup> Filme com Título Original: *How to Make an American Quilt*, *Estados Unidos*, *Direção*: Jocelyn Moorhouse, *com* Wynona Ryder.



narram suas experiências de vida. Cada pedaço de pano bordado na colcha está relacionado com a história de cada uma delas. Histórias carregadas de sentimentos que se entrelaçam na colcha de retalho que representa o quanto elas foram felizes no decorrer de suas vidas.

Todas as histórias das colchas de retalhos foram objetos de estudo de uma jovem, neta de uma daquelas senhoras que confeccionam as colchas. A moça está dividida, não tem certeza de que quer se casar, pois ama ser livre. No ano em que está prestes a se casar, a personagem de nome Finn decide passar três meses na casa da avó e da tia. Na casa de sua avó o grupo de mulheres confeccionam uma colcha para presentear-lá, e o tema escolhido por todas é *“onde mora o amor”*.

O filme é repleto de símbolos, mas um em especial me chamou a atenção - um carretel de linha. Uma metáfora com a vida humana. O fio de linha se desenrola aos poucos, como a vida de cada ser humano. O fio serve para unir tecidos, enquanto as senhoras narram suas experiências e bordam a colcha de retalhos. Nesse processo de narrar e tecer, a vida daquelas mulheres vai se transformando. Porque, é ali na ação de produzir a colcha de retalhos, que elas se enchem de coragem para falar das suas situações mal resolvidas, tanto no passado como no presente.

No filme, as primeiras mulheres que resolveram relatar seus medos e segredos foram a tia e a avó de Finn. Uma delas se encontrava em desespero, pois seu marido estava à beira da morte ela se deixou envolver pelo marido da outra. Revoltada, a avó quebrou tudo o que viu pela frente e, recolheu os cacos transformando-os em uma obra de arte. Os cacos foram colados em das na paredes de sua casa.

Muitas outras narrativas se seguiram no decorrer do filme e por último as de duas mulheres, desta vez mãe e filha. Um corvo é o símbolo da narrativa das duas mulheres. Símbolo da força, da garra da mulher negra. A mais nova viveu em Paris, teve muitos homens, mas aquele que ela realmente quis não o pode ter, ele se recusou a sair com ela porque amava sua esposa. Quanto à sua mãe, ela trabalhava em uma casa de família burguesa quando era jovem e se deixou envolver pelo filho dos donos da casa que a engravidou. Abandonada ela confecciona colchas de retalhos para sobreviver e cuidar da filha.

Finn estava confusa em relação ao seu casamento que estava prestes a acontecer. No filme acontece um vendaval na região onde as mulheres estavam reunidas. Mais uma metáfora para explicar o que se passava na cabeça de Finn.

Depois do vendaval, os acontecimentos na vida de todas as personagens passaram a ter outro sentido. Elas entendem que tudo aconteceu da forma que tinha que acontecer e se perdoam por isso, o que antes estava mal-resolvido já não as magoa mais.

Assim como no desenrolar do filme, entendi que no momento da feitura dos tapetes, aconteceram encontros que transformaram algumas crianças e jovens, e também a mim. A sala de aula foi o local onde as narrativas emergiram e onde o tempo avançou. Foram os encontros que me deram suporte para seguir com a pesquisa.

Nas semanas que se seguiram após Maria ter decidido narrar seus conflitos, enquanto bordava o tapete, outras narrativas orais emergiram. Jefferson, que há muito tempo não aparecia para nos visitar, entrou na sala e num dado momento se desentendeu com uma das meninas, percebi trocas de empurrões. Pedi que parassem antes que a situação ficasse mais séria. A menina parou e voltou para o bordado, mas Jefferson a olhou e disse: “*sua Chita*”.<sup>26</sup> A menina retrucou dizendo: “*olha quem fala. Até parece que você é muito branquinho*” e retornou ao tapete.

Chamei Jefferson para conversamos e perguntei-lhe o que estava acontecendo com ele. Disse-lhe que não esperava dele tal atitude. Logo ele, o primeiro da turma que se mostrou mais interessado nas oficinas desde o primeiro dia e, que o nosso trabalho ali na sala de aula consistia exatamente, em contribuir para a desconstrução de preconceitos e a não-valorização dos povos negros. Perguntei-lhe ainda, se saberia me dizer qual era a sua cor.

A resposta foi:

Jefferson: Ah, eu sei lá.  
Eu tenho um monte de negros na minha família.  
Então, eu acho que sou negro também.  
Mas, eu chamei ela de chita porque essa menina me enche o saco.

Sonia: Pois bem, se você se considera um negro, ainda que não o fosse, não é justo falar mal e ofender as pessoas por causa da cor da pele.  
Tente resolver isso de outra maneira, sem agressões físicas ou verbais.

Falei ainda para o menino que se eles continuassem se agredindo daquela maneira, eu não poderia mais permitir que nos visitasse na sala de aula. Jefferson concordou e saiu da sala. A partir desse conflito ocorrido na sala de aula, fiz outra intervenção com os estudantes, cujo resultado será exposto no capítulo a seguir.

---

<sup>26</sup> Chita, um chimpanzé que acompanhava o personagem Tarzan em filmes fictícios.

#### 4 COMO É SER NEGRO? TEXTOS TECIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

*“encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei”.*

*(Oliveira Silveira)*

Aproveitei aquele momento de conflito entre os dois estudantes, conforme salientei no capítulo anterior e pedi os estudantes para tentarem colocar no papel, o que para eles era ser um sujeito negro e, se já haviam tido alguma experiência de preconceito dentro e fora da escola.

Transcrevo a seguir algumas narrativas, inclusive da menina que foi vítima da discriminação promovida por Jefferson.

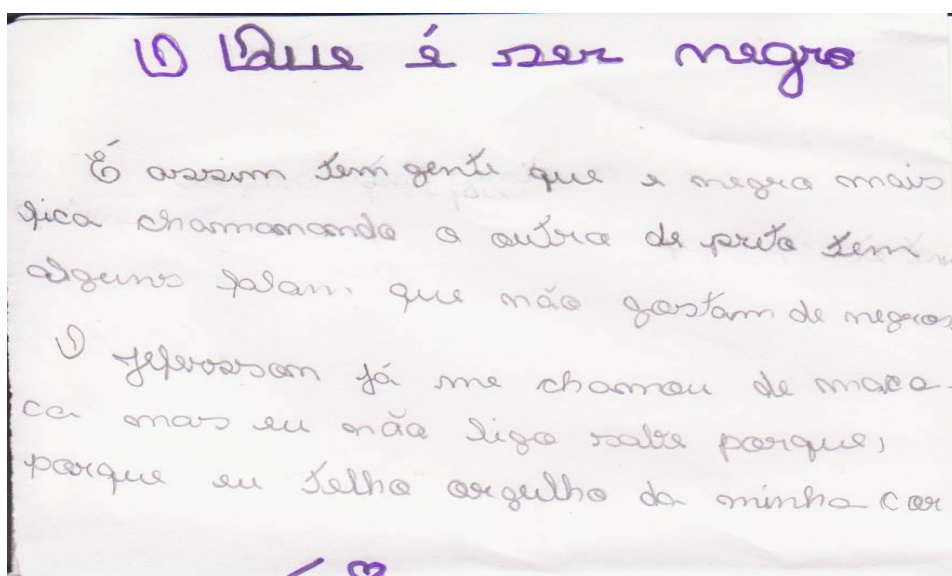


Figura 31 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição da escrita acima:

O que é ser negro – É assim, tem gente que é negro mais fica chamando o outro de preto. Tem alguns falam que não gostam de negros”.

O Jefferson já me chamou de macaca, mas eu não ligo sabe por que, porque eu tenho orgulho da minha cor”. (Joyce 11 anos – 4ª série do Ensino Fundamental).

Pelo que escreveu, Joyce, a mesma menina que produziu o desenho de uma das amigas da personagem principal do conto, que me remeteu a época da “*Baumerfest*” em Petrópolis. Pelo que escreveu, a menina pareceu-me ofendida com o xingamento que recebeu. Para ela existe a diferença entre ser negro e ser chamado de preto. Ser negro refere-se a raça e preto faz referência à cor. Mesmo sem entender ou precisar ler sobre as teorias racistas, a menina dá ênfase a essa diferença. Ela sabe que Jefferson é negro e mesmo assim ele a ofende chamando de Chita. A menina sabe que ser xingada daquela forma é o mesmo que ter sido chamada de macaco.

10/06/09 Ser negro é só uma cor, mais eles  
ficam discriminando a nossa cor.  
Ex: ficam chamando a minha amiga de:  
macaco.  
negona.  
negona feia.  
Leila Vítório de Aguiar!!!

Figura 32 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição da escrita: “*Ser negro é só uma cor, mais eles ficam discriminando a nossa cor. Ex; ficam chamando a minha amiga de macaco, negona, negona feia*”. (Leila 13 anos - 6ª série do Ensino Fundamental).

Vejo Leila como uma adolescente com a cor da pele bem clara. Ela se assemelha mais com as características de uma pessoa branca e por isso nunca recebeu xingamento por causa de sua cor, mas já foi testemunha de momentos em que sua amiga negra recebeu ofensas por causa da cor da pele. A menina entende que negro trata-se apenas uma cor e que isso não era motivo para preconceito e discriminação entre os seres humanos.

Minha opinião sobre o negro.  
 É na minha opinião eu acho que a pessoa negra também é uma  
 pessoa igual a todos, pois ninguém é diferente de ninguém.  
 Só porque a pessoa branca tem cabelo liso olhos azuis,  
 verdes ou castanhos que vai se achar, não porque todos nós  
 somos todos iguais.  
 Hoje em dia as pessoas negras são chamadas de macaco,  
 carvão, churrasquinho queimado... Na minha escola  
 tem um menino que o apelido dele é negão e eu fico boba  
 de ver que ele gosta de ser chamado de negão, mas tem alguns  
 meninos não gosta de ser chamado disso.  
 A pessoa hoje em dia acha que só as pessoas brancas  
 podem trabalhar em lugares melhores, são mais bonitas  
 que as pessoas negras mais eu queria que isso mudasse,  
 que as pessoas tratassem as pessoas negras igual  
 as pessoas brancas, se isso acontecer eu vou ficar  
 muito feliz e com isso mesmo.  
 Gabriela Rodrigues

Figura 33 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

#### Transcrição:

Minha opinião sobre o negro.

“Na minha opinião ser negro, acho que a pessoa negra também é uma pessoa igual a todos, pois ninguém é diferente de ninguém. Só porque a pessoa branca tem cabelo liso, olhos azuis, verdes ou castanhos que vai se achar, não porque todos nós somos todos iguais.

Hoje em dia as pessoas negras são chamadas de macaco, carvão, churrasquinho queimado...

Na minha escola tem um menino que o apelido dele é negão e eu fico boba de ver que ele gosta de ser chamado de negão, mas tem alguns meninos não gosta de ser chamado disso.

A pessoa hoje em dia acha que só as pessoas brancas podem trabalhar em lugares melhores, são mais bonitas que as pessoas negras mais eu queria que isso mudasse, que as pessoas tratassem as pessoas negras igual às pessoas brancas, se isso acontecer eu vou ficar muito feliz com isso mesmo”.

(Gabriela 12 anos – 5ª série do Ensino Fundamental).

Apesar dessa menina ter escrito para um auditório específico, eu, a professora que num contexto de xingamento que havia acabado de acontecer, fiz uma intervenção para que a turma escrevesse. Gabriela mostrou-se pela escrita ser consciente de onde o racismo se manifesta e menciona o que provoca as desigualdades entre brancos e negros, e revelando ainda o desejo de que as situações de preconceito e discriminações mudem.

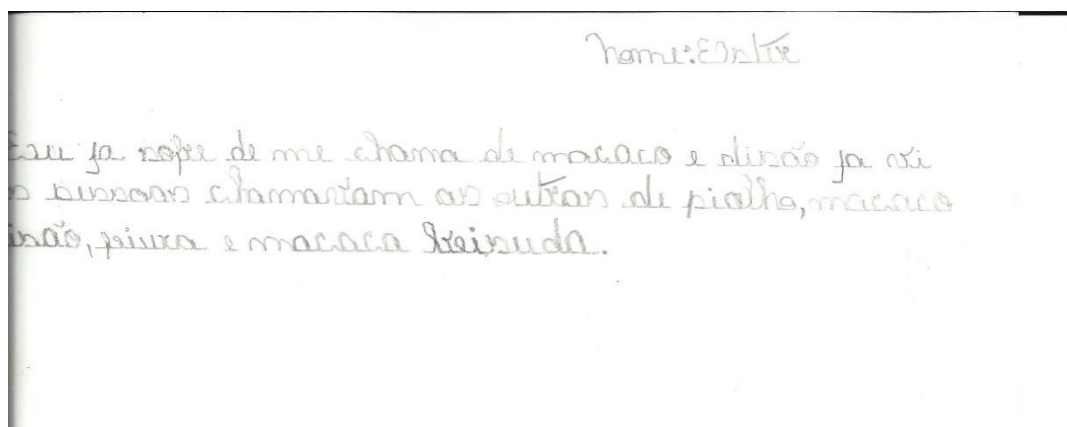


Figura 34 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição:

“Eu já sofri de me chamar de macaco e tisão.<sup>27</sup> Já vi as pessoas chamavam as outras de piolho, macaco, tisão, feiúra e macaca beisuda. (Ester 13 anos - 5ª série do Ensino Fundamental).

Ester, adolescente negra sabe o quanto machuca receber xingamentos por causa da cor da pele por isso revela o que já sofreu com eles.

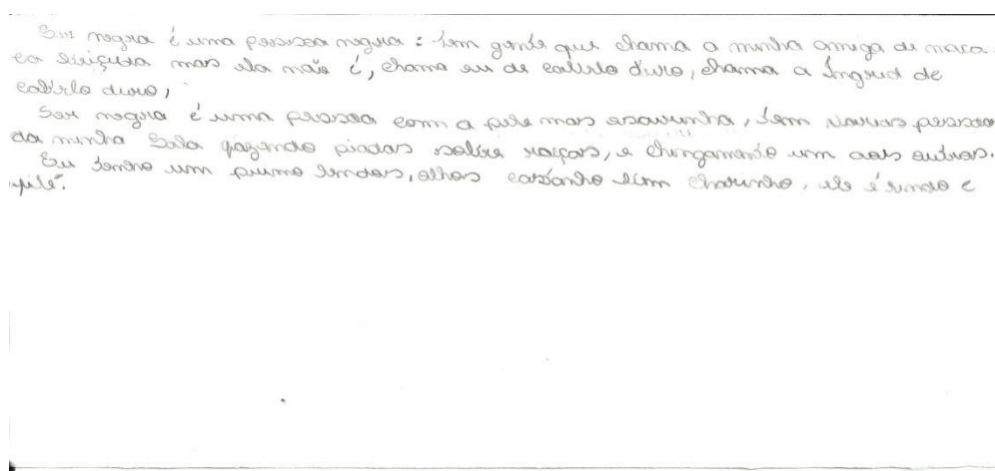


Figura 35 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição:

Ser negra é uma pessoa negra: tem gente que chama a minha amiga de macaca beisuda, mas ela não é, chama eu de cabelo duro, chama a Ingrid de cabelo duro.

<sup>27</sup> A palavra tisão foi transcrita da forma que a estudante escreveu. Na verdade o termo certo é tição que tem o significado de pedaço de lenha meio acesso ou queimado e no sentido figurado (estereotipado) quer dizer preto ou negro.

Ser negro é uma pessoa com a pele mais escurinha. Tem várias pessoas da minha sala fazendo piadas sobre raças e xingando um aos outros.

Eu tenho um primo lindo, olhos castanhos bem clarinho, ele é lindo e filé. (Paloma – 11 anos).

Essa narrativa foi produzida por Paloma, a mesma menina que recusou-se a se reconhecer como negra. Não revela abertamente que é uma pessoa negra, mas de forma implícita aparece um termo pejorativo pelo qual foi chamada *cabelo duro*. Acrescenta outros termos pejorativos pelos quais suas colegas foram discriminadas. Para a menina “negro” é negro e tem a pele mais escurinha. Porém, está fora do alcance da menina controlar aquilo que lhe é subjetivo, mesmo escrevendo para a professora ela reforça o ideal de branqueamento aproximando o primo do padrão de beleza hegemônico, quando menciona que ele é lindo com olhos castanhos e bem clarinhos e usa o termo filé para definir a beleza do menino.

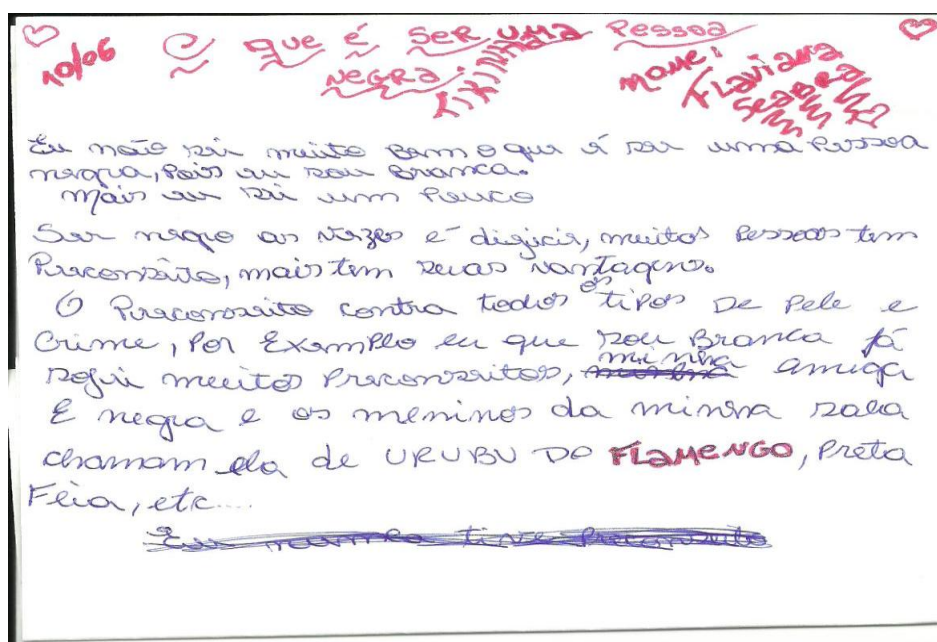


Figura 36 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

#### Transcrição da escrita acima:

O que é ser uma pessoa negra.

Eu não sei muito bem o que é ser uma pessoa negra, pois eu sou branca, mais eu sei um pouco. Ser negro às vezes é difícil, muitas pessoas tem preconceito contra todos os tipos de pele é crime. Por exemplo, eu que sou branca já sofri muitos preconceitos, minha amiga é negra e os meninos da minha sala chamam ela de Urubu do Flamengo, preta feia etc. (Flaviana 12 anos – 6ª série do Ensino Fundamental).

Flaviana é uma menina que do meu ponto de vista, pode-se dizer branca e ela assim se vê. A menina escreveu que não sabe como é ser negro, mas pelo que já presenciou de

situações nas quais os sujeitos negros foram discriminados. Flaviana diz que sabe um pouco e menciona que atitudes racistas consistem em crime. Acrescenta ainda que já sofreu muitos preconceitos, mas não revela quais e o porquê, e traz alguns termos pejorativos que foram proferidos na escola contra seus colegas de classe.

5<sup>o</sup> série. 14 anos.

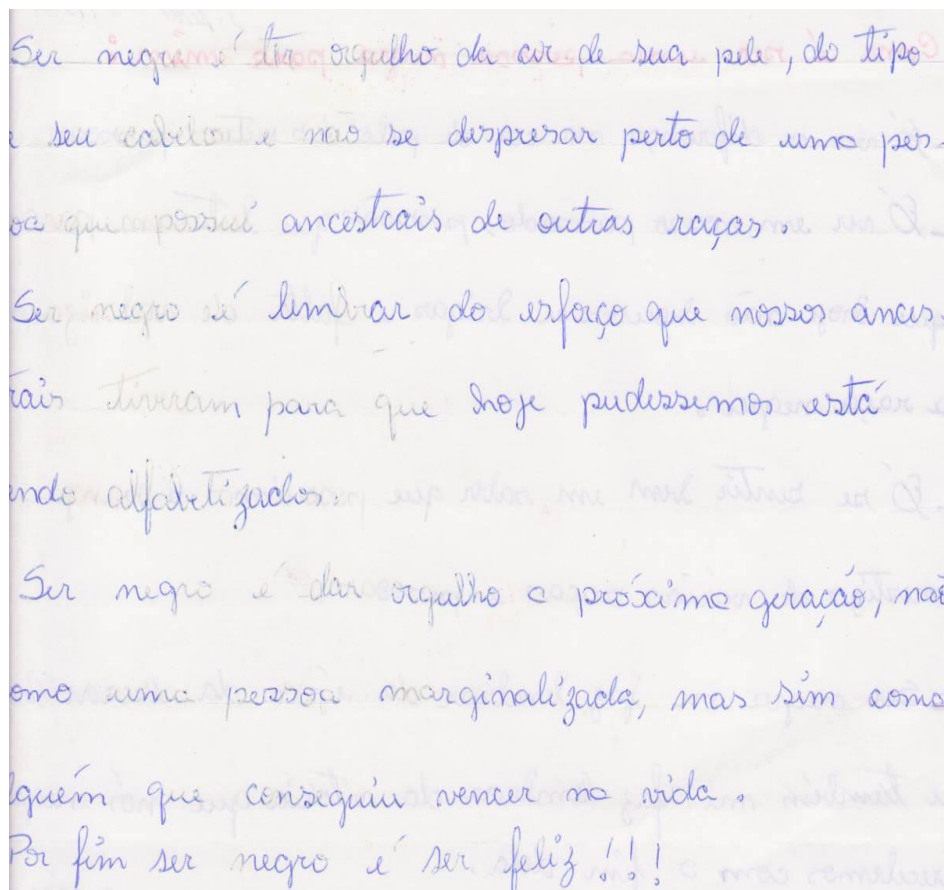
Como é ser uma pessoa negra para mim:

- É ver a diferença na cor de pele das outras pessoas.
- É ver em nosso passado, pessoas que lutaram para que hoje não houvesse brigas e falta de valorização a raça negra.
- É se sentir bem em saber que possuímos o sangue mestiço de várias raças e pessoas.
- Ser negra me faz lembrar da época da escravidão e também me faz lembrar da situação que nós negros recebemos com o fim dela.

→ vive →

Figura 37 – Produção textual da turma do Coral Vozes do Amanhã





Figuras 38 - Produção textual da turma do coral *Vozes do Amanhã*

Transcrição da escrita acima:

Como é ser uma pessoa negra para mim:

- É ver na cor de pele das outras pessoas.
- É ver em nosso passado, pessoas que lutaram para que hoje não houvesse brigas e falta de valorização a raça negra.
- é sentir bem em saber que possuímos o sangue mestiço de várias raças e pessoas.
- Ser negro me faz lembrar-se da época da escravidão e também me faz lembrar da vitória que nós negros recebemos com o fim dela.
- Ser negro é ter orgulho da cor de sua pele, do tipo de seu cabelo e não se desprezar perto de uma pessoa que possui ancestrais de outras raças.
- Ser negro é lembrar do esforço que nossos ancestrais tiveram para que hoje pudéssemos estar sendo alfabetizados.
- Ser negro é dar orgulho a próxima geração, não como uma pessoa marginalizada, mas sim como alguém que conseguiu vencer na vida.
- Por fim ser negro é ser feliz!!!

(Alessandra – 14 anos – 8ª série do Ensino Fundamental).

Alessandra tem o cuidado de colocar em tópicos o que é ser negro. Em um texto que ela escreveu para a pesquisa, numa tentativa de mostrar o que entende sobre racismo e valorização da raça negra, traz a questão da escravidão: um passado de luta de opressão,

vitórias e resistências dos ancestrais. Percebo que a menina teve contato com outras formas de abordar a questão da temática e quis apresentar o que já conhece.

De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2004):

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (p. 41).

Ainda que Alessandra tenha recebido ensinamentos na escola e no seio familiar, algo escapa da sua subjetividade. Sob o olhar da teoria Bakhtiniana, o discurso produzido pela menina me mostrou a importância da definição de “enunciação” como produto da interação social. Ela se vê como negra e reconhece que ainda é preciso lutar, para a valorização do sujeito negro. A luta está em processo. Por esse motivo percebo uma escrita que busca ressignificar o sujeito negro com palavras carregadas de sentido além de apresentar pontos de tensão o tempo todo.

Nessas narrativas transcritas, pude perceber que alguns estudantes vêem o outro como negro e não se reconhecem como tal. Frequentemente o negro é o outro, meu colega de classe, membro de minha família, mas não eu. Existem exceções é claro, como Alessandra, Ester e Joyce. Em outros escritos percebo um processo de conflito na constituição identitária. Ficou evidente que os alunos que não se vêem como negros foram tomados pela postura do *embranquecimento* e há casos que eles relataram não terem sido vítimas de práticas racistas, mas permaneceram negando sua afrobrasilidade. Minha hipótese é que essas crianças e jovens acreditam que o único meio de se ter acesso ao respeito e dignidade é negarem sua identidade negra.

Maria, a menina que contou seu drama familiar – a situação do pai ter sido assassinado e não quis colocar no papel suas questões sobre sujeitos negros, quando solicitei. Porém, narrou oralmente as situações de preconceito que sua família promove contra pessoas negras. Ela narra que uma de suas tias costuma orientá-la para que nunca se case com um homem negro, caso contrário ela passará pela mesma situação que sua mãe que casou com um homem negro que foi assassinado porque ele não era bom. A menina conta:

Eu não sei o que fazer. Eu não tenho nada contra os negros.  
Meu pai era negro, mas minha tia me enche de dúvidas.  
Ela acha que só os brancos é que vão me dar vida boa, e aí, eu não sei o que fazer.  
(Maria - 5ª série Ensino Fundamental).

A tia da menina, segundo ela, também é mestiça e se diz branca por isso. Provavelmente, essa senhora também é vítima do perverso racismo da sociedade brasileira que a coloca com essa mentalidade tão cruel e repassa para sua sobrinha, deixando-a cheia de dúvidas em relação ao pertencimento identitário e seu futuro. Hall (2001) diz que: “*a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza*” ( p.9).

O autor salienta ainda que, a identidade, além de móvel, é construída de maneira relacional, definida a partir de outras identidades: *ser branco é não ser negro ou não ser índio*. Portanto, é pela diferença indicada através de uma marcação simbólica, em relação ao outro, que a identidade se estabelece.

Dentro do contexto narrado por Maria em relação aos aconselhamentos que lhes foram dados por sua tia, menciono Schwarcz (2001):

Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social. Conforme o conflito passa para o terreno do subentendido, fica cada vez mais complicado desvendar o problema. Ao contrário, ele se esconde nas brechas do cotidiano, cuja decodificação é, no mínimo, passível de dúvidas. (p,49).

No discurso da tia de Maria, que é mestiça, os negros são maus e os brancos bons, superiores enfim. Ela ensina isso à sobrinha, pois não quer para si e para a menina a imagem negativa que interiorizou do sujeito negro e, sem se dar conta, vive na falsa ilusão se confirmando branca. Desta forma, pelo que Maria narrou, sua tia acrescenta mais pontos para “*ideologia do embranquecimento*”.

#### 4.1 O mito da história da cidade de Petrópolis na escrita do conto

Apesar de vivermos num período pós-colonial, o colonialismo ainda persiste. Tomado como um discurso de verdade, o colonialismo sempre imperou na mente de diversos indivíduos na sociedade por razões históricas, a sua forma de pensar deixou fragmentos e podemos percebê-los a todo momento.

Na escrita do conto produzido pela turma do coral, pude perceber o quanto, ainda que de modo inconsciente e de forma indireta, persiste também na disseminação de uma única cultura na Cidade de Petrópolis, o que influencia os estudantes do *Coral Vozes do Amanhã*. Percebi isto de forma mais contundente quando, ao ficcionar uma história os sujeitos intercambiam o mito da colonização alemã.

Vejamos:

Todos os amigos de Jhennifer ficaram conhecendo Marc e apesar dele não falar corretamente o português, os três: Marc, Jhennifer e Helena se entendiam muito bem.

Marc estava muito entusiasmado com a novidade de ter uma filha linda como Jhennifer e avisou a Helena que no mês seguinte, época em que Jhennifer estaria de férias da escola e dos cursos todos que a menina freqüentava, eles viajariam para conhecerem seus pais: Sra. Frieda, Sr. William e seu irmão mais novo Max.

Helena e Jhennifer estavam ansiosas, mas Marc disse para elas ficarem tranqüilas, pois seus pais iriam ficar felizes com as visitas, eles já não tinham mais preconceitos contra pessoas negras. O Sr. William e a Sra. Frieda passaram respeitar as pessoas que tinham a cor de pele diferente da deles e queriam conhecer sua nova família.

O mês de férias de Jhennifer chegou e os três viajaram para a Alemanha.

Jhennifer passou a ser uma menina feliz, mas ainda quer ir a África conhecer a família de sua mãe. Marc prometeu que eles irão quando nas próximas férias da escola de Jhennifer.

Conforme o fragmento transcrito acima, me permite afirmar que a turma do coral agrega valores à cultura alemã. A cultura transmitida na sociedade petropolitana que também é reproduzida na escola pública de Petrópolis. Jhennifer, ainda que de forma metafórica e filha do colonizador. Memmi (1977) faz a seguinte pergunta é ele mesmo responde:

Como se transmite a herança de um povo?

Pela educação que dá às suas crianças, e por meio da língua, maravilhoso reservatório incessantemente enriquecido por novas experiências. Às tradições e as aquisições, os hábitos e as conquistas, os fatos e os gestos das gerações precedentes são assim legados e inscritos na história.

Ora, a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne oportunidade de ser acolhida em uma escola não será ela nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a de seu povo. À história que lhe ensinam não é a sua. (p,95).

É claro que o autor está se referindo ao contexto anterior da guerra franco-argelina de 1961 -1962, mas penso que seja aproximado da realidade brasileira a questão que ele coloca, experimentando este diálogo. Numa cidade onde só se registra oficialmente a cultura dos colonos alemães e nega a cultura de outros povos, principalmente a dos indígenas que viviam na Região Serrana e a dos africanos que foram trazidos para Petrópolis. Isto reforça a ideia de que descolonizar a mente do colonizado ainda é um caminho bastante difícil para ser percorrido e, não me causa estranhamento a mescla do alemão com o africano na escrita do conto e nos desenhos produzidos pela turma, para compor tapete *A Menina que tinha o sonho de conhecer seu pai*.

Memmi (1977) me ensina ainda que:

Os europeus conquistaram o mundo porque sua natureza a isso os predisponha, os não-europeus foram colonizados porque sua natureza a isso os condenava. Vamos, sejamos sérios, deixemos de lado o racismo de lado e essa mania de refazer a história. Deixemos mesmo de lado o problema da responsabilidade *inicial* da colonização [...] o que conta, é a realidade atual da colonização e do colonizado. Nada sabemos do que teria sido o colonizado sem a colonização, mas vemos perfeitamente o que se tornou em consequência da colonização. Para melhor dominá-lo e explorá-lo, o colonizador o expeliu do circuito histórico e social, cultural técnico. O que é atual e verificável é que a cultura do colonizado, sua sociedade, seu saber-fazer estão gravemente atingidos (p,102).

A cultura que tem sido reconhecida historicamente na cidade de Petrópolis é a alemã e uma das consequências disso pode ser percebido no conto produzido pelos estudantes do coral.



Figura 39 - Paloma e Gabriela com o tapete *A Menina que tinha o sonho de conhecer seu pai* – 2009.

Quando a turma do coral terminou de bordar o tapete do conto que produziram, no final de 2009, dei por encerrada as oficinas de compartilhamento de textos literários e produção de artesanato que contribuíram para coletar dados para esta pesquisa. Muitos estudantes reclamaram, pois já estavam habituados com as oficinas, mas por questões de horários, tanto deles quanto meus, que não coincidiriam em 2010, não tive alternativa a não ser encerrar as atividades na escola. Entretanto, penso na minha transformação no cotidiano com o grupo de crianças e jovens e na deles enquanto coletivo.

#### 4.2 Para além dos muros do CIEP

Em 2010, o coral Vozes do Amanhã em conjunto com a Cia Teatral Língua de Trapo conseguiu patrocínio por três anos do Governo Federal dentro do projeto *“Ponto de Cultura”*, cujas políticas e ações multiculturalistas estão voltadas para arte teatral e musical que visam resistir à homogeneidade cultural tão presente no caso da cidade de Petrópolis. Essa conquista por um novo espaço onde os alunos estão em contato com novas culturas, novos aprendizados, se deu depois do coral ensaiar seu repertório por quase 10 anos na pequena saleta do CIEP Santos Dumont.

Pela primeira vez o coral sai do CIEP para cumprir sua agenda de ensaios e de formação também fora dele. O Ponto de Cultura *Independência é Arte* foi inaugurado em Agosto de 2010 e em outubro do mesmo ano fui convidada para novamente trabalhar com o grupo no novo espaço que conquistaram através do Ponto de Cultura.



Figura 40 - Os professores Luiz Abelardo, Paulo Márcio e integrantes do coral no Ponto de Cultura – 2010

Faço uma aproximação dessa conquista do grupo com o que Santos (1997) informa sobre a luta social da emancipação:

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido de processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação de todos os espaços estruturais da prática social. (Santos, 1997, p.207).

O grupo mudou. Alguns alunos trocaram de escola, outros foram agregados e outros que haviam saído do coral retornaram. Porém, a maioria com a qual eu havia trabalhado na escola permaneceu: Alessandra, Ester, Flaviana, Ingrid, Jefferson, Lara, Michel, Paloma e Rayane. Esse retorno me fez perceber o quanto somos modificados enquanto sujeitos de discurso, de/na e pela cultura em tão pouco tempo.



Figura 41 – Integrantes do *Coral Vozes do Amanhã* no *Ponto de Cultura* - 2010

Laraia (2003) ao conceituar cultura ou culturas afirma:

“Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir” ( p, 101).

Com essa afirmativa o autor me fez refletir sobre o que há de mais visível na questão de ensino-aprendizagem sobre cultura e culturas com seus conflitos e ideologias hegemônicas e tradicionais. Abordo essa questão porque tive a oportunidade de testemunhar três estudantes integrantes do coral *Vozes do Amanhã*, transformados no modo de pensar suas identidades: Ingrid, Jefferson e Paloma.

Antes de mencionar o fato ocorrido, recorro aos ensinamentos de Bakhtin (2004) sobre enunciação num processo de compreensão ativa e responsiva:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra. ( p, 132).

O primeiro a me surpreender mais uma vez com suas palavras foi Jefferson quando num dos intervalos das oficinas em meio as brincadeiras e momentos de descontração entre os professores e os alunos no Ponto de Cultura percebi a provocação por parte de um dos professores com a pergunta:

Professor: Fala aí Jefferson, o que você é ?  
Jefferson: Sou negro, sou negro, sou negro e tenho orgulho disso.

Então percebi a transformação do sujeito que era ainda um menino quando o conheci nas oficinas. Ele encontrava-se completamente em dúvida quanto a sua identidade afrobrasileira, a tal ponto que discriminou a colega chamando-a de “*Chita*” e num outro momento, nove meses depois, sua atitude é totalmente diferente, ele já se reconhece como um sujeito negro.

Num outro momento, depois de presenciar a afirmação de Jefferson, mais uma vez durante os intervalos dos encontros no Ponto de Cultura, percebi um certo desentendimento entre as meninas. Uma delas havia abordado a questão de quem era e de quem não era negro entre elas. Fiquei atenta à conversa, principalmente porque Paloma e Ingrid estavam no meio da discussão. Essas meninas, conforme já salientei neste texto não se reconheciam negras, ao ponto de uma delas me dizer que eu era negra porque queria.

Algumas meninas com tons de peles mais claros e outras mais escuros, não se reconheceram como negras.

Paloma se exaltou ao ouvir aquelas declarações e disse:

Eu heim gente!  
Vocês não têm orgulho da cor de vocês não é?  
Eu sou negra, negra viu!

O professor Luiz Abelardo estava também atento à conversa me faz a seguinte pergunta:

Professor Luiz: Ouviu só o que Paloma disse?  
Sonia : Ouvi. Mas, vamos ver como essa discussão termina?

E, entre risadas, para dar mais um molho apimentado à discussão o professor Luiz disse em voz alta:

Professor Luiz: O difícil é a Ingrid se aceitar negra.  
Tentem dizer para ela que ela é negra para ver no que dá.  
Imediatamente veio a resposta de Ingrid: Eu não sou negra não.



E, como eu também tinha interesse naquela discussão, lhe perguntei:

Sonia: Diga-me o que você é.  
 Ingrid: Sou mestiça, mas negra, negra eu não sou.  
 Sonia pensou então: Ela também mudou o seu discurso.

De acordo com Bakthin (2010):

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (p, 319).

Ingrid, a menina que se auto-declarava branquinha e depois moreninha enquanto ministrei as oficinas, apesar de ainda permanecer em conflito com a questão de sua identidade, também está refletindo sobre ela.

Para Laraia (2004) cultura é “*uma lente através da qual o homem vê o mundo*”. Penso que a cultura, não só para essa turma de jovens e crianças que integram o *Coral Vozes do Amanhã* como para a maioria dos seres humanos e também me incluo, é realmente uma lente pela qual enxergamos o mundo e nos transforma a nossa visão de mundo. È através da cultura que entendemos e tentamos explicar as diferenças entre os grupos culturais. Quando iniciei esta pesquisa na escola, entrei com um olhar mais ingênuo, buscando ver o que eu queria ver, da mesma forma os estudantes me receberam como professora, atentos para responder o que se responde quando um professor os questionam. Mas, algo escapou e ficou fora das nossas subjetividades para poder controlar.

No decorrer de todo o processo cultural que não aconteceu de forma espontânea, todos nós nos transformamos. Somos outros sujeitos, com um outro olhar, outra maneira de pensar porque somos sujeitos de/estamos na/e mudamos pela cultura. Agier (2010) informa que: “*O que está em jogo é sempre passível de ser detectado na pesquisa empírica contextualizada*”.<sup>28</sup> E, sobre a questão da identidade, o autor salienta que “*Os processos identitários não existem fora de contexto, são sempre relativos a algo específico que está em jogo*”. O que está em jogo e que vem transformando os sujeitos em contato com a cultura, é a questão da identidade afrobrasileira. Através da cultura eles estão se produzindo e reconfigurando-se de novo como sujeitos negros.

---

<sup>28</sup> AGIER, Michel *DISTÚRBIOS IDENTITÁRIOS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO* In: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf> consultado em 10/12/2010.



Figura 42 - Meninas do Coral Vozes do Amanhã no Ponto de Cultura - 2010

A questão da identidade negra não é mais invisível ou silenciada para este grupo. Hoje estes estudantes discutem abertamente como se vêem na condição de negros.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo a escrita desta dissertação, mas não as possibilidades de ampliação e uma melhor elaboração das questões que nortearam minha pesquisa desde o primeiro encontro com os integrantes do Coral Vozes do Amanhã do CIEP Santos Dumont - como os alunos definem o que é ser um sujeito negro ou branco? Como as relações raciais se estabelecem nestes contextos? Como esses sujeitos se apropriam do espaço-tempo escolar e como interagem entre si e com outros atores que circulam na escola? A valorização da história e da cultura dos povos negros estaria também presente em outros espaços-tempo ou apenas acontece quando estão no coral?

Em busca de respostas para essas indagações, ao me inserir na escola para pesquisar o cotidiano escolar principalmente pelas narrativas orais e escritas produzidas pela turma do coral enquanto se dava o processo de compartilhamento de textos literários infanto-juvenis que abordaram a temática das populações africanas e afrobrasileiras, eu pude perceber que na nossa sociedade brasileira edificaram-se muitos mitos em prol da superioridade da raça branca e o quanto eles influenciam nossos alunos.

De acordo com Cavalleiro (2001):

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. Em um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (p.150)

Ao colocar em prática o meu projeto de pesquisa sobre o qual se assentaram as minhas observações por objetivar, provocar a produção de narrativas na sala de aula, pude constatar que ainda temos muitos caminhos para serem percorridos para que as histórias e manifestações culturais do povo negro se façam presentes e valorizadas nas escolas brasileiras. Penso que, a arte literária afro-brasileira em muito poderá contribuir para com afirmação dos alunos negros e mestiços. Pois, alguns autores que se debruçaram sobre a temática para compor suas obras porque pela e com a literatura, eles vislumbraram um espaço possível de luta contra a discriminação racial e promotora de uma subjetividade africana ou afrobrasileira, de modo que outros sujeitos não tenham que sentir-se envergonhados de terem as mesmas ascendências.

Foram alguns textos literários desses autores que me serviram de suporte, numa tentativa de mostrar aos integrantes do Coral Vozes do Amanhã de que os povos oriundos da

África e seus descendentes possuem outras culturas, outras histórias para além daqueles que nos chegam de forma resumida pelos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras. Foi também uma forma de contribuir para que esses sujeitos pudessem tomar consciência da sua condição sócio racial e elevarem sua auto-estima enquanto sujeitos negros.

Apesar de contarmos com o amparo da Lei 10639/2003 modificada pela 11.645/08 que determina que as instituições pública e particular de ensino incluam em seus currículos o ensino de Histórias de Culturas, Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas, com objetivo de combater o racismo e a discriminação que atingem esses povos em questão, não percebi na escola onde atuei como pesquisadora, uma intervenção, uma mobilização como uma prática pedagógica cotidiana que pudesse contribuir para com o combate ao racismo e à discriminação racial, da qual deveriam estar engajados os profissionais daquela escola, com exceção do professor Luiz que usa a sua arte musical como movimento paralelo para além de apontar outros caminhos a seus alunos, fora do contexto da marginalização nos quais se deparam no seu dia-a-dia na comunidade onde se inserem; como também faz dessa arte um modo de valorizar a cultura e a história das populações negras.

Desta forma percebi que sem uma intervenção maior nas escolas,<sup>29</sup> o caminho se torna muito mais árduo para a produção de conhecimento desses saberes que por tanto séculos foram negados na nossa sociedade. Para que esses saberes se tornem visíveis, nas escolas, o trabalho precisa ser maior, em equipe e a união de um grupo que faz a diferença.

Cavalleiro (2001) ressalta que:

A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela conivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente explícita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (p.153).

No decorrer do tempo que compartilhei literatura e incentivei pela produção de artesanaria de tapetes os estudantes a narrarem suas histórias, penso que deixei com eles um pouco de mim mesma com eles assim como comigo trouxe um pouco deles e expus neste texto. Dividimos os nossos conhecimentos, somamos nossas experiências e no decorrer de todo o processo, acredito que mudamos em alguns aspectos o nosso modo de pensar que diante de condições concretas da realidade que nos exigiu novas formas de agir.

---

<sup>29</sup> Uso o termo escolas por ser tratar das instituições mais importante na vida de um indivíduo para a difusão e produção e aquisição de conhecimentos. Pois são nesses espaços que na maioria das vezes re-significamos nossos conceitos.

Não dou por concluída a pesquisa pelo fato de, conforme já salientei no capítulo anterior, eu ter retomado, a convite do presidente do Ponto de Cultura – *Independência é arte*, às atividades de compartilhar textos literários com a turma do coral. Nesse outro espaço, fora do cotidiano escolar onde antes eu havia analisado as narrativas orais e escritas que foram produzidas pela turma do coral, em pouco dias de retorno com as atividades, nesse outro lugar, pude perceber que: uma vez sujeitos que buscam compreender através da multiplicidade de outras culturas, da fala viva que lhes proporcionam outros conhecimentos, eles mudam seus discursos e, principalmente estão re-configurando suas identidades re/conhecendo-se como sujeitos negros.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta. (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Jefferson e Paloma, integrantes do *Coral Vozes do Amanhã* com os quais, entre outros pus em prática o meu projeto de pesquisa me mostraram como estão sendo transformados pelo conhecimento que estão adquirindo com outras atividades culturais fora daquela que a cidade de Petrópolis tem registrado como única e disseminado entre a população – a cultura hegemônica que os deixavam em dúvidas quanto a sua identidade negra.

No contexto desses sujeitos ouvirem sempre ou estarem em contato com uma única cultura, a compreensão ativamente responsiva pode ter permanecido durante algum tempo de forma silenciosa no contexto dos gêneros dos discursos. A mudança dos discursos desses dois estudantes mencionados acima provavelmente estava em processo e cada vez mais envolvidas em atividades e com escutas mais atentas para o que chegou até eles sobre a valorização das culturas e histórias das populações negras, seus modos de ver e interpretar o que é de origem desses povos se transformaram.

De acordo com Bakhtin (2010):

[...] é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, mutatis mutandis, o discurso escrito e ao lido. (p.272).

O autor com essa afirmativa aponta para o fato de que cedo ou tarde, o que é ouvido ou entendido por qualquer sujeito será respondido num discurso próximo ou mesmo pelo

comportamento do interlocutor. Nesse caso, penso em Jefferson, Paloma e não posso deixar de mencionar Ingrid ( mudou também seu discurso já não é mais moreninha, agora é mestiça) como interlocutores dos ensinamentos culturais que lhes estão sendo repassados e, conseqüentemente esses jovens estão num processo de compreensão do que é ser sujeito negro, estão se preparando para uma resposta da compreensão de si mesmo descobrindo suas identidades.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, kabengele apud, GOMES, Nilma Lino. 2005, p.40)

A identidade negra, assim como qualquer outra está sempre em processo de transformação, mudança, e para esses sujeitos ou qualquer outro, que não aceitavam sua negritude, passaram a se reconhecer como tal. Entendo que essa descoberta, esse encontro com a negritude, é também uma questão política de pessoas que almejam legitimidade, cidadania, lugar de pertencimento na sociedade brasileira.

Entre entrelaçamento de textos infanto-juvenis contemporâneos e os fios da urdidura com os fios das tramas das narrativas produzidas pela turma do coral, este texto foi sendo tecido sem a ajuda de um tear. Enquanto sujeitos do sistema educacional e cidadãos brasileiros, a todos os estudantes não deverá ser negado o acesso e produção de conhecimento sobre sua história e cultura dos povos de toda a sociedade brasileira.

Acredito que coloquei em prática uma metodologia inovadora que contribui para que estudantes e professores possam criar e aprender em grupo, revelar suas habilidades, refletir que é possível em grupo construir conhecimentos e ações pedagógicas bem significativas no cotidiano escolar. As minhas ações na sala de aula somadas com as de muitos outros educadores poderão contribuir para que a escola reconheça estudantes afrobrasileiros e de outras ascendências como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da educação para as relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana.

**REFERÊNCIAS:**

AFFONSO, Letícia. Vocação para encantar. *Petrópolis: A Revista da Cultura e do Turismo*. n. 22, nov./dez. 2010. Ed. especial.

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bahktin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRADE, Rogério Barbosa. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2004.

ANINGER, Laila. A disciplina como instrumento educativo. *Revista Linha Direta Educa o Por Escrito*, v. 10, n. 112, jul. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Est tica da cria o verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de est tica: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade, lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educa o Anti -racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: \_\_\_\_\_. *Racismo e anti-racismo na educa o: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discrimina o na educa o infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert. *Processo Civilizador v.1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GUIMARAES, Geni Mariano. *A cor da ternura*. 9. ed. São Paulo: FTD, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: LP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de tapeçaria*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- MACHADO, Ana Maria. O Tao da Teia: sobre textos e têxteis. Estudos avançados. São Paulo, v.17, n. 49, set./dez. 2003.
- MARTINS, J. de S. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad. por Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CARVALHO, Carlos Alberto de. *Práticas narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. *Anais ....* Caxambu, 2008.



PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CARVALHO, Carlos Alberto de. Templos construídos sobre templos: a história da América Latina e o cotidiano da escola. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5.

RIZZINI, Irene. *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSA, Sonia. *O menino Nito*. 3. ed. Ilustrado por Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 20--?

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

SANTOS, Arnaldo Moreira dos. A menina Vitória In: *Literatura africana de expressão portuguesa*, v. 2: prosa. Mário de Andrade. Lendeln: Kraus Reprint, 1970. p. 236-243.

SANTOS, Boaventura de Sousa . *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *Racismo no Brasil*. São Paulo: PubliFolha, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

VOLOSHINOV, V. N.; M. M. BAKHTIN. Discurso na vida e discurso na arte. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism: a marxist critique*, apêndice. New York: Academic Press, 1976. (Trad. inédita de Cristóvão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art").

VYGOTSKI, Lev. Semionovich. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Filmes consultados:**

*How to make na American Quilt ( Cochal de Retalhos)*. Direção: Jocelyn Moorhouse. Atriz principal: Winona Ryder. Genêro: Comédia Dramática, Romance. País: Estados Unidos, 1995.

*Gabbeh*. Direção: Mohsen Makhmalbaf. Elenco, Shaghayeh Djodat, Hossein Moharami, Rogheih Moharami, Parvaneh Ghalandari. Gênero: Drama. País: Irã, 1996.

**Sites consultados:**

<<http://abmp3.com/download/2696282-historia-72-as-fiandeiras.html>>.

<[http://africanidadesaraucaria.blogspot.com/2009\\_09\\_01\\_archive.html](http://africanidadesaraucaria.blogspot.com/2009_09_01_archive.html)>.

<[http://www.cinemaepsicanalise.com.br/cinema/poup\\_gabbeh.htm](http://www.cinemaepsicanalise.com.br/cinema/poup_gabbeh.htm)>.

<[http://\\_www.contalendas.blogspot.com/2005/08/atena\\_e\\_aracne.html](http://_www.contalendas.blogspot.com/2005/08/atena_e_aracne.html)>.

<<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=3>>.

<[http://www.franckalemao.com.br/arquivos/historia\\_igreja\\_luterana\\_petropolis.pdf](http://www.franckalemao.com.br/arquivos/historia_igreja_luterana_petropolis.pdf)>.

<<http://www.lunaeamigos.com.br/mitologia/penelope.htm>>.

<<http://www.lusotufu.pt/gca/index.php?id=150>>.

<[http://www.medalhaopersa.com.br/tapetepersa/historia\\_tapete\\_persa.html](http://www.medalhaopersa.com.br/tapetepersa/historia_tapete_persa.html)>.

<<http://www.makhmalbaf.com.html>>.

<<http://www.pat.patches.nom.br/retalhos/artigos/arpilleras.htm>>.

<<http://possehausa.blogspot.com/2008/01/revolta-dos-mals-em-1835.html>>.

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete\\_persa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete_persa)>.

<[http://www.red.com/talk/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.red.com/talk/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>.

<<http://www.ricardocosta.com/textos/bayeux1.htm>>.

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18403.pdf>>.

<<http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf>>.

<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2904/1540>>.

<<http://www.sfreinobreza.com/anibalheraldica.htm>>.

<[http://www.tapetesorientais.com.br/tapete\\_gabbeh.php](http://www.tapetesorientais.com.br/tapete_gabbeh.php)>.

<[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_pt/chimamandaadichie\\_thedanger\\_of\\_asingle\\_story.ht](http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamandaadichie_thedanger_of_asingle_story.ht)>.

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mito\\_das\\_tr%C3%AAs\\_ra%C3%A7as](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mito_das_tr%C3%AAs_ra%C3%A7as)>.

<[http://www.youtube.com/results?search\\_queryO+perigo+da+unica+hist%C3%B3ria&aq=f](http://www.youtube.com/results?search_queryO+perigo+da+unica+hist%C3%B3ria&aq=f)>.