



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cláudia Alexandre Queiroz


**“De uma chuva de manga ao *funk* de Lelê”:
imagens da afrodíspora em uma escola de Acari**

Rio de Janeiro

2011

Cláudia Alexandre Quieroz

**“De uma chuva de manga ao *funk* de Lelé”:
imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari**



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. Área de concentração: Faculdade de Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2011

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

Q3

Queiroz, Cláudia Alexandre.

De uma chuva de manga ao funk de Lele : imagens da afrodíaspóra em uma escola em Acarí / Cláudia Alexandre Queiroz. - 2011.

148 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Cotidiano escolar - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Identidade étnica - Teses. 3. Relações étnicas - Teses. 4. Relações raciais - Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.214(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

CLÁUDIA ALEXANDRE QUEIROZ

**“De uma chuva de manga ao *funk* de Lelê”:
imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari**

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. Área de concentração: Educação

Aprovada em 27 de maio de 2011.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Universidade Federal do Paraná - UFP

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação as minhas duas queridas mães são elas: a mãe Creuza Queiroz (*in memória*) e a mãe Noêmia Gonçalves pelo amor incondicional que tiveram por mim. Vocês duas foram um exemplo de coragem diante dos obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, pela força de viver que carrego comigo.

A Valéria Brahim pela força e apoio.

Aos familiares, Jorge Junior, Mariana Sotero, Juliana Sotero, Ana Lucia Ribeiro, Antônio Fernando, Regina Fernandes, Carla Fernandes, Flávia Fernandes, Carlos Fernandes, Jorge Ferreira (*in memoria*).

A minha orientadora Mailsa Passos pelas boas horas de conversas, pela competência em revisar, sugerir e orientar, sem, no entanto, apagar a marca, a identidade do trabalho da pesquisadora.

Ao professor Carlos Roberto pelo conhecimento que transmite a todos de uma maneira fácil e poética. Aos companheiros de pesquisa Sonia Regina e Luiz Rufino pelo incentivo durante esta jornada acadêmica.

Aos membros do grupo de pesquisa “narrativas, memórias e atualização identitária em Contextos Educativos” vinculado ao laboratório de imagens Proped/UERJ.

A Faculdade de Educação da UERJ e aos professores da UERJ que contribuíram com a minha formação e em especial as professoras Ines Barbosa, Rita Ribes e Maristela Capputo.

A escola Municipal Ana de Barros Câmara, direção, professores, e em especial as professoras Flávia Morgado, Antonia Cazuzza, Rita de Cássia, Luciana Matias que participaram da pesquisa, aos alunos e alunas. A aluna Keroline, no qual veio a narrativa que me desafiou e ao mesmo tempo incentivou a pesquisar sobre as questões raciais.

Aos meus muitos amigos, antigos e aos mais recentes, todos aqueles que durante o meu percurso de professora de alguma forma me ajudaram. Aos presentes amigos que não faltam nunca, tanto nas horas difíceis como nas horas alegres, Marcelo Rangel, Janaina Oliveira, Geórgia Cristhine, Leandro Paranhos e Martha Copolillo.

A todos vocês o meu muito obrigado.

A pergunta chave é a seguinte: quem é você, se não acreditar em sua criatividade?
Quem é você, se não um ser lindo?
Você é a criança do universo. Mostre isso.
Esconder a nossa luz para não incomodar alguém não é solução.
Quando damos o melhor de nós mesmos, expandimos oportunidades para que outras pessoas
(conhecidas ou desconhecidas), também possam fazer o seu melhor possível.

Nelson Mandela

RESUMO

QUEIROZ, Cláudia. *Título: “De uma chuva de manga ao funk de Lelê”: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari.* 148p Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

Nesta pesquisa o objetivo principal é discutir o padrão de beleza historicamente hegemônicos em uma escola Pública Municipal de Educação Infantil, na periferia do Rio de Janeiro, em Acari. Tenho como pressuposto para pesquisa que neste *tempoespaço* escolar se estabelece uma tensão entre as invisibilidades e visibilidades de imagens de heróis e heroínas e suas narrativas africanas e afrobrasileiras em relação às identidades, pois nesse espaço escolar parte da representação do humano é preferencialmente eurocêntrico-branca, embora os indivíduos que frequentam àquele espaço - crianças e educadoras – sejam em sua grande maioria negros e mestiços. É neste cotidiano escolar que desenvolvo uma pesquisa/intervenção, articulando brincadeiras e tecnologias com literatura infantil da contemporaneidade. Intervenção que propõe uma discussão em torno da ética e da estética. Tal abordagem me instiga a investigar e a discutir as questões de relação étnico-raciais dessa escola e as emergências de heróis e heroínas da afrodiáspora.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Processos identitários. Relação étnico-raciais.

ABSTRACT

The main objective of this research is to discuss the standard of beauty in a historically hegemonic Municipal Public School Early Childhood Education in the periphery of Rio de Janeiro, Acari. I have as assumption to the research that in this school “timespace” a tension between invisibility and visibility of heroes and heroines and their African and AfroBrazilian narratives in relation to identities is established, because in this school space part of human representation is preferably white-eurocentric, although individuals who go to that space - children and teachers - are mostly blacks and mestizos. It is in this daily school that I develop a research / intervention, linking play and technologies with contemporary children's literature. Intervention that proposes a discussion on the ethics and aesthetics. Such approach encourages me to investigate and discuss this school issues, regarding ethnic-racial, and emergencies of heroes and heroines of the “afrodiáspora”.

Keywords: Daily school. Identity processes. Ethnic-racial relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadra de aula da escola.....	24
Figura 2 –	O <i>hall</i> de entrada principal da escola	25
Figura 3 –	Os estudantes em aula e a coexistências de artefatos/acontecimentos	28
Figura 4 –	Caminhar é ter falta de um lugar- (CERTEAU, 1994).....	29
Figura 5 -	O marceneiro um sujeito do cotidiano participa das aulas.....	29
Figura 6 –	Desenho de Vinícius a canoa enfeitiçada e no fundo o guardião de Karabá	48
Figura 7 -	Desenho de Miquelê: Kiriku tira o espinho das costas de Karabá	50
Figura 8 –	Edméia um das <i>Mães de Acari</i> - Foto de Jaime Silva	51
Figura 9 –	Mulheres da aldeia de Kiriku cena do filme	51
Figura 10 –	Uma aula de Ed. Física no <i>hall</i> , os estudantes a professora/pesquisadora e no fundo o painel da Branca de Neve	55
Figura 11-	A chamada de presença dos estudantes - artefato feito de madeira	57
Figura 12 –	Portas das salas com novas imagens	60
Figura 13 –	Crianças na escola lendo imagens do livro de Pierre Verger Olhar a África e ver o Brasil	82
Figura 14 –	A Mulher de turbante, colares de contas - Foto Pierre Verger	84
Figura 15-	Baiana frita Acarajé - Foto Pierre Verger	85
Figura 16-	A mulher com turbante - Foto Pierre Verger	86
Figura 17 –	O jovem tocador de Berimbau - Arte brasileira - Foto Pierre Verger.....	87
Figura 18 –	Capa de alguns CDs e do projeto: Karabá e o feitiço contra as invisibilidades	102
Figura 19-	Cenas do filme - A princesa e o Sapo	109
Figura 20 –	il. Color O Reizinho Coroado Personagem do livro Os reizinhos de Congo de Edmison Pereira	113
Figura 21 –	Cena do vídeo produzido a partir da leitura do livro os Reizinhos de Congo – Gabriel	114
Figura 22 –	As crianças brincam de reizinho coroados.....	115
Figura 23 –	Cenas do vídeo: Com um pano colorido as o movimento das ondas do mar: A representação da travessia pelos sujeitos do cotidiano recontada por Calunga, o mar	116

Figura 24-	Mosaico de figuras do livro <i>Chuva de Manga: Ilustrações Rumford</i>	119
Figura 25-	Cenas do vídeo: As crianças da escola de Acari saboreiam as mangas, contam histórias e outras alegrias	123
Figura 26 –	Fotografia dos cabelos das meninas na escola e a imagem da chamada da escola.	125
Figura 27 –	Letra da música <i>Funk</i> de Lelê	128
Figura 28 –	Gravação do <i>funk</i> de Lelê com as crianças na escola	129
Figura 29 -	Lelê conta a sua história	130
Figura 30 –	No meio do <i>hall</i> : <i>Funk</i> de Lelê e as crianças dançam até o chão	130
Figura 31 –	A feitura de uma nova chamada feita pelos alunos e embaixo figuras do livro <i>Cabelo de Lelê</i>	130
Figura 32 –	Os cachinhos da aluna tocam nos cachinhos de Lelê no livro	132

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: A Professora/pesquisadora no cotidiano escolar e a arte de pescar o invisível	12
1	ENTRE ROTINAS E RUPTURAS	17
1.1	No cotidiano da escola, uma ação é sempre pontual e sempre feita para alguém	18
1.2	Uma das rotas metodológicas: A Educação Física no meio da “praça”.	22
1.3	Caminhar é ter a falta de um lugar, mas recompensada pelos inúmeros encontros	25
1.3.1	<u>Deslocamentos e Espaços</u>	27
1.4	A professora/pesquisadora enfrenta o pensamento dicotômico	30
1.4.1	<u>Moonwalk: Enquanto uns andam; outros dançam na lua</u>	31
1.4.2	<u>O projeto de branqueamento que foi introjetado na sociedade brasileira</u>	33
2	BRANCA DE NEVE E O CURRÍCULO IMAGÉTICO DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO DE SENTIDOS INESGOTÁVEIS	39
2.1	No campo da representação a batalha da identificação	42
2.2	O desenho animado Kiriku e a feiticeira Karabá	44
2.3	A temporalidade da representação do feminino no desenho animado	47
2.4	As Mães de Acari; um currículo silenciado, um currículo negado	50
2.5	A tensão inviabilidade e visibilidade	53
2.6	O currículo como significação e representação	58
2.6.1	<u>As professoras e a intervenção no currículo</u>	59
3	A INVENÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA	65
3.1	A história única	68
3.2	O oceano como cronotopo dos heróis	70
3.2.1	<u>Ulisses, como o herói universal</u>	72
3.2.2	<u>Ulisses e a alteridade</u>	74
3.2.3	<u>A jornada do herói do mar guiado pelas estrelas</u>	77
3.3	O herói Ulisses e o encontro com os heróis anônimos da afrodíaspóra um olhar para o cotidiano	78
3.3.1	<u>O herói extraordinário se torna também o herói ordinário - O seu nome é <i>Ninguém</i></u>	79
3.4	Uma narrativa dos heróis anônimos do cotidiano de Acari	81

3.4.1	<i>Imagens Verger</i> : conversando sobre as imagens do livro	84
3.5	Processos identitários da afrodiáspora	89
3.6	Dois morros; dois santos	91
3.7	Identidade e diáspora	94
3.8	Identidade e diferença	96
3.9	O papel da educação na formação identitária dos sujeitos	99
4	O TRABALHO COM AS IMAGENS NO COTIDIANO DA ESCOLA..	102
4.1	Os sujeitos do cotidiano não são passivos na recepção das imagens.....	104
4.1.1	<u>O sujeito receptor e as mediações</u>	106
4.2	Protagonismo de mulheres negras nos desenhos animados: <i>não serei empregada de ninguém!</i>	108
4.3	O protagonismo do negro nas novelas	110
4.4	O herói Reizinho Coroado	113
4.5	A experiência com o vídeo: As cores da manga	118
4.6	A representação dos cabelos em histórias infantis em Acari virou Funk de Lelê	123
4.6.1	<u>Produção do Clipe - <i>Funk de Lelê</i> e a Câmera como um instrumento de alteridade</u>	125
4.6.2	<u>A Composição do Cd Audio <i>Funk de Lelê</i></u>	128
4.6.3	<u>Teatralização do livro Cabelo de Lelê</u>	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO A - Primeiras imagens da escola	142
	ANEXO B - Imagem da chamada Mônica e Cebolinha.....	144
	ANEXO C - Relação de livros na escola.....	145
	ANEXO D - Imagens da escola modificadas.....	147

INTRODUÇÃO

A professora/pesquisadora no cotidiano escolar e a arte de pescar o invisível

O que se vê pelas águas não é a quilha do barco, mas o dorso do monstro.

(DIEGUES, 2000, p.159)

O desafio da pesquisa no cotidiano escolar tendo como foco os processos identitários das crianças afro-brasileiras na Educação Infantil, especificamente de onde atuo como educadora, em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, é entender que as imagens que circulam no cotidiano dos sujeitos são um lugar relevante para se compreender os conflitos, re-significações e as complexas relações presentes nesse cotidiano.

Tenho como pressuposto que nesse *tempo-espaço* escolar se estabelece uma tensão entre invisibilidade e visibilidade de imagens de heróis negros e heroínas afro-brasileiras e que isso interfere nos processos identitários das crianças. Nesse espaço, a representação do humano é preferencialmente eurocêntrico-branca, embora os indivíduos que frequentam aquela escola – crianças e educadoras – sejam em sua grande maioria negros e mestiços. Ali, no bairro de Acari, no Rio de Janeiro, no Brasil, nessa escola, observava-se a valorização de histórias e figuras de heróis, personagens dos filmes da Disney.

É nesse cotidiano escolar que desenvolvo uma pesquisa intervenção, articulando brincadeiras, teatro e vídeos com leituras das histórias africanas e afro-brasileiras da contemporaneidade. Intervenção que propõe uma discussão em torno das referências éticas e estéticas das populações negras. Tal abordagem me instiga a investigar e a discutir as questões de relações étnico-raciais dessa escola, a emergência de heróis e heroínas e suas narrativas africanas e afro-brasileiras tensionadas quando visitadas, lidas e transformadas em vídeos e outros artefatos.

Busco construir uma reflexão nos capítulos a seguir sobre a pesquisa no cotidiano escolar e o(a) professor(a) /pesquisador(a) no trabalho de interpretação do fugaz, em meio à inevitabilidade dos acontecimentos, sejam eles rotineiros ou inesperados, penosos ou hilários, opressores ou irônicos, na pluralidade de minúcias que o cotidiano traz, entre as ambiguidades de sentidos que as questões identitárias afro-brasileiras apresentam na contemporaneidade. Nas muitas formas complexas e tensas historicamente construídas da sociedade brasileira, de racismo velado e ambíguo, de discriminações muito sutis que agem por diversas vias que

parecem estar invisíveis, recorro a um modo metafórico por meio das águas, dos rios, entre superfícies e mergulhos pelo mar.

O mar como um viveiro de elementos imaginativos, inúmeras representações simbólicas e de narrativas que o acompanham em analogia com o cotidiano escolar. Assim como o mar, o cotidiano tem o seu caráter fecundo, de inquietação e de transitoriedade, onde se tem a possibilidade de visualizar essas e outras representações para entender que o cotidiano escolar não é uma massa toda por igual em que se anda por sua superficialidade. É com um “mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2001, p.15) que se sente a complexidade, o quanto é denso e ao mesmo tempo rico de possibilidades.

No primeiro capítulo da pesquisa apresento um cotidiano escolar, caminho entre rotinas e rupturas, e recupero outros sentidos, talvez mais plurais¹, que seriam circunstanciais, captados nos pequenos detalhes. No micros social emerge um tipo de conhecimento inacabado e momentâneo e que nem por isso é um saber frágil ou desconectado do macros social. Assim me avisam alguns autores dos estudos do cotidiano, Pais (2003) e Lefebvre (1992).

Um caminhar metodológico/epistemológico, um modo de passar, um re-uso de coisas e lugares. O historiador Michel de Certeau, que questiona a lógica das generalizações, não propõe somente uma rota e sim várias, porque os “praticantes” do cotidiano percorrem um caminho próprio de “táticas e astúcias” (1994). Essa é a ideia desta pesquisa.

No segundo capítulo proponho compreender os processos entre “currículo como representação e significação” (SILVA, 1999), como produção de sentidos. Uma prática discursiva, que historicamente tem como finalidade, embora frustrada, fechar o conhecimento, definir o que é verdade, fixar papéis e identidades, e que, diante da recepção dos sujeitos, me parece ser altamente complexa e de inúmeras variantes.

Esta pesquisa é atravessada por tensões entre invisibilidade e visibilidade presentes nos processos identitários dos sujeitos afro-brasileiros em um cotidiano rodeado de figuras dos desenhos animados da Disney, o que venho a chamar de “currículo imagético”. São usos e apropriações de imagens de desenhos animados, como o da Branca de Neve e os Sete Anões, afixados em abundância pelas paredes, em painéis no interior da escola em questão.

Um episódio ocorrido em uma das aulas marca a urgência de se trabalhar as questões identitárias e o fluxo de representações de heróis e heroínas negros(as) no “currículo imagético” da escola. *Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve*. Uma experiência

¹ Sentidos plurais: olfato, tato, paladar, visão, instintos, insinuações, encenações, ditos, não ditos, etc.

vivida por mim, no qual uma criança que considero afro-brasileira se expressa carinhosamente para a sua professora negra.

No terceiro capítulo, *É pelo mar que os heróis viajam* (CAVALCANTI, 1997, p. 42), discuto o mar como um meio que capta o discurso das identidades diaspóricas das populações negras, como um lugar de exercício dialógico. Uma ideia já utilizada por Gilroy (2001), que conceitualmente reformulou a travessia pelo Mar Atlântico, a diáspora africana, não somente como algo desastroso, e sim como o encontro com múltiplas rotas, de intercâmbios de culturas diferentes.

Para começar a questionar a existência de uma versão única da História, faço-o por meio de uma narrativa heróica, e recupero para a pesquisa o herói Ulisses, um aventureiro do mar, do épico *A Odisséia*. Como numa “estrada”, ocorre o encontro entre Ulisses, o herói da literatura grega que viajou pelo mar Mediterrâneo em uma nau, e os heróis da diáspora africana, que vieram pelo mar Atlântico no navio negreiro. Nesse mar desenvolvo como um cronotopo narrativo capaz de trazer alteridade/identidade necessária para esses heróis. Na primeira parte da narrativa, Ulisses representa o herói clássico, racional, branco e homem e na segunda parte um herói do cotidiano, com a astúcia do homem comum. E, portanto ver ante os meus olhos a transformação do herói na pesquisa.

A escola é onde ocorrem as ações, os encontros inesperados dos personagens da literatura infantil com os sujeitos do cotidiano. É esse *tempoespaço* na pesquisa que possibilitará visualizar e investigar os heróis e heroínas negros e o lugar que ocupam.

O que tenho vivenciado nessa escola tem contribuído para uma percepção de como nos diversos cotidianos escolares esses discursos hegemônicos têm, de maneiras graduais e persistentes, sufocado a emergência das múltiplas linguagens e culturas que habitam esses *tempoespaços*. Principalmente, no que diz respeito às que cercam as constituições das subjetividades e identidades raciais afro-brasileiras. Daí a importância de se questionar o sistema de representação, o conjunto de imagens que é selecionado para estar em uma escola, no qual os autores como Hall (2006, 2007, 2008) e Silva (1999, 2002, 2005), preocupados com os efeitos de uma política de representação, orientam os estudos sobre as questões de identidade e diferença.

Do meu cotidiano de professora de Educação Física surgem fragmentos narrativos que fazem eco em minhas lembranças de infância, na constituição de minhas identidades, trazem reflexões e desdobramentos na vida como professora e como cidadã. Vejo-me diante das possibilidades e das dificuldades que enfrento para assumir minha negritude na sociedade

brasileira, que tem processos históricos singulares, permeados pela ideologia do branqueamento. Minha infância se deu em dois lugares: do morro de Santa Teresa ao morro de São Carlos. Aqui coloco a minha narrativa de deslocamento de pesquisadora, de professora e de mulher negra.

Na pesquisa apresento o herói Kiriku como o herói minúsculo do cotidiano, um herói diferente de muitos heróis famosos, que não possui armas ou poderes mágicos contra o opressor, mas diante das situações ou desafios vivenciados, busca alternativas. Assim como esse herói, tenho em mente, para o desenvolvimento da pesquisa, buscar alternativas epistemológico-metodológicas. Para tanto, Santos (2008) sugere, para a uma reflexão e uma investigação, um caminho que tem chamado de “sociologia das ausências e sociologia das emergências”. A primeira noção chama para um auto-refletir sobre o que tem sido invisibilizado e o que tem sido hiper-valorizado. Quais sujeitos são representados com suas histórias, memórias e experiências? E a segunda noção, a sociologia das emergências, pensa justamente em uma ampliação do tempo presente, visibilizando as experiências voltadas para um projeto emancipatório, (SANTOS, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 127) que dê valor aos processos de formação identitários individuais e coletivos.

No quarto capítulo, trago o trabalho com as imagens, a utilização da câmera e da máquina fotográfica na escola e na pesquisa. Esses instrumentos tecnológicos suscitaram questões e desafios principalmente no modo como passaram a integrar o cotidiano como mediadores de produção de conhecimento registrando, projetando as falas, as entrevistas, os sons, os movimentos, os saberes e sentidos dos sujeitos do cotidiano.

Fotografar, filmar os(as) alunos(as) foi uma escolha metodológica ora de valorização de estéticas e de saberes diferenciados das crianças desse cotidiano, ora com o intuito de analisar os modos de recepção, de negociações, re-significações, conflitos dos estudantes durante todo o processo de feitura dos artefatos como os vídeos, CDs áudios, cartazes, livros, álbuns, produzidos e coproduzidos com os (as) alunos (as) e professores na escola.

Penso como Barthes (1984), que diz que não tem a experiência do fotógrafo aquele que tem uma relação de produtor (*Operator*). Minha reflexão é a partir do *Spectator*, aquele que experimenta o olhar, ou seja, todos nós que consumimos as imagens cotidianamente; o *Spectrum*, aquele que é fotografado, o sujeito olhado (BARTHES, 1984, p.22). Machado (2001) e Barbero (1995 e 2009) auxiliam na discussão sobre as imagens e sobre as medições entre o emissor, receptor e as mensagens.

Enfim, é nesse contexto que insere esta pesquisa desenvolvida no período de 2009 a 2010, no cotidiano de uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil. Por ora tenho muito a navegar, pois o que vejo apontar na água, que se imagina ser o dorso de algo intransponível,² não me assusta mais. A arte de pescar o invisível está nas complexidades, nas contradições e nas possibilidades de tensões entre a invisibilidade e visibilidade que atravessam os processos identitários dos sujeitos afro-brasileiros no cotidiano escolar.

² O Bicho de Sombra, personagem do livro *Reizinhos de Congo*, de Edmilson Pereira.

1 ENTRE ROTINAS E RUPTURAS

O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar encontra-se na praia, de pé e observa uma onda. Não se pode dizer que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe muito bem aquilo que faz: pretende observar uma onda e observa-a.
(Ítalo Calvino - *Leitura de uma Onda*)

Eu, como o Sr. Palomar, de pé, de frente para o mar, como na *Leitura de uma onda*, de Ítalo Calvino, fico pensando a respeito do cotidiano que tenho estudado. O Sr. Palomar está disposto a encontrar uma resposta, ele está determinado naquele dia, ele quer encontrar assertivamente um ponto focal para a sua análise; ele pretende observar apenas uma onda. Para isso ele se concentra, resiste a todo e qualquer tipo de sensação, nada de distrações. Não que ele seja contra as contemplações, mas ele está decidido a focar, analisar e a isolar uma parte de uma onda.

Assim prosseguimos o conto:

O Sr. Palomar vê despontar uma onda lá ao longe, vê-a crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, enrolar-se sobre si própria, quebrar-se, desvanecer-se, refluir. Chegando a este ponto poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação que tinha decidido efetuar e poderia ir embora. Mas isolar uma onda, separando-a da onda que imediatamente se lhe segue e que parece empurrá-la e que por vezes a alcança e arrasta consigo, é muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece arrastá-la atrás de si em direção à costa, salvo quando depois, eventualmente, se volta contra ela, como que para a deter. (CALVINO, 2000, p.5).

Parece claro que não há como isolar fatos ou pessoas no cotidiano que estudo. Não há como separar uma onda de outra onda, ciência e cotidiano, teoria e prática, escola e sociedade e sujeito e objeto.

O discurso científico, hegemônico, que veio sendo constituído ao longo dos séculos e intensificado a partir da revolução científica, teve dois pressupostos críticos: a separação entre conhecimento e senso comum e entre sujeito e natureza. Seu método, além das dicotomias, invalidou sistematicamente as impressões do mundo, propôs a matematização da ciência, o que levou ao rigor na aferição, ou seja, o que não pode ser quantificável é desqualificável, o que significa dizer que, para se conhecer algo, é preciso quantificar, dividir, classificar. Esse modelo, que surge na modernidade, baseia-se na ideia de que as leis, as teorias são formuladas a partir de regularidades, neutralidades, reduções e certezas.

É só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2001, p. 10)

Santos (2001), que discute o paradigma dominante, a sua crise e a emergência de um paradigma, diz que o cientificismo moderno, mais do que observar fatos, instaura uma nova visão de mundo agregada à ideia de progresso vindo dos sinais de ascensão da classe burguesa da Europa. Tornou-se o modelo de ciência e, arrogantemente, tem desqualificado outras racionalidades possíveis e as experiências.

1.1 No cotidiano da escola, uma ação é sempre pontual e sempre feita para alguém

O cotidiano, segundo Pais (2003, p.31), é uma “rota de conhecimento que não é parcela isolável do social”. O autor adianta que o cotidiano não é algo que possa caçá-lo a laço como se estivesse diante de nós a galopar isolado. Não é possível isolar o cotidiano de uma realidade social maior.

“O cotidiano é um „objeto“ complexo o que exige também métodos complexos para conhecê-lo.” (ALVES, 2001, p.15) É preciso desvencilhar-se da visão panóptica do cientificismo moderno e olhar a partir de dentro. “Isto é, da quotidianidade, do que se passa quando nada parece passar-se – para (re) construir o terreno da sua própria discursividade.” (PAIS, 2003, p.52) Sim, recuperar outros sentidos, talvez mais plurais, que seriam circunstanciais, captadas nos pequenos detalhes. No micro emerge um tipo de conhecimento inacabado e momentâneo e que nem por isso é um saber frágil ou desconectado com o macrossocial.

Poderíamos nos perguntar: não seriam as histórias e ações, coletivas e individuais, a vida feita dos mais frívolos e incríveis gestos desnecessários de todos os dias? Para tanto, Pais (2003, p. 76) considera que a pesquisa no cotidiano “deverá, pois, evoluir como um leito de um rio”, de uma margem para outra, do micro ao macro. De um lado os detalhes em pequena escala, acontecimentos, tensões, relações de poder. Do outro lado da margem, em uma escala

maior, podemos identificar e correlacionar esses aspectos, pois o que acontece no microssocial (situações, conflitos) não é desconhecido, tem ligações e faz sentidos com o macrossocial, e vice-versa.

Todo o esforço de ir de uma margem a outra não tem o caráter de formular uma teoria totalizante, que dê conta de tudo, nem de mostrar uma dada realidade social, como se as estruturas sociais globais fossem mais importantes ou centrais e o cotidiano menor, sem importância e periférico.

Acredito que, a partir da trivialidade que nos circunda, julgada como imprestável pelo cientificismo, mas valorizada pela pesquisa do cotidiano, caminhar mesmo que no tropeço e no vacilo, “pequenos solavancos, de distrações e recuperações, de suspeitas e indícios, arriscando a se perder no nada” (op.cit., p.34). Tentando fazer aproximações macro/micro nas suas relações. Isto é o que o Sr. Palomar me provoca a pensar quando decide observar uma única onda.

Para Lefebvre (1992, p.35), o conceito de cotidianidade revela-se como um “fio condutor para conhecer a sociedade, situando o cotidiano no global”. Ou seja, o micro não é uma tradução do macro e nem o macro é a soma das partes. O cotidiano é o espaço do conhecimento, ele é um dos vieses de se olhar, de se escutar, de se compreender algo com todas as suas complexidades.

Diante deste preposto, Pais anuncia:

O cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que atravessam. (PAIS, 2003, p.72).

O que posso imaginar, apoiada na ideia de Certeau (1994), é que a visão do alto, macro, panóptica, generalizada não consegue penetrar nas microrrelações das vidas cotidianas. Do alto não se veem as minúcias dos acontecimentos, perdem-se os desvios, as sutilezas, o silêncio, a balbúrdia e se desperdiçam experiências possíveis.

Talvez eu queira contar um fato “insignificante” ocorrido em aula, mas digno de conhecimento. Como contar um episódio que não é conhecido de todos? Olhar para algo, para uma conversa entre os alunos(as) sem, no entanto, precisar afastar-me, desprezar os conflitos que emergem em mim em tal situação? São perguntas recorrentes para quem pesquisa no cotidiano escolar.

Para irmos mais além, na compreensão de Pais (2003), devemos entender primeiramente que há um equívoco em colocar o par – insignificante/significativo como opostos. Neste contexto não são relações contrárias, ou seja, o insignificante não quer dizer que esteja fora do contexto histórico, imprestável, não original. Não há nada que não esteja ligado, uma coisa na outra, intrincado em uma trama social.

Os acontecimentos/conhecimentos no cotidiano escolar percorrem aleatoriamente rotas, encruzilhadas entre idas/vindas e voltas – local/global – subjetivo/objetivo – individual/coletivo sem aquela ideia de linearidade, do mais simples ao mais complexo / de um início para um fim, e sim de complexidades a complexidades³ para se fazer ciência.

Santos (2001) evidencia que há uma crise do paradigma dominante cientificista, que se corrói sobre os próprios pilares que o ergueram. Essa epistemologia da ciência moderna, conclui o autor, que teve como característica genuína a separação de sujeito/objeto, ou o sujeito neutro diante do objeto que estuda, mostra-nos que antigas teorias, como por exemplo, a da física clássica de Newton e as investigações da matéria e da natureza, ressurgem com novas concepções, questionando o rigor da matematização e das certezas. Concepções estas que tiveram ressonâncias, implicações profundas nas ciências humanas, nos modos de desfazer as velhas dicotomias sujeito e objeto e nas interlocuções nos mais diversos campos de pesquisa. Afinal, “A ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos” (SANTOS, 2001, p.25, 26) aqui se aplica. Do real, não vemos nada mais e nada menos do que o que interpretamos.

Na mesma esteira do cientificismo, um dos modos que persistem é o de “ver para crer”, herança da ciência positivista de Augusto Comte (ARANHA, 2006), que resulta no ver a realidade de uma forma determinista. Podemos indagar: Seja a mais rigorosa de todas as pesquisas, a mais autêntica de todas as pesquisas, a mais ampla de todas as pesquisas, ainda assim, existe um critério de escolhas, pontos cegos que dificultam a percepção da totalidade dos fatos, a compreensão de todos os outros meandros da questão.

Vulneráveis são as verdades ou conceitos apreendidos na pesquisa, pois a sociedade, a vida é transitória, é feita de transformações históricas, sociais, tecnológicas, vivemos em um mundo em movimento. O problema não são os resultados de uma pesquisa, a compreensão que fazemos de uma problemática, mas o que fazemos com os resultados da pesquisa. Que uso se fazem dos conceitos? Generalizamos? Tornam-se pilares? Viram dogmas, verdades incontestáveis?

³ Referência ao pensamento complexo de Morin (2007).

Numa lógica positivista, podemos partir de um quadro teórico de partida, daí derivando hipóteses pertinentes, e chegar a resultados interessantes. Mas, se o quadro teórico de partida é usado de um modo rígido e teimoso, ele acaba apenas por captar as realidades que nele se podem encaixar. A sociologia da vida quotidiana faz um uso distinto da teoria. O esforço de teorização aparece indissociável da prática de pesquisa. (PAIS, 2003, p.41).

Pais (2003), em interlocução com o sociólogo Antonio Teixeira Fernandes, diz que estas objetividades, estas científicidades normalizaram-se de tal modo que se assemelham a um sistema fechado, canônico e dogmático. Pois o que quer que se entenda por procedimentos ou investigações, são sacrifícios feitos no altar do positivismo. Deste modo, o autor adianta que do real só temos uma silhueta subjetiva. Dentro de uma perspectiva sociológica acredito que devemos entender a pesquisa no cotidiano como algo para ser interpretado, discutido, percorrendo a lógica da compressão.

No cotidiano da escola, uma ação é sempre pontual, e sempre feita para alguém, é feita de gestos, olhares, atitudes do dia a dia das pessoas. Pais (2003) assinala que no cotidiano esse conceito de rotina, de atividades rotineiras, cotidianas, traz a ideia de se fazer tudo sempre igual, o que pode nos trazer desânimo, fazendo-nos cair no círculo vicioso da roteirização. Por outro lado, rotina traz outra ideia, a de rota, e as rotas se fazem por caminhos de rupturas e de rompimentos, ou seja, é nessa ambiguidade que transita a sociologia do cotidiano, entre rotina e ruptura.

Neste sentido, o cotidiano não é apenas o espaço de realização de atividades repetitivas: é também um lugar de inovação [...]. O cotidiano banal, trivial, repetitivo, faz parte de outro cotidiano. Compete à sociologia da vida quotidiana revelar a riqueza oculta desse outro cotidiano sob a aparente pobreza e trivialidade da rotina, ou, como muito bem referiu Lefebvre, “alcançar o extraordinário do ordinário” (PAIS, 2003, p.78).

Portanto, o que vivencio, nessa escola onde sou professora de Educação Física escolar, é atravessado pelos meus olhares de vários *temposespaços*⁴, ângulos, contextos e constituições de sentidos, o que deflagra a ideia de que “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001, p.50). São indissociáveis as minhas dimensões pessoais e profissionais; assim desenvolvi diariamente um esforço de caminhar entre rotinas e rupturas e alcançar, como diz Lefebvre (1991, p. 44), o “extraordinário do ordinário”.

⁴ O termo cronotopo foi empregado da física, da matemática, da teoria da relatividade (Einstein), e que examinou a interdependência de tempo e espaço. Bakhtin não usa diretamente no sentido dado pela física, mas transporta para a crítica literária. Nessa perspectiva, tempo e espaço constituem um todo inseparável, só distintos numa análise abstrata. Esse modelo Einstein permitiu a Bakhtin entender que diversos aspectos do universo operam com diferentes cronotopos. CAMPOS, 2009

1.2 Uma das rotas metodológicas: A Educação Física no meio da “praça”

Quando entrei como professora de Educação Física na escola pesquisada só tinha em mente o que eu não queria como um trabalho de Educação Física Escolar.

Como muitos da minha geração de professores de Educação Física, repudiava a herança das práticas militares e os resquícios das práticas higienistas, já que na sua origem a Educação Física no Brasil estava comprometida em assegurar a ordem, métodos ginásticos e finalidades de profilaxia e limpeza baseadas em políticas racistas e sexistas.

No universo escolar, a prática de Educação Física foi designada para as mais diversas finalidades, atividades e abordagens. Promoção de saúde, esportivistas, tecnicistas vinculados a princípios das competições, da performance e da eficiência dos movimentos. A partir de 1970 é que amplia os seus referenciais teóricos, políticos/pedagógicos e curriculares, voltando-se para um contexto histórico-social, com a cultural corporal (DARIDO, 2005).

Mais especificamente, Mattos (2009) avalia que nunca houve um olhar, na história do ensino da Educação Física, para a corporeidade negra silenciada e invisibilizada, pois historicamente essa disciplina foi marcada pelo eugenismo, com discursos ideológicos de fundo racista, de relacionar a beleza e a saúde com os atributos físicos de um ideal, o modelo grego de beleza.

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivistas e tradicional. São eles: Humanista, Fenomenológicas, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural Desenvolvimentista, Interacionista-constructivista, Crítica-Superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998,) além de outras. (DARIDO e NETO, 2005, p.5, 6)

Contudo, o que tem sido intensificado na atualidade como prática da Educação Física Escolar é uma variação de concepções justapostas e, especificamente na educação infantil, a psicomotricidade⁵, os diversos aspectos de uma proposta lúdica, jogos cooperativos, brinquedos cantados, abordagem desde a mais funcional, passando pela relacional, até a mais holística, tem se apresentado como um meio para uma visão do indivíduo mais integral. Confesso que já passei por quase todas estas correntes e, críticas à parte, o que já equivaleria a dizer, discursos de cada abordagem, limites, avanços e consequências inesgotáveis sobre os quais não caberia me aprofundar neste momento.

⁵ Psicomotricidade é um campo transdisciplinar (biopsicosocial-psiquismo-motricidade – educação e re-educação motora/relacional/clínica e outros)

Hoje, quando reflito sobre aquele momento, penso de que na época já estava voltada a interligar vários tipos de linguagens (imagéticas, midiáticas, narrativas, teatrais) com a especificidade da Educação Física na Educação Infantil, historicamente ligada à expressão motriz. Adotei concepções diversas, olhares sobre o corpo – um corpo-sujeito cultural, social, histórico. Portanto, refletir e criticar sobre o corpo da modernidade montado nas dicotomias sujeito e corpo / corpo e mente, que deflagra a perspectiva do corpo máquina, do corpo modelado, em contraponto ao corpo da contemporaneidade: midiático, híbrido, multifacetado, mediado pela estética e pelas tecnologias.

Tinha em mente desenvolver um *tempoespaço* de criação e não mais o de reprodução. Para isso comecei a trazer materiais inusitados – algumas imagens, o computador, uns vídeos, fantoches, máquinas fotográficas, filmadoras, livros – o que a princípio não seria comum de se ver nas aulas de Educação Física ou naquela Educação Física cuja ótica é o do corpo disciplinado.

Dessa forma, talvez as melhores palavras para definir o que eu fazia fossem “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”. De certa maneira eu ensaiava o trabalho com outras linguagens em conjunto com outras professoras do ambiente escolar. Na época não tinha essa reflexão sobre a prática, mas já trazia para as aulas atividades que problematizassem diferentes linguagens e identidades diversas.

O que ocorria é que se a proposta era dar minha aula junto com os(as) alunos(as) na sala de leitura, ou de informática, ou qualquer outra sala, encontrava alguns problemas. Primeiro porque frequentemente a sala já estava agendada, era preciso passar por muitas negociações estressantes. Quando conseguia uma brecha para me infiltrar, lá vinha um ou outro dizer que ali não era o lugar de uma aula de Educação Física, pois o lugar dessa disciplina era lá fora, na quadra da escola. Se fosse levar um aparelho de DVD, ou um computador, toda a parafernália para a quadra de aula, era impossível, pois não tinha infraestrutura adequada.



Figura -1- A quadra de aula da escola

No desafio de resolver estes obstáculos passei a realizar as aulas no *hall*, entrada principal da escola, pelo menos era bem mais agradável. Ponto central, ali se multiplicavam consideravelmente as possibilidades de “táticas” (CERTEAU, 1994), e os re-usos do *hall*, múltiplas formas de apropriação do espaço. Entende-se que para o autor “táticas e estratégias” são termos diferenciados: a estratégia é o lugar fixo de gerenciamento. Ele confere a esta noção um lugar próprio de poder de onde é possível medir, controlar, classificar. Táticas, segundo Certeau, são ações dos praticantes “dentro do campo de visão do inimigo” (p.100). Aproveita as ocasiões e os escapes das vigilâncias, das brechas no sistema para produzir um jeito singular de fazer, um modo de passar, um re-uso de coisas e lugares.

1.3- Caminhar é ter a falta de um lugar, mas recompensada pelos inúmeros encontros.

Pronto, a Educação Física, ou melhor, eu e as crianças estávamos no meio da “praça”, a inevitabilidade dos imprevistos, da dispersão, do caos era grande, mas a oportunidade de se fazer de tudo, curiosidade de conhecimento, também era. Desse ponto, no centro da escola, poderíamos nos deslocar para qualquer direção, qualquer um de nós poderia transgredir e ir para qualquer lado. E às vezes acontecia mesmo, não só em grupo, mas de repente um ou outro se desgarrava e partia, saía do meu lado, da minha vista, e talvez fosse curiosamente ver o que se passava em outro lugar.

Essa maneira de ser/estar/deslocar na escola e dos sujeitos na Educação Física, de se vivenciarem no espaço, adentrar pela escola, no meio da “praça”, passou a ser uma atitude metodológica. Um modo metodológico de percurso de *trespasse* que Pais (2003,p.30) considera no sentido figurativo de transgressão.

O que estava em questão não era tanto o espaço, mas sim a disciplinarização dos lugares próprios e das funções fixas. O que estava em jogo, e que levei muito tempo para entender, era a circulação do saber. Os entraves e aborrecimentos nada mais eram que tensões, e quando provocados levavam a um desalinhamento das relações de poder no cotidiano escolar, no enfrentamento das hierarquizações e nos desvios das hiper-especializações de saberes.

Morin (2004) explica que a organização disciplinar teve um nascimento, uma institucionalização, uma evolução e uma decadência. Ela nasce no século XIX com a pesquisa



Figura- 2 - O hall de entrada principal da escola

científica, com a hiper-especialização do objeto de estudo de interesse, evolui com as histórias das universidades, acompanhada de perto pelas transformações e os contextos da sociedade. A sua decadência ou a sua crise se põem cada vez que se discuta sobre o afrouxamento das fronteiras das disciplinas nos mais diferentes campos da educação e das pesquisas.

A fronteira da disciplina, sua linguagem e seus conceitos próprios isolam a disciplina das outras e dos problemas que recobrem. O espírito hiperdisciplinar sujeita-se, nesse caso, a se forma, como um espírito de proprietário que impede toda a circulação estranha na sua parcela de saber.(MORIN, 2004, p.67).

A escola pesquisada se chama Ana de Barros Câmara, uma escola pública municipal na periferia do Rio de Janeiro, no Bairro de Acari. Tem mais ou menos trezentos alunos (as) de 4 a 5 anos, matriculadas na Educação Infantil, com 10 professoras, 1 professora de Educação Física, 1 coordenadora e mais 11 funcionários, entre merendeiras, garis, direção e auxiliares.

A escola segue uma rotina detalhada de horários de entradas/saídas e atividades: hino pela manhã, logo em seguida as crianças partem para o refeitório, hora das novidades, hora do parquinho, hora de almoço, hora de dormir, hora de jantar, hora do trabalhinho, hora do conto, hora da horta, incluídas a hora com a professora de sala de leitura, a hora para a educação física e os horários das oficinas.

A dinâmica das atividades pedagógicas da escola para os(as) alunos(as) segue um “rodízio” de oficinas. Os alunos(as) percorrem as oficinas, levados pela professora de turma. Cada sala da escola é um espaço montado já com os materiais e brinquedos próprios para aquela oficina. A ideia é que a professora da turma desenvolva propostas de atividades referentes àquela oficina. Na sala/oficina de “corpo e movimento” tem jogos e bambolês; na “oficina das artes visuais”, tem guache, pincéis e cavaletes etc.; e assim sucessivamente, nas oficinas de ciências, música e teatro, há materiais específicos para aquele campo de saber sem que os materiais e saberes possam dialogar entre si. O propósito é que até o final da semana todas as turmas passem por todas as oficinas. No entanto, as professoras, em suas “táticas cotidianas” (CERTEAU, 1994), transgridem essa lei imposta o tempo todo.

Morin (2007) nomeia como o “paradigma de simplificação” a visão cientificista fundada na linearidade, montada em um conjunto de princípios de disjunção, de redução e de abstração. Como consequência, a compartimentalização dos saberes, com maior eloquência na escola, com as divisões do currículo em disciplinas estanques e incomunicáveis e a hiperespecialização capaz de despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades.

Na entrevista/conversa com os alunos Gabriel, de quatro, e João Guilherme, de cinco anos, eles anunciam este indício⁶ de excesso de roteirização na “jornada de trabalho” na educação infantil, e o escape no cotidiano da linearidade das horas. Afinal, a dinâmica de enquadrar, de repetir, de repartir em horários, disciplinas, conteúdos, espaços é uma tentativa de assegurar a ordem por coerção e manter as regularidades.

Cláudia – *Gabriel, o que você mais gosta de fazer na escola?*

Gabriel – *Eu gosto de ir naquele parquinho, fazer trabalhinho, comer merendinha, dormir, comer de novo e ir embora.*

Cláudia. – *João Guilherme, o que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

João Guilherme - *Ir ao banheiro e beber água.*

1.3.1- Deslocamentos e Espaços

A re-invenção daquele espaço de entrada por algumas horas e dias transformava-o, de local formal em um tempo suspenso de festa, de teatro, de palco, de jogos, de gritos, de tensões invisibilidade/visibilidade, de improvisos – brincadeiras: “eu vou por aqui vocês vão por lá e a gente se encontra por aqui”, ou seja, próximos, distantes, encontros, desencontros, aparecer, desaparecer.

E os acontecimentos emergiam paralelamente ao que estava fazendo com alguma turma na aula. Uma hora ou outra as turmas passavam, cruzando todo o pátio em fila, em forma de trem, cantado: “merendinha, merendinha, vou comer, vou comer, para ficar bem fortinho e poder crescer”. Nas cenas que se seguem, mostro algumas situações nas aulas de Educação Física, como no cotidiano os acontecimentos são simultâneos, embora só consigamos ver/gerir parte deles, um de cada vez. Uma imagem identifica o começo da aula no meio do pátio. Nesse pequeno episódio do cotidiano, repare: ao mesmo tempo em que exponho as propostas da aula, duas crianças estão aninhadas, o que vejo como uma experiência de compartilhar, de aconchegar, de acarinhar, de ninar, de brincar de representar papéis sem os meus mandos, “Faça aquilo, faça aquilo lá”; outras crianças, porém, aparentemente alheias aos meus dizeres; uma se levanta e quer me beijar. Na outra imagem, um fragante, o encontro de artefatos diferentes: enquanto as crianças esperam o *laptop* iniciar, estão também brincando com bolas de basquete e vôlei.

⁶ Ver em GINZBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história (2002). O paradigma indiciário indica o valor dos indícios, das pistas contra a necessidade da prova.



Figura- 3 - Os estudantes em aula e a coexistências de artefatos/acontecimentos

Na outra imagem, as crianças se preparam para ir tomar banho, passam pelo pátio aonde se situa a aula de Educação Física.

De vez em quando, um ou outro aluno inusitadamente aparecia enrolado em uma toalha, saído do banho ou segurando sua toalha na cabeça, ou surgia outro do banheiro pedindo ajuda, para calçá-lo, para abotoar suas calças, amarrar os seus sapatos, limpar o seu rosto, o seu nariz, já bem melhor do seu resfriado. Ou ainda para dar um abraço, um beijo, para dizer que me ama e ou que caiu: “tia, olha só o meu machucado”. Outras vezes eram os pais discutindo, esperando a hora de entrar na secretaria para desabafar com a diretora. Lembro-me da vez em que socorremos uma mulher grávida, teve os primeiros sinais de contração ali no pátio. Os alunos e eu ajudamos a colocá-la deitada em um dos colchões que na hora usava com as crianças na aula. Tudo isso se passando ao lado, ou melhor, dentro da aula. Sem mencionar a hora da entrega das merendas; homens para lá, homens para cá, carregando caixas e caixas de frutas e de verduras.

Além dos vendedores de livros, de CDs, DVDs, ambulantes vendedores de salgados, doces, professores de outras escolas que saíam da reunião no auditório para tomar um cafezinho – pessoas diversas passavam no meio da aula ou participavam com olhares, risos, afagos, sugestões.



**Figura 4-Caminhar é ter falta de um lugar
(Certeau, 1994)**

No início foi muito difícil, comecei desorganizando a minha própria quadra de aula, para obter uma nova visão – mudando de lugar para lugares. “Caminhar é ter falta de um lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio.” (CERTEAU, 1994, p.183) O autor diz que é bem verdade que esse caminhar é uma experiência social inscrita na errância, esfarelada, de inúmeras deportações, mas recompensada pelas relações e cruzamentos desses êxodos, em que se cria uma maneira de passar.

Enfim, talvez passar como um *flâneur*, misturando-me na multidão, “a arte do viajante *flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura” (PAIS, 2003,



**Figura-5 - O marceneiro um sujeito do cotidiano
participa das aulas**

p.53). Com o meu frágil barco sem espaços para as provisões, só o bastante para viver o dia de hoje: “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (CERTEAU, 1994. p. 101) Tento manter-me de pé em meio a solavancos de tempestades, consigo flutuar especialmente por entre as brumas da noite. Vou à busca de alguns achados e perdidos, encontro tensões no cotidiano. Acho alguns poucos “objetos”, que para a pesquisa é tesouro, e anseio por compartilhar com os demais.

Eu, a professora/pesquisadora às voltas com a minha prática docente, começo a enxergar no rio que aparentava ser todo por igual, corriqueiramente chamado de cotidiano, o fundamental na trivialidade dos acontecimentos. Alegro-me em navegar e a encontrar peixes, mesmo sabendo dos encaixos e dos vestígios de um rio serpente. Vou com as redes⁷ que tenho (arte, música, fotografia, poesia, riso, tambor, bola), que são a minha arte de golpear aproveitando o senso da ocasião, lanço-as sobre as espumas brancas misturadas ao mar cor de oliva, sabendo, pelas gerações de educadores que já navegaram por um rio chamado cotidiano escolar, que é ilusão querer segui-los. Os rastros são significativamente singulares, cada um faz o seu.

1.4 - A professora/pesquisadora enfrenta o pensamento dicotômico

Morin (2007) conceitua a “epistemologia da complexidade”, a partir da qual descarta as verdades absolutas para conceber coexistências, múltiplos, contradições e imprevisibilidades, profundamente ambivalentes. Acontece que para esse autor a questão da complexidade não pode ser vista como uma fórmula, e sim como um desafio, a mudança de pensamento para uma maneira multidimensional.

Portanto, para a pesquisa no cotidiano escolar, é imprescindível que permanentemente o(a) professor(a) pesquisador(a) renove o esforço de uma autocrítica, enfrente o pensamento simplificador, reducionista, fragmentário e insuficiente que insiste em penetrar em nossos modos de “ver” o mundo.

Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como por exemplo, na vida cotidiana. (MORIN, 2007, p.57).

⁷ Metáfora da rede é comumente usada no campo da educação para designar uma série de processos intrincados como uma teia de saberes, de fazeres e de subjetividades.

Este caminho reflexivo percorre as suas próprias inquietações, incertezas, vacilos e contradições, muitas vezes apreendendo que o lugar dito ou reservado de quem ensina, o professor (a), e o lugar de quem é aprendiz, o(a) aluno(a), podem se alternar no *tempoespaço* escolar. O que nos leva a pensar em outras relações, como o pesquisador e o seu outro, e na relação sujeito e objeto.

Interessava-me saber naquele momento, compreender, por meio de uma proposta pedagógica, o que as imagens sugerem às crianças no cotidiano da escola pesquisada, nos modos de brincar, conversar, representar, sobre as personalidades da afrodiáspora do esporte, das artes e de protagonistas da televisão nacional e internacional.

Dentre as imagens tratarei somente da narrativa sobre o falecimento do cantor pop dos Estados Unidos da América, Michael Jackson, como um momento de reflexão em torno do paradigma da complexidade.

1.4.1 Moonwalk: Enquanto uns andam; outros dançam na lua

Ao passar a imagem de Michael Jackson⁸, não deu outra, não deu tempo, a agitação foi imediata no meio do *hall*. Há mais de uma semana os jornais impressos, mídias eletrônicas de todo país e do mundo inteiro não paravam de anunciar a morte do astro pop americano. De repente o alvoroço foi geral, entusiasmo, gritos, pulos, risos. Quem via de longe, poderia até pensar: – Nossa, que “caos”! Crianças se movimentando, dispersas, conversando todas umas com as outras.

Dialogando com Morin (2007), penso que a dispersão não indica necessariamente algo ruim, mas sim uma forma de alterar o ambiente para algo vivo. O autor comenta o fato de que essas duas noções – ordem e desordem –, que parecem se excluir, são necessárias para a organização; de uma agitação, uma ação desordenada nasce conhecimento. Neste sentido, a ordem não exclui a desordem, e a interação está ligada à organização. Cada um desses elementos antagônicos é indispensável para a autoorganização, a inovação e a criação.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (MORIN, 2007, p. 63).

⁸Astro Michael Jackson teve parada cardíaca dia 25 de junho de 2009 na Califórnia. Rei do pop estava com 50 anos; notícias do G1, em São Paulo 25/06/09 - 21h36 - Atualizado em 02/09/09 - 22h16.

Mais ou menos vinte e sete crianças de cinco anos, durante 15 segundos de euforia coletiva. Os(as) alunos(as) discutiam sobre a imagem, mexiam-se no melhor estilo *moonwalk*⁹, o que significa dizer, ao pé da letra, andar na lua; e possivelmente, naquele dia, eu e os alunos e alunas não só andávamos, como dançávamos literalmente na lua.

As crianças dançavam para trás, para a frente, misturavam os gestos do *break*¹⁰ com os passos de outros dançarinos que também marcaram épocas, do brasileiro Toni Tornado e da dinamite James Brown, reinventados na hora. Ritmos, melodias, sons que vinham da boca, do corpo por inteiro, uma identificação de certos elementos gestuais e sonoros dos artistas da cultura popular negra. A prática da musica negra pode ser uma expressão na qual a identidade é experimentada de uma forma das mais intensas. Ela gera outros modelos e outras possibilidades negligenciadas, como as mímicas, os gestos, a expressão corporal e vestimentas – assim nos avisa Gilroy (2001, p.166).

Paralelamente, no corredor, no refeitório, na secretaria da escola, provavelmente, os professores e funcionários, depois que eu saí da sala dos professores para dar a aula continuaram a discutir sobre a vida e obra do artista, falava-se de tudo, desde os maiores *hits* do cantor, musicais, danças, as festinhas, lembranças de tempos áureos de imitação dos Jackson Five, os clipes, as cirurgias plásticas, as excentricidades, se o artista casou ou não, se era culpado ou não, se era inseminação artificial ou não, se era preto ou branco.

As professoras comentavam o quanto de ambiguidade e conflito existe no artista Michael Jackson, o quanto ele representava além do artista negro que teve uma trajetória de sucesso em um país como Estados Unidos da América, no qual há limites bem demarcados entre negros e brancos, um país marcado por um racismo histórico de violência contra os(as) negros(as), de leis de segregação racial, de desigualdades sociais e econômicas e, o quanto isso interferiu na não aceitação do cantor de seu corpo negro. De tal modo que o Michael Jackson transfigurou-se, o cabelo, o rosto, a pele, para o clareamento. Gomes (2008) corrobora que esse processo pelo qual passou o cantor é tenso e conflituoso, é construído socialmente e historicamente, é aprendido e vivido. O que é ser negro. “A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas” (GOMES, 2008, p.124). Concomitantemente, é evidente o quanto a expressão, o estilo de dançar que Michael levava para os palcos eram um modo de afirmação e valorização da música e da cultura afro-americana.

⁹*Moonwalk* faz parte do trabalho da discografia e Michael Jackson, uma forma de dançar, de se vestir que o autor lançou e que fez muito sucesso talvez no mundo todo e por várias gerações.

¹⁰*Break* é um termo usado nos Estados Unidos para um estilo de dança de rua.

1.4.2 O projeto de branqueamento que foi introjetado na sociedade brasileira

Munanga (2008) diz que nos Estados Unidos a classificação racial é dualista ou binária, o mestiço não existe como uma categoria social possuidora de uma identidade própria. O critério que determina o ser negro ou ser branco independente da aparência, é baseado na Lei de uma gota de sangue (*One-drop rule*)¹¹.

Os processos históricos da sociedade brasileira têm uma dinâmica particular, diferente, por exemplo, dos EUA. Munanga (2008) analisa que, no Brasil, a classificação racial tem base cromática, é “baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul” (op. cit., p.111). Existe uma complexidade em relação às identidades étnicas na sociedade brasileira. Há uma variação de comportamento e depende muito de onde a pessoa está inserida, dos arranjos sociais em que uma pessoa dialoga ou do seu posicionamento político ou ideológico, individual ou coletivo. A questão identitária é relacional, e no Brasil tem um aspecto mais complexo: a identificação, ou a autodeclaração, é pela aparência, ou seja, o indivíduo atravessa a linha demarcada do claro ao escuro num piscar de olhos.

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devido notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico (MUNANGA, 2008, p.111).

O mesmo autor dimensiona o projeto de branqueamento que foi introjetado na sociedade como uma meta a ser seguida, sustentada pela mestiçagem, em que a população negra, no começo do séc. XIX, recém-liberta, é considerada por uma parcela elitizada, de intelectuais e de cientista do Brasil, como o “problema brasileiro”. Assim essa elite idealizou, para o país, uma unidade de identidade nacional baseada em modelo eurocêntrico/branco, do qual ainda na atualidade se ouvem ecos.

A solução do “problema brasileiro¹²”, que seria o “passado negro” do Brasil – a escravidão –, para um futuro promissor, o da “civilização”, era considerada um sonho idealizado, porém fracassado, de que um dia seríamos todos brancos.

¹¹ Nos Estados Unidos da América é a regra da hipodescendência – uma gota de sangue classifica quem é negro e quem não é.

¹² Obra o Problema Brasileiro de Alberto Torres que discute a formação da nacionalidade brasileira feita de diversidade racial e cultural. (MUNANGA, 2008, p.58).

Munanga, que analisa a construção desse ideal de embranquecimento, de um pensamento racial em torno de um período entre 1870 a 1930, diz que os argumentos de intelectuais como Nina Rodrigues e Sílvio Romero, entre outros, eram fundados em métodos eugenistas:

Seremos brancos no futuro, e não haverá mais diferenças, um só povo, porque desde a origem houve miscigenação. Há pessoas que oralmente interpretam o aumento cada vez mais crescente de mestiços na população brasileira como a realização do ideal do branqueamento, ou seja, do sonho ou da ilusão de “sermos” brancos no futuro (Munanga, 2008, p.112).

Não somente os horizontes ideológicos, acadêmicos do branqueamento amparado pelo eixo de conceito de raça (inferior/superior – supremacia racial branca) permeiam o imaginário dos brasileiros, mas também, surge, em meados de 1930, o mito da democracia racial (op.cit., p.75), deslocando o eixo do pensamento fundamentado no determinismo biológico para o eixo de cultura. Munanga (2008) diz que de certa forma o emblemático Gilberto Freyre, autor do livro *Casa Grande & Senzala*, ajudou a interromper a visão voltada para as etnias do negro, do indígena e do mestiço que os inferiorizava. Gilberto Freyre mostrou as contribuições culturais dessas etnias para a formação da identidade da nação brasileira.

Todavia, a contribuição dessa ideologia parou por aí. O mito fora marcado pela mestiçagem biológica e cultural das três raças (branco, negro e indígena), nesta ordem, o que configurava a diversidade do povo, da nacionalidade brasileira. E que, de uma forma excepcional, porém inequívoca, demonstrava um entendimento de que a integração dessas etnias acontecera neste país sem conflitos raciais, sem preconceitos. Uma diversidade que nasceu no seio das intimidades entre o colonizador e as mulheres escravas, sem violência, e sim com muita parcimônia e concessão. Munanga (2008) aponta que a democracia racial é uma teoria que nega as relações de poder, como, por exemplo, no contexto histórico, entre o senhor e o escravo, descritas na própria obra *Casa Grande & Senzala* do antropólogo Gilberto Freyre.

Reforço que a falsa democracia racial só fortaleceu a ideologia do branqueamento e, em grande medida, continua a discriminação aos negros e mestiços na sociedade brasileira. No que se refere a essa ideologia, podemos entender que desarticulou segmentos da população negra no país, dificultando uma visão crítica sobre estruturas e relações de poder. Entre outras evidências, a democracia racial não contribuiu para a desconstrução de mecanismos sutis preconceituosos que acontecem no dia a dia em diferentes espaços sociais.

O *dégradé* do claro até o escuro faz parte do sistema relacional de autorrepresentação do brasileiro. Munanga (2008) analisa um levantamento do censo feito pelo historiador Clóvis Moura em 1980, que demonstra, na pesquisa, como o brasileiro tem dificuldades de se autodeclarar negro, arranjando vários subterfúgios para denominar a sua identidade racial. No total foram encontrados 136 modos de dizer sobre a sua cor; vou citar apenas vinte, os que mais me saltaram aos olhos, listadas no livro de Munanga:

Acastanhada, cor de burro quando fuge, bronzeada, escurinha, morena-prata, queimada do sol, rosa, azul, encerada, cor firme, cor de café, cor de canela, marrom, sapecada, sarará, meio-amarela, melada, pouco clara, puxada para branca, quase negra [...] (MUNANGA, 2008,p.113).

Pretendo discutir alguns paradoxos aqui implicados, conflitos que envolvem os processos identitários circunscritos em contextos ideológicos, históricos e emocionais. Contextos que fazem parte de um processo de construção de uma identidade imbricado nas relações interpessoais que são estabelecidas no decorrer da vida, pois mexe com todas as dimensões do ser: psíquicas, sociais, políticas, estéticas. Essa discussão no *tempoespaço* do cotidiano acontece tendo como cenário o paradigma da complexidade.

Simultaneamente na sala acontecia uma narrativa:

Cláudia- *E aí, crianças. O que vocês sabem sobre este moço? (apontando para a imagem de Michael Jackson)*

(criança A) – *Ele morreu! Ele tomou remédio e quebrou o braço,*

(criança B) – *Não foi nada disso! Ele tinha câncer de pele*

(criança C) – *Ele morreu e viveu, ele virou monstro,*

(criança D) – *Não, ele virou lobisomem.*

– *Tia, eu tenho o DVD dele!*

(criança E) – *Ele tomou um remédio e o coração “tava” batendo e parou*

– *Eu gosto dele!*

(criança F) – *A minha mãe falou que a gente não deve tomar remédio sem o médico*

(criança G) – *Ele tomou remédio para ficar branco e morreu.*

Claudia – *É mesmo?*

– *Existe, é, um remédio para ficar branco ou um remédio para ficar preto?*

– *O que vocês acham disso?*

A sala ficou pela primeira vez quieta, um silêncio interminável pairou sobre nossas cabeças. Os alunos começaram a se entreolhar e pensativos, timidamente, começam a balançar a cabeça dando sinais de que sim, e ao mesmo tempo, que não. Na verdade nem eu

saberia responder ou por que tinha feito tal pergunta. A turma continuava em silêncio, um silêncio *in-des-cri-tí-vel!* Resolvo, então, quebrá-lo e pergunto para uma aluna que estava na minha frente.

Cláudia – *Bom, se existe este remédio, de que cor você queria ser Manuela?*

Manuela pensa, pensa, pensa lá com os seus *botões*. Manuela, com essa “*batata quente*” em suas mãos, franze os olhos para mim, como quem diz: – *Como sair dessa?!* Por um momento tudo fica suspenso, todos e inclusive eu, ansiosa por uma resposta. De repente, mais do que de repente. Manuela dá o seu veredicto, o seu ponto final, e responde rapidamente.

Manuela – *Eu, eu mudaria, para MORANGO!*

Inesperadamente abriu-se uma comporta de sugestões, um alvoroço lúdico compatível com tantas horas de espera, todos disputavam quem falava mais e mais alto, que cores seriam. A sala ficou salpicada de cores. Do azul mais claro até o tingimento do rosa mais choque, uma coloração distribuída como um espectro de comprimento de onda que invadiu a sala do vermelho ao laranja, do amarelo ao verde, do azul anil ao violeta.

Walter Benjamin (apud Schérer, 2009, p.111), em *Infância em Berlim*, no texto “As cores”, nos remete à lógica infantil, de como a criança pode se colorir de cores, se enfeitar de colorido. A criança não é apenas seduzida pela vivacidade das cores, pelo cintilar que delas sai, mas pode ela mesma ser a cor que quiser.

Em nosso jardim, havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, eu passava a mão de um vidro a outro, ia-me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisas semelhantes se davam com as bolhas de sabão. Eu viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que as rompessem. Perdia-me nas cores, fosse no céu, numa jóia, num livro. (Benjamin, 2000, p.101)

É preciso olhar para esse diálogo como para um caleidoscópio que apresenta a cada giro novas combinações de cores e formas variadas de um efeito visual muito bonito. Um exemplo clássico de coexistências de formas de olhar. Onde o todo está nas partes e as partes

fazem parte do todo, sempre um no outro e sempre algo novo. Pois esta visão “multicolorida” tornou-se uma metáfora do paradigma da complexidade dentro do contexto da pesquisa.

Embora soubesse da existência de enunciados clássicos de manobras, de subterfúgios, de táticas que os indivíduos usam para burlar o discurso racista e hegemônico e, ao se autodeclararem, reinventam formas como as que Munanga (2008) acima listou, mostrando as várias formas de dizer sobre a sua identidade étnica – e aqui, neste caso, a aluna apropriou-se de um colorido lúdico – confesso que eu esperava, com uma certeza absoluta, uma resposta bicolor: preto ou branco. Pensava somente nestes dois pontos retilíneo – (A) e (B) e não em uma resposta multicolorida, multidimensional, plural e desconcertante.

Penso que essa ideia de identidade “multicolorida” que a Manuela nos traz, aprendida no campo da escola/pesquisa, se contrapõe ao pensamento linear, cartesiano. Um tipo de pensamento atrelado ao determinismo, um postulado que transcende a esfera da ciência que se impôs durante séculos sobre a realidade do mundo e se instala na escola, na pesquisa, nos sujeitos. Manuela desconstrói o meu pensamento dicotômico, inserindo na conversa a pluralidade.

Nesta dimensão os acontecimentos/conhecimentos são indissociáveis, eles são um *continuum* de saberes – macro e micro, trivial e significativo. Perpassam tanto o cotidiano, a rua, a colisão, os “*não ditos*”, a ciência, o erro, a vida, a arte, o caos, na concordância, no conflito, como também no imaginário infantil.

2 BRANCA DE NEVE E O CURRÍCULO IMAGÉTICO DA ESCOLA: UMA PRODUÇÃO DE SENTIDOS INESGOTÁVEIS

Silva (1999) analisa que na concepção tradicional de currículo o conhecimento é captado ou transmitido sem intermediação, uma perspectiva realista de apreensão do real. Evidentemente sabe-se que do real, como já fora dito antes, só temos uma silhueta e nada mais. Do real só se apreende aquilo que interpretamos dentro de um contexto cultural e histórico-social. O autor lembra da fotografia, que é por excelência uma suposição de captura da realidade. Mas na verdade estão ali no instante do *flash* edição, luz, cor, ângulo, corte, enquadramento e vários outros elementos que incidem antes e depois do ato fotográfico, o que faz daquele momento uma representação. Pensando no currículo de forma análoga à da fotografia, não podemos pensá-lo fora das relações sociais e de poder. A pergunta que se faz é: de que ângulo se quer fotografar? Quem se beneficia com o que é representado e apresentado como a realidade de mundo? Quem define o que pode ser representado, quem se conserva por um longo tempo em foco?

Em suas considerações acerca das teorias de currículo na educação, Silva e Moreira (2002) apontam que há muito tempo deixaram de ser relacionados a uma função técnica, métodos e procedimentos. Segundo eles havia, no princípio dos estudos sobre as questões curriculares, uma tendência e preocupações voltadas para a eficiência instrumental, utilitária, relações fixas e estáveis na educação. Uma visão conservadora de que existe um estoque de conhecimento que a escola deve transmitir e os(as) alunos(as) aceitarem.

Os autores apontam que a teoria curricular não pode mais ser vista como uma planilha organizada, e de modo ingênuo, depois das orientações neomarxistas. Teorias críticas essas que reconheceram a escola como “aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1983, *apud* SILVA e MOREIRA 2002, p. 21), como o lugar de reprodução da sociedade capitalista e da disseminação do hegemônico.

A ideologia é, portanto, ponto central na educação e em particular no currículo. Em diálogo com os autores, entendo que na história das teorias curriculares as argumentações de Althusser foram muito importantes, pois a partir de seu conceito, de escola como “aparelho ideológico”, pode-se avaliar que com os conhecimentos privilegiados a classe dominante transmitia toda uma visão sobre o mundo social, garantindo a fixação dos *status quo* e toda a reprodução de uma estrutura, que destina a alguns a condição de subalternos, e a outros a de dominantes; o que historicamente é considerado como conhecimento legítimo é silenciamento

de outros saberes. Daí seguiu-se toda uma teorização de questões sobre o currículo. “O currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.7,8), mas sim produções de relações de poder assimétricas, a partir do que se compõe histórica e socialmente.

O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Silva e Moreira (2002) frisam a importância que até hoje estas noções desenvolvidas por Althusser têm na contemporaneidade. Entretanto, também contemporaneamente há mais estudos que nos ajudam a pensar sobre a ideologia e relações de poder na escola, no processo educacional e na sala de aula.

Os autores afirmam que a ideologia não incide em bloco, de uma forma uniforme, homogênea, coesa e, ao invés disso, ela é feita de fragmentos, de diferentes naturezas, de diferentes tipos de conhecimento; a ideologia não é um poder sempre de cima para baixo, ou seja, os materiais estão circulando na cultura e na sociedade e de modo geral são do senso comum. Por conseguinte, a ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas oficialmente intencionadas, ela não age sem que haja resistência e conflitos.

É o currículo sob a concepção bancária que Paulo Freire questiona – “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 52) –, repudia a ideia de ver o aluno(a) como um mero reservatório e nos faz um alerta: a concepção bancária não concebe o sujeito com poder de dar significados, ou ressignificar o material já existente. Este tipo de concepção só vê no sujeito a possibilidade de ser contemplativo/paralisado, um receptor passivo diante do “currículo imagético” da escola, no qual o identifique como usos de imagens e apropriação de imagens que circulam nas mídias pela escolar.

Com o impacto dos movimentos sociais, do negro, do indígena, do feminismo, de gênero e estudos culturais, chegam-se às vertentes apoiadas nos pensamentos pós-modernistas e pós-estruturalistas. Silva (1999) aponta para a chamada “virada lingüística”, na qual a centralidade está nas questões da linguagem e do discurso, enfatizando o currículo como um artefato social e histórico: como prática cultural e como prática de significação.

O currículo, na perspectiva da cultura, não se dá no vazio e nem de uma forma isolada, com uma cultura única, incontestável; ele se dá sobre diversas culturas dinâmicas,

compartilhadas e diferenciadas, na ação e na experiência dos sujeitos de diferentes concepções de vida, de diversos grupos sociais e classes e, como tal, o currículo é produção de sentidos, ou seja, uma prática de significação. É o lugar por excelência de manifestação dos conflitos, de recriação, da produção e da transgressão.

A cultura nunca é apenas consumo passivo, os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim um complexo e indeterminado processo de transformação. (SILVA, 1999, p.20)

O currículo como prática de significação é um ponto interessante, pois, na ideia de Silva (1999), se há tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação, característico de um projeto conservador, há também o inverso, ou seja, “uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e a rebeldia também permanente no processo de significação” (1999, p.20). Ou seja, sabe-se de antemão que o currículo não é neutro, não é inocente e desinteressado, mas com certeza esses atributos não são unilaterais. O currículo não pode ser encarado sem conflitos, no modo como ele é recebido pelos sujeitos. É uma arena de produção de sentidos, contestada, disputada e, como tal, seu processo de significação é de caráter incerto, imprevisível, não se esgota e nunca se realiza plenamente.

Em minhas reflexões, com Silva (1999), penso que os enunciados, as imagens, o currículo não são elementos consumidos, contemplados e aceitos passivamente, mas sim uma produção de sentidos inesgotáveis.

2.1-No campo da representação, a batalha da identificação

*Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve*¹³.

Se existe um momento ao mesmo tempo oportuno e inusitado? Esse era o lugar e o instante da batalha da identificação no campo da representação no *tempoespaço* escolar da escola pesquisada.

Compreender os processos entre “currículo como representação e significação” (SILVA, 1999), como produção de sentidos, uma prática discursiva, que historicamente tem como finalidade, ainda que frustrada, fechar o conhecimento, definir o que é verdade, fixar papéis e identidades, e que, diante da recepção dos sujeitos, me parecem ser altamente complexos e de inúmeras variantes.

A representação é uma tentativa - sempre frustrada – de fixar, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder. Como terreno onde se joga o jogo da significação e da representação, o currículo é assim, objeto de uma disputa vital. (SILVA, 1999, p. 65)

Entendo aqui, neste momento, uma concepção de currículo não como uma organização de conteúdos, uma grade pragmática, estática, de fazeres e funções, mas, dentro de uma concepção dos estudos do cotidiano, como um *tempoespaço* vivido, circunstancialmente, e que, a cada oportunidade, é feito e desfeito no encontro dos sujeitos nas suas redes de saberes/fazeres “e redes de subjetividade” (SANTOS, 1995, apud ALVES, 2002), nas quais por sua vez movimenta-se por dentro das relações de poder assimétrico, produzido histórica e socialmente.

A partir desse *tempoespaço praticado*, mergulhada na ideia de “tessitura do conhecimento em redes” (ALVES, 2004), nas quais todos os fios me escapam, imagino que chego à mola propulsora que me fizera enveredar por outros tantos saberes e caminhos, em torno desta pesquisa. Diante de tantas conversas, vozes dos sujeitos do cotidiano, passagens, fragmentos narrativos, frases, a que mais me atrai é essa trazida na epígrafe.

De antemão já sabia dos pontos cegos, da tensão da invisibilidade da representação do protagonismo de sujeitos das populações afro-brasileiras, do currículo silenciado, e de inúmeros outros desafios, ignorâncias/saberes, imprevistos e relações de poder que

¹³ Episódio ocorrido em aula no final de 2008, mas que me serve de marco para o começo da pesquisa no cotidiano da escola pesquisada. Aluna Keroline 5 anos (2008) se expressa para a sua professora negra o quanto a ama, o quanto essa professora é importante para ela e o quanto isto é recíproco, assim interpreto esta frase.

acompanham o meu cotidiano escolar. Mas a potencialidade desta frase me fazia entender a arena de disputas em que estamos todos, a todo tempo, envolvidos.

Essa frase foi dita carinhosamente pela aluna Keroline, uma menina de 5 anos, que considero afro-brasileira, expressando o quanto a sua professora negra é importante para ela, pois ao mesmo tempo em que a aluna sinaliza e denuncia a ausência de heróis e heroínas negros(as) ou a hierarquização de identidades e seus efeitos diante de um contexto que valoriza imagens eurocêntricas/americanizadas, ela, no entanto, não deixa de se expressar.

O Episódio acima citado ocorreu em aula, no final de 2008, e marca a urgência de trabalhar as questões identitárias e o fluxo de representações de heróis e heroínas negros(as) no cotidiano da escola pesquisada. Cotidiano este rodeado de figuras dos desenhos animados da Disney, como o da Branca de Neve, afixados em abundância pelas paredes em painéis no interior da escola.

Neste primeiro momento, em 2008, não havia intencionalmente algo que demarcasse a pesquisa propriamente dita, uma metodologia específica de trabalho, mas, já tão envolvida, não poderia jamais chamar essa etapa de inocente ou neutra, do mesmo modo que, mais do que atender a uma formalização do cumprimento de uma lei¹⁴, “intuitivamente” embicava para os estudos das relações étnico-raciais e práticas investigativas, nas quais me chamavam atenção os processos políticos/históricos de representação, os cuidados estéticos e éticos, e compreender os usos e sentidos das imagens e apropriação de imagens fílmicas na escola.

No ano seguinte, 2009, iniciei um projeto na escola pesquisada, intitulado: *Karabá e o Feitiço contra as invisibilidades*. Esse projeto, atravessado por tensões entre invisibilidade e visibilidade presentes nos processos identitários dos sujeitos afro-brasileiros, teve como objetivo fomentar a discussão em torno de questões indenitárias. A ideia naquele momento era desenvolver um projeto no qual os(as) alunos(as) pudessem se reconhecer, identificar-se, produzir imagens/ acontecimentos/ conhecimentos, e que, de modo recíproco, esse lugar também reconhecesse a importância disso no espaço de educação.

O projeto *Karabá e o Feitiço contra as invisibilidades* teve duas frentes: uma desdobrou da exibição do desenho animado para as crianças, *Kiriku e a Feiticeira Karabá*¹⁵, com a preocupação de reposicionar a imagem do herói africano negro nesse *tempoespaço*

¹⁴ Lei nº 11.645/2008 - 11/3/2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

¹⁵ Título Original: *Kirikou et la sorcière*. Tempo de Duração: 71 minutos Ano de Lançamento (França/Bélgica): 1998 - Estúdio: Trans Europe Film / Les Armateurs / Odec Kid Cartoons / Exposure / Monipoly / Studio O / France 3 Cinéma / Radio-télévision Distribuição: ArtMann - Direção: Michel Ocelot - Roteiro: Michel Ocelot.

escolar; a outra partiu de uma experiência vivida por mim com uma das crianças, que configurou toda uma proposta de fazer circular histórias, narrativas de heróis africanos negros(as) e afro-brasileiros por meio de mídias audiovisuais produzidas no cotidiano.

2.2- O desenho animado *Kiriku e a feiticeira Karabá*

O desenho animado *Kiriku e a feiticeira Karabá* talvez seja um dos poucos filmes feitos para o público infantil com uma temática voltada para a africanidade exibido nas escolas. Entretanto, sua circulação e divulgação entre os educadores, quiçá entre o público em geral, ainda é restrita comparativamente a outros tipos de histórias amplamente comercializadas, como as de temática eurocêntrica.

Esse desenho animado tem como personagens homens, mulheres e crianças de uma aldeia da África Subsaariana, e seus realizadores demonstram um diferenciado cuidado estético, introduzindo para quem assiste um universo simbólico-cultural que raramente vemos nos filmes de animação que circulam no Brasil. Exemplo disso é como aparecem ali a figura ancestral do *griô*, os valores do grupo, a dança, a música¹⁶ e elementos envolvendo uma atmosfera de uma localidade do continente africano.

Logo percebemos que se trata de uma história de um herói minúsculo, o seu nome é Kiriku, um pequeno menino negro africano com dons especiais, cheio de questionamentos. Ele se aventura a entender o mal que assola a sua aldeia oprimida pela terrível feiticeira, Karabá.

Kiriku, o herói minúsculo do cotidiano de sua aldeia, quase invisível, usa a lógica da ocasião para subverter os contratempos. Entendo-o, à luz dos conceitos cereteunianos, Kiriku representa o sujeito comum (Certeau, 1994, p.59), achatado, em meio à multidão, submetido aos limites impostos pelo domínio e a autoridade de Karabá, a feiticeira. Diante dos obstáculos em que vive, como a falta d'água e de alimento, o roubo das riquezas de sua aldeia e a violência, nosso herói se mostra astuto. Certamente ele não tem a intenção explícita de acabar com o sofrimento de seu povo, nem propõe uma luta armada e organizada contra o opressor.

¹⁶ O diretor Michel Ocelot, que passou boa parte da infância na Guiné, onde tomou contato com o mito que sustenta o roteiro da animação. Youssou N'Dour, músico senegalês, incrementou a narrativa com músicas e instrumentos tradicionais, entre eles: *balafon, ritti, cora, xalam, tokho, o belon* e o *sabaar*. (Ferreira dos Santos, 2005, p. 222)

O herói, diferentemente de muitos outros, não possui armas ou poderes mágicos. Diante da situação ou desafio vivenciado, busca alternativas. “Mais do que combater, ele quer compreender e saber os motivos de tanta maldade” (Sousa, 2007, p.125). Além disso, não expressa sentimentos de ódio ou desejo de eliminar Karabá.

Ferreira Santos (2005) analisa o filme e aponta que a narrativa é altamente complexa, ultrapassa o maniqueísmo simplista do bem e do mal. A relação do herói com a sua inimiga, a feiticeira, é diferente dos filmes infantis americanos. Nestes filmes ou animações, o herói quer aniquilar o seu oponente.

O autor diz que o filme é baseado no mito africano em que o herói, Kiriku, quer entender por que a feiticeira é má, por que enfeitiçou os homens da aldeia. Para saber, ele precisa ir até o cupinzeiro, lugar sagrado onde está o seu avô, e chegando lá, Kiriku pergunta: – *Por que Karabá é malvada?* Sabendo do espinho encravado nas costas de Karabá, Kiriku quer livrá-la do sofrimento. Ferreira Santos (2005, p.223) diz que esta fábula é uma jornada interpretativa diferentemente da “fábrica de estereótipos dos estúdios Disney”, que vê no outro vingança e revanchismos.

Cena após cena, Kiriku vai desviando-se das situações impostas. A seu favor, só a “trampolinagem” (Certeau, 1994), esta é a sua tática. Em várias partes do filme, o protagonista usa recursos que estão disponíveis em cena e num piscar de olhos reutiliza em seu benefício, rápido como uma inteligência “que age na ocasião”, característica – diria Certeau – dos praticantes comuns do cotidiano. Às vezes ele engana a feiticeira, dando a ela a ilusão de que o chapéu é mágico; em outra cena, o herói se esconde e substitui o chapéu por outro, feito de folhagens. Disfarça-se, se perde e se acha por um labirinto sem deixar rastro no terreno do inimigo, confunde o guardião de Karabá, aquele que do alto quer tudo ver. Camufla-se com penas de pássaro ou conduz um javali que o atormentava pela montanha proibida. O saber está dentro de sua prática, conforme o cotidiano se apresenta ao herói, e este vai articulando com o que tem do lugar e com outros (personagens) a sua volta.

O que aí se chama sabedoria define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar do trampolim, e como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil e tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se e uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. (CERTEAU, 1994.p.79).

Este ponto de vista do desenho animado, Kiriku, o herói minúsculo, à luz de Certeau (1994), me faz pensar na escola por duas vertentes: primeiro, que é preciso contrapor uma tendência histórica do espaço escolar de uma valorização da racionalidade linear, de uma compartimentalização das disciplinas e uma hierarquização na forma de ver o cotidiano como algo menor, e, conseqüentemente, o desprezo em relação aos sujeitos comuns e suas práticas; e entender que o poder não é algo que age em bloco, um ato, uma lei, uma pessoa, um alvo facilmente identificável, onde simplesmente se ataca e se remove. Pelo contrário, o espaço escolar é feito de muitas variantes de relações de poder dinâmicas e móveis, cheias de relevos, detalhes por todo canto. Na escola esse campo é de luta de representações, de sentidos e significados constantes.

Na leitura que faz da obra de Foucault, *Vigiar e punir*, Certeau (1994) mostra como o filósofo faz uma análise dos instrumentos e técnicas e traça uma evolução histórica da disciplina e do controle em várias instâncias, inclusive na escola:

Essas técnicas vão se afinando e estendendo sem precisar recorrer a uma ideologia. Mediante um lugar celular do mesmo tipo para todos (estudantes, militares, operários, criminosos ou doentes), elas aperfeiçoam a visibilidade e o reticulado desse espaço, para transformar num instrumento capaz de disciplinar, vigiando, e de “tratar” não importa que grupo humano” (CERTEAU, 1994, p.112).

E, diferentemente de Foucault, Certeau afirma que não há somente uma rede de vigilância e dos dispositivos de controle, mas outra rede de escape e criatividade.

Esta ideia foi importante para entender as redes de relações que se estabelecem no cotidiano e principalmente perceber que dentro do espaço escolar apresentam-se tanto os procedimentos técnicos que lentamente vão dando a forma e o poder, a disciplina e o controle, como também, concomitantemente no *tempoespaço* escolar, articula-se e movimenta-se uma rede quase invisível de “táticas e astúcias” (CERTEAU, 1994) e desvios.

2.3 A temporalidade da representação do feminino no desenho animado.

Na animação, a história do herói Kiriku traça uma longa jornada pelos campos onde nada cresce, contaminados pelo sentimento amargurado de Karabá. Kiriku vai em busca da sabedoria, representada pelo velho, o seu avô que mora no interior de uma montanha sagrada. Na cena há o encontro do novo com o velho sábio. De lá, Kiriku, volta renovado, reúne forças

para cumprir a sua tarefa. Volta para casa crescido, diferente, não mais como antes, quando era apenas um menino precoce. Kiriku, quando chega a sua aldeia, quer ser reconhecido. Na frase: – *Mãe, reconheça-me!*, fica claro que só a sua mãe é capaz de reconhecê-lo.

Segundo Ferreira Santos (2005) existem elementos que aproximam o pequeno Kiriku de um herói lunar, que é diferente dos heróis solares, guerreiros e dominadores. O autor traz Zumbi de Palmares também como um herói lunar ao defender o quilombo de uma “forma organizacional comunitária que privilegiava a aldeia como matriz social e simbólica” (op.cit., p.221). Uma cosmovisão de base comunitária e matriarcal de participação coletiva.

Em uma das cenas, Kiriku caminha com a sua mãe até o riacho para pegar água para a sobrevivência do povoado. Enquanto caminha, a mãe dialoga com o seu filho – *Podemos viver sem ouro, mas não podemos viver sem água. Não podemos viver sem aqueles que amamos*. Nos pequenos lugarejos, precisam da fonte de água para a subsistência, para a produção do seu próprio insumo. Por isto, Kiriku investiga por que nunca tem água. Ao matar o monstro que vive dentro da “fonte maldita”, que engole toda a água secando a fonte, Kiriku por um instante morre afogado e renasce no colo de sua mãe.

O desenho animado mostra a dualidade da água, tanto para a origem da vida, quanto para a morte. “A água é também múltipla em seus significados. Primordial, ressuscitadora, destruidora” (DIEGUES, 2000, p.145). Ora apresenta-se acolhedora, fértil e alegre, e em outras vezes, perigosa e profunda.

Em outra cena, as crianças aparecem brincando no riacho longe da aldeia, felizes, banhando-se com as águas límpidas e brilhantes, fonte de prazer e sedução. Entretanto, na cena seguinte, o rio transforma-se, e surge a sensação de medo, quando as crianças são raptadas pela canoa da feiticeira. Diegues (2000) diz que os elementos contextuais de histórias, lendas, poemas ajudam a interferir na simbolização da água. Como os monstros, as serpentes e, aqui neste caso, a canoa enfeitada serpenteante no fundo das águas. “A imagem da serpente imposta ao riacho transmite-lhe certo malefício. O riacho que recebeu tal imagem torna-se mal” (BACHELARD, apud DIEGUES, 2000, p.145). Estamos no território da imagem e do imaginário, e que, por conta disso, a água pode multiplicar os sonhos.



**Figura- 6- Desenho de Vinícius:
A canoa enfeitada e no fundo o guardião de Karabá**

Sabe-se que na cultura africana os poderes do feminino e da Grande Mãe são muito valorizados. Sousa diz que: “O poder feminino é perceptível e está presente nas sociedades tradicionais africanas, bem como na mitologia, pois é simbólico e ancestral” (SOUSA, 2007, p.125). O elemento água/feminino também tem forte ligação com as religiões afro-brasileiras, nos aspectos de purificação, espiritualidade, como elemento de celebração que abre as festas religiosas.

Assim como a água, historicamente e socialmente as concepções de representação do ser feminino em algumas sociedades o consideram frágeis, maternais e fáceis de dominar, mas, sobretudo em uma concepção ambivalente, podem ser ao mesmo tempo fortes, maleáveis, impulsivas, imprevisíveis e dominantes.

Três exemplos de traços do genero feminino são representados no filme: a mãe de Kiriku, Karabá, a feitceira, e as mulheres da aldeia.

As primeiras cenas do filme mostram a imagem de uma mulher africana, com tranças e roupas características do seu povoado, prestes a dar à luz sozinha, e essa mulher é a mãe de Kiriku. Nesse primeiro zoom de imagem, o enquadramento chama a atenção para essa figura materna, ao mesmo tempo forte e terna. A todo momento na história do filme, a mãe de Kiriku dá suporte ao seu filho para enfrentar as adversidades. Isso nós podemos observar logo nos primeiros diálogos da mãe com o seu filho, ainda dentro da barriga. O pequeno herói Kiriku diz: – *Mãe; quero nascer!* E ela responde: – *Uma criança que fala na barriga de sua*

mãe pode nascer sozinha. Nesse diálogo se percebe o quanto a mãe de Kiriku reconhece a genialidade e a astúcia do seu filho e o incentiva sempre. Segundo Sousa:

Essa grande mãe, mulher, educadora, que estimula, sustenta e apóia a saga do filho - além de ser grande companheira - contribui para a leitura de mundo, compreensão da realidade e dos conflitos de Kiriku. (SOUSA, 2007, p.27).

A majestosa Karabá se mostra uma figura sedutora, primeiro por sua personalidade e depois pelos adereços pessoais (roupas com cores fortes e colares reluzentes), pela cor da sua pele, pelo penteado altivo e pelo feitio do seu corpo coberto com joias douradas. Segundo Sousa:

Karabá, a feiticeira: mulher magnética, altiva, com pele de ébano reluzente de ouro, que emoldura seus belos seios, cabelos, braços pescoço, orelhas, testa e umbigo. O penteado de Karabá é majestoso, adornado por uma faixa de ouro como o de muitas rainhas africanas. Essa beleza se enaltecia com uma saia colorida que acompanhava o desenho de seu corpo. (SOUSA, 2007, p. 124).

A princípio não se sabe a origem das maldades da feiticeira Karabá. Conforme vai se desenrolando a narrativa, o espectador vai descobrindo junto com o herói o mistério. Na verdade, ela era uma mulher como tantas outras, porém, não se submetia às ordens dos homens da sua aldeia. Por conta dessa rebeldia, fincaram um espinho em suas costas. A ação e reação dessa atitude acabam por alterar o perfil de Karabá para uma mulher vingativa, amargurada e má, que por onde passa apodrece flores e animais.

O poder da transformação: Kiriku descobre o segredo da maldade de Karabá, e tira com os dentes um espinho cravado no meio de suas costas. A feiticeira se livra de toda a maldade, do sofrimento que há tanto tempo a amargurava. Em um belo efeito de magia transforma a ambos. Eles se apaixonam. Ferreira Santos (2005) diz que acontece a reconciliação dos dois princípios de energia que circulam no universo: o feminino e o masculino, sem, no entanto, eliminar os conflitos.

A boca, na cosmovisão africana, é parte sagrada do corpo por onde a força vital (*axé*) é liberada seja pela saliva, pelo ar da respiração, pelo beijo ou pela palavra. Agradecida, Karabá pode voltar a ser ela mesma, novamente, e Kiriku passa por uma radical transformação: converte-se num belo príncipe e os dois se beijam e se casam, numa reconciliação dos dois princípios constituintes das energias do universo: o feminino e o masculino. O pássaro e a serpente, emblemas ancestrais de todo o continente africano se juntam na complementaridade dos opostos, sem apagar os conflitos, mas mantendo a relação dinâmica entre os pólos. (FERREIRA SANTOS, 2005, p. 224)

Karabá questiona o papel da mulher na sociedade e a relação de poder. Na cena em que Kiriku cresce e vira adulto e Karabá perde a amargura e tem de volta a beleza vital, Kiriku lhe propõe que fiquem juntos, e ela, imediatamente, contesta: – *Não serei empregada de ninguém.* (SOUSA, 2007, p.129). Isso configura a temporalidade da mulher nas sociedades, caracterizada como submissa, e em outros espaços assume o comando, ou cria outras possibilidades de relações.

2.4 As Mães de Acari; um currículo silenciado, um currículo negado

No filme também existe outro poder feminino, que é mostrado pela força e a garra das mulheres da aldeia, que trabalham pela sobrevivência do local e de seus familiares. As mulheres retratadas no filme perderam os seus filhos, seus irmãos e seus maridos, pois no desafio de enfrentar a feiticeira na “estrada dos flamboyants” viraram objetos de Karabá. E,



Figura- 7- Desenho Miquele
O pequeno Kiriku tira o espinho das costas de Karabá

mesmo no sofrimento, na perda dos seus homens, continuam trabalhando, lutando e resistindo.

Essas mulheres do filme me lembram, e muito, as mulheres reais do bairro de Acari, onde se situa a escola que atende hoje à população da favela de Acari e Pedreira – o Conjunto Amarelinho, Fazenda Botafogo, Coelho Neto, Parque Columbia e Pavuna. Essas comunidades compõem o chamado complexo de Acari, que é constituído também por favelas que vêm ao

longo dos anos sendo construídas e ocupadas desde o final do ano 1950, crescendo à margem da Avenida Brasil.

Ficção e realidade se entremeiam. No imaginário deste bairro, persiste uma ferida aberta, pelo impacto de uma chacina que aconteceu nos anos de 1990. Uma dívida histórica e social com onze mulheres (Marilene, Vera Lucia, Edméia, Teresa, Ana Maria, Joana, Laudicena, Denise, Ednéia, Maria das Graças, Márcia), as *Mães de Acari*.

Estas mulheres, de uma forma determinada, foram buscar justiça pelo desaparecimento de seus filhos, e nessa busca germinou um movimento social liderado por mulheres negras e pobres no Brasil



**Figura -8 - Fotografia Jaime Silva-
Edméia, umas das *Mães de Acari***



**Figura- 9 - Cena do Filme:
Mulheres da aldeia de Kiriku**

Nobre (2005) diz que a expressão *Mães de Acari* ficou conhecida ao longo de 1990, e se tornam uma referência nacional de direitos humanos. Onze mulheres pobres da periferia do Rio de Janeiro, que passariam a andar por cemitérios clandestinos em busca dos corpos dos seus filhos. Um acontecimento trágico que marcou a sociedade brasileira, trata-se de violência contra crianças e adolescentes, da impunidade das autoridades e das injustiças sociais.

O jornalista Carlos Nobre (2005) diz que *As mães de Acari* são comparadas à luta das mães de desaparecidos em Paris e com as mulheres argentinas *Madres de la plaza de Mayo*¹⁷,

¹⁷ As lutas dessas mães foram comparadas as Locas de *La Plaza de Mayo* por serem um grupo de mulheres que cobraram frente ao poder o paradeiro de seus filhos, sendo o que as diferencia são as origens políticas, enquanto os desaparecidos das mães de Acari eram pobres e alguns envolvidos na marginalidade, o que não tira o sofrimento e a dor nem tão pouco os interesses políticos, as mães de Buenos Aires tinham filhos ativistas políticos e eram da classe média e lutavam

que em plena ditadura militar buscavam informações sobre os seus filhos mortos e torturados. Este caso teve uma grande repercussão nas mídias e *As Mães de Acari* foram reconhecidas e respeitadas internacionalmente por milhares de organizações mundiais dos direitos humanos, como no encontro em Paris organizado pelo presidente francês François Mitterrand, e sua esposa, pela Anistia internacional, entidade de grande prestígio mundial sobre as questões dos direitos humanos, que apoiou essas mulheres na busca de criar condições materiais e de garantia que este movimento das *Mães de Acari* continuasse a lutar contra o aparelho policial, o corporativismo, e na denuncia de outros casos graves de desaparecimentos e assassinatos de jovens pobres.

A maioria das mulheres de hoje dessa comunidade, assim como as *Mães de Acari* de ontem, são afro-brasileiras, muitas delas são trabalhadoras e continuam a enfrentar dificuldades para educar os seus filhos. Convivem com a violência dos bandidos, dos policiais e se sujeitam às regras de grupos armados de codinome milícias (ex-policiais ou ex-bombeiros, ou homens armados do tráfico que dizem fazer a segurança do bairro, da favela, da comunidade, da rua). Vive-se à margem, um poder paralelo instituído informalmente que cada dia ganha mais força.

Muitas dessas mulheres vivem a agonia de verem seus maridos presos, algumas são viúvas, abandonadas, outras são chefes de família, chefes do próprio negócio, pobres, desempregadas, empregadas domésticas, recreadoras, enfermeiras e professoras.

2.5 A tensão invisibilidade e visibilidade

Nós (eu e a turma) tínhamos acabado de assistir ao filme *Kiriku e Karabá, a feiticeira* e saímos em direção ao *hall* de entrada da escola. Cantávamos e dançávamos: *Kiriku é pequeno, mas é meu amigo, Kiriku brincalhão é o melhor de nós. Kiriku, não é grande e tem seu valooooor*. Porque durante partes do filme nós imitávamos o que o grupo de personagens na história cantava em homenagem ao pequeno Kiriku, a cada armadilha desfeita. Comumente nesse espaço fazíamos as brincadeiras e nesse dia desenhamos e conversamos sobre a temática. Ao término da aula, a turma se despediu e a aluna Keroline, uma menina de cinco anos, que considero afro-brasileira, corre para os meus braços pelo mesmo pátio onde se encontra o painel da Branca de Neve e, ao se deparar com a sua professora negra, a elogia,

explicitamente contra o regime militar. Surgi um novo movimento feminino na América latina mobilizados com os problemas sociais com as mães de acari. (NOBRE, 2005).

colocando-me nesse lugar de destaque: – *Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve.*

Já há alguns anos existe este painel com a imagem da personagem Branca de Neve, que tem ocupado um lugar central. A escola se apropriou da imagem do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*. Esta personagem é do conto de fadas dos irmãos Grimm, adaptado em 1937 para as telas do cinema pelo estúdio da Disney como desenho animado.

O filme é o primeiro longa-metragem dessa companhia e um dos maiores sucessos da história do cinema; assim afirma Rael (2007), que também comenta que este desenho animado, como a maioria dos filmes da Disney, se utiliza de recursos simbólicos, como posicionamento da câmera, iluminação e outros elementos cênicos, nos capturando para a ilusão de realidade. A autora afirma que frequentemente vinculam-se os corpos, aparências e determinados discursos de gênero, sexualidade e raça distinguindo lugares e personagens pelas cores, onde as claras são destinadas para representar os heróis e heroínas e as cores escuras os vilões, bruxas e feitiçarias. A representação gráfica nesses filmes, a diferença dos personagens é marcada por formas suaves para as heroínas e para as vilãs as linhas do traço do desenho são fortes, apresentados de forma grotesca.

Comumente nesse espaço fazíamos as brincadeiras e nesse dia desenhamos e conversamos sobre a temática. Ao término da aula, a turma se despediu e a aluna Keroline, uma menina de cinco anos, que considero afro-brasileira, corre para os meus braços pelo mesmo pátio onde se encontra o painel da Branca de Neve e, ao se deparar com a sua professora negra, a elogia, colocando-me nesse lugar de destaque: – *Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve.*

Já há alguns anos¹⁸ existe este painel com a imagem da personagem Branca de Neve, que tem ocupado um lugar central. A escola se apropriou da imagem do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*. Esta personagem é do conto de fadas dos irmãos Grimm, adaptado em 1937 para as telas do cinema pelo estúdio da Disney como desenho animado.

Devo pontuar que não só o *hall* de entrada onde se encontra o painel da Branca de Neve é decorado, mas quase todas as paredes desta escola de educação infantil. Os artefatos, como as chamadas de madeira, contendo os nomes dos(das) alunos(as), penduradas no interior das salas de aulas, livros, pastas, bonecos, mochilas, murais, pequenos objetos que saem e entram da escola são na sua maioria figuras que representam indivíduos loiros e brancos. Que somados a outras figuras do mundo da Disney espalhados pelos corredores,

¹⁸ A imagem no painel da Branca de Neve na escola tem de 6 metros de largura e 4 de comprimento e deve ter mais de 25 anos em exposição

salas e refeitório, como os painéis pintados¹⁹ dos cães aristocratas do filme 101 Dálmatas, Mickey, Pato Donald, Margarida e Pinóquio, nos quais todo ano estas pinturas são retocadas e os materiais são recomprados e refeitos, forma-se o que poderia chamar de “currículo imagético” da escola.

São usos de imagens carregadas de uma representação, de um tipo de classe, de uma etnia, de uma identidade sexual, agregando a isso modelos e padrões corporais eurocêntricos/americanizados²⁰, que elegem para privilegiar determinados modos de conhecer o mundo, que estão muito longe de ser ingênuos e impossíveis de ser pensados como neutros. Ou seja, estas figuras têm uma forte exposição visual, o que nos leva ao entendimento de que as múltiplas relações imagéticas são impregnadas de conteúdos, valores, corporeidades, gêneros, conceitos e preconceitos que vão tecendo e hierarquizando determinados tipos de identidades.

Giroux (1995) diz que o logotipo da Disney, as histórias e seus personagens são atravessados por uma “política de inocência” e que por meio dela legitimam ideologias sexistas, racistas e discursos coloniais. Por trás da nostalgia e da política da inocência, o que o autor vem a chamar de “pedagogia da inocência”, entendo aqui como uma pedagogia que nos ensina modos de ser, de se vestir, de ver, de viver, de sentir, nos ensina, de uma maneira refinada e sutil, determinados conteúdos como se fossem naturais e não inventados.

Particularmente nas histórias da Disney, o autor entende que se revela uma narrativa, como sinônimo da cultura popular americana, como sendo o melhor lugar do mundo para se viver, articulado a um consumismo e ao capitalismo. Reforça estigmas e estimula o desejo daquela identidade nacional, daquela aparência. E, ao serem consumidas, aquelas imagens se tornam um referencial étnico, de classe, de gênero para muitas sociedades ou grupos. Ou seja, são produções de imagens que, como são repetidas vezes focalizadas, normatizam a figura do branco, da classe média e heterossexual e localizam uma narrativa com um passado comum a todos.

A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares. (Giroux, 1995, p.137).

¹⁹ Em anexo as imagens das paredes da escola

²⁰ Padrão Ocidental hiper-valorizado do homem branco e da mulher branca de cabelos lisos

Estas imagens do mundo da Disney acima referidas se tornam um dispositivo para as pessoas localizarem representações. Em meu ponto de vista está presente na frase enunciada pela aluna Keroline, pois carrega um conteúdo ideológico de branqueamento. A palavra “branca” – de Neve –, paradoxalmente dita para uma mulher negra, está projetando uma ideia de branqueamento. “Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial” (Munanga, 2008, p.95). Este ideal se projeta nas populações afro-brasileiras, que, ao assimilar os valores e padrões estéticos da cultura dominante, estariam se afastando de algo que se preconiza como marca de inferioridade.

Sabe-se que existem elementos, fragmentos da cultura hegemônica, artefatos da indústria cultural (filmes, bonecas, músicas) que atravessam segmentos da sociedade, que se espalham em uma variedade de locais, atingindo o imaginário, o social, o cotidiano das pessoas. Hegemônicos ou não, o fato é que eles existem. Essas lógicas, esses discursos midiáticos das hegemônias culturais e artefatos, sejam por suas produções, imagens, bem como pelos *usos* e práticas que circulam nas lojas, nos quintais das casas, penetram também nas escolas, pois é possível perceber, no espaço escolar, os modos, os comportamentos, os enunciados e as práticas que estes artefatos indicam, pois são instrumentos dos quais derivam saberes, concepções, que servem para tecer determinadas formas de compreender o mundo, subjetividades e identidades.



Figura 10- Uma aula de Ed. Física no *hall*, os estudantes a professora/pesquisadora e no fundo o painel da Branca de Neve



Figura- 11- Chamada de presença dos estudantes - artefato feito de madeira

Meyer (2002), que discute as questões de raça/etnia no meio escolar, sobre a invisibilidade de representações de determinadas identidades étnicas culturais, alerta que:

Todos (as) nós, que temos algum envolvimento com instituições e / ou docência em educação infantil e séries iniciais, sabemos o peso das imagens e da linguagem visual nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridos afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os “conteúdos de ensino” quanto “refletem os resultados da aprendizagem” e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa de escolarização . (MEYER, 2002, p.52).

Os estudos culturais e movimentos sociais reivindicam para os currículos escolares a diversidade, a representação de identidades e culturas mais plurais e apontam a falta de equidade, principalmente no ensino das culturas e histórias do continente africano, e a marginalização de questões tão centrais, como os temas de relações étnicas e de gênero.

É nesse contexto que é preciso pensar criticamente, primeiro sobre as políticas curriculares, que Silva (1999) entende como o lugar onde são travadas as lutas sociais e políticas. São as políticas curriculares que desautorizam e autorizam especialistas, atribuem ações e designam papéis e, principalmente, movimentam uma indústria de materiais, paradidáticos, audiovisuais, usos de imagens nos *tempospaços* nas escolas, como discursos que marcam uma visão de mundo, posicionamentos de identidades e grupos sociais, especialmente os dominantes. O autor aponta que no mínimo as políticas curriculares são um

elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (op.cit., p.12). Seus efeitos não param por aí, as políticas curriculares se transformam em currículo com efeitos na sala de aula e nas ações pedagógicas.

Observo que, especificamente sobre as culturas dos povos africanos, as ações pedagógicas são muitas vezes assentadas em uma concepção essencializada ou folclorizada, como se fossem algo acabado e fixado. É importante que se olhe para o continente africano e seus habitantes com cuidado para não homogeneizar, para não coloca-lo no lugar do exótico ou, ainda, tratar as histórias e culturas afro-brasileiras como se fossem algo à parte, reduzidas apenas àquele dia de celebração de consciência negra ou apenas no dia 13 de maio, da libertação dos escravos.

A princípio, o que fica mais evidente sobre essas políticas curriculares são os efeitos que aparecem nos sujeitos no cotidiano e na suas questões identitárias, dos privilégios de certos saberes e silenciamento de outros tantos, o que no faz atentar para toda uma gama de materiais didáticos, imagens e vídeos que circulam e, em algumas vezes, se petrificam nas paredes e muros das escolas.

2.6 O currículo como significação e representação

No período do ano letivo de 2009, além do filme *Kiriku e a feiticeira Karabá*, filmes como a *Princesa e o Sapo*²¹, a leitura e releitura dos livros *Os Reizinhos de Congo* (2008), de Edmilson Pereira, *Capoeira*, de Sonia Rosa (2007), *Chuva de Manga*, de James Rumford (2005), e *Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007), foram vistos e lidos no cotidiano da escola²².

A visibilização desses heróis, heroínas e narrativas africanas e afro-brasileiras e de outros heróis na disputa por representação neste cotidiano tem de certa forma alterado a noção do que estava sendo retratado e o que estava sendo excluído nesse *tempoespaço* escolar.

Incluir imagens, representações visuais, filmicas tem nitidamente deslocado outros nexos de representação – identidade – saber/poder. Isso tem mostrado o quanto o cotidiano escolar é um campo de disputas por representação, inesgotáveis significações. Essas práticas

²¹ A Princesa e o Sapo Título Original: (*The Princess and the Frog*). Gênero: Desenho Animado pela Disney Animation Studios

²² Essa parte será mais discutida no quarto capítulo

no cotidiano têm desacomodado uma paisagem aparentemente fixa, o que claramente provoca outros pontos de tensão, abertas e imprevisíveis.

Silva (1999), em diálogo com Hall, diz que a identidade é um processo constituído no interior da representação, deflagrando uma “política de identidade”. Na contemporaneidade existe uma emergência de identidades antes reprimidas, que agora se rebelam, e é crescente a disputa por distribuição de recursos e materiais nos sistemas de representação, referente a grupos que antes não eram visíveis, o que tem mudado a paisagem cultural.

Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, as estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação. É essa revolta que caracteriza a chamada “política de identidade”. (SILVA, 1999, p.33).

Silva (1999) vê o currículo como representação, como um local – disputado – de construção de objetos de conhecimento, pois longe de uma concepção de representação mental, representar é conhecer – representar é visível, é algo palpável dentro de uma perspectiva pós-estruturalista. Na medida em que vemos o currículo como “Discursos de Verdades”, (FOUCAULT, apud SILVA, 1999), representar seria validar o que conta como conhecimento/imagem e o que não conta, o que pode e o que não é legitimado como “verdade”. Hall, em diálogo com Foucault, que analisa as representações na sexualidade, na loucura, diz que: “O poder é mais do que fatos sobre a realidade, que tornam as coisas „verdadeiras”” (HALL; FOUCAULT, apud SILVA, 1999); é um campo estratégico de poder.

2.6.1 As professoras e a intervenção no currículo

Recentemente na escola, já em 2010. depois do projeto de pesquisa de intervenção já em desenvolvimento, tenho notado um movimento das professoras, nas composições de trabalhos com os(as) alunos(as), com a preocupação com as imagens/discursos que colocam expostas sobre o negro na escola (os chamados trabalhinhos). Há também disposição por parte da direção de modificar as imagens das paredes da escola, como a dos corredores e da porta da sala da biblioteca, que já foram modificadas por figuras que aludem à representação de sujeitos das populações afro-brasileiros.



Figura- 12- Portas das salas com novas imagens

Verifica-se que um dos painéis na saída da escola também foi modificado, e alguns artefatos, como as chamadas contendo os nomes dos alunos, foram trocados por ilustrações dos personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza (a imagem da Mônica para representar o lugar no qual os alunos(as) irão colocar os nomes das meninas e a imagem do Cebolinha para os meninos).²³

O propósito da mudança para as ilustrações da Turma da Mônica seria por conta de uma decisão da gestão escolar, que, ao perceber a exacerbação de imagens americanizadas no interior da escola, procura outro caminho, afastando as imagens americanizadas e trazendo outras, que se referem a personagens da literatura infantil brasileira.

Uma das professoras que acompanha e participa da pesquisa-intervenção desde o seu começo se indaga:

Professora Flávia – *Então, os personagens do Maurício de Souza, que tem Cebolinha, Mônica, Pelezinho.*

– Por que o Pelezinho? Para representar o negro. Ele precisa de referencia de uma pessoa famosa, que é o Pelé, para ser uma pessoa importante? Não necessariamente. Ele poderia ter qualquer nome: Thiago, Antônio, João, José, qualquer um. Entendeu?

– Acho que hoje, como nós estamos vivendo uma educação infantil contemporânea, eu acho que as crianças têm que ser livres. Escolher os seus heróis. A Mônica e o Cebolinha são coisas imposta desde muito tempo pela sociedade.

²³ Figuras em anexo

– *Hoje as crianças estão mais integradas umas com as outras, com os adultos, vivemos em sociedade mais diversificada. Cada vez mais pluralista, como nós falamos. Eu acho que as crianças poderiam escolher os seus próprios heróis. A gente pode mostrar heróis negros, amarelos, brancos, mas elas podem inventar, para caracterizar o sujeito que elas veem.*

Penso que essa maneira como a direção tem modificado as imagens da escola aponta o quanto de positivo tem caminhado a pesquisa-intervenção.

Entendo a pesquisa-intervenção pela concepção de Castro (2008), segundo o qual o ato de pesquisar transforma o que deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção. (CASTRO, 2008, p. 29). A pesquisa não tem a visão de que de um lado está o pesquisador, e do outro, o objeto que se estuda, no caso os sujeitos do cotidiano, mas pretende discutir, problematizar esses lugares. Essa pesquisa-intervenção tem a preocupação de transformar a realidade no âmbito escolar que circunda tanto os adultos quanto as crianças. A autora considera que é preciso aliar essa visão de transformação da realidade, com o comprometimento do(a) pesquisador(a), como, também, tornar o outro seu parceiro no campo da pesquisa, compartilhar interesses comuns.

A pesquisa-intervenção permite que esse atores possam *fazer sentido* do seu engajamento na atividade de pesquisa e, sobretudo, sustentá-lo na medida em que essa traduz suas preocupações e interesses. (CASTRO, 2008, p.38)

A participação da direção nesse projeto que intitulei de *Karabá, e o feitiço contra as invisibilidades* foi de ordem gradual e negociada, chegando ao ponto de apoiar o projeto. Em algumas ocasiões a direção pedia a mim que falasse sobre a pesquisa no centro de estudos da escola. Sempre, nessas reuniões, os debates com as professoras eram muito interessantes, elas costumavam centrar as narrativas em suas próprias experiências de sala de aula, ou em suas vidas pessoais, narrando situações racistas pelas quais já passaram.

Esses encontros das reuniões de professores representavam a abertura de um espaço para reflexões e diálogos sobre os fundamentos legais das questões das relações étnico-raciais, sobre a ampliação do projeto político pedagógico da escola. Havia trocas de sugestões de materiais, livros, filmes, *sites*, dinâmicas de aulas que fizeram com os alunos (as) sobre a temática.

Compreendo que essas ações acima citadas, as orientações da obrigatoriedade da lei nº 10.639/03, não devem ser dadas isoladamente a cargo de uma atitude sensibilizada de um professor(a) ou outro(a). Reconhecer que é preciso mudar tanto as políticas curriculares, os

currículos das escolas, quanto os currículos praticados nas salas de aulas se faz necessário junto à implementação da Lei.

Muitas professoras pelo simples fato de saber que eu estava pesquisando sobre a temática das relações raciais vinham me relatar, quase como um confessor, situações pelas quais passaram, de preconceitos, dificuldades de se autodeclarar negra ou situações inusitadas. Por exemplo, uma professora me contou que, quando criança, ao ver uma mulher negra, disse: – *Mãe lá vem uma moça toda no escuro*. Um dilema recorrente de como se referir à pessoa negra, pois na concepção dela a palavra negra, negro, são expressões historicamente carregadas de sentidos pejorativos. Assim como a aluna Érica, de 5 anos, que após a leitura do livro infantil *Reizinhos de Congo*, de Edmilson Pereira, lido no contexto da pesquisa, faz um comentário associando imediatamente a expressão „negro“ a racismo.

Cláudia – Pessoal: Vocês conhecem algum outro herói negro assim, da minha cor?

Érica – Tia, isso que a senhora tá falando é racismo

Cláudia – Por quê?

Érica – A minha mãe falou que quando fala assim, NEGRO, é racismo

No intervalo da aula uma professora se aproximou e fez uma “brincadeira”. Sozinhas no corredor, ela me faz a seguinte pergunta: se eu sabia por que não existiam flores negras. Fiquei esperando a resposta da professora. Ela acabou terminando a frase, dizendo que não existia, – *Porque onde lá se viu negro cheirar bem*. Este episódio confirma que o espaço da escola é o lugar de urgência de possibilidades concretas de formação continuada e especificamente voltadas para as questões das relações raciais.

Por outro lado, fui solicitada por parte da direção para conduzir uma proposta mais plural, ideias de imagens, pinturas, atendendo a uma temática da diversidade, tanto para serem colocadas nas portas das salas de aula, como para modificar o painel da Branca de Neve do *hall* principal da escola. Na primeira tentativa, pensando em já começar a organizar um projeto que alavancasse vozes de todos, democraticamente, sobre a modificação do painel, perguntando para algumas professoras sobre a possibilidade de reunir artistas da comunidade, ouvir mais opiniões delas, dos funcionários e dos (das) alunos (as), uma frase me chamou atenção. Ao descrever toda a situação para uma professora de outra escola adjacente, saindo de uma das reuniões de professores realizadas no auditório da escola, entusiasmada com a possibilidade de uma “descolonização imagética” daquele lugar, antes mesmo que terminasse a conversação, a professora logo me interpelou diante do painel e disse: – *Mas você não vai colocar figura de negro aí né?! –* frase esta acompanhada de um gesto facial que indicava

aversão. “Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder”. (SILVA, 1999: 47).

O fato me fez refletir. Silva (1999) diz que o poder está inscrito na representação por dois lados, um que é o processo de representação e o outro que é o produto. Ou seja, um é condutor de poder com os seus efeitos nas identidades culturais e sociais que se manifestam no poder que está re-apresentado na representação (SILVA 1999, p.48), e outro está na possibilidade de uma ação concreta, não mais uma figura abstrata, e sim palpável, mais visível do que invisível.

Posso enfatizar que ao longo do processo, diante da circulação de imagens e de reivindicação de representações de heróis negros na escola, é necessário reconhecer a produção de ausências, os efeitos que isso traz para as identidades, dar-nos conta da equidade de valor nos conteúdos a conhecer, assim como de que é por esse processo que se discute com os seus pares sobre as questões identitárias nas escolas, mas é, sobretudo, no direito de controlar a representação que fica mais visível a tensão, pois, na mesma moeda das relações sociais e de poder, “representar é também produto” (op.cit., p. 48). “Nesse terreno contestado, as identidades “reprimidas” reivindicam não apenas seu acesso á representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação”. (SILVA, 1999, p.49).

A ínfima possibilidade de deixar rastros de uma aparência, de uma representação, de uma identificação simbólica, cultural, material e identitária da afrodiáspora em uma sociedade em que ser normal é ser branco traz conflitos, pois nessa ótica binária, da norma da invisibilidade, quem é étnico é o negro, e a etnia branca já é reconhecida como normalidade a ser representada. Inscrever-se, tornar-se visível na representação, estar legível na cena. Enfim, olhar, admirar, enxergar algo que é dado como “invisível” com a possibilidade de se tornar visível imageticamente no centro dessa escola gera muitas tensões.

No regime dominante de representação, a identidade dominante é norma invisível que regula todas as identidades, Homem, branco ou heterossexual. Identidades que, por funcionarem como norma, não aparecem como tais. É o outro que é étnico. (...) A identidade subornada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é sempre identidade marcada. Como consequência, a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo o peso da representação. (SILVA, 1999, p.49).

O currículo e outros elementos imagéticos estão estreitamente ligados aos processos identitários dos sujeitos no cotidiano. Silva (2007, p.91) diz que “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Essas produções são de sujeitos

que ocupam espaços de poder na sociedade e que, portanto, privilegiam o que querem representar. Daí a importância de se questionar o conjunto de imagens, o sistema de representação que é selecionado para estar em uma escola. O que vai ser escolhido ou não, como representação/ saber/ poder/ conhecimento/ imagem nesta escola, para o painel da Branca de Neve, ainda está em processo.

3 A INVENÇÃO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

*Oceano, pedaço do medo.
Du Bartas*

Os heróis dos mares sempre vieram de longe e, antes de qualquer coisa, a viagem pelo mar é uma viagem narrada. Bachelard (1997), o filósofo das *Águas e os Sonhos*, das águas profundas, doces e anônimas, das águas cotidianas até os infinitos mares, diz que o mar é fabuloso, porque fabula pelos lábios do viajante da mais longínqua viagem.

“Para criança que escuta o viajante, a primeira experiência do mar é da ordem da narração” (op.cit., p.159). A arte de narrar, re-contar, criar histórias sempre esteve entre nós, os humanos, desde os confins do mundo até as redondezas, contam-se coisas do mundo natural, do céu, dos ventos, do sobrenatural, de gente que dança em volta da fogueira, do povo, das realezas, de lendas do planalto, do litoral, dos desertos e das florestas. Histórias de outros mundos, do mundo dos mortos, de deuses, de semideuses, do sagrado e do profano.

Pelos continentes, África, Ásia, Europa, as Américas e a Oceania, cada cantão desse mundo recebeu um *deus* e por detrás uma narrativa, um mito local, inventa suas próprias histórias de origem e, para cada história do lugar, ergue os seus próprios heróis e heroínas. São como nações que têm a sua comunidade imaginada, como argumentou Benedict Anderson (1983, *apud* HALL, 2006, p.51). É dentro dessa comunidade imaginada que Hall (2006) dimensiona como são contadas as narrativas, como são forjadas as questões de pertencimento a uma identidade nacional, como são organizados os sentidos, concepções, discursos, símbolos, representações, imagens, cenários. Entre perdas e ganhos, entre batalhas e cerimônias, experiências partilhadas que vão dando sentido não só a uma nação, mas, como historicamente vão se dando contornos, também a um “sujeito imaginado”, a partir do que Hall (2006) entende como identidades formadas e transformadas no interior da representação.

Para Benjamin (1994), há dois arquétipos de narradores: O marinheiro, aquele que vem de longe e tem muito para contar, e o camponês, que também desperta em nós o prazer de ouvi-lo, pois é aquele que conhece bem as histórias do lugar, de sua terra e de sua gente.

Nós da diáspora africana nos tornamos artífices da arte de contar histórias, porque renovamos, versamos e encantamos tanto as coisas do mundo, histórias de lugares distantes, como partilhamos com outros tantos migrantes milhares de outras histórias, criando a nossa própria passagem, a reinvenção do lugar, de trajetórias, nascimentos e mortes, dialogantes com as narrativas locais.

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalham juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixarem sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. (BEMJAMIN, 1994, p.199).

Essa força imaginativa, de memórias que se tornam experiências compartilhadas contidas nos narradores, nas histórias orais contadas pelos menestréis, pelos animadores anônimos dispersos na praça pública, pelos *griôs*²⁴, espalhados pelo mundo. Cada um destes – cidadãos do mundo, habitantes das cidades, homens e mulheres das aldeias – um dia partiram da sua cidade natal, talvez embarcado numa viagem insólita, incomum, violenta e sem volta (logicamente me refiro ao tráfico negreiro). Tristezas, ignorâncias decorrentes da escravidão são fatos, mas, para além do sofrimento, aposto na ideia de Gilroy, que identifica o Atlântico Negro como um cronotopo. O autor serve-se da imagem do movimento do navio, como um “sistema vivo microcultural e micropolítico”. (GILROY, 2001, p.38). Considera a travessia pelo mar Atlântico, mesmo no tenso tráfico negreiro dos séc. XVIII e XIX, como um processo de intercâmbios de culturas diferentes. Ora, pressupõe que desde sempre houve trocas, não só comerciais e políticas, mas trocas interculturais e transculturais. Afirma o autor:

Deve-se enfatizar que os navios eram os meios vivos pelos quais se uniam os pontos naquele mundo atlântico. Eles eram elementos móveis que representavam os espaços de mudanças entre os lugares fixos que eles conectavam. Consequentemente precisam ser pensados como unidades culturais políticas em lugar de incorporações abstratas do comércio triangular. Eles eram algo mais – um meio para conduzir a dissensão política, e talvez, um modo de produção cultural distinto. (GILROY, 2001, p.60).

Um bom cenário de renovação significativa, de sincretismo e encontro de culturas é o que Beniste (2006) discute sobre o tema comunidades religiosas de matrizes africanas no Brasil. O autor diz que aportaram no litoral do Brasil levadas sucessivas de escravos de diferentes povos e cidades africanas. Foram trazidos, entre moças e rapazes, sacerdotes religiosos, gente conhecedora de suas tradições, com suas lembranças de histórias, de seus heróis e de suas culturas. Aqui no Brasil agruparam-se de diversas formas, se misturaram, se juntaram com os que já estavam e com a cultura e religiosidade do dominador. (BENISTE, 2006, p.18)

²⁴Os *griôs* versam sobre as epopéias dos heróis, dos nascimentos e das suas mortes, como símbolos da gênese de seus povos e de suas trajetórias. Griô é o nome dado pelos franceses ao Diéli que entre os Bambaras significa “contador de histórias”. Consultar Barry, Boudacar. Senegâmbia: o desafio da história regional. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2000. (BOUDACAR *apud*, HERNANDEZ, 2008)

Em muitos casos a aceitação das divindades dessas nações implicava a mudança de nomes ou o acréscimo do nome da cidade de origem ao da divindade. O autor conclui que estas mudanças eram como um complemento indicador de fusão de crenças e, com o decorrer dos anos em terras brasileiras, muitas tradições trazidas pelos negros africanos foram esquecidas, adaptadas, criadas, e tornou-se diferente das praticadas em território africano, constituindo uma nova identidade por brasileiros.

Todas aquelas pessoas, líderes religiosos, griôs, reis, aventureiros, artífices, sujeitos anônimos com suas práticas e saberes que foram, sistematicamente, durante séculos, apagados, justificados os sofrimentos humanos com base nas mais diversas origens e motivos, cientificistas, econômicos, políticos, religiosos e ideológicos. Tiveram suas vozes abafadas por diversas maneiras, em diferentes momentos históricos. Primeiramente, pelos relatos dos exploradores europeus em busca de terras estrangeiras, pelas fontes dos colonizadores, pelas cartas dos senhores de escravos, pelas distorções discursivas cientificistas do século XIX²⁵, discursos racistas, pela narrativa universalista etnocêntrica que age sob a forma eurocêntrica e americanizada. E, recentemente, pelas formas de capitalismo globalizado, discursos das mídias que trazem uma roupagem diferente, o invólucro de desigualdades econômico-sociais, estéticas, e estereótipos às populações da afrodíaspóra.

Portanto, é preciso que se reanime, interpele o passado, potencialize os sujeitos vencidos para que se reúnam, talvez em volta das fogueiras, nas praças públicas, para contar as suas histórias. É bom que se recontem as histórias pelos sujeitos invisibilizados. O narrador agora é marinheiro, é camponês, é artesão. Certamente eles têm algo a dizer sobre suas andanças, querem contar suas histórias, querem também enunciar.

Portanto, reencontremo-nos com outras histórias, imagens e narrativas de heróis afro-brasileiros e africanos negros surgidos deste cotidiano escolar. Personagens que atravessaram o “oceano, pedaço de medo” (DU BARTAS, *apud* BACHALERD, 1997, p.165). No imaginário ou nas fábulas dos viajantes, o mar é aquele que engole, pode ser o lugar da morte, mas os “heróis do cotidiano” estão vivos e querem atravessar a vida sem se afogar no mar das invisibilidades, da fixidez, da negação e do silenciamento.

²⁵ A teoria evolucionista de Darwin foi uma das teorias cientificista que profetizou a hierarquização de raças e a seleção natural. Os darwinistas acreditavam numa raça pura, mais forte e sábia que eliminaria as raças mais fracas e menos sábias, desenvolvendo, portanto, a eugenia. (DOS SANTOS, 2005,p.51). A Invenção de “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros.

3.1 A história única

A minha investigação vai mais longe do que reivindicar a visibilidade de heroínas e heróis negros na escola pesquisada: Precisa-se entender a imposição de uma narrativa única, de um discurso, de um conhecimento que privilegia um só modelo estético e ético.

Santos (2008) critica o modelo de “racionalidade monocultural” da ciência moderna, que se converteu em conhecimento hegemônico e que domina diferentes campos, que atinge diferentes ciências em graus diferentes de representação e, sobretudo, saberes e práticas das populações da diáspora africana. “Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma ,raça“, de um sexo e de uma classe social” (SANTOS, 2009, p.30). Somos encobertos por uma “razão metonímica, uma razão indolente e arrogante” (SANTOS, 2008). Sistemáticamente não reconhece o outro que está fora de sua lógica e, sendo assim, aquilo ou aqueles que não estão sob a sua redoma de valores e realidades se tornam “O ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (op.cit., p.104). Esta lógica “monocultural” tem desperdiçado as experiências sociais do mundo e, eventualmente, tem desconsiderado, tornado inexistentes certas culturas, sujeitos e modos de produção/conhecimento.

Santos (2008) menciona:

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosofia ocidental conhece e considera importante. Esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. (SANTOS, 2008, p.94).

A crítica da razão metonímica na educação é condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas, a diversificação do tempo presente e identificar e valorizar outras racionalidades. Portanto, me volto para as perguntas simples como Santos (2001) nos sugere, espelhado em Rousseau, na tentativa de encontrar outras narrativas pelo mundo: se as histórias são diversas no mundo, pois são assim diversos os sujeitos, identidades e culturas, por que apenas uma história é contada? Segundo Santos (2008), “o discurso científico hegemônico tende a preferir a história do mundo contada pelos vencedores” (op.cit., p.195). Nós temos um percurso histórico e esse percurso envolve algumas causas e consequências, algumas delas consideravelmente prejudiciais para diversos tipos específicos de identidades e culturas, em diferentes *temposespaços*, e aqui, especificamente, retrato repercussões dessa

narrativa ocidental na escola. E uma delas que quero aqui lembrar é “O perigo da história única”²⁶.

Chimamanda Adichie é uma escritora nigeriana que mostra, por meio de um vídeo postado na internet em 2009, uma palestra que ela intitulou *O perigo da história única*. A escritora fala a partir de sua própria experiência e começa a nos contar sobre sua infância, o quanto uma criança pode ser impressionável e vulnerável frente a uma história.

Adichie (2009), que fala especificamente do seu país, a Nigéria, e do seu continente, a África, faz uma crítica às superabundâncias, a histórias eurocêntrico-brancas que se converteram em um padrão nas sociedades. Seu discurso me serve de ponto de reflexão sobre o meu ambiente escolar rodeado de figuras e contos eurocêntrico/branco/americanizados.

No vídeo, a escritora reporta-se a sua infância, com seus personagens, na qual estava sempre embebida da mesma fonte, e acabava desenhando figuras em que todos eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve e comiam maçãs, enquanto o seu contexto na Nigéria era completamente diferente. As crianças da Nigéria nunca falavam sobre o tempo, porque lá não tem neve e o país é bastante ensolarado e, ao invés de maçãs, lá se come mangas.

Destaco um pedaço do discurso da escritora no vídeo:

Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. (ADICHIE, 2009).

Na sua exposição clara e inteligente, a escritora prossegue dizendo que há tempos é contada uma única história, e que esta é apresentada como se tivesse somente um lado, o lado negativo e depreciativo. Ela considera que, quando uma história é contada sem possibilidades de serem outras histórias, as pessoas e lugares se tornam coisas, objetos, e isso acaba com a dignidade de um povo.

3.2 O oceano como cronotopo dos heróis

Tanto para a pesquisa quanto para a vida, considero como heróis e heroínas os sujeitos da afrodiáspora que foram trazidos através do Mar Atlântico.

²⁶O perigo da história única - Por Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, postado em outubro de 2009 em TED Global. Acesso Site dia 8 de abril de 2010 <http://www.ted.com/talks/lang/>.

Na pesquisa coloco em diálogo os heróis dos mares: de um lado, Ulisses, personagem da literatura grega, do poeta Homero, que navegou pelo mar Mediterrâneo, e do outro lado os heróis que trafegaram pelo mar Atlântico, os heróis da diáspora. Apresento-os como um ponto de tensão que marca a presença de um e do outro, o qual desenvolvo como um cronotopo narrativo de alteridade e identidade.

Na pesquisa, a alteridade aparece entre os personagens viajantes de uma nau. Os heróis deparam-se ao longo da viagem com a alteridade, necessária para serem reconhecidos como heróis. A viagem significa, portanto, o encontro dos heróis, sem que sejam destruídas as suas identidades, no entanto, “ninguém é herói de sua própria vida. Somente posso me construir como herói no discurso do outro, na criação do outro” (Amorim, 2010, p.97). Um herói é sempre inacabado, precisa do olhar de outros, para se definir enquanto herói. Portanto, a partir do cronotopo narrativo do herói, Ulisses, em sua nau, se faz um *tempoespaço* investigativo na pesquisa, para refletir que lugar os heróis africanos negros ocuparam historicamente e passam a ocupar na educação, na arte, na escola pesquisada, nos vídeos produzidos e na vida dos praticantes do cotidiano escolar.

Amorim (2010), em diálogo com Bakhtin, discute o conceito de cronotopo e indica: o encontro dos heróis acontece sob o efeito da metamorfose. “A natureza da metamorfose a que é submetido o herói” (op.cit., p.103). O personagem Ulisses revela-se durante a viagem narrada como o homem de mil facetas, de identidade móvel. O herói extraordinário transformar-se no herói ordinário do cotidiano. Estamos então no campo das transformações e dos acontecimentos, como nos fala Amorim (2010).

Campos (2009) afirma: “É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal do enredo” (CAMPOS, 2009, p.131). Em sua interpretação sobre os tipos de cronotopos na literatura, diz que o cronotopo consiste em um *tempoespaço* inseparável, e que, na proposta bakhtiniana, o conceito guia toda a concepção da história, que é uma construção humana por excelência. Como exemplo, a autora descreve o “cronotopo da aventura” (romance grego), em que o herói permanece o mesmo, sem possibilidades de mudanças, sem vestígios das marcas do tempo. As histórias são semelhantes, o jovem herói passa por diversos obstáculos (naufrágios, guerras, amores), permanecendo o mesmo e regressa estável, “bom, jovem e bonito” (CAMPOS, 2009, p.132). A autora diz que no “cronotopo da estrada, romance de aventura associado ao da vida cotidiana” (op.cit.p.131), sugere-se a transformação do herói que vem na forma do avesso à situação na qual começou. A autora analisa que, diferentemente do

romance grego, Bakhtin constrói a imagem do “cronotopo da estrada” como um espaço público onde acontece a vida, as ações, os encontros, e que estes acontecimentos transforma o ser, decide caminhos.

Amorim (2004), em diálogo com Bakhtin, traz o entendimento sobre o conceito de cronotopo de estrada.

Na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada ou rumo, e nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopos. É que ele é lugar por excelência de alteridade: O encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar. (AMORIN, 2004, p.223).

A viagem de Ulisses não é somente para vagar na história com a ideia de um mito fundador²⁷. Ulisses é um herói clássico, a narração do ocidente, do modelo branco, adulto, racional e universal. A viagem representa a expansão marítima, o olhar do estrangeiro sobre o outro e o discurso que empreendeu o sonho da humanidade de progresso, de evolução. Mais do que isto: é trazer de volta a narrativa que envelheceu com o tempo, mas que se apresenta viva como um microscópio de alteridade/identidade, capaz de trazer, para perto da lente, a imagem de um herói *Ninguém*. O semblante dos heróis anônimos, como tantos outros que viajaram pelo mar, e daí ver, ante os meus olhos, a transformação do herói na pesquisa e no *tempoespaço da escola*.

Na escola é onde ocorrem as ações, os encontros inesperados dos personagens, dos heróis e heroínas da literatura infantil contemporânea com os sujeitos do cotidiano. É esse *tempoespaço* na pesquisa que possibilitará visualizar os heróis e heroínas africanos e afro-brasileiros, e o lugar que ocupam nesta pesquisa e neste cotidiano escolar.

Trago a narrativa do poeta Homero para olhar para o passado como “fonte de inconformismo”, segundo Santos (2008). O autor, a partir da alegoria de Benjamin, *Ângelus Novus*, na pintura de Paul Klee; evidencia que se deva olhar para o passado de modo a reconstruir. Na parábola, o Anjo da História está de costas para o futuro, com os olhos arregalados, e não sabe o que fazer com o passado que se acumula em catástrofes, sofrimentos, destroços a sua frente. A história da modernidade Ocidental foi construída orientada para o futuro, aliada a uma ideia de progresso e evolução. O anjo no quadro de Paul Klee é impelido, pela tempestade chamada pelo nome de progresso, que sopra vorazmente, a

²⁷Conhecemos a Grécia como o berço da filosofia, da democracia do pensamento ocidental, mas também sabemos que a Grécia tem influencias de muitos outros povos ao redor do Mediterrâneo inclusive povos da África e da Ásia o http://www.britishmuseum.org/explore/online_tours/greece/.aspx acesso em 2009

se manter fixo, a olhar para um passado que não passa de um relato fatalístico, irrecuperável, uma vez que só podemos confiar nossas esperanças no futuro. Pasma, faltam-lhe forças e capacidade de despertar os mortos, reunir os vencidos e refazer o que foi despedaçado. Em diálogo com Benjamin, Santos (2008) considera que é preciso recuperar a capacidade de se espantar, de olhar para o passado como fonte de inconformismo, de rebeldia e de redenção.

3.2.1- Ulisses como herói universal

O herói Ulisses diz que vem de Ítaca e orgulha-se de ter destruído alguns povos e cidades que saqueou. Dá início a sua narrativa: de guerras, de naufrágios, tribulações com os deuses, de descida ao submundo dos mortos, do encontro com o cego adivinho, aquele que tudo vê. Uma narrativa de sedução, de aventura, de esperteza, de coragem, de amor, de monstros marinhos, de cavalos de madeira, serpentes e de encantos das sereias. Vamos ao pequeno trecho dessa Odisséia:

Logo que surge a aurora, Ulisses se envaidece debruçado sobre os seus feitos. Engrandece-se e ao mesmo tempo emudece ao abraçar a sua melhor convicção de que a razão e a inteligência dominaram as forças da natureza, sem as magias e superstições.

Depois de nove dias em alto mar lutando contra *Poseidon*²⁸, o deus do mar grego, acaba ancorado em uma ilha de comedores do loto²⁹, a planta que faz esquecer, e por isso mesmo apressa-se em sair de lá. Ao abandonar essa ilha, Ulisses e seus guerreiros caem em outra mais arriscada ainda, aonde habitam os Ciclopes. Ali, o viajante do mar conta que, ao se deparar com Polifemo, o gigante de um olho só, que em dois dias devorou seis de seus fieis companheiros, se vê encurralado no fundo da caverna, com o coração aterrorizado de medo, pois, no poema épico em que o herói é Ulisses, os Ciclopes não têm leis, não tem hospitalidade.

Então, Polifemo pergunta:

Estrangeiro, quem sois? Donde vindes, por sobre úmidos caminhos? Vindes por algum negócio ou cruzais os mares à toa, como um pirata que arrisca a vida sobre as ondas e leva a desgraça a gentes de outras terras? (HOMERO, 1979, p.85).

²⁸ Poseidon: deus dos mares reinava sobre os oceanos e as tempestades. Seu nome romano era Netuno. O mar foi um fator decisivo no desenvolvimento da Grécia e por isso aparece com grande destaque na Odisséia e Ruth Rocha conta Odisséia (2000).

²⁹ Lotófagos: os comedores de lótus viviam na costa africana - da folha faz uma pasta que leva a amnésia *ver site* www.historiaviva.com.br

Ulisses pode ser interpretado como o herói clássico da modernidade ocidental, iluminado pela razão e pelo cientificismo e que, não obstante os instintos e credences, nega as subjetividades e as interpretações³⁰, e aí que surge a proposta de Sociedade, de Homem e de Ciência Moderna que atravessa a História até os dias atuais.

A visão ocidental preponderantemente maniqueísta, determinista, linear, dualista, atrelada ao uso da razão sem medida, para superar o medo da natureza, e o medo diante do outro que é diferente. Defrontamo-nos com essa visão ao longo dos tempos, de diferentes formas e momentos, resultado da insuportável condição que nos levou às dicotomias advindas do programa iluminista³¹.

Um exemplo da dicotomia fica claro no episódio de Ulisses e Ciclopes, no Canto IX da Odisséia. Enquanto o gigante é impelido por um apetite canibal, que satisfaz por meio da força bruta, Ulisses sobrevive graças a sua *métis*, palavra grega que significa “pensamento claro”, “raciocínio claro”, “astúcia”. (MANGUEL, 2008, p. 119)

Para Santos (2008) a viagem de Ulisses revela a equação moderna entre “raízes e opções”, e dentro desse contexto é possível identificar determinações sexistas e racistas, porque a viagem de Ulisses pressupõe fixidez, com um ponto de chegada e um ponto de partida. A disposição de um equilíbrio da equação de “raízes e opções” (SANTOS, 2008. p.58.) não é igual para todos, pois “as mesmas raízes que dão opções aos homens, aos brancos e aos capitalistas são as que recusam às mulheres, aos negros, aos indígenas e aos trabalhadores” (idem). Um exemplo de representação de um ponto fixo é Penélope, a esposa de Ulisses. Ela fica à espera do marido por dez longos anos na ilha de Ítaca, o que confirma, na cultura do Ocidente, quiçá do Oriente, historicamente, papéis diferenciados por gênero.

Ulisses vê apenas uma alternativa diante do gigante de um olho só, representante das forças míticas e da natureza. Para o herói, os ciclopes são como uma esfinge, cruel, que não conhece os limites, e como enigma é uma ameaça. Penso que a ciência moderna possa também ser considerada como uma esfinge³², no sentido em que significa, para os dias de hoje, uma ameaça a outras lógicas e saberes, enquanto insiste em ser a única forma de conhecimento. Uma ciência que se arrasta e se fixa como raiz e não mais como opção, conforme Santos (2008). O autor diz que “a razão transformada em raiz última da vida

³⁰ Ciências hermenêuticas, religiões, ocultismos, crenças que precisam das interpretações como o jogo de búzios.

³¹ Programa Iluminista é uma conjunção de ideias filosóficas, políticas, econômicas e religiosas

³² Idéia de Esfinge – Somos Édipos diante da Esfinge, ou deciframos o enigma que o mostro nos coloca ou somos devorados por ele. (GALLO, 2004, p.17)

intelectual e coletiva, não tem outro fundamento senão criar opções” (op.cit., p.56). O que na prática não deixa outra opção, apenas a radicalização, um saber excessivamente valorizado, servindo para impor um domínio sobre o outro e seus saberes.

3.2.2 Ulisses e a alteridade

Na esteira da metáfora contida na narrativa de Homero existem elementos, alegorias sobre como historicamente o homem ocidental moderno conduziu a sua relação com a natureza e a sua relação com o Outro.

Ulisses, ao dominar Polifemo,³³ reprimiu as forças anárquicas e, ao fazê-lo, se afastou da natureza, o que implica a cisão entre homem e natureza. Santos (2008, p.188) explica: “a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade. Aquilo que é exterior não se reconhece como igual, é estranho, é inferior. O autor uniu essa ideia com uma evidência. No período das descobertas imperiais, os descobridores europeus tiveram a ideia de domesticar terras e gente alheias, de impor-lhes o único e verdadeiro conhecimento.

O segundo milênio foi a época das descobertas imperiais, da expansão marítima pelos europeus para o continente africano e para o continente das Américas, lugares investidos da ideia do outro do Ocidente, como “o selvagem, o Oriente e a natureza (SANTOS, 2008). Ele, o europeu ocidental, sempre tido como o bom, o inteligente, o civilizado, e o outro, como o selvagem, o bárbaro, o infante. Essa forma de ver o outro justifica, assim, os genocídios, o trabalho escravo, as catequeses, a aculturação e apropriação dos recursos. Os europeus vinham armados, literalmente bélicos, impondo também ideias teológicas e cientificistas; vinham prontos para explorar os recursos naturais e os não-europeus. Como afirma Santos (2008), a ideia de inferioridade, crucial para a violência física e epistêmica, foi para o colonialismo uma estratégia hegemônica para impor, escravizar, matar ou fixar o sujeito no lugar do desqualificado.

³³ Polifemo filho de Poseidon com uma ninfa um gigante de um olho só - metade humano e metade entidade referencia livro infante-juvenil de Ruth Rocha ano do livro (2000)

A produção da inferioridade é assim crucial para sustentar a noção de descoberta imperial. Para isto, é necessário recorrer a múltiplas estratégias de interiorização [...]. Entre tais estratégias podemos mencionar a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal) de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemicídio, missionação, assimilacionismo e, por último, indústrias culturais e cultura de massa) (SANTOS, 2008, p.182).

Existe uma ideia desenvolvida por Santos (2008, p.181) e que merece ser lembrada: “O ato da descoberta é necessariamente recíproco: ou seja, quem descobre é também descoberto e, vice-versa”. O que me remete a uma atitude alteritária. Entretanto o autor analisa que a relação do Ocidente para com o Oriente contém traços concomitantemente de evolução e de rivalidade. Por um lado, foi pelo contraste que veio o primeiro espelho da diferença, pois na medida em que, para o Ocidente, o Oriente (povos asiáticos) estaria nos primórdios em uma trajetória civilizatória, o Ocidente (Grécia, Roma e a Europa) seria a chegada dessa jornada. O Ocidente, por comparação, autodefine-se como no ápice da História da civilização. Por outro aspecto, coube, na relação Oriente e Ocidente, uma alteridade considerada de inimigos: o Oriente é sempre visto como uma ameaça.

No caso das descobertas ocidentais nas Américas, o Novo Mundo foi designado como o lugar do selvagem, do não-humano, do irracional e, quando a relação se estabelecia com o outro, o não-europeu era usado como um objeto. No colonialismo só um dos lados teve condições, pela violência, de se declarar descobridor e, o outro, descoberto, coube o estigma da inferioridade e do lugar do selvagem.

O selvagem e natureza são, de fato, as duas faces do mesmo desígnio: domesticar a “natureza selvagem”, convertendo-a num recurso natural, é essa vontade única de domesticar que torna a distinção entre recursos naturais e recursos humanos tão ambígua e frágil no século XVI como hoje (SANTOS, 2008, p.188).

Segundo Santos (2008), a ideia de selvagem passou por várias metamorfoses conceituais, mas a sua origem vem da teoria da “escravatura natural” de Aristóteles. Uma teoria dualista que via como estrutura natural a existência de duas partes: inferior e superior. Um era destinado a mandar e o outro a obedecer (mulher, criança, escravo) – estes eram avaliados como desprovidos de razão e de vontade.

Em minhas reflexões, tendo Santos (2008) como interlocutor, interessei-me em saber sobre a relação do colonizador português com suas colônias nos continentes da África, Ásia e Américas.

Portugal era considerado um semicivilizado por outras nações – uma metrópole intermediária, um país em posição de periferia, não só no discurso como nas práticas coloniais. Enquanto estrutura econômica em relação a países centrais europeus, tais como a Inglaterra, tornou-se um colonizador semiperiférico, com características de subalternidade, o que gerava problemas em sua auto-representação. O que Santos (2008) traz para análise é o quanto Portugal teve dificuldades para saber em que lugar estava. No contexto colonial, eles se sentiam desacomodados como um próspero europeu, viveram nesse *tempoespaço* com as adversidades simbólicas; e, ao mesmo tempo, como um objeto de humilhação, de celebração, estigmatização e de complacência.

No domínio das práticas, a perifericidade está no fato de Portugal, enquanto país semiperiférico no sistema mundial, ter sido ele próprio, durante um longo período, um país independente da Inglaterra. [...] No domínio dos discursos coloniais o caráter periférico do colonialismo português reside no fato de, a partir do século XVII, a história do colonialismo ter sido escrita em inglês e não em português. Isso significa que o colonizador português tem um problema de auto-representação algo semelhante ao do colonizador pelo colonialismo britânico, o problema de prevalência de uma hetero-representação que confirma a sua subalternidade. (SANTOS, 2008, p. 230, 231).

Na perspectiva colonialista, o argumento é pela polarização (inferior/superior); já nos discursos pós-colonialistas, como em autores como Gilroy (2001) e Bhabha (1998), a opção é pela hibridiz e pela ambivalência. Na acepção pós-colonialista, Santos (2008) verifica que o colonizador e o colonizado estão ligados em uma relação interdependente. Existe uma retroalimentação entre desejo e repulsa – estranhamento e identificação – tanto na destruição quanto na criação, e o autor enfatiza que o que os une é o racismo, “ainda que seja para o colonizador uma forma de agressão e para o colonizado, uma forma de defesa” (op.cit., p.235-236). Essa ideia fica fortalecida quando Santos (2008) considera a visão de Bhabha, que discute essa ambiguidade das representações colonizador/colonizado e diz que: O que evidencia a construção das diferenças (sexual e racial) encontra-se no estereótipo no qual “o reverso dos elementos negativos de um são os elementos constitutivos do outro” (BHABHA, 1994, *apud* SANTOS, 2008, p.235). Um discurso estratégico colonialista que abrange elementos simultâneos de fobia, medo e desejo. Ou seja, ao mesmo tempo em que o negro escravo era tido como o selvagem, concomitantemente era o criado mais útil, ao mesmo tempo pueril e místico – engenhoso e traiçoeiro.

3.2.3 A jornada do herói guiado pelas estrelas

Podemos pensar que as rotas imaginadas³⁴ ou não, descritas por Homero no poema épico da *Odisséia* pelo mar Mediterrâneo, são como presságios de navegação, antecipando a viagem pelas rotas comerciais pelo mar Atlântico. Os traçados, itinerários, rotas feitas pela embarcação tripulada pelo aventureiro do mar são orientadas pelas estrelas. Já os dos exploradores marítimos eram orientados pela ideia de missão cristã de civilizar. Hernandez (2008) diz que este mito da “herança sagrada” era como uma crença de que nações e povos europeus eram escolhidos por “Deus”. O seu papel era disseminar o cristianismo da Igreja Católica, “que concebia o „outro“, diferente, no caso o africano, como o bárbaro desprovido de „religião“ e de „civilização“, mas com humanidade” (HERNANDEZ, 2008, p.504). Segundo a autora, os europeus colonizadores, portugueses, ingleses e outros, viam no sistema colonial um ato de bondade, pois consideravam a compra de escravos como um resgate, uma ajuda verdadeiramente humanitária.

De acordo com Todorov (2003), no que diz respeito à conquista da América, a religião pode ter discursos ambíguos, servindo-se da violência, dos massacres para impor uma moral, um “verdadeiro deus”. Ações humanitárias que nutriam a expansão colonial, para desqualificar o índio, o africano negro escravizado.

É possível entendermos a passagem da *Odisséia* em que Ulisses embriaga Polifemo como uma metáfora do discurso religioso na colonização. Assim como foram as armas nesse momento histórico, a palavra embebida de religião serviu como um último golpe para a conquista. Dentro da caverna, com o coração aterrorizado de medo diante do outro que o assusta, Ulisses embebida o monstro com vinhos nutridos pela chuva de Zeus, o deus grego. O gigante, ao cair no chão enfraquecido com a bebida, vira presa fácil para que o grego fure o seu único olho.

³⁴ Homero começa muito antes de Homero. Com toda probabilidade, a *Iliada* e a *Odisséia* passaram a existir aos poucos, de modo indefinido, mais como mitos populares que como produções literárias, por meio do processo insondável de filtragem e combinação de baladas antigas, até adquirir uma forma narrativa coerente, baladas contadas em línguas que já eram arcaicas quando o poeta (ou os poetas) que a tradição concordou em chamar de Homero compôs sua obra, no século VIII a.C. (MANGUEL, 2008, p. 7)

3.3 Ulisses e o encontro com os heróis anônimos da afrodiáspora: um olhar para o cotidiano.

A representação do herói na literatura europeia produziu na sociedade ocidental moderna os primeiros modelos de heróis clássicos, o cavaleiro de capa e espada. Manguel (2008) afirma que Ulisses tem a característica de um personagem inescrupuloso na medida em que essa história é capturada pelos romanos, é nessa condição que o herói entra para a literatura da Europa.

Benjamin (1994) enfatiza que o romance é o lugar do nascimento do indivíduo e da sua solidão. A relação do sujeito com o livro constitui um movimento solitário. O autor distingue-o dos contos populares que representam o narrar como uma experiência intercambiável.

Para tanto, o autor recorda o herói Dom Quixote, que dá título ao primeiro grande livro do gênero e que é completamente refratário aos conselhos, não sabe receber nem sabe dá-los. Benjamin menciona:

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segregase. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 1994, p.201).

Manguel avalia que Ulisses é um herói astuto um pouco parecido com a figura do trapaceiro dos contos populares. Chama-se a si próprio de “Ninguém”, abandonando a identidade de herói, jamais é infiel por bom grado ou trapaceia por maldade. “Sua zombaria do Ciclope [...] está plenamente justificada pelo comportamento monstruoso da criatura” (MANGUEL, 2008, p. 195).

Lefebvre (1991) conta que o personagem Ulisses já teve várias versões e interpretações de sujeitos do cotidiano. É considerado um homem que se adapta às circunstâncias, como o sujeito do cotidiano, como um herói anônimo. O autor diz ainda que, à medida que essa narrativa se afasta no tempo, perde-se em detalhes e se esgota sem que se revelem todos os seus segredos. Traz, assim, o Ulisses para dentro do universo do cotidiano, lembrando que a obra literária é uma narrativa universal, que se perdeu ao longo do tempo, cuja perspectiva da cotidianidade é pertinente. “Pois fala da formação de um indivíduo, da ascensão e queda de uma família e o destino de um grupo” (LEFEBVRE, 1991, p.7). O mesmo autor comenta que na versão de Joyce, por exemplo, a história pode se reinventar, o

personagem pode estar na pele de um judeu em solo irlandês, lembrando que essa narrativa contém elementos teatrais e recursos de linguagem que exprimem a cotidianidade, não só pela forma da narração na escrita, mas também pelos personagens.

3.3.1 O herói extraordinário se torna também o herói ordinário - O seu nome é Ninguém

Na caverna, junto com Polifemo, Ulisses é sábio. Entretanto não existe somente a sabedoria da racionalidade técnica; há outros saberes, outros tipos de inteligência que surgem de uma prática, que seriam tão válidas quanto a anterior, pois revelam a astúcia do “homem ordinário” (Certeau, 1994). “Ele é no discurso do ponto de junção entre o sábio e o comum – o retorno do Outro” (Certeau, 1994, p. 63). Penso que não é substituir um saber pelo outro, mas sim entender que os saberes, tanto técnicos quanto especialistas, articulam-se concomitantemente com a linguagem, o conhecimento ordinário do cotidiano. Ulisses é um herói clássico; inventado como universal, na verdade é contextual, também tem que negociar e agir com o mais fraco. Ele não é o saber total.

Polifemo, antes de cair embriagado, pergunta a Ulisses – *Qual seu nome?* Então ele diz em forma de um trocadilho: – *O meu nome é Ninguém.* Polifemo então continua – *Ninguém, serás o último a ser comido, esse é o meu presente,* (HOMERO, 1979, p.87). Após dizer isto, cai de costas, momento em que Ulisses fura o seu único olho e consegue escapar. Polifemo sai de sua caverna em altos gritos de dor e retira a estaca do seu olho arremessando bem longe. Bravo e cego, diz aos seus companheiros. – *Ninguém me feriu. – Ninguém está matando por astúcia* (HOMERO, 1979, p. 87).

Ninguém, “nome que trai ausência de nome, este anti-herói também é Ninguém” (Certeau, 1994, p.60). Todo mundo é ninguém, o herói anônimo que surge no meio das multidões, da massa, do cotidiano. Ulisses, até então visto como o único herói em sua nau, também é um Ninguém. Mais um, no meio da multidão de heróis e heroínas e suas astúcias que viajaram pelo mar. “Um Outro que não é mais um deus ou uma musa, mas o anônimo” (op.cit., p.61). Os vários “ninguéns” já ouviram muitas histórias, grandes narrativas que ouviram desde os confins do mundo, agora querem contar às avessas, a seu modo. “Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público” (op.cit. p.57). O herói extraordinário se torna o herói ordinário.

Este Ninguém, sem rosto embarcou em uma nau, tal qual Ulisses na Odisséia, este anônimo veio trafegando³⁵ pela Calunga Grande³⁶, o mar que desemboca em espuma esbranquiçada na areia fina da Bahia, Brasil.

“O homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) do seu desenvolvimento” (op.cit., p.63). Certeau (1994) diz que este herói anônimo, um caminhante inumerável que vem de longe, é o murmúrio das sociedades. Assim como Ulisses, de volta ao lar, depois de anos em alto-mar, este herói veste a pele dos vencidos, é o errante mendigo que luta para ter de volta a sua voz, a sua autoridade e dignidade e, assim, poder envelhecer longe do mar.

Os narradores agora são os heróis e heroínas do cotidiano que querem ser reconhecidos e ouvidos. Do cotidiano da Escola Pública Municipal de Educação Infantil Ana de Barros Câmara emergem artífices da arte de contar histórias, reinventado sua própria passagem no lugar. Brasil – Rio de Janeiro – Acari – crianças e professoras da escola pesquisada contam histórias, velhas e novas, combinando tambores com guitarras elétricas, histórias orais e vídeos animados.

Na intenção da minha proposta da pesquisa – tensões entre as invisibilidades/visibilidades de heróis negros da diáspora compreendo que estes caminhantes inumeráveis, anônimos, que vieram aos milhares, que vieram de muitas áfricas, contestam a versão única da História. Embora trancafiados, presos no porão do navio, é bem provável que durante a viagem, a vontade de subir ao convés para manifestar seus saberes, ritos, artes, técnicas, religiosidades, fizeram aqui, frente a outros desafios, um mosaico de práticas, culturas, identidades, constituindo possibilidades de viver, de existir.

3.4 Uma narrativa dos heróis anônimos do cotidiano de Acari

Depois do episódio da Branca de Neve, erguiam-se para mim evidências como “ponta de iceberg”. Certamente já as identificava não mais como uma pequena ponta no meio do oceano. Sem dúvida, eu, a professora/pesquisadora, frente às questões aparentemente invisíveis, sei que lamúria, só, não basta, e apavorar-se também não, frente ao Bicho de

³⁵ Trocadinho de *trafegando/trafegado* neste trecho no sentido de transitar, de viagem para diferenciar do sentido da palavra; *trafegados* no sentido de traficados, tráfico negroiro.

³⁶ Calunga é como os sujeitos escravizados chamavam o mar o Atlântico. (PEREIRA, Edmilson. *Os Reizinho de Congo*, 2007)

Sombra, um dos personagens do livro *Os Reizinhos de Congo*, de Edimilson Pereira (2007), que, na leitura pelas crianças do cotidiano da escola, é a figura que emerge no meio do mar e personifica a superação do medo pelos *Malungos*,³⁷ companheiros de viagem.

E passam também as horas como as águas minhas de oceano.
 Foi o dia, a noite avança. Porque é pequeno, o reizinho está dormindo.
 Em seu sonho lutam os navios contra a fúria das tristezas.
 Os peixes engolem as pedras; mil homens perderam seus ossos.
 O bicho de sombra engorda, mas nem faz medo a ninguém.
 O reizinho está sorrindo.

(PEREIRA, 2007, p.12).

Ao colocar o livro de imagens de Pierre Verger³⁸; *Olhar a África e ver o Brasil*,

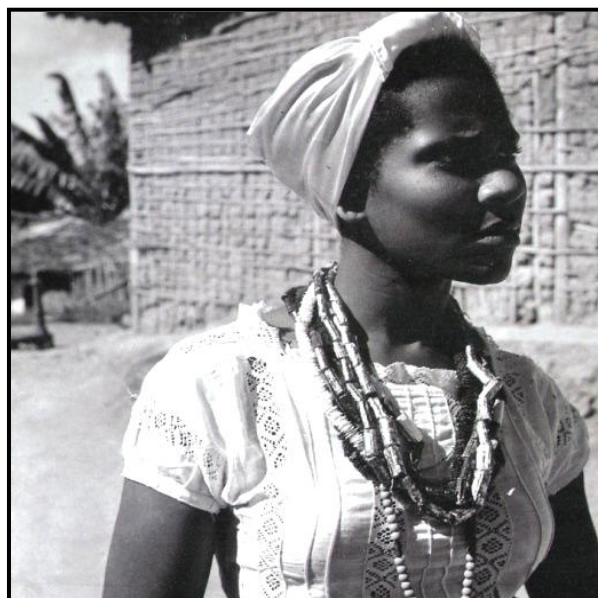


Figura- 13- Fotografia de Pierre Verger (2005)
A Mulher de turbante e contas

fotografias em preto e branco, que é característica do fotógrafo, para os alunos(as) em aula, com o objetivo de incentivá-los a comentar fatos, lembrar de algo familiar, percebi o quanto a maioria dos(as) alunos(as) ficou incomodada com as fotos.

A tensão teve o seu ápice na exposição do livro de imagens, provocada por uma das fotos, na qual, enquadrada no primeiro plano, via-se uma mulher negra, com colares de contas

³⁷ Malungo - amigo; modo como os escravos chamavam uns aos outros, durante a viagem de navio de África para o Brasil - Livro / Edimilson Pereira - 2007

³⁸ Pierre Edouard Léopold Verger, conhecido como Pierre Fatumbi Verger, nasceu em Paris e faleceu em 1996 no Brasil na cidade de Salvador, Bahia lugar onde escolheu para viver. Fotógrafo que tem a sua obra reconhecida no mundo fotografou Pernambuco, Pará, Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Bahia. (2005)

e turbante, vestida de branco, que na minha percepção é um tecido típico de quem é devota de alguma das religiões de matrizes africanas. Ao verem essa imagem, perceptivelmente a reação das crianças foi de estranhamento, já que estavam inquietas desde a primeira imagem do livro, ainda enquanto folheavam-no. Os(as) alunos(as) apontavam, cochichavam, resmungavam coisas entre elas, de modo pejorativo:

– *Aiií!!!, Ela é negra! – Ela é muito preta! – Umm, feia! – Macumbeira.*

Foi uma sensação estranha para mim, embora eu tivesse trazido justamente para ver a reação dos alunos frente às imagens. O fato é que essa reação causou um desconforto. A imagem é polissêmica, mas suas associações e sentidos se manifestaram de uma forma conjunta entre os(as) alunos(as), na sua maioria, negros e mestiços. A reação foi ainda maior, as crianças ficaram espantadas, quando pronunciei que a moça na imagem era parecida comigo.

*Cláudia – Pois é, ela é como eu, uma mulher negra*³⁹
Muitos alunos(as) – NAÃO, naãõ, tia, quê isto, a senhora não é negra não.

Continuei a investigar com o mesmo livro de imagens, mas agora com outra turma e em outro momento. Assumo a transcrição no corpo da dissertação primeiramente para mostrar as tensões e contradições presentes nessa conversa e também para demonstrar o meu próprio desconforto naquele momento, para discutir essas questões com as crianças:

Ao literaturizar⁴⁰ a ciência, trago fragmentos narrativos como mote para “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2001, p.16).

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, *a arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. (ALVES: 2001, 32,33).

Permita-me, como “narradora praticante” (ALVES, 2001) da pesquisa, em alguns momentos nas falas colocar algumas expressões, percepções incaptáveis do ato da escrita, como respirações ofegantes, aflições e sensações que integram esta narrativa. Pois, a mim,

³⁹ Lembro-me que esta frase quase não saiu de minha boca tamanha era a minha dificuldade de me assumir como negra.

⁴⁰ Referência ao que Alves (2001) chama de: “Narrar a vida e literaturizar a ciência”: indispensável para uma nova maneira de escrever, de comunicar novos fatos, problemas, achados e preocupações. Ver em decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas (ALVES, 2001 p.15,16).

reservei-me o lugar de mediadora da conversa, entendendo a narrativa como um momento de emergências de questões, mas a tensão nos absorveu de tal forma, que ao mesmo tempo em que desejava saber mais sobre as crianças, suas experiências, suas opiniões, também desejava cessar, percebendo que causava constrangimentos ao permitir que continuassem com aquele diálogo.

A narrativa que se segue mostra a dificuldade de cada um de nós, a complexidade e o quanto há de incômodo para todos ali envolvidos, em se falar sobre as questões das relações étnico-raciais no cotidiano, e ao mesmo tempo surgia uma concepção metodológica de alteridade/identidade, um elemento importante desencadeador na pesquisa-intervenção com as crianças da escola pesquisada.



Figura- 14- Crianças na escola lendo imagens do livro de Pierre Verger Olhar a África e ver o Brasil (2005)

3.4.1 Imagens Verger: conversando sobre as imagens do livro

Crianças - Uma baiana

Marcela - Parece com a mãe da Karolaine

Cláudia - Vocês já viram uma pessoa com esse turbante?

João Guilherme - Eu já vi

Marcela - Eu já vi

Ingrid - A minha tia, colega da minha mãe

Caiuã - A minha mãe, a minha mãe.

Ingrid - A minha avó.

João Guilherme - A Marcela já viu, a mãe dela usa.

Caiuã - A minha mãe também.

Ingrid - A minha tia colocava quando ela tava grávida

Christian - A minha tia é de macumba

Ingrid - A minha tia é de macumba e eu sou da igreja

Christian - eu sou da igreja

Cláudia - Mas o que é ser de macumba?

Caiuã - Macu, é Maculelê (se levanta e dança uma mistura de movimentos com os braços, de giros e gingas da capoeira).

Christian - Os outros dançando

Christian - Eu fui com meu pai, com meu pai e com a minha mãe.

Cláudia - Aonde que se faz?

Ingrid - Pode ser numa casa

Ingrid - A colega da minha tia fez na casa dela

Cláudia - Já fez o que?

Ingrid - Macumba

Cláudia - Mas o que é macumba? Eu não sei.

Ingrid - A macumba é quando a pessoa dança assim (levanta e mostra)

Caiuã - É Maculelê, Maculelê (levanta-se e volta a dançar entre nós que estávamos sentados)

Christian - São aqueles caras; fumam charuto

Cláudia - Que caras?

Marcela - Que ficam fazendo macumba

Christian - Aqueles que ficam com santo

Ingrid - Pai-de-santo

Christian - Fumando charuto e eles ficam com macumba dentro deles



**Figura- 15- Fotografia de Pierre Verger (2005)
A Baiana fritando Acarajé**

Tempos mais tarde vim a saber, em uma conversa informal na entrada da escola com a mãe de Christian, que a sua família não frequenta nenhuma igreja. Na verdade a sua família tem um terreiro de Candomblé, Christian é Ogan, responsável por tocar o atabaque da sua Casa de Santo, no terreiro da sua família.

A mãe de Christian ficou espantada ao saber de tal relato, já que ninguém de sua família congrega com a igreja Católica e nem com a igreja Evangélica.

Segue a Conversa:

Cláudia - Gira mais um! E aí gente? (mudando de página no livro)

Christian - A mãe da Marcela

Cláudia - Parece com a Marcela?

Cláudia - Marcela, você acha que parece com você?

Marcela - Eu, não!

Todas as crianças - Eu acho!

Ingrid - Parece, oh, "narigão"

Marcela - Eu tenho "narigão"?

Cláudia - Você tem um nariz lindo, Marcela!

Ingrid - Ela tem o maior narigão, cruz credo (apontando para a imagem do livro)

Cláudia - Você acha que parece comigo?

João Guilherme - Não. Porque ela é muito preta e você é marrom

Christian - E você não têm "narizão"

João Guilherme - Eu acho que é a Marcela! (provocação)

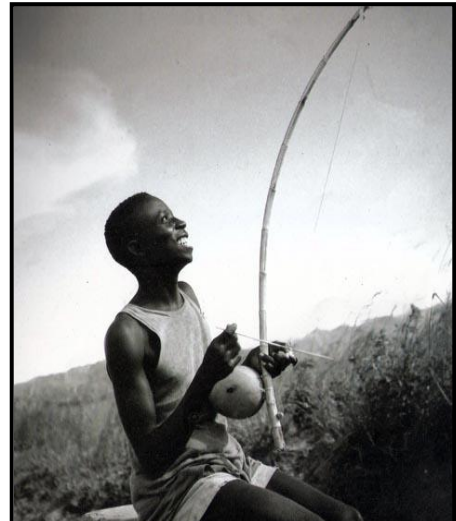


Figura- 16- Fotografia Pierre Verger (2005)
A mulher com turbante

Viro mais algumas folhas do livro:

Marcela - Eu acho que é um homem
Christian - Parece com o pai da Marcela
Marcela - Eu não tenho pai
João Guilherme - Então parece com o avô da Marcela

Marcela - Eu não tenho avô! (já irritada)
Cláudia - Mas por que que vocês estão falando que parece só com alguém da família da Marcela? Vocês já viram?
Marcela - Meu avô já morreu- minha tia já morreu (...)
(As crianças ficam em silêncio, um incômodo que não sabemos bem de onde vem nos encobre).



**Figura - 17 - Fotografia de Pierre Verger
 O jovem tocador de berimbau - arte brasileira**

Cláudia - Gente! Eu não estou brigando, a gente só está conversando
Marcela - Eu nem conheço meu avô
João Guilherme - Foi o Christian que falou primeiro
Cláudia - Fala você: Por que você acha que parece? Por que você acha? Porque ela é negra?
Caiuã - É, ele preto, ele é preto.
(Inquieto, se levanta, pula, faz movimentos da capoeira - AU)

Marcela - Eu sou um pouquinho marrom
João Guilherme - Não; você é pretinho. (provocando)
Marcela - Eu sou menino? (extremamente irritada com a situação)
Cláudia - Deixa! Eu quero falar uma coisa com vocês (...)
(Tento apaziguar o confronto dos dois alunos, mas também estou extremamente incomodada com a situação)

A conversa continua:

Cláudia - Vocês acham o quê? Que ser negro é feio?
Christian - Eu acho
Marcela - Eu acho
Cláudia - Você acha Marcela?
Marcela - Eu acho
Cláudia - Mas por quê?
João Guilherme - Porque ele é preto
Christian - Porque ele tem cara de preto
Cláudia - Mas, por exemplo, eu sou preta, eu sou marrom (...)
João Guilherme - Ela é marrom
Cláudia - Mas, ser negro é ser feio?
As crianças - Não
Christian - Sim
Cláudia - Fala Christian?
Christian - Porque eles são muito, muito pretos

Cláudia - Mas quem são eles?

Christian - Os garotos da capoeira (...)

Marcela - Eu sou marrom!

(Um pequeno silêncio se fez: olhares atravessados, um sentimento me emudece, capaz de me empobrecer; já enfraquecida, desejava recolher o livro de imagens no meio da roda.)

João Guilherme – Tia, eu não gosto de mulher preta!

Cláudia - Se você fosse namorar alguém de que cor você namoraria?

João Guilherme – Branca, porque a cor de preta é feia e, eu não gosto

Cláudia - E você, Marcela, você concorda com tudo isso? O que você acha disso?

Marcela - Eu acho que pode ser de qualquer pele

Cláudia - Muito bem, Marcela.

Cláudia - Eu te acho muito linda, Marcela!

João Guilherme - Eu também; mas só de “olho”.

As crianças, logo que viram a imagem fotográfica em preto e branco de uma mulher negra com um turbante, nomearam uma só pessoa para estar nesse lugar. No caso, Marcela. Marcela, na expressão – *Eu não!* – demonstra que também não quer estar nesse lugar, pouco conhecido ou valorizado ou protagonizado nas brincadeiras, na literatura infantil, e pouco visto e reconhecido como imagem de heróis e heroínas na TV e no cinema.

Os sujeitos e seus enunciados contidos na narrativa no cotidiano escolar revelam os estigmas enraizados na sociedade. Um sentimento de incômodo que veio ao longo da história encarnado, enraizado e realimentado pelos discursos cientificistas, do colonialismo e da escravidão e, mais recentemente, pelas mídias.

O que aconteceu com as crianças e comigo naquele momento da conversa é que de forma alguma ninguém quer ficar neste lugar que historicamente foi produzido de ausências, invisibilidades e construído de binarismos. Em forma de trocadilho, explico que *ninguém* quer ficar na pele desses *Ninguéns*, heróis anônimos que vieram trafegados⁴¹ pela Calunga Grande, talvez por conta desses estigmas precedentes, quiçá o ônus preponderante da visão de civilização de Ulisses, o grego, pesando sobre os nossos ombros.

Identifico-me com esse sujeito que sofreu o apagamento da própria história de que foram vítimas também esses meninos e meninas. Percebo em mim dois movimentos Ora esquivo-me do lugar da inferioridade, fugindo de ser feia. Meu sentimento é de não reconhecer essa figura de pele negra que já vem sendo há tanto tempo ferida: preferível não lembrar que essa imagem também é minha. Metaforicamente, se a imagem perdia-se em uma

⁴¹ Trocadinho de trafegando sentido de transitar e trafegados no sentido de traficados

vasta multiplicidade de sentidos inesgotáveis e interpretações lançadas para *Ninguém*, agora ela existe ao menos para mim. Em outro momento, alio-me à aluna Marcela, para que juntas resistamos aos desafetos e zombarias.

Perceptivelmente poderia dizer que todos nós, naquela tarde, nos sentimos incomodados com as falas de um e de outro, mas não derrotados. Criou-se, ali, o vínculo para a pesquisa-intervenção. Um primeiro passo, para um espaço de diálogo, muito melhor do que ficarmos calados, e em segundo lugar enfrentar essas questões centrais do meu cotidiano me ajudam a visualizar as tensões provocadas, pensando sempre em mudanças nas relações sociais e pedagógicas dessa escola e nos processos identitários dos sujeitos.

Enfim, se Benjamin se nutre essa forma de falar por meio das imagens, como na pintura de Klee, convocando-nos para os enfrentamentos contra a paralisia do anjo, recupero uma das falas de uma das crianças na narrativa, frente aos desafios de professora/pesquisadora e tensões nesse cotidiano escolar. Posso dizer que, de minha parte, naquela tarde, não vestia nenhuma dessas vestes, nem de pesquisadora, nem de professora, mas sim de uma mulher negra, diante do que me afeta, contido na última fala do João Guilherme, que reverbera por todos os poros do meu corpo, negro, o qual compartilho com você leitor(a): o que seria? – *Uma mulher linda sim, mas só de olho.*

3.5 Processos identitários da afrodiáspora

Hoje me parece que este estudo sobre as questões identitárias de afro-brasileiros em ambiente educativo não tem o valor somente no campo da ciência, mas me faz retornar às minhas próprias indagações, negações, conflitos identitários e enfrentamentos sobre o que é ser mulher, negra, cidadã, professora e pesquisadora no Brasil. Enganoso acreditar que estas identidades vinculadas a este texto são nítidas e fixas. Mas que, na opacidade de cada uma dessas verdades aqui reveladas, se intercambiam por aí, mostrando outras facetas. Quando são colocadas em xeque, na relação com o Outro, o que sobressai são muitas outras identidades, negociadas, dissimuladas e veladas.

Senti ao longo da pesquisa o quanto ela fazia eco em minhas lembranças de infância, na constituição de minhas identidades, trazendo reflexões e desdobramentos na vida. O ato de pesquisar pressupõe uma descoberta, na qual me redesenho a todo instante, pois compreendo o caminho da pesquisa como uma descoberta sobre mim mesma. Diante de desafios

acadêmicos encontram-se processos imbricados na subjetivação, aspectos emocionais, transformações que não dão conta de explicações detalhistas.

O caminho da pesquisa não se inicia com o ato da escrita. É uma mistura das experiências do tempo presente com momentos da vida que carrego comigo. Atravessada por algumas memórias de infância, de uma menina negra, com os seus cabelos estilo *Black Power*⁴², típico dos anos de 1970. Um tempo de infância guardado em imagens, em poucas fotos e em vários pequenos objetos entulhados nas gavetas e armários. Minhas memórias, assimiladas, interpretadas, imaginadas, ressignificadas e sentidas em diferenças muito sutis, que não cabem em uma lembrança organizada ou cronologicamente correta e definitiva. Percorrem outra via, a via do corpo, do contato quente, das sensações.

Essas sensações vêm à tona no contexto das aulas, no trabalho, na pesquisa, no dia a dia, ainda que involuntariamente elas pertencem a uma memória de pele e respondem circunstancialmente a cada situação, pois estão comigo de modo inerente, e, se hoje faço delas um relato, é porque de alguma forma eu me entendi com as tensões, com os erros e com as circunstâncias, e fiz delas aprendizagem.

Enquanto escrevo e mais me aprofundo no estudo, algumas lembranças me fazem rir, outras me fazem ressentir. Ressentir é sentir novamente, ainda que dolorido.

Esses *temposespaços* vividos na infância que pretendo narrar fazem parte de uma experiência diaspórica potencialmente híbrida diante de um complicado e emaranhado de relações interpessoais, na medida em que tive que crescer e viver nas relações sociais e afetivas inserida em duas famílias. A partir desse contexto: filha de uma mãe negra solteira na década de 1960, que por razões emocionais e econômicas consentiu que outra família pudesse me criar⁴³. Cresci entre as diferenças de cor e de classe social.

Podemos representar esses grupos familiares pelas duas referências femininas, que são, para mim, muito importantes: As minhas duas mães. Uma descendente de portugueses, mulher branca, dona de casa, moradora de uma casa na ladeira de Santa Teresa, Rio de Janeiro. Para a narrativa, chamo-a de *Mãe Nena*. A outra mãe eu chamava *Mãe Preta*, mulher de pulso forte, afro-brasileira, baiana, empregada doméstica, moradora de um agitado cortiço no pé do Morro São Carlos, no bairro do Estácio, da mesma cidade.

Por um longo tempo vivi alternadamente em cada família, modos de pensar, agir, comportamentos, religião, histórias, gostos, sabores, cheiros, práticas diferentes. Isso

⁴²*Black Power*: Movimento norte americano de valorização do estilo do negro (a) americano.

⁴³ Esse caminho de adoção é conhecido como “Adoção à moda brasileira” é quando que se assume paternidade ou a maternidade sem o devido processo legal é constituído apenas o vínculo sócio afetivo com o adotado.

demandava um esforço emocional e exigia uma necessidade de recorrer a algumas astúcias para sentir-me cuidada por ambos os lados. Ceder, conter, negociar e deslocar muitos dos afetos: amor, saudade, raiva.

Percebo a minha infância como se tivesse vivido o conceito de “dupla consciência”⁴⁴ (Gilroy, 2001). O autor lembra a ambivalência que marcou as populações africanas escravizadas, que efetivamente participaram da construção das sociedades modernas, mas foram excluídos das mesmas e negados sistematicamente os seus direitos.

Concordo com Gilroy quando diz que “esforçar-se por ser ao mesmo tempo europeu e negro requer algumas formas específicas de dupla consciência” (GILROY, 2001. p.33). A todo o momento na minha infância estavam demarcados os pontos de confluência das relações e as margens, do incluído e do excluído, do desejo da semelhança e do desejo da não semelhança, do pertencimento e do não pertencimento (étnico e social). Duplamente sentido, tanto em um grupo familiar quanto no outro. “A infância é uma experiência fundamental na construção de nossa identidade. É da infância que resultamos todos” (CARVALHO, 2009, p.155). Esse esforço de estar na passagem, tensionado, à procura de um lugar próprio, de levar afetos e identidades na bagagem de uma margem à outra, e vice-versa, durou toda a infância, e consistiu em meu processo identitário.

Enfim, é esse deslocamento territorial e afetivo, diaspórico, é essa caminhada pela cidade como um lugar praticado, como nos fala Certeau (1994), que eu, a caminhante, irei relatar. Tanto de um lado quanto do outro, do Morro de Santa Teresa ao Morro de São Carlos.

3.6 – Dois morros; dois santos

Certeau nos fala que os relatos “organizam os lugares, eles selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaço” (Certeau, 1994, p.199).

Imagino que qualquer criança que sai pelas ruas de mãos dadas com a sua mãe, se sente forte, protegida, se sente amada. Naquele tempo de criança não sabia os nomes das ruas, os nomes próprios, mas aprendia pela maneira de andar das pessoas na rua, pela vizinhança, pelos casarões e mansões inspirados na arquitetura francesa em Santa Teresa. Na maneira orgulhosa de *Mãe Nena* falar ou indicar as ruas do bairro para algum estrangeiro,

⁴⁴ Conceito de dupla consciência de Du Bois (Gilroy, 2001, p. 83)

falava pomposamente os nomes das ruas: – *O senhor segue a Rua Joaquim Murтинho, entra na Rua Pascoal Carlos Magno e desce pela Rua Hermenegildo de Barros (...).*

Lá ia eu, segura pela mão de minha mãe até o Largo do Curvelo, lá pegávamos o bondinho de Santa Teresa. Logo, logo sentiria o frio na barriga ao passar pelos Arcos da Lapa, um monumento que já fora um aqueduto da cidade do Rio de Janeiro. Lá de cima, viam-se os pedestres, cada um deles com suas histórias, cada um com uma direção diferente, um fazer diferente, uns com pressa, outros não. Só eles poderiam dizer de onde vinham e para onde iriam, pois, do alto, eu não poderia saber.

O bondinho de Santa Teresa segue o seu trilho, o seu trajeto moldado no asfalto, um traçado planejado pelo urbanismo da cidade. O que quebrava a ordem desse traçado? Alguns poucos trancos e solavancos do movimento do bonde querendo e insistindo em sair do trilho, mas logo retomava ao seu encaixe. Homens e mulheres anônimos, *hippies*, gente de todo tipo que ia pelo percurso de carona ou pendurados no estribo do bonde. Iam também ladrões de carteira que usam o senso de ocasião para furtar os passageiros e fugir ainda com o bonde em movimento e sumir no vento, ou, ainda, aqueles moleques astutos que corriam do lado do bonde e o pegavam andando. Portanto, esse lugar, definido por calçadas, trilhos, traçados, o que quer que seja, será sempre lembrado pelas pessoas, pelos pedestres e suas histórias.

A caminhada segue:

“Todo relato é um relato de viagem, é ligado a uma ação cotidiana, a uma prática de espaço” (Certeau, 1994, p.200).

No outro canto da cidade, em outro morro, já que a cidade do Rio de Janeiro é rodeada de morros, lá ia eu, subindo o Morro de São Carlos. Felicidade de criança estampada no rosto, de mãos dadas com a minha *Mãe Preta*. A cada meio metro subido encontrava com alguém ocasionalmente e parava para falar da vida alheia. “Adivinha quem eu encontrei na padaria? [...] cuja seqüência é escrita pelos passos; noticiário de cada dia, jornal televisionado, contos lendários, histórias contadas [...]” (op.cit. p.200).

O Morro de São Carlos é a própria cidade improvisada, emerge no deslocamento dos indivíduos. A reforma urbana no fim do século XIX, de Pereira Passos, expulsou os moradores que ficavam perto do porto, em sua maioria descendentes de negros escravizados. *Bota abaixo*⁴⁵ os cortiços que ficavam no centro da cidade habitada por negros, mestiços e pobres para abrir caminho ao processo de urbanização.

⁴⁵ Reforma urbanista implementada na capital do Rio de Janeiro, na verdade uma série de projetos em 1904 que visavam o progresso com o intuito de “civilizar” a população higienizar era retirar a população carente do centro do Rio de Janeiro dentro de uma concepção dualista atraso versus progresso. Estruturalmente a cidade do Rio de Janeiro deveria a semelhar a

Logo, vieram abaixo as ruelas do centro da cidade bem como foram destruídas ou expulsas as barracas e quiosques varejistas, as carroças, os carroções, carrinhos e os freguês (restaurantes populares). A população carente foi removida para os subúrbios ou então se deslocou para os morros da cidade, formando as primeiras favelas. (HERSCHMANN, 1964, p.84).

Para construir as avenidas que cortam o centro do Rio, como a antiga Avenida Central, hoje, Av. Rio Branco, e mediações como a Av. Presidente Vargas e a Praça Onze. Grandes avenidas com a preocupação de fazer circular e impedir aglomerações, os cortiços locais, importantes para a reunião popular, eram intensamente perseguidos. Segundo Maurício de Abreu, “o combate aos cortiços era também o combate a um foco potencial de agitações populares” (apud, HERSCHMANN, 1964, p.85). Assim, famílias e trabalhadores, por não terem aonde ir, onde morar, subiram o morro. Ali, se localizou um espaço para a boemia, para o samba, a cachaça e o *Jogo do Bicho*⁴⁶. Uma das minhas frases prediletas, quando criança,⁴⁷ repetindo a *fezinha*⁴⁸ que minha mãe preta apostava, era:

– *Hoje vai dar vaca na cabeça*

À tarde entre 14:30 e 15 horas “corria o bicho”(o sorteio). Norbert Elias e Eric Dunning enfatizam as horas que precedem o sorteio na busca pelos sujeitos por sinais cotidianos, sejam eles sonhos, números de sepultura de amigos e de políticos famosos, incidentes do dia-a-dia e até mesmo em formas de nuvens no céu. (HERSCHMANN; LERNER, 1964, p.70).

Enfim, esse morro improvisado, impensado pela lógica urbanista, requeria dos transeuntes muita astúcia para caminhar por ele, muito jogo de cintura para não cair no barranco.

Naquele tempo eu corria pelas vielas, becos quebradiços, arranjos de caminhos interrompidos por valas negras, e, ao pulá-los, outro caminho, um desvio em frente, outro desvio logo ali. Atalhos com os nomes engraçados, às vezes, um apelido de alguém escolhido

uma cidade européia. Ver em HERSCHMANN e LERNER, 1964 - *Lance de Sorte: o futebol e o Jogo do Bicho na Belle Époque Carioca*.

⁴⁶ O Jogo do Bicho é uma mistura de jogo de azar, superstição, ludicidade, sagrado, sobrenatural, sonhos, um jogo de apostas, simbolismo com figuras de animais e resistência as normas do estado. Ver em: (HERSCHMANN; LERNER, 1964, p.61)

⁴⁷ Nesta época eu tinha entre 6 a 8 anos de idade.

⁴⁸ No Jogo do Bicho frequentemente os sonho motivam as apostas e cada bicho possuiu um significado, por exemplo, sonhar com borboleta é sonhar com arroz, com flores, com beijos - a Vaca é sonhar com o mercado, lavadeira, cozinheira e órgãos genitais (HERSCHMANN; LERNER, 1964, p.74)

no acontecimento, que só tem significado para aqueles que vivem ali: *do lado da bica, perto do banco do saco murcho*. (fonte informal⁴⁹)

Esta é a minha narrativa, uma narrativa de deslocamento, uma experiência que constitui os meus processos identitários, e compõe alguns dos movimentos que me fizeram ser uma professora caminhante. Uma narrativa contada sem uma ordem garantida, exagerada, reinventada e emocionada. Uma lembrança que se perde e se acha compreendida nas fendas da subjetividade, nos múltiplos contextos relacionais na minha infância.

3.7 Identidade e diáspora

O Hall (2003) entende, pela leitura de Heidegger, que cada vez mais, desde os tempos modernos, não precisamos viajar para experimentar essa sensação de êxodo, de expulsão de paraíso ou do retorno à terra prometida, pois literalmente “não estamos em casa” (HALL, 2003, p.27). Ou podemos compreender, pela ideia de Ginzburg (2001, p.11), “O mundo todo é a nossa casa”, não no sentido de que tudo seja igual, mas de que todos nós nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa ou a alguém.

Hall (2006) considera que desde o “princípio” as sociedades são compostas de muitos povos, variedades de culturas, línguas de origens diversas, populações miscigenadas de diferentes grupos étnicos e de gênero e classes sociais.

A entrada “triumfal” do discurso da modernidade ocidental, para não dizer de outra forma mais irônica, foi debaixo de muita violência, pela colonização e pela exploração em terras estrangeiras. Bhabha estabelece diálogo com Eric Hobsbawm, que “escreve a história da nação ocidental moderna sob a perspectiva da margem da nação e do exílio de migrantes” (BHABHA, 1998, p. 199) e que, portanto considera meados do século XIX como um dos períodos mais duradouros de migração em massa e de expansão colonial.

“A terra não pode ser „sagrada“, pois foi „violada“” (HALL, 2003, p.30), abruptamente esvaziada, dizimada pelos genocídios e doenças. Afinal, a própria experiência da diáspora africana no período colonial do Brasil e de outras colônias pode questionar essa narrativa da nação, sobre a qual há repercussões históricas na contemporaneidade.

Isso se dá sob o manto da narrativa ocidental, linear e homogênea, que criou para si, repleta de aspectos como nação, língua, fronteiras territoriais, pertencimento a uma

⁴⁹ Programa do Fantástico- Quadro de Regina Casé - Central da Periferia: Entrevista com Luiz Melodia no Morro de São Carlos, Rio de Janeiro - canal Globo de televisão agosto de 2008, programa de TV

identidade, discursos, representações étnicas, de gênero, e uma série de elementos literais. Podemos dizer que em constantes negociações com essa produção discursiva temos outras histórias de desvios de rotas, viagens clandestinas, destinos errantes, refugiados, exílios, complexidades identitárias, identidades híbridas, vários outros contextos que não dão conta da multiplicidade de culturas e de fluxos migratórios.

Hall (2006) ilustra seu argumento sobre uma ideia unificadora com elementos narrativos, estratégias discursivas, tradições inventadas, a partir dos quais somos levados a participar de uma ideia de nação. Não são apenas espaços geograficamente delimitados, forças políticas, ideológicas e de soberania de Estado, mas são como “comunidades imaginadas”. É a narrativa da nação capaz de nos conectar com o passado, com o presente e com o futuro, pois ela é contada e recontada em histórias, cultura popular no passar dos tempos. Hall cita em Hobsbawm e Ranger a “invenção da tradição” (HOBSBAWM E RANGER, 1993, apud HALL 2006, op.cit., p.51,52). O autor chama a atenção para um processo de legitimação de uma identidade cultural, de identidades nacionais, supostamente comuns a todos e exaustivamente exibidas nas mídias e histórias, compostas de símbolos e representações, nos quais produzem sentidos e, como tal, são sistemas de representações.

Na contemporaneidade, o autor entende que num mundo globalizado têm surgido novas identidades, mediadas pelo impacto das transformações tecnológicas e comunicacionais.

Diante desses pressupostos em suas considerações, penso que esse discurso de homogeneidades, ideia de nação e de identidade unificada concebe em seu bojo, na verdade, diferenças, povos multiculturais/étnicos, descontinuidades, pluralidades e fragmentações de narrativas e de sujeitos.

3.8- Identidade e diferença

Hall (2006) e Sodré (1999) elencam várias ideias do termo identidade até chegar a um termo altamente complexo na contemporaneidade. Sodré diz que sua origem vem da palavra latina *idem*, que na versão do grego *t  aut * significa “o mesmo” – os dois termos, latino e grego, têm os sentidos parecidos, de igualdade e estabilidade. Em diálogo com os autores, destaco que existe um esgotamento do conceito de identidade compreendida como uma subjetividade homogênea, unificada e plenamente estável, e hoje se dá por identifica es

instáveis, capazes de desfazer velhos lugares identitários rígidos, como Sodré (1999) mesmo elenca: o de classe, o de função e o de gênero.

Hall compreende que há um declínio das velhas identidades unificadas e fixas para o aparecimento de identidades dinâmicas, fragmentadas, descentradas e móveis. O autor explica isso pelas mudanças históricas, estruturais e conceituais sobre identidade, e as distingue. A primeira concepção surgiu do Sujeito Iluminista, dotado de razão, centrado e masculino. O núcleo permanecia o mesmo, do nascimento até a morte. Em seguida o autor se refere ao Sujeito Sociológico e aponta para o começo da complexidade do entendimento de identidade, pois a partir desta concepção a construção da identidade é formada na interação com o Outro, nas relações com os valores, com a cultura e com os símbolos. Denota o sujeito com um interior e um exterior, com o pessoal e o público, masculino e feminino. Entretanto, essa concepção ainda está alinhada a uma estrutura, a uma paisagem social e cultural estável, predizível.

Na contemporaneidade, o autor identifica o surgimento do Sujeito Pós-Moderno, a identidade torna-se uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (op.cit., p.13). As identidades têm essa faceta dinâmica e são continuamente deslocadas. Desse modo, o autor afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida 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. (HALL, 2006, p. 13).

Hall (2007) se pergunta: quem precisa da identidade? A identidade seria para ele um daqueles conceitos que operam sob rasura: são conceitos inadequados, mas que ainda servem para pensar, na medida em que ainda não há outros que possam substituí-los. O ponto chave para o sujeito da e na contemporaneidade, na visão do autor, é a questão da identificação, um conceito tão mais complexo do que o anterior.

Em diálogo com o autor, a identidade aqui não é vista como se o sujeito nascesse e morresse idêntico, mas, sim, como um posicionamento. A identificação é um processo nunca completado. Ele entende que existe uma “articulação, uma sutura. Pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (op.cit., p, 112). Não é

algo dado, nem de uma essencialidade, isenta de sentidos políticos, simbólicos, relacionais e materiais.

A identificação é, pois um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subjunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (HALL, 2007, p.106)

Agrego mais elementos à discussão sobre identidade, pois podemos dizer que o processo identitário de um indivíduo passa pela identidade/diferença e pela *différance* (DERRIDA 1981, apud HALL, 2007, p.104)

A identidade e diferença só fazem sentido diante de tantas enunciações “eu sou”, tão falhas quanto no discurso do “eu não sou”. Silva (2007) compreende que identidade e diferença estão estreitamente relacionadas, são inseparáveis e não podem ser vistos fora de um contexto de produção de sentidos culturais e sociais, das relações de poder, de modo circunstancial e específico. Ou seja, é uma produção discursiva que diz quem é você e quem é o outro.

Afirmar, por exemplo, “eu sou negra” faz parte de um processo em que estão implicadas as relações de poder, as relações sociais, que, por sua vez, estão ligadas a uma produção de linguagens estéticas, artísticas, imagéticas, subjetivas e políticas de um grupo, de uma sociedade.

Ao discorrer sobre os processos identitários, Hall (2003) vem recorrer ainda ao conceito *différance* de Derrida:

Esses efeitos de diferença não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente “Outro”. É uma “onda” de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. (HALL, 2003, p. 58).

Uma noção que não apreende o mundo de modo fixo e binário, mas, sim, nas ambivalências identitárias, nem todas elas visíveis e dizíveis, todas elas múltiplas e cambiantes, sempre em processo nos fluxos dos diálogos e nas intersecções⁵⁰ das identidades de gênero, de etnias e outras.

⁵⁰ Hall se refere ao conceito de sutura no qual Stephen Heath chamou de uma intersecção (HALL, 2007, p. 112)

Para Hall (2007), a questão da identificação é um posicionamento à deriva no *jogo da différence* (p. 106). Penso que a negociação não é feita a partir de pontos fixos, de binarismos historicamente construídos – branco e preto – homem e mulher, nos quais um se afirma positivamente e outro se limita a negociar aquilo que não quer ser. Ou seja, “o não subalterno” a partir do seu par antagônico.

Embora tenhamos na contemporaneidade alguns avanços nos sistemas de representações no mundo ocidentalizado, ainda assim são muitas vezes organizados de maneira hierarquizada e racista. O que significa dizer que são sistemas hierarquicamente constituídos de binarismos branco/negro, heterossexual/homossexual e assim por diante, sendo que os primeiros se afirmam como norma, positivo, aceito, e o outro como o negativo, o diferente, o excluído, o subalterno. Pois, habitualmente, esses sistemas recorrem a uma representação do negro como, por exemplo, sujo, primitivo, ou como o exótico e com funções subalternas, e muitas vezes passa-se por uma invisibilidade que é substituída por uma “visibilidade cuidadosamente regulada e segregada” (HALL, 2006, p.31).

O conceito de *différance* me remete à minha própria história de deslocamentos, a que já me referi em um outro momento. Várias vezes, quando a minha família e primos, todos afro-brasileiros, iam me buscar no morro de Santa Teresa, eu era tida por eles como a negra que teve “sorte”, por ter sido criada por uma família de brancos. Nessa passagem, a minha percepção era de que eles sentiam-se desacomodados na casa de Santa Teresa. Quando a situação se invertia e eu ia visitá-los ou ficar algum tempo na casa no Morro do São Carlos, o posicionamento era outro – eu é que me sentia deslocada. A vizinhança, quase toda formada por negros, corria para me ver, como se eu fosse a estrangeira, não pertencente àquele lugar e àquelas histórias.

Para todos os efeitos, eu, negra, na sociedade brasileira, em distintos lugares, me reescrevo de maneiras diferentes, e as pessoas à minha volta me significam de maneiras diferentes, nunca plenamente, mas sempre dependendo das estruturas discursivas e relacionais.

3.9 O papel da educação na formação identitária dos sujeitos

Gomes (2005) aponta que a identidade negra, assim como outros processos identitários, é construída gradativamente e envolve inúmeras variantes. Começa com as

primeiras relações, ainda no primeiro grupo social, frequentemente o da família, onde se inicia uma visão de mundo e se ramifica pelas relações que são estabelecidas no decorrer da vida.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p.43).

A autora enfatiza que a escola é um espaço social fundamental na construção de uma identidade negra positiva, diante de um contexto histórico na sociedade brasileira “que ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p.43). Segundo a autora, esse é um desafio que nós, professores, devemos enfrentar.

Diante da provocação, invisto na preocupação, no espaço escolar, de juntar experiências possíveis para além de uma racionalidade técnica e re-valorizar sujeitos, saberes outros, participar de um projeto dentro do cotidiano que envolva a formação identitária dos sujeitos.

“A hermenêutica da suspeita” (SANTOS, *apud*: OLIVEIRA, 2006) em relação a tudo o que é oficial ajuda a indagar: O que está sendo representado nos cotidianos das escolas? O que está sendo representado nas escolas nos representa? Como podemos nos fazer representar? De qualquer forma é preciso repensar em que histórias estão focados os heróis? Quais são frequentemente selecionadas e expostas no interior da escola? Quem são as “bruxas”? Quem são as “princesas”? E, sobretudo, quem as seleciona, como e com que significados?

Do ponto de vista de Santos (2008, p.78), o paradigma da modernidade comporta dois principais conhecimentos: “Conhecimento-empowerment”, que o autor designa como trajetória de uma ignorância (colonialismo) para um saber (solidariedade), e o “Conhecimento-regulação”, que seria aquele saber que considera o caos como ignorância e a ordem como conhecimento. Diante desses pressupostos, o autor estabelece que todo conhecimento implica uma direção que vai da ignorância de certo saber a um saber sobre certa ignorância, ou seja, não há um saber total e nem uma ignorância total.

Contudo, a imposição da racionalidade cognitiva instrumental a outras racionalidades inverteu uma lógica de equilíbrios de valores. Inversamente, a solidariedade (que reconhece o outro, outras experiências possíveis, outras racionalidades e culturas) passou a ser o caos, e a ordem passou a ser o colonialismo, (aquele saber que não concebe o outro como igual a não

ser como objeto). Penso que esse desequilíbrio de valores favoreceu a ótica perversa dentro da escola, já assentada em dicotomias, rigor, linearidades e objetividades.

Oliveira (2006) diz que para um projeto educativo emancipatório é fundamental o conflito epistemológico “do conhecimento-emancipação e do conhecimento-regulação” na educação. A autora diz que na visão de Santos esse conflito é imprescindível para a transição paradigmática cientificista, o que deslocaria para o conhecimento prudente e para uma vida decente (SANTOS, 2000, apud OLIVEIRA, 2006, p. 127). Em diálogos com os autores, penso que essa mudança começa por uma nova opção de produção de conhecimento dentro do contexto escolar, “alternativas” de fazer/ conhecer/ agir/ transmitir. Trazer para o centro os debates sobre o ensino/aprendizagem, “o currículo oficial” e, o que por sua vez emergiria, uma nova relação com o “conhecimento” e com o “senso comum” e os sujeitos.

Santos (2007) nos sugere uma reflexão para o que ele chama de *Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências*.

A primeira noção chama para um auto-refletir sobre o que tem sido invisibilizado e o que tem sido hipervalorizado? Quais sujeitos são representados com suas histórias, memórias e experiências? E quais outros são invisibilizados? Desse modo o autor afirma que o primeiro passo consiste em investigar que aquilo que não existe é, na verdade, a produção de um discurso sistemático de que não existe. O autor comenta da importância de transformar objetos impossíveis em possíveis, em tornar ausências presenças.

A sociologia das ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível com uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2007 p.28)

A sociologia das emergências pensa justamente em uma ampliação do presente pelas experiências possíveis, ou melhor, visibilizar, viabilizar o caminho das coexistências de saberes, de temporalidades, de emergência de realidades e, como diz Santos (2007), talvez até mais complexas, fragmentadas e caóticas, mas é a que nos permitirá pensar o mundo fora do eixo limitado da história única.

Penso que a proposta dos dois termos acima descritos nos orienta para um projeto emancipatório que seria muito mais do que a inserção pontual de uma atividade ou outra sobre as questões étnico-raciais na escola; seria uma tomada de consciência voltada para os processos de formação identitárias, na qual se procura um posicionamento ético juntamente

com um agir e um refletir permanentemente sobre estas questões com os(as) professores(as) na escola e em outros espaços.

4 O TRABALHO COM IMAGENS NO COTIDIANO DA ESCOLA.

Além do filme *Kiriku e a feiticeira Karabá*, assistimos também ao filme *A Princesa e o Sapo*⁵¹, e dos 3.200 livros dispostos na sala de leitura da escola encontramos (eu e mais três professoras de turma – Flavia Morgado, Rita de Cássia e Antônia Cazuya) 28 livros, nos quais consideramos como histórias a serem analisadas que poderiam entrar no projeto *Karabá e o feitiço contra as invisibilidades*.

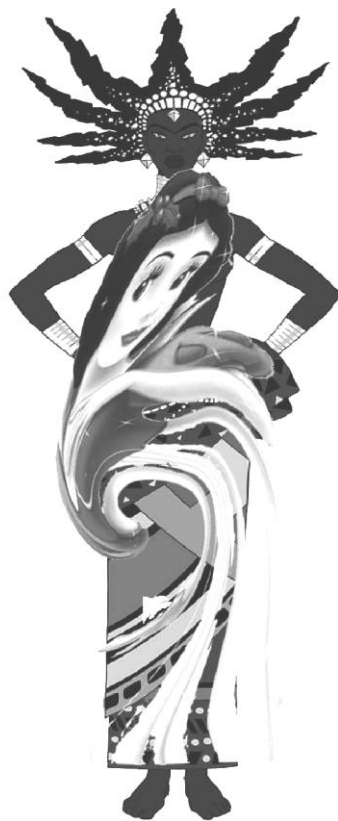


Figura- 18- Imagem de algumas capas de CDs e do projeto: Karabá e o feitiço contra as invisibilidades

Seguimos por uma escolha epistemológica, organizando um acervo de livros infantis, com a preocupação de que os sujeitos negros das narrativas não fossem representados em papéis subalternos e ou de escravos. Tivemos três preocupações básicas nas escolhas: primeiro, a qualidade da obra; segundo, nas narrativas em que havia temática das relações étnico-raciais, que houvesse personagens que identificamos com características físicas das populações afro-brasileiras e mestiças, e que a representação fosse de valorização; e terceiro,

⁵¹ *The Princess and the Frog* (A Princesa e o Sapo) acesso 27 de 2010.

que as histórias contribuíssem com o conhecimento sobre os países do continente africano ou práticas e costumes de referências de matrizes africanas e das identidades culturais brasileiras.

No período do ano letivo de 2009, foram 4 livros que consideramos dentro dos aspectos de valorização de heróis negros e heroínas negras para serem lidos da faixa de idade assistida na escola.

A invisibilidade de filmes e desenhos animados sobre a temática fez com que realizássemos vídeos com os livros: *Os Reizinhos de Congo* de Edmilson Pereira, *Capoeira* de Sonia Rosa, *Chuva de Manga* de James Rumford e *Cabelo de Lelê* de Valéria Belém. Estes livros foram lidos, brincados, transformados em pequenos bonecos de massa de biscuit, de feltro, feitos jogos, desenhos, pinturas, releituras teatrais, viraram livros novamente e adaptados em vídeos e CDs de áudio, produzidos e ou coproduzidos com os (as) alunos (as) e com as professoras.

Especificamente esses artefatos audiovisuais feitos no cotidiano da escola formaram um conjunto de imagens, sons, falas, escritas com o intuito de que alimentassem a pesquisa na análise dos modos de recepção, re-significações, negociações durante todo o processo de feitura dos mesmos. Resultou numa emergência de fragmentos de narrativas, imagens e situações do cotidiano da escola. De todos esses, optei por algumas interpretações – apreciei e, sobretudo respeitei a forma com que as crianças deram os mais variados significados.

Esses vídeos me serviram tanto para a análise, como registro da pesquisa, quanto para uso como recurso audiovisual em congressos e palestras, como material didático. Essas entrevistas que foram filmadas no interior da escola pesquisada não foram feitas como se fossem uma “coleta de dados” e os sujeitos não são meros informantes para a pesquisa. Algumas dessas entrevistas compõem os vídeos para que possam ser compartilhados com os demais da turma e fazem parte do processo de produção de conhecimento no cotidiano da escola.

De certa maneira, tem-se discutido e aprofundado as narrativas da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, alterando certamente um quadro de invisibilidades imagéticas, de protagonismo dos sujeitos das populações afro-brasileiras na escola, quiçá em outros ambientes.

As visibilidades de heróis africanos negros, surgidos destas leituras, como por exemplo, o Reizinho Coroado, o menino Tomás e Lelê, foram combinados com as filmagens desse cotidiano, brincadeiras, eventos, aulas, narrativas dos estudantes e de outros

protagonistas que circularam na escola e pelas ruas do bairro⁵². O produto final era um vídeo de no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos, especificamente para ser usado no momento da aula. De maneira singular, o material era organizado rapidamente em uma narrativa fílmica, pensando em uma edição e montagem artística de imagens e sons de valorização da arte, da cultura e das estéticas das crianças deste cotidiano.

Desde a elaboração de vídeos, letras de músicas, poesia, gravação de um *funk*, fotografia, animação de bonecos de massinha, bricolagens na feitura de um livro, brinquedos de sucatas, de figuras imantadas para animar em *stop-motion*⁵³, até releituras dos livros teatralizados circularam no meio do *hall* de entrada da escola nas aulas de Educação Física.

4.1 Os sujeitos do cotidiano não são passivos na recepção das imagens

Sem reduzir a lógica do consumo e da força que estas imagens do mundo da Disney acima referidas têm no imaginário das crianças e adultos, penso em refletir a partir desse fragmento narrativo: – *Tia, tia você é muito linda, você é a Branca de Neve*, dentro do contexto já descrito, compreendendo o que Certeau (1994) traz sobre *táticas e astúcias*. Acredito, como o autor, que onde há regras, há desvios.

A frase enunciada por Keroline apresenta um conteúdo ideológico de branqueamento e de invisibilidade do negro, mas carregada de complexidade; pois ao mesmo tempo que é possível identificar aqui a força de um modelo hegemônico, nota-se também uma tática no elogio a sua professora negra.

Isto é no mínimo contraditório, mas demonstra que na relação de forças, nem sempre as mensagens que vêm do hegemônico vencem, e nem sempre o *homem ordinário*, expressão de Certeau (1994) para designar o sujeito comum, vem a sujeitar-se. Barbero (2003), em seus diálogos com Canclini, alerta-nos primeiramente para não cairmos nos maniqueísmos dos alternativismos; é importante pensar nas complexidades de interações, o que o autor vem chamar atenção para o que ele conceitua como trama.

⁵²Velha uma capoeirista da comunidade participou do vídeo: capoeira na escola uma re-leitura do livro Capoeira de Sonia Rosa. Luiza, uma praticante de capoeira, o seu nome de batismo - *Velha* como é conhecida na roda de capoeira do *Mestre Velho*. Luiza uma moradora da comunidade apareceu neste cotidiano escolar como fazem as marés, aparecem em um determinado lugar e de curta duração. Na época Luiza (Velha) queria um espaço para realizar um evento de capoeira que marca elementos de referências religiosas, assim como o batizado e a cerimônia de entregas de cordas.

⁵³*Stop-motion* princípio básico da origem do cinema e da animação-www.animaescola.com.br

Que nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem “de cima” são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação. (CANCLINI apud BARBERO, 2003.p.119).

Os sujeitos comuns, que aqui circulam, são capazes de não apenas resistir aos códigos ou aos interesses de uma classe supostamente hegemônica, mas podem também deslocar, reapropriar-se dos espaços, das imagens, das linguagens, inverter a lógica dominante.

Abro um parêntese para dizer que não sou da área de comunicação, mas que tenho percurso metodológico entre troços e recuperações que vão me aproximando de outras áreas de conhecimento e agregando outras fontes, assumindo um trabalho multidisciplinar.

Barbero adverte: “os tempos não favorecem a síntese, que só podemos pressentir e suspeitar que existam áreas ainda inexploradas mesmos nas realidades mais próximas” (2009, p.290). O que posso compreender sobre os instrumentos teóricos até aqui formulados de uma tradição de estudos críticos preocupados com as ideologias no campo das ciências humanas é de sua incapacidade de completude. É impossível para a pesquisa “dar conta” de uma totalidade quanto da complexidade do cotidiano. Para quem trabalha no campo da recepção há algo que escapa a uma metodologia prescrita. O trabalho é da dimensão do imprevisível e da produção de sentidos.

Como sugere Barbero (2009, p.290), devemos agir Tateando apenas com um mapa noturno enquanto caminho metodológico. “Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos”. Um mapa que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas do consumo e do prazer

Nesta dimensão é preciso caminhar mesmo com pouca luz, ou no breu total, para se compreender como se dão as intrincadas formas de mediações entre a comunicação de massa e os sujeitos. Das redes de mediações e reconhecimentos, a partir do receptor, que significados são elaborados? Que produção de sentidos? Quais as suas experiências e as suas expressões, que usos fazem?

Portanto a discussão se desloca para a questão da recepção dos sujeitos no processo de comunicação e as relações com as imagens físicas ou imaginárias desse cotidiano escolar, entendendo que é preciso primeiramente repensar especialmente as imagens veiculadas pela mídia para as crianças do ponto de vista do receptor, vendo a complexidade que envolve essas relações. Entender a televisão, por exemplo, novelas, filmes, artefatos no cotidiano dos sujeitos, como um lugar importante para se compreender os conflitos e as relações, onde,

historicamente, o sujeito receptor era visto como um papel menor, sem a importância do processo.

Barbero (2003) propõe uma análise dos estudos da recepção e nos oferece subsídios para entender sobre as negociações de sentidos que os sujeitos comuns fazem com as mensagens transmitidas pelos mais variados suportes midiáticos, ou seja, as mensagens que circulam podem ser reposicionadas, e para tanto elas assumem os mais variados sentidos culturais, políticos, sociais e estéticos.

4.1.1 O sujeito receptor e as mediações

Durante muito tempo, nos estudos do processo de comunicação (emissor, mensagem e receptor), houve um descuido quanto à igualdade de importância, revelando um desnível de investigação, dando maior prioridade para quem emite a informação e ficando muitas vezes o receptor como algo minoritário.

Barbero (1995), ao analisar os estudos da recepção, compreende que não é possível mais pensar neste processo de comunicação de uma forma fragmentada, ou seja, a recepção não é um segmento isolável dos outros componentes. Como, também, não é mais aceitável a concepção de um modelo hegemônico e mecânico – entendendo o modelo mecânico como se o ato de comunicar fosse depositar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um polo a outro. Nesse aspecto, a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído e mais nada, é aquele modelo que pressupõe que não há atores nem intercâmbios. Nesse modelo não são consideradas as interpretações, as percepções e os ressignificados dos sujeitos receptores.

Barbero (2009) investiga as relações entre comunicação e cultura popular na América Latina e propõe uma mudança de lugar, de onde são formuladas as perguntas. O autor percorre um debate sobre a presença dos meios de comunicação no cotidiano a partir da cultura popular, e ressalta um conceito fundamental para os estudos da recepção: o conceito de mediação. Para o autor, processo de comunicação não é um processo linear nem tão pouco unilateral, e entendo que aqui se estabelecem complexas relações em ininterruptos fluxos de mediações.

Propõe ainda três lugares importantes de mediação onde são constituídas as identidades e as investigações da recepção: o cotidiano familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

O autor destaca que, embora em outros tempos a vida cotidiana fosse atribuída a outros significados, como, em meados da revolução industrial, um espaço de reprodução de trabalho, atualmente o cotidiano tem a concepção da sociologia da vida cotidiana “como espaço em que se produz a sociedade e não só onde ela se reproduz” (BARBERO, 1995, p. 59). A família, o cotidiano, o bairro, o sujeito comum, não podem ser mais vistos como lugar da “ociosidade”, da reprodução e do não conhecimento, mas, sim, de produção, “uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar de verdade que circularia na comunicação” (BARBERO, 2009, p.293). É no bairro, é na cotidianidade que você é chamado pelo seu nome, é conhecido por alguém, é contada a sua história, o que faz, onde mora, é onde acontecem as primeiras relações de socialidade.

O autor lembra ainda que é preciso pensar na questão da temporalidade para entender formas de mediação, pois não existe uma visão única, um sentido único. O que existe são temporalidades, “uma multiplicidade de histórias com os seus próprios ritmos e com as suas próprias lógicas” (BARBERO, 1995, p.43). Há nas sociedades uma heterogeneidade, e, cada vez mais, sujeitos, relações e identidades se mostram mais fragmentadas, o que intensifica a importância do cotidiano como o lugar de reconhecimento dos sujeitos como atores sociais.

Há que repensar o conceito de hegemonia, não em termos da hegemonia ideológica do grupo que dirige a sociedade, mas de uma sociedade muito mais fragmentada, uma sociedade que não tem um só um centro, como dizem os pós-modernos, e na qual a vida cotidiana tem um papel muito mais importante na produção incessante do tecido social. Ou seja, a vida cotidiana é o lugar em que os atores sociais se fazem visíveis do trabalho ao sonho, da ciência ao jogo. (BARBERO, 1995, p.59)

O consumo também é um espaço de investigação da recepção. Barbero (1995, p.61) o vê como prática de apropriação de produtos, circulação de sentidos. É pelo que se consome que se dá a diferenciação social, demarcações e distinções simbólicas. Nem tudo está pautado pela demanda do mercado, a lógica dos negócios, da economia, pois pode-se atender a outras expectativas, de obter algo para ter uma vida digna, ou ainda atender à estética e ao desejo.

Há uma dimensão, todos sabemos, fundamental em nosso consumo, é uma dimensão libidinal, dimensão desejante e por mais que o desejo atravesse nosso consumo, permanentemente, orienta-o inclusive contra o nosso bolso, contra as nossas possibilidades econômicas. Isto porque consumir faz parte da relação desejante entre sujeitos da interpelação que nos constitui como sujeitos. Desde a casa, a roupa, o automóvel, os filmes que vêm os livros que têm. (BARBERO, 1995, p. 62).

Pode-se falar que existem novas competências para uma nova sensibilidade. Barbero (1995, p.46), em diálogo com Benjamin, aponta para um novo *sensorium*, deflagrado pelos

novos meios de comunicação e tecnologias para novas formas e habilidades de apreensão do mundo contemporâneo. Um modo perceptível mais visual e sonoro do que letrado, um reorganizador de experiências sociais fazendo diluir fronteiras entre os espaços públicos e privados, rompendo com dicotomias e visões sobre a cultura popular e a cultura de massa antes vistas como degradantes, inúteis, e arte apenas para uma elite. As ideias do autêntico, do reconhecimento e da reprodutibilidade têm transformado as formas de aprender: videoclipes, videogames, iconografias. Mas isso não quer dizer que deixamos as velhas formas históricas de aprender, e ainda atuantes, como o lápis, o caderno e os livros. Mas, sim, estamos falando outra vez das coexistências.

As mídias, o “currículo imagético” da escola ou qualquer outra produção de sentidos, suas mensagens não são 100% eficazes e dominantes na imposição de suas ideias. Posso dizer que estes elementos propõem algo, eles dizem algo, têm a intenção de – uma mensagem subliminar. Mas esses instrumentos/mídias não têm o poder total. Não devemos dar todo o crédito aos meios e às mensagens, mas ao modo das interações entre os meios e as mensagens com os sujeitos. De alguma forma há uma produção de sentidos que estão sendo usados, interpretados, negociados, dialogando de maneiras diversas no cotidiano e, se elas aí circulam, é porque os sujeitos admitem, consentem, reusam, recusam, reagem, tensionam, se apropriam e experimentam de diferentes formas, à sua maneira.

4.2 Protagonismo de mulheres negras nos desenhos animados: *não serei empregada de ninguém!*

No final de 2009, outra personagem chega à cena para nós no cotidiano pesquisado. A personagem é Tiana, do filme *A Princesa e o Sapo*, adaptação do conto também recolhido pelos irmãos Grimm, considerada a primeira princesa negra, com a intenção de compor o universo de princesas clássicas do mundo da Disney (A Pequena Sereia, Aladim, Bela e a Fera, Cinderela e outras)

A personagem atende a essa nova lógica de mulher sem castelos, profissional e com os pés no chão. Menos frágil e mais autônoma. Logicamente, para atender ao apelo dessa mulher da contemporaneidade, inserida no mercado de trabalho.

Centrada no seu trabalho, Tiana, uma moça pobre que sufoca as histórias de princesas, sonhos de criança que ouvia de sua mãe, para realizar outro sonho: *o sonho americano*.

Guarda cada centavo que era pago como garçõete em restaurantes na cidade de Nova Orleans, nos Estados Unidos, para conquistar o seu próprio estabelecimento.

Certa noite, Tiana vai trabalhar em uma festa na casa de Charlotte, sua amiga de infância. E se depara com um sapo falante na janela do casarão da amiga. Este sapo, que se diz ser um príncipe, pede a Tiana que lhe dê um beijo, para quebrar um feitiço a ele aplicado, e em troca ele daria uma quantia em dinheiro. Ao beijá-lo, ao invés do sapo se tornar humano novamente, é Tiana quem se transforma em sapo.

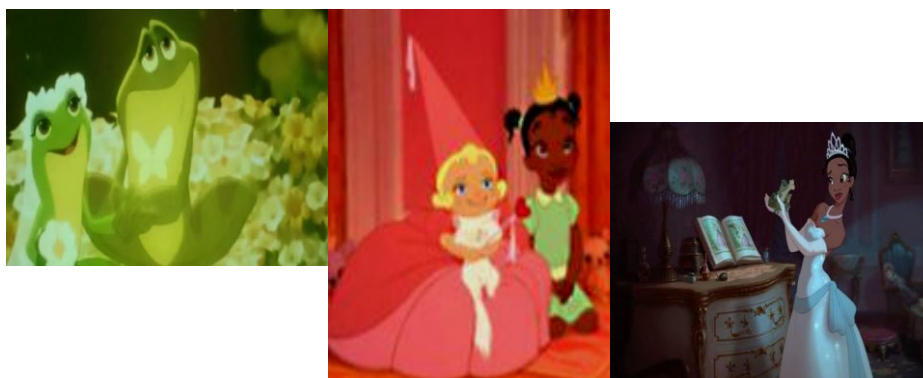


Figura- 19- Cenas do filme A princesa e o Sapo

O problema é que, após a exibição do filme, toda vez em que eu perguntava aos estudantes sobre o nome da protagonista do filme, as crianças me respondiam, não com o nome próprio da personagem, mas como a sapa. “Certamente”, porque na maior parte do filme, Tiana está na pele de uma sapa falante pelos pântanos da Louisiana. A protagonista se transforma em sapo ao beijar outro sapo, um príncipe, que na fábula também sofre o processo de animalização. É provável que as crianças identifiquem a Tiana pelo tempo de ação que mais ficou na tela, que no caso é representado por um sapo. Enquanto que, ao perguntar para um grupo de meninas depois da projeção do filme sobre quem elas gostariam de representar, elas falaram imediatamente, quase com brigas, que gostariam de ser a Charlotte, a antagonista rica, loira, branca, que faz o perfil da dondoca, mimada, que só tem em mente o oposto da Tiana, ao querer se casar com um príncipe encantado.

Na primeira cena em que as duas personagens, ainda na infância, estão sentadas ouvindo histórias contadas pela mãe de Tiana, que é uma costureira sem o seu ateliê, uma espécie de empregada que faz os vestidos para Charlotte, Tiana tem uma roupa simples e no

alto de sua cabeça uma pequena coroa de princesa, enquanto Charlotte tem a roupa mais espalhafatosa e em sua cabeça um chapéu vermelho como de fada, em forma de cone pontiagudo. O cenário acompanha a cor extravagante de Charlotte, o que, surpreendentemente, para algumas meninas chamou mais atenção do que os ornamentos de Tiana. Enquanto assistia ao filme junto com a turma, percebia que um pequeno grupo de meninas cochichava e apontava para a tela da TV, mostrando que se identificavam mais com a pequena Charlotte: - *Eu sou esta daí*. Nas crianças é muito perceptível a identificação com uma situação ou com algum personagem, pois elas costumam expressar de modo claro suas experiências e escolhas, seus medos e desejos.

4.3 O protagonismo do negro nas novelas

Araújo (2004) pesquisou sobre a trajetória dos artistas afro-brasileiros nas telenovelas brasileiras, identificando quais personagens eram reservados para aos atores negros e atrizes negras, em relação à sua visibilidade no drama e ao seu protagonismo, nos anos de 1960 a 1990. O autor mostra-nos que os papéis recorrentes eram secundários e de subalternidade. Quando a personagem tinha uma ascensão social, ia apenas até a classe média e, geralmente, não se via o vínculo com a família. Eram papéis de apoio e funcionavam mais como um anjo protetor, sendo o confidente, o braço direito ou capataz do personagem branco, este sim, atua como um “leão”, *rei da novela* (op. cit), liderando os núcleos principais.

Nas novelas que retratam a cidade, frequentemente os negros são postos nos espaços públicos para dar ideia de composição da diversidade étnica, que é característica do Brasil, dificilmente ocupando um espaço próprio. Os personagens negros são os empregados domésticos, compõem os espaços das favelas e da violência das ruas. Nas novelas de época, são frequentemente retratadas as questões dos escravos, mas o autor adianta que as novelas que conduzem esse tipo de tema não favoreceram as desmistificações do racismo.

Araújo (2004) enfatiza que, para os atores negros, só lhe restavam os papéis do negro escravo vivendo na senzala, do jagunço, do empregado submisso, que era tratado como se fosse da casa e que aceitava muito bem a sua condição social e a do estilo malandro carioca. Quanto às mulheres, os papéis eram, na maioria, o da mulher negra como empregada doméstica, a criadinha fiel, a mulata sedutora, a mãe preta geralmente de temperamento forte, mas profundamente maternal.

O autor considera que as imagens produzidas de 1963 a 1997 revelam a persistência do ideal do branqueamento, a prática da democracia racial (Gilberto Freire) e o desejo da euro-norte-americanização dos brasileiros. Muitas novelas, no decorrer daqueles anos, reforçaram esses ideais, por meio dos estereótipos e de lugares fixos, referindo-se, por exemplo, ao mulato ou à mulata como a dançarina de boate, o capitão do mato, sempre em posições intermediárias, interessados em subir na vida.

Só a partir dos anos 1980 e 1990 é que começam a aparecer protagonistas na pele de mocinhas, heróis e galãs, ou núcleos familiares de afro-brasileiros, nas telenovelas brasileiras, ou retratando o orgulho do seu pertencimento racial. Araújo (2004) considera essa visibilidade ainda muito tímida, pois apenas 10%, em relação ao elenco, são negros nas telenovelas, e em poucos casos são debatidas as questões de como se manifestam as complexas relações étnicas no país.

Recentemente, na novela das 21:00h da Rede Globo, do autor Manoel Carlos, *Viver a Vida* (2009), vinculam-se casos de racismo, estereótipos relacionados aos sujeitos afro-brasileiros. A trama retrata a vida de duas modelos, uma considerada a primeira atriz principal negra do autor, a Helena, protagonizada pela atriz negra Thais Araújo, e a sua rival, a atriz branca Aline Moraes, que interpreta a modelo Luciana.

Na cena que foi ao ar no dia nove de outubro de 2009, a personagem de Luciana está dialogando com a sua mãe, Tereza, personagem de Lilian Cabral, e desabafa: – *Por que não tenho tido trabalho? Por que não tenho contratos internacionais como a Helena? Ela é que tem sido chamada para fazer os desfiles.* Tereza então consola a sua filha e diz: – *Sabe, filha, é que o mercado de trabalho agora está voltado para pessoas assim como a Helena! Exóticas! Diferentes! E você, minha filha, é muito “normalzinha”* (fonte informal⁵⁴). A beleza do negro é tida como a exótica, que é o lugar do extremo. Quanto mais a beleza negra sai do tipo físico branco ocidental, que é tido historicamente como o padrão da sociedade ocidental, mais raro fica, ou seja, é produzida uma noção de que a beleza negra não se encontra em qualquer lugar e, com isso, frequentemente essa beleza cai no lugar do símbolo sexual.

Em grande medida os horizontes ideológicos de branqueamento e o mito da democracia racial permeavam os anos de 1970, mas ainda ouvem-se ecos na atualidade, ainda

⁵⁴ Telenovela da Rede Globo de televisão *Novela Viver a Vida* escrita pelo autor Manoel Carlos/ direção Jayme Monjardim e direção geral de Fabrício Mamberti. Acesso em abril de 2009.

vemos os mesmo lugares de representação do negro(a) projetando uma autoimagem depreciativa e negativa sobre as populações negras no Brasil.

Entendendo com Gilroy (2001), pela ambivalência e na complexidade, há na contemporaneidade uma dificuldade de se compreender as questões da visibilidade do corpo negro nos meios de comunicação. Penso que a mídia, de forma geral, procura cada vez mais visibilizar, expor o corpo negro, cabelos estilizados, estilos da cultura negra de dançar e cantar em comerciais para televisão, principalmente aqueles ligados à comunicação, tecnologias, telefonia, dando a ideia de futuro, de avanço e de excentricidade. Corrêa (2006), na dissertação de mestrado *De corpo presente: o negro na publicidade*, que tem como recorte de pesquisa analisar imagens de revistas que tenham sujeitos da afrodiáspora, observa que alguns gestos, funções, posições e posturas específicas são diferenciadas para atores brancos e para atores negros, e que estas imagens podem confirmar posições e relações de poder.

É perceptível um aumento de protagonistas, heróis negros no cinema e nas estruturas das histórias das telenovelas brasileiras, comparado a antes. No entanto, essa visibilidade ainda é feita de forma estigmatizada, enfatizando os atributos físicos do corpo negro. Nos mesmos comerciais publicitários em revistas, Corrêa (2006) mostra que é comum ver os sujeitos afro-brasileiros de corpos seminus, de braços abertos, dando a conotação de liberdade, limitados aos aspectos ligados à natureza.

Questões como estas no filme, como a animalização ou o protagonismo do negro, secundarizado em papéis de empregadas domésticas, já foram exageradamente visitados. Aprendemos daí que mesmo nessa tentativa de trazer a visibilidade do negro ou da heroína negra no desenho animado, é preciso entender que não é somente colocar o negro como o protagonista se os lugares continuam sendo os mesmos.

Nessa perspectiva é possível entender que a visibilidade da heroína negra no próprio desenho animado *A Princesa e o Sapo* fique reduzida a elementos da animalização, já que a heroína passa a maior parte do filme tentado afirmar-se como gente, como ser humano, para depois, aí sim, conquistar os seus sonhos.

4.4 O herói Rezinho Coroado

Do vídeo animado adaptado do livro *Os Reizinhos de Congo*, de Edmilson Pereira (2007), surgiu *O Rezinho Coroado*.

A história do livro é contada por Calunga, o mar. Este personagem narra a história de um rei e sua coroa. Conta que os avós do menino Rezinho atravessaram o oceano presos no porão do navio e que, apesar de terem sofrido, perdido a saúde e coisas materiais, mantiveram seus pensamentos, suas memórias e seus valores.

O protagonismo do negro, nessa atividade, teve duas frentes: a primeira, em relação à temática da narrativa, que propõe o reposicionamento da diáspora africana na nossa sociedade, contando a história do ponto de vista dos ancestrais das crianças negras e mestiças: Um menino negro que é rei. A segunda frente, que está sem dúvida articulada à primeira, diz respeito a outro reposicionamento: as crianças se deslocam do lugar de meros consumidores da produção de vídeo-animação para o lugar de produtores e atores.

Isso, que a princípio pode parecer um mero detalhe, faz toda a diferença quando estamos tratando de crianças pobres, negras, na periferia do Rio de Janeiro que, para além da violência que as cerca, estão aqui reposicionadas. Trata-se da visão dessas crianças sobre si mesmas e sua autoimagem.

Começamos com um grupo pequeno e a atividade consistiu na leitura do livro, do qual as figuras dos personagens foram xerocadas e coladas em uma folha imantada. Conforme a história ia sendo narrada, as crianças iam colocando os personagens em uma placa de ferro e a professora da turma ia fotografando. Em uma segunda parte da atividade realizamos algumas brincadeiras. Uma foi a coroação de um rei. Aqui as crianças ficavam dispostas em duas colunas, uma de frente para a outra, sendo que, em uma das colunas, as crianças ficavam de costas. Antes do sinal da professora, os alunos tinham que adivinhar pelo perfil, percebendo o modo de ficar em pé, o mexer da cabeça, reconhecendo o outro, pela nuca, pelos braços, pelas costas, pelos cabelos, pelas características físicas, quem era o seu colega à sua frente. Adivinhando ou não, este era coroadado, e a seguir invertiam-se os papéis. Na segunda brincadeira as crianças criavam coletivamente

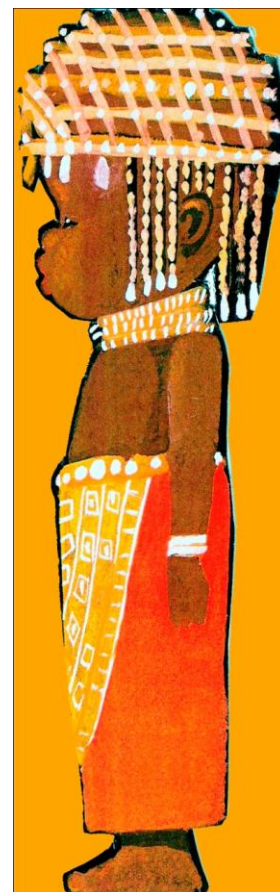


Figura- 20 – Il.O Rezinho Coroado
Personagem do livro Os reizinhos de Congo de Edmilson Pereira

gestos, movimentos que remetessem à ideia de uma coroa de um rei. Chamamos esta brincadeira de: O que posso fazer com o meu corpo?

Em uma terceira etapa filmamos alguns alunos(as) de frente e de costas. No vídeo esta brincadeira foi representada na tela pela pergunta: Quem são os Reizinhos e Rainhazinhas? Durante a exibição do vídeo percebi o alvoroço coletivo: gestos, expressões de surpresa ao reconhecer os amigos na tela, profundamente envolvidos, diziam os nomes dos colegas.



Figura-21 - As crianças brincam de reizinho coroado

Os vídeos feitos na escola estão longe de uma forma padronizada filmica, de um especialista⁵⁵ e em manipulação da câmera, ou aspectos técnicos de filmagem, de fotografia e edição de vídeos. O processo é simplificado e, por mais que não tenha uma formação específica com estes aparatos, de uma forma ou de outra, entre erros e acertos, se tem uma filmagem, uma gravação de um áudio, um vídeo, uma narrativa, com seus protagonistas, articulado com os acontecimentos do cotidiano, apresentando uma estética visual e musical. Não existe uma preocupação exacerbada com a técnica, o que existe é o desejo de filmar e ser filmado, fotografar e ser visto.

⁵⁵ Em 2009 participei de um curso de animação dentro da secretaria de educação do município do Rio de Janeiro pelo o projeto anima escola. www.animaescola.com.br e www.muan.org.br, no qual me incentivou a lidar com estes artefatos no cotidiano da escola.



Figura -22 - Cena do vídeo produzido a partir da leitura do livro os Reizinhos de Congo – Gabriel

Cláudia- *O que você acha, Julia?*

Eu vou entrevistar você, eu vou filmar você

E aí, oh! Você vai aparecer aqui dentro (apontado para o visor da câmera)

Julia- *E quando é que eu vou sair daí de dentro?*

“Cada pessoa, hoje em dia, pode reivindicar o direito de ser filmado” (Benjamin, 1994, p.183). De fato o que se observa é que vivemos em um mundo cada vez mais imagético. Devemos este legado visual talvez àquelas comunidades primitivas que criaram, ainda nas cavernas, as primeiras imagens e figuras, os desenhos rupestres. Estes primeiros “videomakers” desenhavam, imprimiam símbolos, dando sentidos ao seu cotidiano, suas caçadas, seus medos, seus modos de viver e suas espiritualidades.



Figura - 23- Cenas do vídeo: Com um pano colorido o movimento das ondas do mar: A representação da travessia pelos sujeitos do cotidiano recontada por Calunga, o mar

A imagem no mundo do papel, a partir da invenção da imprensa, para Briggs e Burke (2004), foi um acontecimento e abriu possibilidades de reprodução em massa, principalmente de obras de arte. *O crescimento da figura impressa foi a mudança mais profunda da comunicação visual, pois permitia, como nunca, que as imagens ficassem disponíveis para difusão* (BRIGGS; BURKE, 2004, p.47). Para Benjamin (1994) a litografia, técnica de reprodução não só permitiu que as artes gráficas fossem difundidas em massa, mas, também, fez surgir criações novas e, dessa forma, a vida cotidiana pode ser ilustrada com mais intensidade.

Benjamin (1994) considera que a reprodutibilidade técnica da obra de arte sempre existiu, em saltos, nos períodos da história da humanidade, mas de maneira sempre crescente, pois na essência a humanidade sempre teve a capacidade de imitar.

O sentido tanto imediatista quanto de profusão de imagens, comparado aos primeiros inventos da técnica fotográfica por Nicéphore, e mais tarde aprimorada por Daguerre⁵⁶, como o primeiro aparelho a concretizar esta reprodução, é, hoje, infinitamente maior, tanto na

⁵⁶A pesquisadora e historiadora Maria Eliza Linhares Borges História e Fotografia (2005) nos informa que em diferentes lugares pela Europa e Américas debruçava-se sobre este processo químico da técnica da fotografia ficando os nomes Nicéphore e Daguerre mas popularizados tamanha era a publicidade em volta deles.

rapidez quanto na capacidade de reprodução de imagens, devido à manipulação digital e aos artefatos tecnológicos da contemporaneidade.

O autor diz que há uma nova forma de recepção. “À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (BENJAMIN 1994, p.173), conseqüentemente a perda da aura da obra de arte, sobre a qual Benjamin nos fala, se daria, em outras palavras, com o distanciamento cada vez maior entre a obra original e os sujeitos, A obra é cada vez mais reproduzível e reproduzida, perdendo o seu valor aurático, o que proporcionalmente intensifica a necessidade ou desejo de torná-los próximos, mesmo que seja por meio de uma cópia.

Na contemporaneidade, com o crescimento tecnológico digital, da internet e da multiplicação de inúmeros aparelhos especializados em captura de imagens, mudou a ideia de processar, de transmitir e de guardar a informação e do uso – reuso, consumo das imagens cotidianamente. Hoje é possível gravar um *Cd* (*compact disc*) em casa, ter programas de gravação de áudio, edição de imagens, fazer um vídeo no *laptop*⁵⁷. É importante lembrar que, para produzir um disco (*long Play*) ou vídeo na década de 50, precisaria de uma grande companhia de discos e de filmagem, um investimento de capital maior ainda. Com a simplificação, por meio da popularização dos microcomputadores, o surgimento de programas e softwares livres e os sujeitos do cotidiano com melhor habilidade para seu uso, combinaram por simplificar aspectos que só passavam no âmbito das incorporações criando uma rede de praticantes, no qual se produzem milhares de artefatos culturais, políticos e sociais.

Sendo assim, o indivíduo consegue em poucos minutos produzir um *Cd* áudio, um vídeo, que logo estarão nas “praças”⁵⁸ sendo compartilhados nas redes, emprestados, copiados, armazenados, mixados, reeditados, circulando, consumidos e expostos.

Machado (2001) diz que a concepção de que a imagem teria se transformado na principal forma de difusão de mensagens é que a partir de meados do século XX elas se multiplicaram, e começaram a entrar em nossas vidas cotidianas de uma forma sem igual. Também é verdade que se tem anunciado uma visão apocalíptica sobre as imagens, em diferentes tempos históricos.

Todas as proibições, segundo o autor, no interdito de imagens, têm a ver primeiramente com a hegemonia teológica ocidental. A iconoclastia tem a ver diretamente com o culto da palavra ao livro: “No principio era o verbo - Deus só pode ser representado

⁵⁷ Em 2009 a prefeitura do Rio de Janeiro/Secretaria de Educação disponibilizou um *Laptop* para os professores da rede de ensino e foi por onde fiz os vídeos

⁵⁸ Referindo-se ao *hall* de entrada da escola no qual trabalho.

pela palavra” (MACHADO, 2001, p.11), com a crença de que a palavra é mais importante do que a imagem e, sobretudo, a palavra escrita.

A imagem (pobre dela!), ao contrário, permanentemente condenada à epiderme das coisas; ela sempre é a representação das singularidades e nunca pode atingir os níveis de abstração e generalização alcançados pela palavra escrita. (MACAHDO, 2001, p. 12)

Em vista disso, Machado (2001) também associa a noção de iconoclastia sobre as imagens apegada à epiderme das coisas, vem de simulacro – aparência das coisas. Enquanto a palavra é fonte de “verdade” no mundo ocidentalizado, a imagem supostamente nesta visão é ausência de palavras, logo, sem razão. Ou seja, a imagem estaria atrelada ao universo clandestino e marginal das bruxarias, das alquimias, do ilusionismo, do não saber.

O autor se pergunta: por que afinal só a imagem é problema, já que a escrita nasce no interior da imagem, se as mídias são feitas de imagens, palavras, textos e sons? E comenta que nunca se escreveu tanto em *blogs e e-mails*, que nunca se produziu tantos livros de papel e digitalizados em uma época dita imagética. Na atualidade, coexistem leituras – escritas e imagens.

4.5 A experiência com o vídeo: As cores da manga

A ideia de se fazer o vídeo a partir do livro *Chuva de Manga* de James Rumford veio na intenção de discutir sobre as narrativas cotidianas e modos de viver das infâncias em Acari.

Uma turma foi escolhida para ser filmada saboreando as mangas que trouxeram dos quintais de suas casas. Enquanto comíamos contávamos a história do menino Tomás.

Tomás é o pequeno herói do conto poético *Chuva de Manga*, que, pelos variados tons das paisagens ilustradas no livro, do amarelo vivo ao cinza escuro, cobrindo o céu de nuvens carregadas, anunciando a chuva que virá, percebemos alguns detalhes do cotidiano de Tomás, de sua aldeia, do seu país, Chade, bem no centro da África.

A partir das memórias de infância do autor, o livro conta o dia a dia de um povoado pelos olhos de uma criança. Não é difícil, como sugere o próprio Rumford, imaginar o balido das cabras no meio da estrada, as inúmeras vozes nos muitos dialetos que existem por lá, e as misturas de culturas dos chadianos com a dos franceses e a dos árabes.

No meio da tarde cai uma leve chuva, que faz com que as mangueiras floresçam. Essa pouca chuva que cai nos meses que precedem a colheita se chama *Chuva de Manga*. Pelos olhos de Tomás “abrem-se as portas para sonhar”⁵⁹. O nosso herói africano do conto tem uma capacidade de enxergar o seu cotidiano de uma forma particular. A vendedora de refrigerantes, os rostos risonhos das crianças que saem da escola, a mãe que enfeita de trança o cabelo afro da menina, a mulher que leva o neném por um pano amarrado à cintura, o camelô de túnicas e as senhoras que passam ao longe, equilibrando na cabeça um embrulho, uma trouxa de roupa. Tomás, ao mesmo tempo em que escuta as histórias do *griô* de sua aldeia, também imagina o que fazer com os objetos que vê no chão e guarda-os no bolso.



Figura -24- Mosaico de figuras do livro
Chuva de Manga: Ilustrações Rumford

⁵⁹ Lembro da parte da Letra da musica ás Cores, Da Lata do Cd Putumayo que faz parte da trilha sonora do vídeo “As Cores da Manga”. Feito a partir da leitura do livro *Chuva de Manga* com as crianças do cotidiano da escola..

“Os meses passam. As mangas, antes verdes, agora estão amarelo-ouro e, no lado voltado para o sol, uma chama vermelha aparece!” (RUMFORD, 2005,p.20). A hora é agora, não falta mais nada para Tomás, só lhe resta, até o fim do dia, o sabor da fruta madura que se pega no pé, ou simplesmente, o herói descansa debaixo de uma frondosa mangueira.

Interessante compreender a infância a partir do olhar desse menino, o Tomás. Tenho claro que não há uma só infância e sim infâncias, que as infâncias não são iguais em todo lugar.

Nossa sociedade está cheias de paradoxos e de conflitos. Atualmente temos um imenso acervo teórico sobre a infância e, em um breve tempo histórico, surgiram pensadores, correntes filosóficas, abordagens pedagógicas, psicológicas, diversas disciplinas e campos que se debruçaram sobre a noção de infância.

Desde as primeiras conjecturas a respeito do aparecimento do sentimento de infância, do nascimento da noção de família (ARIÈS, 1981)⁶⁰ ou através da representação iconográfica de anjos pintados nas abóbadas das igrejas ainda na Idade Média, obviamente tendo como referências crianças europeias. Abordagens de visão *adultocêntrica*, ou seja, a criança é vista na lógica da “incompletude ou a negação das características de um ser humano „completo”” (SARMENTO, 2000, p.33). Com Emilio de Rousseau, “funda-se o mito romântico da infância como a idade de inocência” (SARMENTO, op.cit., p.31). A criança é vista de uma forma idealizada, sem conflitos, infantilizada, ou ainda, a criança fora do contexto social e cultural da sociedade até o suposto “*desaparecimento da infância*”. Sobre isso Postman (1999) argumenta que este declínio seria devido ao crescimento das novas tecnologias de informação e comunicação na contemporaneidade, o que interfere no que entendemos por infância.

No que se refere à infância na contemporaneidade, temos desafios de compreendê-la nas especificidades de cada contexto e nas complexidades que se apresentam, guardadas as devidas diferenças culturais, histórico/sociais/materiais e regionais. Sobre a relação de adultos e crianças, que por sua vez está relacionada à visão do lugar que a infância ocupa na sociedade, e que varia de sociedade para sociedade, enfim, nos seus múltiplos contextos, penso ser possível estabelecer pontos em comum entre a infância a partir do herói Tomás no conto *Chuva de Manga* e a infância das crianças de Acari.

Assim como Tomás, as crianças do cotidiano da escola de Acari também recriam, fabulam, com os objetos que pegam no chão, pilhas, arames, metais, chapinhas. Refazem os

⁶⁰ É preciso considerar que: Há uma crítica aos estudos de Áries por não apresentar um conjunto histórico amplo só focando em imagens de crianças nobres e nas circunstâncias eclesásticas ficando a classes populares fora de registros. Burke (2004)

sonhos e a imaginação no cotidiano. Guardam-nos bem guardadinhos em latas velhas, nos bolsos das calças, em lugares pequenos para depois construir seus brinquedos e suas brincadeiras. Como diz o próprio Rumford (2005, p. 2), “estes brinquedos feitos de latas vazias e de fragmentos de arame e metal. Esses brinquedos não têm pilha ou bateria. Eles funcionam pelo poder da criança”.

Benjamim entende as crianças como sujeitos capazes de fazer com os materiais que ficam à margem, histórias e brinquedos. A criança refaz a história com cada peça. *Construindo com pedaços, refazendo de resíduos ou sobras*. (BENJAMIN, 1987 apud KRAMER, 2006, p.200). Enxergam utilidade a partir das coisas que os adultos não querem mais, das fábricas e oficinas, carregam trapos, pequenos objetos como caixas de fósforos vazias que as crianças adoram. É comum crianças bem pequenas ganharem um presente e ficarem horas a fio interessadas com o embrulho ou com as fitas do invólucro. Estes fragmentos de objetos são suscetíveis à transformação.

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sente-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em produzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (Benjamin, 2002. p.103, 104).

Kramer (2006), nos estudos de Benjamim, reconhece que a infância é mais do que uma fase, e sim uma categoria da história. “Se existe uma história humana é porque o homem tem infância” (2006. p, 20). A infância remete à capacidade de transformar do lixo em brinquedo e estes em histórias que se conectam com as histórias do mundo.

Em minhas reflexões com Kramer, destaco a inexistência totalizante de infância. “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (op.cit. p.200). Há uma multiplicidade de infâncias, com diferenças de classes sociais, culturais, regionais, diferenças religiosas, de gênero, de idade e de etnias. A autora indaga se as escolas que conhecemos têm se preocupado com essas diferenças, pois, para Kramer (2006), faz parte da educação reconhecer essas diferenças no currículo, enfim, no cotidiano escolar.

Contrariando a noção de infante, o que quer dizer, aquele que não fala, procura-se, de uma forma dialógica na pesquisa, ouvir as crianças, entendê-las pelas suas narrativas. Esta

concepção, segundo Kramer, reconhece que o que caracteriza as infâncias é a capacidade de imaginar, de fantasiar e de criar:

(...) e vê as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entender as crianças, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. (KRAMER, 2006, p. 200).

Nessa perspectiva é importante encontrar tantas histórias que exerçam diferentes maneiras de ter infâncias.

Na conversa/entrevista com João Guilherme de 5 anos, percebo algumas pistas para compreender sobre a criança como um sujeito ativo e com opiniões sobre o seu modo de brincar. Ele diz:

João Guilherme - Eu escuto o meu MP3, brinco de bola como os meus priminhos, brinco com a minha bicicleta, gosto de Funk, de Hip-hop, mas o que mais gosto mesmo é de videogame, na lanhouse⁶¹.

Cláudia - Mas, João Guilherme como você vai para a Lanhouse?

João Guilherme - Sozinho, uéé !!

Cláudia - Sozinho?

Cláudia - Mas o que você faz lá?

João Guilherme - eu jogo GTA⁶²

Cláudia - É um jogo difícil?

João Guilherme - É muito difícil, muito difícil mesmo, mas eu jogo!

⁶¹Lanhouse é um estabelecimento comercial de acesso à informática e a rede de internet entre outras coisas. Para as comunidades de baixa renda é a melhor forma de inclusão digital. Estas salas tem como principal características os inumeros jogos eletrônicos.

⁶² É uma série de jogos eletrônicos de ação-aventura visualmente atraentes e de muitos efeitos especiais e sonoros A maioria desses jogos aborda temas como armas e tráficos de drogas, violência policial - simulam roubos de carros e disputas territoriais nas favelas entre facções. (A professora/pesquisadora não sabia até aquele momento o que seria GTA.)

O que João Guilherme nos conta através de sua experiência com os objetos tradicionais infantis e na coexistência desses, com os artefatos tecnológicos, com o seu modo de viver e com a sua autonomia, é que de forma alguma devemos pensar que o seu conhecimento é parcial ou incompleto. Seus sentidos e compreensões do mundo que o cerca não o são a partir do que o adulto sabe, nem tão pouco é um “adulto em miniatura”, reconhece símbolos, interage e compartilha com a cultura do seu tempo. Presente está sua infância, exercendo-a na rua, no seu quintal, nos becos, na *lanhouse*.



Figura - 25- Cena do Vídeo: crianças saboreiam as mangas, contam histórias e “outras alegrias”

4.6 A Representação de cabelos em histórias infantis em Acari virou Funk de Lelê

-Como você se sente, Lucas, se vendo no Vídeo?

-Ummmm! - Perfumado!

(Lucas, 5 anos).

Desejava potencializar a participação das crianças neste processo e reafirmar os sujeitos no lugar de produção criativa. Veio, então, a ideia de se fazer um videoclipe.

Na intenção de redefinir esse espaço, os referenciais de beleza e discutir com as crianças da Educação Infantil e as professoras sobre uma presença estética afro-brasileira positiva, resolvemos trabalhar com o livro infantil “O cabelo de Lelê”, no qual uma criança afro-brasileira vive a dificuldade de aceitar o seu cabelo crespo até encontrar um livro com penteados afros.

A leitura, produção de artefatos (vídeos, cartazes, um livro de fotografias das crianças) e a dramatização da história O Cabelo de Lelê deram origem a um *videoclipe* e um *Cd* áudio, elaborado com uma das turmas e que progrediu com a participação de toda a escola.

Assunto complexo é esse de cabelo, principalmente o cabelo crespo, característico das populações afro-brasileiras, que ao longo do tempo foi recebendo diferentes denominações, na maioria das vezes pejorativas. São termos que, ditos de modo desrespeitoso ao tipo de cabelo, afetam diretamente os processos identitários e servem como golpe na autoestima dos donos e das donas dos cabelos.

Na escola, esses nomes, apelidos sobre a aparência da criança negra com o seu cabelo e em relação ao seu corpo, são reconrrentes e têm afetado as relações afetivas e sociais. Gomes (2008), que analisa os salões de beleza direcionados para o tratamento e penteado dos cabelos afros na cidade de Belo Horizonte, lugares estes, segundo a autora, de redefinição, de autoafirmação, de resistência e de valorização do sujeito das populações afro-brasileiras, afirma que: “Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência” (p.187). O que vem resultando desse processo é uma projeção negativa em cima de algumas constituições de identidades e pertencimentos étnico-raciais.

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de ética. Para estar dentro da escola, é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo as normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e alunos/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2008. 186, 187)

Na contemporaneidade existem as contraditoriedades do sujeito afro-brasileiro(a), que na e da diáspora trança os cabelos, que deixa longo o *black*, enfeitado, armado, rastafari, esticado, amaciado, com chapinha⁶³, com dreads, comprado ou simplesmente deixado ao natural da raiz da cabeça. Gilroy (2001) contribui para o estudo das relações étnico-raciais defendendo a ideia de uma identidade em constante atualização e multifacetada, afastada de essencialismos ou de uma fixidez. O que me preocupa não é a mudança de estilos que uma pessoa faz no decorrer da sua vida, tanto para as pessoas consideradas brancas, como as das populações de negros e mestiços, e sim a imposição estética histórica nesses espaços de infâncias que tendem a uma cristalização de um padrão de cabelo liso, loiro.

⁶³ Chapinha – é um processo técnico de alisamento dos cabelos



Figura- 26- Fotografias dos cabelos das meninas na escola e a imagem da chamada na escola

4.6.1 - Produção do Clipe - *Funk* de Lelê e a Câmera como um instrumento de alteridade

No que se refere à alteridade mediada pelos aparelhos tecnológicos, Souza (2003), em diálogo com Bakhtin no campo da criação estética, analisa o uso da câmera na produção acadêmica e os inúmeros desafios epistemológicos, éticos e metodológicos que estes instrumentos e imagens técnicas trazem para a pesquisa nas ciências humanas.

A autora compreende que são insipientes as discursões sobre o uso desses aparelhos no âmbito acadêmico, mas que, cada vez mais, há uma apropriação desses recursos nas pesquisas. Nesta perspectiva estas práticas começam a exigir a criação de modos de usar e investigações sobre os impactos desses artefatos nas subjetividades e nos discursos produzidos na presença deles, assim como a experiência de se ver e de ser visto através das câmeras.

É na frase da epígrafe, quando Lucas responde à pergunta da professora dizendo que se sente perfumado, percebo que de todas as imagens que chegam a mim, por meio destes aparelhos, câmeras digitais, filmadoras. Imagens nos inúmeros *outdoors* pelas ruas, revistas,

jornais, telenovelas, telas de cinema, celulares, faixas, pichações, letreiros luminosos, qualquer outra imagem que invada o campo visual, somente algumas delas provocam mais emoção do que outras, comoção, tristeza, alegria, beleza. Barthes (1984), cita Sartre que “as fotos de um jornal podem muito bem ,nada dizer-me” o que quer dizer que eu as olho sem por-las em posição de existência” (p.36). De todas as imagens que circulam ao meu redor, apenas algumas arrastam o meu olhar para algum “Punctum”⁶⁴ (BARTHES,1984, p.46), porque somente algumas delas dizem algo diretamente para cada um de nós, dizem a respeito da nossa subjetividade, do nosso imaginário, produzem sentidos ao sabor dos nossos gostos e desgostos de nossa história de vida.

Fica cada vez mais claro, pela fala do menino Lucas, entender que as questões identitárias, e as que cercam-a visibilidade ou não de heróis africanos negros ou afro-brasileiros nos sistemas representativos nas escolas –, vão além do órgão da visão, do sentido empregado do ver, passam da superficialidade e percorrem camadas profundas, táteis e olfativas. É de outra dimensão: da estética, da ética do desejo, de sentir-se valorizado, amado, de se sentir seguro e de sentir-se cuidado.

Para o videoclipe foi pensada uma montagem artística de valorização estética das crianças deste cotidiano. Ao serem fotografados e filmados os alunos e alunas exibiam-se os seus vários estilos de cabelo e de penteados, se enfeitaram e fizeram poses frente à câmera.

A partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponha-me a posar fabrico-me instantaneamente outro corpo metamorfoseio-me antecipadamente em imagem essa transformação é ativa. Sinto que a fotografia cria meu corpo ou o mortífero (BARTHES, 1984, p.22)

A utilização da câmera na escola e na pesquisa suscitou questões e desafios principalmente no modo como este instrumento passou a se integrar no cotidiano como mediador de produção de conhecimento e ao mesmo tempo, na criação de vídeos projetando as falas, as entrevistas, os sons, os movimentos, os saberes e sentidos dos sujeitos do cotidiano.

Na frase de Lucas não tem somente um movimento de autoestima “de se ver perfumado”, mas nesse processo, a partir do contato com a câmera, podemos refletir sobre as interlocuções que os sujeitos fazem com estes objetos. Através da câmera, por exemplo, vem o olhar do outro, os olhares alheios e o olhar sobre si mesmo, emerge a alteridade.

⁶⁴Dois conceitos de Roland Barthes (1984) - *Studium* é entrar em harmonia com as intenções do fotógrafo e *Punctum* é aquilo que te toca, é afeto, é difícil de compartilhar, é aquilo que é um detalhe na fotografia que te atinge suficientemente, que te revela que te entrega.

Desse modo, Souza (2003) afirma que primeiramente a tomada de consciência de si no mundo, do lugar que se ocupa, daquilo que da minha visão não consegue enxergar é determinado pelos olhares e pela palavra do outro.

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve (SOUZA, 2003, p.83)

Outra questão que a autora traz de ordem alteritária é sobre a imagem de si próprio reproduzida na tela, “É como se estivéssemos diante de um eu que é, ao mesmo tempo, um outro” (SOUZA, 2003, p. 85). Isto proporciona paradoxalmente uma estranheza sobre aquilo que é familiar.

O sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio. Entretanto, posteriormente, pode assimilar esta nova visada de si como própria e incorporá-la em sua consciência, assumindo-a como familiar. Neste momento constatamos que houve uma transformação da consciência de si. (SOUZA, 2003, p.85).

Do mesmo modo que a autora diz que, entre a pessoa que se vê na tela ou o sujeito que se deixa ser filmado, existe uma tensão ambivalente, pois ao mesmo tempo em que há uma sensação de perda de controle da sua imagem, (pois, fica-se à mercê de uma infinidade de interpretações, a julgo de outrem). Há também o desejo de permanência da nossa imagem, do registro de nossa presença no mundo, da possibilidade de duplicação, de recriação, de produção e isso nos conecta a uma dimensão lúdica.

Recuperar a relação lúdica com o instrumento técnico é reconhecê-lo como produto de nossa imaginação e, portanto, resultado de nosso esforço e desejo histórico de continuar o processo de criação da própria existência, rejeitando o controle e a submissão passiva ao mundo administrado pela técnica. (SOUZA, 2003, p.86)

4.6.2 A Composição do Cd Audio *Funk de Lelê*

LETRA DA MÚSICA FUNK DE LELÊ

*De onde vêm tantos cachinhos?
Vento, vento, vento
Puxa pra cá, puxa para lá
Jeito não dá - jeito não tem*

*Descubra a beleza de ser como é!
Essa aqui agita!*

*Vento, vento, vento
Os cachinhos, cachinhos, os cachinhos* Refrão

*Vozes: Marcela – Richard – Lucas
Back Vocal: Turma EI- 16- 2009*

Figura-27- letra da música do funk de Lelê

Ao aplicar diversos efeitos de áudio nas vozes das crianças, produzimos com programa editor de áudio, *Audacity* a trilha sonora para o vídeo. Daí a ideia de um *CD*⁶⁵ áudio chamado “*Funk de Lelê*”. Uma mixagem feita a partir das frases do livro com as ideias e as vozes das crianças, criou-se um *Hit* de batida do estilo *Funk*.

⁶⁵ Funk Corneta - pancadão instrumental, o Cd também tem as músicas - Cabelo - Composição: Jorge Ben Jor/ Arnaldo Antunes download at 4shared <http://www.4shared.com/audio/> - Olhos Coloridos de composição de Macau do Cd - Bate Lata: gente é pra brilhar não pra morrer de fome desenvolvido pela fundação Orça. A banda bate lata com integrantes na sua maioria feita por crianças e adolescente fabrica seus próprios instrumentos a partir de sucatas. Canta a musica “Olhos Coloridos” que ficou muito conhecida na voz de Sandra de Sá.



Figura -28- Gravação do *funk* com as crianças na escola

4.6.3 Teatralização do livro Cabelo de Lelê

Lá em Acari, como há tempos atrás, o *funk* continua sendo o estilo musical mais dançado e tocado do bairro, geralmente as melodias atendem o apelo do dia a dia, fala da violência com que convivem as comunidades. Este estilo musical serviu no contexto educativo como um “meio para chegar um fim”, ou seja, além de dançar com a batida do *funk* e cantar uma letra que fala das dificuldades dos cabelos crespos e de valorização dos mesmos, o ritmo contagiou a *garotada* cantando junto no *hall* da escola.



Figura- 29- Lelê conta a sua história



Figura- 30 - No meio do hall: Funk de Lelê e as crianças dançam até o chão

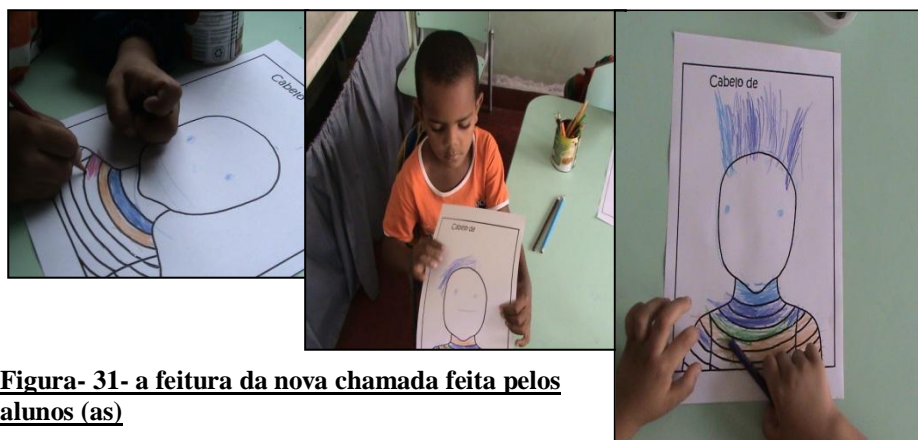


Figura- 31- a feitura da nova chamada feita pelos alunos (as)

Hoje, o painel da Branca de Neve divide o espaço com uma reprodução de Lelê, em figura, um *Cd* audio, produção de vídeos e vários outros artefatos reforçando uma imagem positiva da criança afro brasileira.

Em minhas reflexões penso que ainda é muito pouco, mas os cachinhos dos estudantes da Educação Infantil nesse *tempoespaço* escolar se fazem representar, logo na entrada da escola. E isso é muito bom.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura- 32 - Os cachinhos da aluna tocam nos cachinhos de Lelé no livro

Esta pesquisa foi orientada pensando sempre nas transformações sociais e pedagógicas dos sujeitos e do cotidiano. Ao longo da pesquisa de mestrado me preocupei com as questões de recepção da imagem dos sujeitos das populações afro-brasileiras no cotidiano escolar e com a imposição estética histórica nesses espaços de infâncias que tende a uma cristalização de um padrão do branco europeu.

Esta pesquisa teve como questão os heróis e heroínas invisibilizados, o que me fez investigar sobre um discurso sistemático do que não existe. Acabei por compreender que o que se dá é uma produção de ausências (SANTOS, 2007). Este autor sugere, com o que concordo, que é preciso transformar objetos impossíveis em possíveis, tornar as ausências produzidas em presenças.

Nesse processo aconteceram muitas rodas de conversas, muito debate com os estudantes e professoras, acerca dos processos identitários, suas memórias, suas práticas e o reconhecimento das histórias de heróis africanos negros e afro-brasileiros.

Em vista disso trago esta imagem acima em minhas considerações finais. Proponho observar um detalhe, que para mim faz toda a diferença e se resume no flagrante desse momento, o tornar ausências em presenças.

Esta imagem mostra uma aluna em uma das etapas do trabalho. Vemos Miquelle lendo o livro *O Cabelo de Lelê* para os seus colegas. A imagem é bastante significativa, pois podemos observar no instante fotográfico que os cachinhos da menina misturam-se, entrelaçam, chegam a tocar com a ponta dos fios os cachinhos da figura de Lelê no livro.

Esta imagem reflete a transformação de um cotidiano escolar em um bairro da periferia, do Rio de Janeiro, Acari, rodeado de figuras das produções da Disney. Experiências e aprendizados de um grupo de professoras realizando junto com crianças vídeos a partir de textos literários com personagens negros, o que trouxe significados importantes para todos os que circularam naquele cotidiano escolar.

Hoje é nítida a transformação não só no currículo escolar, nos critérios de seleção de imagens a serem expostas no interior da escola, no preparo dos materiais didático-pedagógicos, a busca de recursos audiovisuais pelos professores e o reconhecimento da importância de se trabalhar as questões étnico-raciais no espaço de educação. Logicamente a transformação nunca é homogênea. Mas o certo é, assim como aparece o detalhe na imagem, a diferença só é visível para aqueles que conseguem ver.

Se antes grande parte da representação do humano era preferencialmente eurocêntrico-branca, carregada de representações de um tipo de classe, de uma raça, de modelos e padrões corporais, atualmente é perceptível o fluxo de imagens, de diversos tipos, outros desta representação do humano. Mas o que fica mais evidente é a transformação dos sujeitos, nas contribuições de cada um, ora de aceitação, ora de dilemas das relações étnico-raciais, do reconhecimento das formas racistas, ambíguas que existem na nossa sociedade, e o que significam na prática os discursos do ideal de branqueamento e do mito da democracia racial nos processos identitários nos sujeitos.

Percebe-se que a pesquisa-intervenção apontou para mais dois movimentos. O primeiro deles é que se criou um *tempoespaço* de práticas significativas sobre esta temática dentro do espaço escola. A emergência da visibilidade desses heróis, heroínas e narrativas africanas e afro-brasileiras, e de outros heróis na disputa por representação neste cotidiano, alterou a noção do que estava sendo retratado e o que estava sendo excluído nesse *tempoespaço* escolar. Isso mostrou o quanto, no cotidiano escolar, o currículo é um campo de disputas por representação e de inesgotáveis significações. Estas práticas no cotidiano

desacomodaram uma paisagem aparentemente fixa e que claramente provocou outros pontos de tensão, abertos e imprevisíveis. E embora essa pesquisa chegue ao seu final nesse contexto, na escola ela ainda continua.

A segunda é que essa transformação não é só externa, nos espaços e com as pessoas ao meu redor, mas ela é também minha. A visibilidade de uma professora negra começa com a minha presença no meio do *hall* de entrada da escola, nas aulas de Educação Física, para um trabalho multidisciplinar, ariscando-me a caminhar pela arte, literatura e tecnologias. Mas nessa busca conquistei mais do que conceitos e ciência, mas sim a minha própria identificação; hoje me afirmo, sou uma pesquisadora negra.

Para tanto abro uma perspectiva de continuar a pesquisar por um caminho já travado por mim com as temáticas da educação e de produção de artefatos audiovisuais.

Pretendo investir a investigar pelo que Benjamin (1994) denuncia em experiência e pobreza. No mundo atual o sujeito perde a capacidade de transmitir experiências por meio da narrativa oral, um movimento próprio de uma era fragmentada e tecnicista. Pensando nisto, pergunto: como, no âmbito da modernidade, no contexto da educação, um grupo de professores pode relacionar tecnologia de informação e comunicação com experiências intercambiáveis? Como fomentar processos de criação coletiva? Por caminhos como o cinema e artefatos audiovisuais.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. Uma historia da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro ; MACEDO, Elizabeth (Org). *Currículo debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda e BARBOSA, Inês de (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda ; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMORIM, Marilha. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciencias humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AMORIM, Marilha. Cronotopo e exotopia. In: BETH, Brait (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: contexto, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARBERO, Jesus Martins. *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: WILTON de Sousa (Org.). *Sujeito o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BELÉM, Valeria. *Cabelo de LeLê*. São Paulo: Nacional IBEP, 2007.

BENISTE, José. *As águas de Oxalá: (àwon omi Ósàlá)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obra escolhidas II: Rua de Mão única*. In: _____. *Infância em Berlin*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

- BETTELHEIM, Bruno. *Na terra das fadas: análise das personagens femininas* (extraído da obra *A psicanálise dos contos de fadas*). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- BRIGGS, Asa ; BURKE, Peter. (Org). *Uma história social da mídia: de Gutenberg á Internet*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtiniana. In: BETH, Brait (Org). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARVALHO, Carlos Roberto de. Memória de Branco em Negro. In: PASSOS, Mailsa ; PEREIRA, Rita (Org.). *Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa*. Petrópolis: DP et Alii ; Rio de Janeiro : FAPERJ, 2009.
- CASTRO, Lucia Rabello. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO Lúcia Rabello ; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa; FAPERJ, 2008.
- CASTRO, Maurício Barros de (Org.). *Na Roda da Capoeira*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2008. Catálogo.
- CAVALCANTI, Raïssa. *Mitos da água: As Imagens da alma no seu caminho evolutivo*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CERTEAU, M. De. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORRÊA, Laura Guimarães. *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.
- DARIDO, Suraya Cristina, NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Org.). *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). *Imagens das águas*. São Paulo: Hucitec; USP, Núcleo de Apoio a Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, 2000.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikahail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silva. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: novas reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações*. Belo Horizonte: UFMG; Representação da UNESCO no Brasil (Humanitas), 2008.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HERSCHMANN, Michel; LENNER, Kátia. *Lance de sorte: o Futebol e o Jogo do Bicho na Belle Époque Carioca*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.

HOMERO, *Odisséia*. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KABENGELE, Munanga. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRAMER, Sônia. Benjamim pensa a educação: Educação a contrapelo. São Paulo: *Revista Especial: Biblioteca do professor*, v. 2, n 7, p. 90, 2008.

KRAMER, Sônia. Infância e currículo: paradoxos mudanças e riscos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, ALVES, Maria Palmira Carlos, GARCIA, Regina Leite (Org.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.

MAGALHÃES, Marcos. *Projeto Anima Escola*. [S.l., 20--?]. Realização: Anima Mundi.

MANGUEL, Alberto. *Ilíada e Odisséia de Homero*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. *Estética afirmativa: corpo e Educação Física*. Salvador: EDUNEB, 2009.

MEYER, Dagmar. *Das (im) possibilidades de se ver como anjo*. In: PETRONILHA, Beatriz Gonçalves Silva. *Experiências étnicas-culturas para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria Crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Articulando os Saberes*. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Introdução ao pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NOBRE, Carlos. *Mães de Acari: uma história de protagonismo social*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Mailsa ; QUEIROZ, Cláudia. Kiriku e o Rezinho Coroado: a invenção/re-invenção da cultura e dos processos identitários de crianças afro-brasileiras no cotidiano de uma escola pública. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do ...*, Campinas, SP: ALB, 2009.

PEREIRA, Edimilson. *Os Reizinho de Congo*. Ilustração: Graça Lima. São Paulo: Paulinas 2007.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia. 1999.
RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guaciara Lopes ; GOELLNER, Silva Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROCHA, Ruth. *Odisseia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

ROSA, Sonia Coleção *lembranças africanas maracatu, capoeira, jongo, feijoada*. Ilustrações de Rosinha Campos. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Brique-Book, 2005.

SALLES, Catherine. Ulisses um simples mortal. *Revista História Viva*. Grandes Temas: Especial, n. 29. O mundo de Ulisses. p.82, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Bom tempo, 2007.

_____. *A gramática do tempo: pára uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Para um novo senso comum a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v.1: a crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do "ser negro": um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos ; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCHERER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Andréia Lisboa. A saga de um herói: entre o espinho da dor e o poder do amor. In: SOUSA, Edileuza (Org.). *Negritude Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SOUSA, Andréia Lisboa; LIMA, Heloisa Pires; SILVA, Márcia. *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERGER, Pierre. *Influências: olhar África e ver o Brasil*. Organização Raul Lody. São Paulo: Nacional, 2005.

Sites consultados:

<www.animamundi.com.br>.

<www.animaescola.com.br>.

<www.muan.org.br>

<<http://expositions.bnf.fr/homere/it/42/01.htm>>

<www.historiaviva.com.br> Acesso em: 03 jul.2010

<<http://www.britishmuseum.org/explore/online>> Acesso em: 03 jul. 2010

<<http://expositions.bnf.fr/homere/it/42/01.htm>>

<www.historiaviva.com.br> Acesso em: 03 jul.2010

<<http://www.britishmuseum.org/explore/online>>. Acesso em: 03 jul.2010

<<http://www.ted.com/talks/lang/>>.

<<http://www.espacoacademico.com.br/082/82damasio.html>>

<<http://vetoradm.com.br/questoesnegra>> Acesso em: 2009

<<http://www.4shared.com/audio/>>

<<http://www.espacoacademico.com.br/082/82damasio.htm>> Acesso em: 2009.

<<http://cafehitoria.ning.com/video/o-bota-abaxio-de-pereira>> Acesso em: 2010

<<http://www.alb.com.br/portal.html>> Acesso em: 8 dez. 2009.

FILMES DVD e CD AUDIO:

DVD - Kiriku e a Feiticeira Karabá Título Original: Kirikou et la Sorciere. Gênero: Desenho animado Origem/Ano: FRA-BEL-LUX/1998 Duração: 71 min Direção: Michel Ocelot.

DVD - Branca de Neve e os Sete Anões Título Original: Snow White and the Seven Dwarfs - gênero: Desenho Animado duração: 01 hs 23 min ano de lançamento:1937 site oficial: estúdio:Walt Disney Pictures baseado em estória de Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm produção:Walt Disney

DVD - A Princesa e o Sapo. Titulo Original: *The Princess and the Frog*). Gênero: Desenho Animado pela Disney Animation Studios

CD – AUDIO - World Music- Musica: As Cores / Putumayo Presentns Samba Bossa Nova Da lata, AMG. 2002

CD - AUDIO - Bate Lata: gente é pra brilhar não pra morrer de fome. Desenvolvido pela fundação Orça. Música: Olhos Coloridos de composição de Macau.

PROGRAMAS E TELENÓVELAS:

Programa do Fantástico- Quadro de Regina Casé - Central da Periferia: Entrevista com Luiz Melodia no Morro de São Carlos, Rio de Janeiro - canal Globo de televisão agosto de 2008, programa de TV.

Programa: Mitos Afro-brasileiros Irê Ayó – Adaptação: Vanda Machado e Carlos Petrovich / A criação dos Homens – Direção: Lazaro Ramos - Canal Brasil. Acesso em abril de 2009.

Telenovela da Rede Globo de televisão Novela *Viver a Vida* escrita pelo autor Manoel Carlos/ direção Jayme Monjardim e direção geral de Fabrício Mamberti. Acesso em abril de 2009.

PROGRAMAS E SOFTWARE

HOUAISS. Antonio. Dicionário eletrônico da língua portuguesa versão 2002

Programa Audacity Editor e gravador de áudio acesso em 2005
<http://www.baixaki.com.br/download/audacity.htm#ixzz1K6CAPpuM>

Edição de vídeo Adobe Premiere pro 2.0 - www.compus.com.br - acesso 2006

ANEXO A - Primeiras imagens da escola





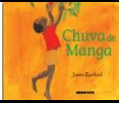


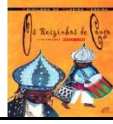
ANEXO B– Imagens das chamadas da escola





ANEXO C - Relação de livros da escola

LIVROS ENCONTRADOS NA ESCOLA MUNICIPAL ANA DE BARROS CÂMARA - NA SALA DE LEITURA EM 2009	
1. Almanaque: História Futebol copa de 70 - Todo Pererê volume 1 - Ziraldo Alves Pinto, Imagens Charles Bertho, Elaine Miolerj, Miguel Mendes e Roberta Rosman de Sá, Editora Moderna. LTDA. SP, 2002 Almanaque: O Segredo de Mãe Docelina Ziraldo Alves Pinto. São Paulo. Editora Moderna, 2002.	
Sem data de entrada	ISBN: 851603165-9 / ISBN: 8516 03140-3
2. Bichos da África / Lendas e Fábulas / Rogério Andrade Barbosa Ilustração de Ciça Fitipaldi. São Paulo. Editora, Melhoramentos, 2006.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	
3. Brasil em Preto e Branco. Denise Rochael. Ilustrações da autora. Editora Cortez São Paulo. Cortez, 2005.	
Ano de entrada na Sala de Leitura 2009	ISBN: 85249-1116-6
4. Bruna e a Galinha d'Angola. Gercilga de Almeida. Ilustrações: Valeria Saraiva homenagem as raízes negras do Brasil EDC. Editora Didática e Científica. LTDA e Pallas Editora LTDA. Rio de Janeiro, 2000.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN: 857190076-0
5. Cabelo de Lelé. Belém Valeria. Editora IBEP Nacional	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN: 8504010953
6. Coleção lembranças africanas Maracatu, Capoeira, Jongô–Sonia Rosa. Ilustrações de Rosinha Campos 2º edição, Rio de Janeiro. Editora Pallas, 2007.	
Ano de entrada Sala de leitura 2009	
7. Coleção Debret e Rugendas para as crianças / Viagem fantástica ao Brasil 1800: escravos / Ely Barbosa Ilustrações do autor. São Paulo Paulus, 1999.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN 853 3491503-2
8. Contos ao redor da fogueira: Kambu, o menino da floresta, Sagrada Buanga, a noiva da chuva. Rogério Andrade Barbosa Ilustração Rui de Oliveira 2º edição RJ. Editora Agir, 1992	
Sem data de entrada	ISBN 85-2200312-2
9. Chuva de Manga. Conto Africano. Texto e Ilustração: James Rumford. Editora Brique-Book, SP, 2005.	
Ano de entrada na Sala de leitura 2008	
10. Falando Banto. Eneida D. Gaspar Ilustrações, Victor Tavares Editora Pallas, RJ, 2007.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN: 9788534704021
11. Histórias Trazidas por um Cavalo Marinho. Edimilson de Almeida Pereira Ilustrações: Denise Nascimento. Editora Paulinas SP. 2007.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISBN: 978-85-356-1187-8
12. Histórias da África Gcina Mihlophe Ilustrações The	

<i>individual artist</i> Tradução Jaci Maraschin. São Paulo: Paulinas, 2007.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISBN: 978853560487
13. Irmãos Zulus. Rogério Andrade Barbosa Ilustrações Ciça Fittipaldi, Editora Larousse Brasil Junior São Paulo, 2006.	
Ano de entrada na Sala de leitura 2009	ISBN 978-857635126-9
14. Menina do Laço de Fita; (Coleção barquinho de papel) Ana Maria Machado. Ilustrações: Cláudio, Editora Ática, 2004	
Antes de 2009	ISBN: 8508066392
15. Na Venda de Vera. Graça Lima; Hebe Coimbra. Rio de Janeiro. Manati, 2008.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISBN 978-85-86218-49-1
16. Não chore ainda não. (Contos Africanos). Rogério Andrade Barbosa. Ilustração: Ciça Fittipaldi. Editora Larousse do Brasil. SP, 2007.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISBN: 978-85-7635-246-4
17. O que tem na Panela, Janela. Niki Daly. Ilustrações do autor, Tradução Luciano Machado. SP, Edições SM, 2006.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISBN 978859845797-0
18. O Menino Nito: Então homem chora ou não. Sonia Rosa. Ilustrações Victor Tavares 3ª ed. Pallas, Rio de Janeiro, 2006.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2009	ISSN: 85347.0337X
19. Os Reizinhos de Congo. Edimilson de Almeida Pereira. Ilustrações Graça Lima 3ªed. São Paulo, Editora Paulinas, 2007. (Coleção árvore falante)	
Ano de entrada na Sala de Leitura 2008	
20. Os Sete Novelos. Um conto de Kwanzaa; Ângela Shelf Medearis Tradução André Jenlino do Carmo. Ilustração, Daniel Minter. São Paulo, Cosac Naify, 2005.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN: 97885750339-0
21. Seis Pequenos Contos Africanos: Sobre a criação do mundo e do homem / texto e Ilustrações, Raul Lody. 2º ed. Rio de Janeiro Pallas, 2007.	
Ano de entrada Sala de Leitura 2008	ISBN: 9788534704038
22. Saci, o Moleque Sapeca. Editora Globo Arlete Alonso - Ilustrações Traviatta Produções Artísticas, SP . Globo 2005. (Coleção meu livrinho Sitio do pica-pau amarelo Literatura Infante Juvenil Monteiro Lobato)	
Ano de entrada Sala de Leitura: 2009	ISBN: 8525039837

ANEXO D – Imagens modificadas na escola





