



Relações étnico-raciais: significados e sentidos a partir de narrativas de crianças marajoaras

Ethnic-racial relationships: meanings and senses from the narratives of marajoaras children from marajoara

Relations ethniques-raciales: significations et senses des narratifs des enfants de marajoaras

Rodrigo Moura Queiroz¹
Universidade Federal do Pará

Sônia Maria Pereira do Amaral²
Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as narrativas de crianças marajoaras, estudantes do 6º ano do ensino fundamental sobre Identidade Negra e Relações Étnico-raciais. Verificou-se a autopercepção dessas crianças quanto a(s) sua(s) identidade(s) étnico-racial e como essas relações têm se dado na sociedade atual a partir de seus olhares. Os resultados indicam que as crianças se identificavam como pardas e/ou morenas, hora afastando-se da identidade negra, hora aproximando-se, com narrativas que demonstram resistências aos processos de miscigenação que buscam embranquecê-las. Percebem conflitos nas relações étnico-raciais e posicionam-se em alguns momentos, mostrando que as relações são dialogáveis e mutáveis.

Palavras-chave: Identidade. Relações étnico-raciais. Escola. Criança marajoara.

Abstract: This article aims to analyze the narratives of children from Marajo Island, 6th year students of elementary education about black identity and ethnic-racial relations. It was verified that the self-perception of these children regarding their ethnic-racial identity(ies) and how these relationships have been taking place in today's society from their perspective. The results indicate that the children identified themselves as brown and/or brunettes, sometimes moving away from black identity, sometimes moving closer, with narratives that demonstrate resistance to the miscegenation processes that seek to whiten. They perceive conflicts in ethnic-racial relations and take positions at times, showing that the relationships are dialogable and changeable.

Keywords: Identity(ies). Ethnic-racial relations. School. Marajoara child.

¹ Bolsista CAPES, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED UFPA), possui especialização em Educação e Cidadania, além de especialização em Escola que Protege. Pedagogo, é professor e coordenador pedagógico na educação básica da rede pública municipal de Breves, microrregião de Marajó, Estado do Pará. *E-mail:* rodrigoaqueiroz@gmail.com. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7812716545697341>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7668-278X>.

² Doutora em Antropologia (PPGA/UFPA). Mestre em Comunicação Linguagens e Cultura. Pedagoga. Professora do Magistério Superior – UFPA/Campus Universitário do Marajó – Breves, com atuação na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Coordenadora de pesquisa que tem como objeto o Projeto Político Pedagógico e o lugar da diversidade/diferença no currículo da escola. *E-mail:* smpa40@yahoo.com.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5545758647257549>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2537-0377>.

Résumé: Le but de cet article est d'analyser les récits des enfants *marajoaras*, élèves de 6^e année de primaire, sur l'identité noire et les relations ethno-raciales. Nous avons vérifié l'auto-perception de ces enfants en ce qui concerne leur(s) identité(s) ethno-raciale et comment ces relations se déroulent dans la société d'aujourd'hui à partir de leurs impressions. Les résultats indiquent que les enfants se sont reconnus comme *pardas* et/ou *morenas*, tantôt s'éloignant de l'identité noire, tantôt s'en rapprochant, avec des récits qui démontrent leur résistance aux processus de métissage qui cherchent à les blanchir. Ils perçoivent des conflits dans les relations ethno-raciales et se positionnent parfois en montrant que les relations sont susceptibles de négociations et de mutations.

Mots-clés: Identité(s). Relations ethno-raciales. École. Des enfants marajoara.

Recebido em: 18 de maio de 2020

Aceito em: 27 de junho de 2020

Introdução

Em que pesem as incessantes lutas em prol da visibilidade social e do reconhecimento da importância de discussões sobre identidade étnico-racial, racismo, discriminação e preconceito racial, estas temáticas ainda precisam assumir protagonismo no tecido social. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), o Pará foi a unidade da federação em que as pessoas mais se declaram negras, sendo um total de 76,7%. Porém, deste total, 69,5% se declaram pardos e apenas 7,2% se autodenominam pretos. São informações não suficientes para o aprofundamento do debate e a superação de problemas relacionados ao preconceito e discriminação racial, especialmente nas escolas.

Diante desse contexto, na condição de profissionais da educação e com o propósito de contribuir nos debates educacional e acadêmico, elaboramos um trabalho de pesquisa de conclusão do curso da Especialização Educação e Cidadania na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Município de Breves/Marajó (2019), do qual fizemos um recorte para esse artigo, que pretende trazer discussões sobre a construção de identidade(s) negra(s) na infância. Ouvimos crianças, seus relatos e impressões nesse processo - elas foram nossas interlocutoras. Em pesquisa bibliográfica realizada, não encontramos em livros e/ou periódicos, pesquisas que apresentassem a voz da criança, em especial, a criança que vive no arquipélago marajoara, de modo que pudesse compreender o que ela vivencia na sua contemporaneidade, em seu processo de construção de identidade(s).

Com a pesquisa, buscamos compreender, como crianças marajoaras, estudantes do 6^o ano do ensino fundamental, compreendem as relações étnico-raciais na sociedade atual. Analisamos as suas narrativas para verificação da sua auto percepção quanto a(s) sua(s)

identidade(s) e assim, traçar algumas considerações sobre como vem acontecendo essas relações na sociedade atual, a partir do olhar da criança, enquanto sujeito de direito, capaz de falar e compreender (sugestão: seu senso de pertencimento) num determinado grupo social.

Utilizamos para a pesquisa a abordagem qualitativa, uma vez que lidamos com a subjetividade dos sujeitos, a partir da percepção de sua identidade étnico-racial, o que requer compreender o fenômeno e os significados que são a ela atribuídos, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p.79)

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Lüdke e André (2013, p. 40) mostram que esse tipo de entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. À vista disso, além das informações verbalizadas, tal ferramenta permite que o pesquisador observe gestos, expressões, entonações, hesitações, ou seja, a comunicação não verbalizada, dando a possibilidade de que surjam novos elementos em cada entrevista, deixando-a particular e complementar às necessidades dos/as entrevistados/as.

Foram entrevistadas quatro crianças, sendo duas de cada gênero, todas com onze anos de idade e cursando o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Breves (Marajó – Pará). A escolha dos interlocutores se deu ainda pelo final do ano letivo anterior, quando cursavam o 5º ano do ensino fundamental na mesma instituição escolar e estavam sob a regência do pesquisador. Essa escolha foi feita a partir da identificação, das crianças que se enquadravam nas categorias pardas e/ou pretas, ou seja, negras.

Os dados coletados foram analisados pelo método de análise de conteúdo, muito útil em pesquisas sobre identidade(s), por ser “um processo de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” pois “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2005, p. 20).

Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa, organizamos este trabalho em quatro seções: a primeira traz a introdução; a segunda apresenta o perfil das crianças e o debate acerca do tema Identidade(s) e Identidade(s) Negras, a partir das narrativas das crianças. A terceira, discute a construção das identidades em meio ao diálogo, conflitos, as incertezas frente ao olhar do outro e os significados que as crianças apresentam diante de suas narrativas. E, por último, as nossas considerações finais.

Crianças em processo de construção de Identidade(s): identidade(s) negra(s)

Com a garantia de preservar a identidade destas crianças e respeitar a ética na pesquisa, utilizamos pseudônimos para identificá-las. Utilizamos códigos escolhidos aleatoriamente a partir de nomes comuns selecionados em um buscador na internet. Desta forma, no contexto deste trabalho, as crianças serão denominadas como Alice, Arthur, Helena e Miguel.

Como as crianças interlocutoras haviam sido alunas em uma turma em que a autora foi regente no ano letivo anterior, a conversa que se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, o que não foi algo estranho aos seus conhecimentos, pois já haviam estudado esse gênero textual e, no decorrer do ano letivo, as mesmas realizaram diversas atividades entrevistando várias pessoas em diferentes temáticas, inclusive realizando transcrições das entrevistas produzidas por elas, como forma de produção de texto.

Para as entrevistas com as crianças, primeiramente fizemos o contato com seus responsáveis e, com a aceitação do termo de livre consentimento, passamos a desenvolver os trabalhos. Iniciamos as entrevistas solicitando que as crianças declarassem a sua cor, seguida de outras perguntas feitas intercaladamente durante a conversa. O diálogo foi iniciado solicitando informações pessoais como nome, idade, escola e turma, como estavam acostumados a fazer, durante as atividades propostas em sala de aula, no ano anterior. Em seguida, adentrando em informações pessoais e, por fim, que a criança ficasse livre para falar de si. As etapas iniciais foram importantes para tentar tirar a tensão, muitas vezes, causadas a partir da ideia e/ou expectativas que atividades desta natureza (entrevista) podem suscitar.

Todas as crianças pesquisadas moram com as mães, as mães possuem trabalhos externos à rotina do lar; somente as meninas moram com mãe e pai; em todas as casas, os núcleos familiares são amplos, constituídos por avós, tios, primos dentre outros. Na rotina diária das crianças, a família colabora acompanhando, levando-as à escola e a outros lugares. Três das crianças vão e retornam para a escola acompanhadas, uma vai e volta sozinha de bicicleta; três relataram atividades além da atividade escolar, como curso de idiomas, futebol e caratê, respectivamente. Uma mora no centro da cidade e próximo à escola.

Para este estudo trabalharemos com o conceito de identidade negra a partir da perspectiva discursiva de Gomes (2002, p. 39), como sendo “uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos”, com implicações na construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

A identidade é uma expressão da qual todo mundo fala, mas sem dizer claramente o que ela significa e em que ela consiste. Ao nascer, recebemos um nome próprio que nos

diferencia de nossos irmãos e irmãs, de nossos próprios pais e mães. Nomes que geralmente indicam o gênero, ou seja, que diz se somos homens ou mulheres, meninos ou meninas. A este nome se acrescentam sobrenomes da família. Isso faz parte da nossa identidade individual formada em composição da identidade pessoal, pelo nome, e da identidade familiar, pela adição dos sobrenomes. A identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência (MUNANGA, 2012).

A identidade coletiva é uma categoria de definição de um grupo, em vez de ser uma autodefinição ou autoatribuição, pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo. Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos se auto atribuíam (MUNANGA, 2012).

Para a construção da identidade coletiva, do ponto de vista de uma comunidade, o primeiro fator constitutivo é conhecer a história do coletivo que essa comunidade quer representar. No entanto, essa história, normalmente não é conhecida, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”. No caso da população negra, é essencial reencontrar o fio condutor da verdadeira história que a liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012).

A identidade negra não se refere somente à tomada de consciência de pessoas com pele negra, mas à percepção política que o mundo ocidental “branco” tem do negro. É bem verdade que somos atravessados por uma pluralidade de identidades coletivas, mas é a consciência política que reúne negros e negras na tentativa de destruir a memória de uma história negativa. O negro foi, ao longo de sua história no Ocidente, vítima das piores tentativas de desumanização e aniquilação de sua cultura. Na atualidade, ainda não vemos um horizonte diferente. A desumanização agora gira em torno da pulverização de sua identidade política através da constituição de identidades miscigenadas, que o afastam mais da negritude, aproximando-se desta forma, do ideal branco (MUNANGA, 2012).

O movimento negro, com maior intensidade, debate o processo de construção de identidade(s) negra(s) positiva(s) desde as últimas décadas do século passado. Porém, fora desses pequenos grupos privilegiados (no sentido pedagógico desta construção), esse processo é solitário e na maioria das vezes difícil e doloroso. Sousa (1983) destaca os processos tensos

vivididos por pessoas negras para tornarem-se negras, em contraposição ao ideal de branquitude pregado em todos os espaços públicos de nossa sociedade, seja em escolas ou através de representação desse ideal veiculado pelos meios de comunicação, pois segundo ela, “para afirmar-se ou negar-se, o negro toma o branco como marco referencial” (SOUSA, 1983, p. 27).

Muitas vezes, esse processo se dá através de mecanismos de distanciamento de tudo aquilo que podemos enquadrar como pertencentes aos negros, especialmente a partir de traços marcadamente negroides, como cabelo e cor da pele. Buscando quebrar as barreiras impostas pela cor, surgem muitas variações de identificação que se encontram na interseção entre negro e branco, a exemplo, de “pardo”, “moreno”, “mulato”, “moreno claro”. Para Sousa (1983, p. 22), o “branco e negro representam apenas os extremos de uma linha ininterrupta onde, às diferentes nuances de cor, se adscreviam significados diversos, segundo o critério de que quando maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação”.

Nas entrevistas realizadas com nossas interlocutoras, todas identificam-se como negras, a partir de diferentes nuances. Destacamos primeiramente a narrativa de duas crianças que utilizaram o termo negro ao buscarem construir a ideia de pertencimento, porém, talvez, pela pergunta estar relacionada à cor da pele, acabaram mudando para uma outra categoria que advém da ideia de miscigenação - pardo(a): “[...] eu me identifico muito como negro, só que a minha cor é parda mesmo (ARTHUR, 11 anos)”. “Eu sou negro. E, eu sou pardo. Eu acho que eu sou pardo, né? (MIGUEL, 11 anos)”.

Se fizéssemos essa mesma pergunta a um adulto, provavelmente, não teríamos resposta diferente, haja vista a concepção de cor ser uma construção social e o termo pardo ser uma das categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Desta forma, as instituições legitimam o processo de afirmação e/ou de construção dessas diferentes formas das pessoas olharem para si e para os outros. Câmara (2017, p. 158) aponta que “artimanhas do discurso científico em consonância com o racismo brasileiro que criou identidades negras negativas em prol do embaquecimento e uma profusão de categorias raciais que refletem o trabalho laborioso de divisão da raça negra”. Se muitas pessoas se dizem pardas, é porque assim foram orientadas socialmente, pois o termo está presente desde o primeiro Censo feito no Brasil em 1872.

O quesito hoje conhecido como “cor ou raça” começou a ser instigado no Brasil no primeiro recenseamento do país, que aconteceu em 1872, período pré-abolição da escravatura. No Censo de 1872, a população era dividida de acordo com sua “raça” e “condição” e os termos usados nas categorias eram comuns à época.
Livre (que definia sua própria cor) Branca 38,1%; Parda 33,5%; Preta 9,3%; Cabocla 3,9% (em referência ao indígena).
Escrava (era classificada pelo seu dono) Preta 10,4%; Parda 4,8% (GOMES e MARLI, 2018, p. 19).

Gomes e Marli (2019) apontam que as cinco categorias adotadas pelo IBGE atualmente foram se consolidando em uma longa tradição de pesquisas domiciliares, que não deixa de ser passível de críticas, afinal, foram formuladas por uma pequena elite dominante que desconsiderou a realidade fora das regiões dos eixos Sul e Sudeste, criando dificuldade com a definição do termo pardo, por exemplo. Originalmente, o termo remeteria a uma miscigenação de origem preta ou indígena com qualquer outra cor ou raça. Alguns movimentos negros utilizam preto e pardo para substituir o negro e alguns movimentos indígenas usam indígenas e pardos para pensar a descendência indígena.

De qualquer maneira, as autoras destacam que essas categorias têm conseguido evidenciar a desigualdade racial nos indicadores sociais do país, apesar de ser uma simplificação da realidade e não conseguir abranger a complexa diversidade de como as pessoas se enxergam, servem para mostrar as desigualdades e balizar políticas. Atualmente, o IBGE disponibiliza um rol de cinco categorias para que as pessoas possam escolher no momento da sua autoidentificação: branco, amarelo, indígena, preto e pardo, onde os dois últimos formam a categoria negro.

Munanga (2019), ao falar sobre mestiçagem no Brasil, relembra historicamente a construção deste conceito. A elite “pensante” do país, passou de crítica a entusiasta deste processo. O mestiço que no primeiro momento levaria o país a degeneração, passou a ser visto como a possível identidade futura da nação, que com o passar das gerações, iria eliminando a descendência africana e branqueando a população.

[...] não resta dúvida de que esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum do seu bloco, já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuros) e o resto dos visivelmente negros (MUNANGA, 2019, p. 66).

O mestiço representava para essa elite, uma fase transitória a caminho da “arianização”, da qual nasceria um tipo único de futuro brasileiro. De acordo com Munanga (2019), Gilberto Freire representou bem esse ideal em Casa grande e senzala, ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto da degenerescência, permitindo completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada. Um debate muito importante para a compreensão da construção de identidade(s) negra(s) que, entretanto, não nos aprofundaremos por não ser objeto direto deste trabalho.

Identities Uncertain: Pardos(as) e/ou Morenos(as)?

Embora muitos estudiosos discutam a construção de identidades por diferentes olhares, não se pode negar que a similaridade se encontra na modernidade, que traduz a ideia de que

identidades são construções negociáveis e revogáveis (HALL, 2006). Essa constatação pode ser percebida pelos adultos e, em particular, vimos nas narrativas das crianças entrevistadas, pois ao se assumirem pardas, pediram a confirmação por parte do entrevistador, demonstrando o quanto essa categoria é complexa, e que a ideia de identidade ainda precisa passar pela aprovação do outro, conforme percebemos nas falas de Helena e Miguel: “Eu sou meio parda, né? Eu sou meio parda, meio negra” (HELENA, 11 anos). “Eu sou negro. E, eu sou pardo. Eu acho que eu sou pardo, né?” (MIGUEL, 11 anos).

Ao mesmo tempo que pensavam e respondiam a pergunta, olhavam para si, para os próprios braços para se ver e deixá-los amostra para serem analisados também pelo outro, corroborando a ideia de que a identidade é formada pela percepção que detém de si mesmas e ao mesmo tempo em vista da confirmação do outro.

A ideia [*sic*] que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (GOMES, 2002, p. 39).

Estes movimentos e o pedido de aprovação feito pelas crianças, podem demonstrar tanto a dificuldade de aceitar-se negra, como também de enfrentar o problema de enquadrar-se numa categoria. Para Gomes (2003, p. 171), a identidade negra deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Desta forma, “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Ratificamos que aceitar-se negra(o) é uma construção difícil, pela ausência de uma rede de apoio nesse debate, seja na família ou em outros espaços, como a escola, que acaba deixando a criança, especificamente no Brasil, à mercê do mito da democracia racial, que nega a desigualdade entre brancos e negros e em contrapartida, desde cedo, ensina aos indivíduos que para serem aceitos é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêntricos (SANTOS, 2012). Na região amazônica temos uma regionalização desse mito, que se materializa na auto identificação como moreno(a). Câmara (2019) afirma que, na Amazônia, estamos inseridos numa realidade racial muito mais complexa, pois há também o mito do indígena e da “morenidade”

Ao se falar de Amazônia, a primeira impressão que surge no imaginário social é a de uma região dominada por florestas, animais, rios e índios, estes no sentido colonizador de suas existências, que alimentam modos de

ser indígenas, limitados por estereótipos que os desumanizam e homogeneízam as diversas nações e culturas que por aqui já existiram e existem (CÂMARA, 2019, p. 4).

Sarraf (2016, s.p), no blog *Outros 400*, do período das comemorações dos 400 anos da cidade de Belém, capital do estado do Pará, aborda a “morenidade” da cidade e consequentemente da região, que para ele é “uma cor mal definida e mal resolvida”. Sarraf afirma que sempre que alguém é indagado sobre sua cor, a formulação gira em torno do moreno, nos seus vários graus, desde o moreno-cor-de-jambo até o moreno-claro. O indicador aponta uma identidade. A maior parte da população paraense não se considera branca, tampouco negra, mas algo que está entre os dois. Essa identificação esteve presente em uma das nossas entrevistadas, Alice (11 anos), quando disse “[...]eu acho que eu sou morena, eu me sinto morena. Eu sou morena”.

Moreno é a qualidade do não ser negro, quase branco, mas não branco. O moreno mascara uma identidade que ainda sofre os impactos de séculos de abusos coloniais. Nem o negro quer ser negro, nem o branco quer usar o termo negro. Então, o termo moreno se encaixa para ambos os lados da relação. O que fica claro é a dificuldade em se autodeclarar ou se reconhecer como negro (SARRAF, 2016). Qualificando essa concepção, *OJO-ADE* (2007, p. 42), acrescenta e questiona: “O negro precisa chamar-se “negro”, com orgulho, não assumir essas palavras – quem é “moreno”?

Ao ser questionada se presenciara ou não atitudes envolvendo discriminação racial ou qualquer outra situação discriminatória a outras pessoas, Alice narra com detalhes algo que ela vivenciou:

[...] tinha uma meninazinha de uns 6, 7 anos. Um menino de uns 10, 11 anos começou a ofender ela com palavras horríveis. Eu tinha uns 9 ou 10 anos, acho que *tava* no quarto ano. A menina *tava* lanchando e a minha colega começou a discutir com o menino, defendendo a menina, dizendo que não tinha problema nenhum ela ser negra, de ter o cabelo cacheado, que ela era linda assim... E eu fiquei muito ofendida, porque eu também tenho a cor dela, e eu não quis me meter nem nada porque se eu... eu ia ficar mal também (ALICE, 11 anos).

Mesmo as ofensas sendo dirigidas a outra criança, Alice acaba sendo afetada com a atitude discriminatória ao se lembrar de não ter conseguido reagir em defesa da criança que estava sendo atacada (*E eu fiquei muito ofendida, porque eu também tenho a cor dela, e eu não quis me meter nem nada porque se não eu... eu ia ficar mal também*). Ao ser questionada sobre o que o agressor havia falado para a outra criança, ela prosseguiu:

Ele *chamou ela* de índia, disse que ela comia carvão, disse que ela era feia. Ele perguntou o que ela fazia naquela escola. Aí eu fiquei pensando, uma criança

falando isso para outra criança, como deve ser o ensino de educação na casa dele? Fiquei pensando isso. Um menino falando isso para uma menina, para uma menina bem menor do que ele (ALICE, 11 anos).

Na narrativa, indígena e negro são categorias que se assemelham diante da atitude de discriminação por parte do agressor, mesmo tendo cabelo cacheado (*não tinha problema nenhum ela ser negra, de ter o cabelo cacheado*), o agressor a chamava de índia (*Ele chamou ela de índia, disse que ela comia carvão*), mostrando que qualquer um que não se enquadre no conceito eurocêntrico pode ser alvo de ataques de desrespeito. Daí a importância da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), ao incluir a categoria indígena na obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira e indígena", no currículo oficial da rede de ensino no país.

Importante também destacar que mesmo com pouca idade, Alice compreende que os processos de formação de caráter e atitudes de discriminação são reflexos da formação que recebemos dos diversos meios que convivemos, mas principalmente na família (*Aí eu fiquei pensando, uma criança falando isso para outra criança, como deve ser o ensino de educação na casa dele?*). Muitas vezes, as crianças chegam à escola com uma carga de preconceitos e diversas formas de discriminação que precisam ser repensadas à luz de diferentes pontos de vistas, sendo o primeiro o ensino do respeito e da empatia. Entretanto, são poucas as instituições que problematizam tais questões.

Ao prosseguir a conversa, perguntamos se a criança tivesse a oportunidade ~~se~~ mudaria algo em si. Todas afirmaram com firmeza que não. Antecedendo esta pergunta, questionamos se gostavam de ser como são e todas afirmaram que sim, porém, duas das crianças ao complementarem suas respostas, trouxeram questões importante para análise. “Eu não tenho nada contra ela. Eu nunca queria ser branco. Eu queria ser negro. Eu nunca vou mudar dessa cor, ninguém nunca me julgou por eu ser assim. E eu gosto dessa cor (MIGUEL, 11 anos).

No primeiro momento da conversa, analisado anteriormente, Miguel primeiro afirma ser negro, depois muda o termo, preferindo utilizar a categoria de pardo (*Eu sou negro. E, eu sou pardo. Eu acho que eu sou pardo, né?*), agora, volta a utilizar o termo negro para ~~auto~~-identificar-se, mostrando que por vezes fazemos uma confusão e/ou distinção entre eles. Destacamos que durante a fala, a criança lembra daquilo que poderia ser o seu oposto, o branco (*eu nunca queria ser branco*), mostrando desta forma que, mesmo na construção de uma identidade negra, a ideia do branco está presente, nem que seja como ponto de referência para sua negação.

Miguel, ao afirmar também que nunca foi julgado por ser negro, mostra outra realidade que se faz presente nas relações raciais, a violência. Ao prefaciá-lo livro de Sousa (1983, p.2), Costa destaca a violência como o núcleo central do problema, defendendo a ideia de que “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma

dubla injunção: a de encarar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”. Assim, ficamos com a indagação deixada inconscientemente pela criança: se ela já tivesse sido julgada de alguma forma por causa da cor da sua pele, também estaria assumindo a identidade negra? Ou estaria procurando meios de afastar-se dela?

A menina Helena, ao complementar o porquê respondeu positivamente sobre a questão de gostar de sua cor, acrescentou outros elementos que podem ser importantes para análises posteriores: a não importância do olhar do outro e a crença em Deus como seu criador: “Porque eu aceito como eu sou, não como os outros querem que eu seja. Porque, como eu disse, Deus me criou assim, não como as pessoas querem que eu seja” (HELENA, 11 anos). Aqui entra, a questão religiosa nesse processo de construção identitária.

Ao ser solicitada a descrever como ela imaginava que as pessoas queriam que ela fosse, ela não soube responder. As identidades são construídas gradativamente, com colaboração dos espaços nos quais circulamos, mas, nem sempre esses espaços se mostram receptivas a identidades outras, que não estejam de acordo com o padrão considerado como mais aceitável, ou seja, o branco.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES 2003 p. 171).

Mais para adiante, na entrevista, Helena volta a tocar na questão referente a expectativas das outras pessoas sobre ela. Ao ser questionada se alguém já a tratou de forma diferente por conta de sua cor, ela diz que nunca percebeu. Ao refletir um pouco mais, questiona se a pergunta era somente sobre a cor de sua pele ou se podia ser referente ao seu jeito de ser. Refletindo, ela afirma “Eu nunca ouvi falar essas coisas. Eu ouvi falar das pessoas que gostam de mim e do jeito que eu sou” [...]. “Elas gostam do jeito que eu sou, não do jeito que querem que eu seja”. Apesar de não conseguir dizer quais as expectativas que pensa que as pessoas tenham em relação a ela, Helena é recorrente nesse assunto, demonstrando que as suas decisões estão sendo influenciadas por pressões externas.

A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estejamos a negar o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (GOMES, 2019, p. 132).

Helena diz que nunca recebera um apelido relacionado à sua cor, mas ressalta que fica feliz de não ter sido chamada de negra. “Não. Praticamente essa vida que eu tive não me chamaram assim, e eu fico feliz de ninguém me chamar de negra ou não gostar do meu cabelo, de não gostar de como eu sou (HELENA, 11 anos). Nessa narrativa, aponta a carga negativa que a palavra “negra” pode trazer. Nesse momento, ela não a vê mais como elemento positivo de sua identidade, apontado anteriormente (“*sou meio parda meio negra*” e “*eu aceito como eu sou*”). Cuti (2007) relembra que atribuída ao escravizado, a palavra “negro” servia no contexto social anterior à Abolição para estigmatizar, para demonstrar, a todo momento, o *status* de inferioridade da pessoa a quem ela era atribuída. Servia para humilhar e, em contrapartida, para fazer com que o racista se sentisse um vencedor diante do outro não-branco. Em outros termos, era um palavrão com o qual se ofendia o outro, dizendo-lhe que ele era escravo.

Helena, já se declarou “meio parda, meio negra”, agora na insistência de lembrar que existe “um jeito que querem que ela seja” e que consegue romper com esse ideal, demonstra construir identidades outras, de acordo com o que aponta Santos (2003), ao auto afirmar-se dessa forma, mesmo não descartando que sofre influências de diversas formas. Essa autopercepção deve carregar diversas informações, tanto negativas quanto positivas.

Diante dessas narrativas, acreditamos que iniciamos um debate importante que a escola ainda precisa adentrar com mais empenho e posicionar-se, pois “compreender a variedade das relações raciais que envolvem brancos e negros, e da cultura e identidade negra em regiões diferentes, pode ajudar-nos a desconstruir a crença ou noção de “raça” e o racismo (OJO-ADE 2007, p. 25); o que resume a nossa intenção com esse trabalho que foi iniciado com crianças e terá continuidade no nosso cotidiano profissional, no magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa nos fizeram refletir cada vez mais sobre a necessidade de se ampliar a discussão sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais desde a mais tenra idade. O trabalho, ao focar nas narrativas de crianças marajoaras, suas percepções acerca da identidade negra e as relações étnico-raciais, mostra que as crianças não estão alheias ao que ocorre em nossa sociedade, no que tange ao racismo, discriminação, preconceito racial. Assim, faz-se necessário conversar com elas, ouvi-las, fazer ecoar suas vozes e não meramente falar *sobre* elas.

As crianças, nossas interlocutoras, sabiam que não se enquadravam nas categorias representadas na identidade branca, chegando a constituir suas identidades em oposição a ela. Porém, em alguns momentos, não se percebem negras e, ao identificar-se como pardas e/ou morenas, revelam

a carga negativa que é ser visto como preto/negro. Estão caminhando na construção de sua(s) identidade(s), por meio do diálogo e do conflito, consigo e com os outros. Ora se aproximam da negritude com positividade, ora se distanciam. Ao perceberem-se pardas e/ou morenas, buscam confirmar ou refutar suas (in)certezas no olhar do outro, criando uma relação de afirmação e/ou negação mediada por fatores externos. As relações étnico-raciais também aparecem quando as crianças narram conflitos e episódios envolvendo atitudes de discriminação e preconceito racial.

Desta maneira, ratificamos os estudos que dizem que a construção de identidades negras positivas ainda é um processo difícil e muitas vezes doloroso, haja vista a nossa sociedade ser construída com base na ideia de miscigenação, que nos quer mais brancos que negros, nos rodeando de mecanismos que não favorecem a nossa negritude. Apesar disso, vemos processos de resistência, representados pelas narrativas das crianças que falavam da negritude de forma positiva.

Os processos de construção da(s) identidade(s) das crianças marajoaras, como foi exposto no decorrer do trabalho, como as demais, são dinâmicos e mutáveis, não comportam “fórmulas mágicas” que resultem em efeitos menos ou mais excludentes, sua elaboração se dá por meio do conflito, na coletividade e na resistência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. *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”* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 05 de set. de 2019.

CÂMARA, Flávia Daniele da Silva. *Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena: o lugar da psicologia, os territórios de resistência*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará. Belém, 215 f. 2017.

CÂMARA, Flávia Daniele da Silva. Uma Belém negra que se amorenou. *Beira do rio*. Belém, ano XXXIII, n. 150, p. 4, 2019. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/edicoes-digitalizadas>. Acesso em: 01 set. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortes, 2010.

CUTI. Moreninho, neguinho pretinho. Vol. 3 In SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). *Coleções percepções da diferença. Negros e brancos na escola*. São Paulo: ministério da Educação, 2007.

FRANCO, Marai Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022003000100012>

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 nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *PERSEU: História, Memória e Política*, v. 1, p. 123-142, 2019.

GOMES, Irene; MARLI, Monica. As cores da desigualdade. *Retratos a revista do IBGE*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB* (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 4, p. 6-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OJO-ADE Femi. O Brasil, paraíso ou inferno para o negro: subsídios para uma Nova Negritude. In: BACELAR, Jeferson e CAROSO, Carlos. *BRASIL, um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas, Salvador, BA:CEAO, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Revisitado Porto: Afrontamentos, 2003. (p. 735-775).

SANTOS, Silvia Karla B. M. M. dos. *O QUE É SER NEGRO NO BRASIL?* – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SARRAF, Moisés. *Cidade Morena*, 2016. Disponível em: <http://outros400.hostbelem.com.br/especiais/3745>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.