



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA



SANDRA ASSIS BRASIL

**Construção de identidades, vivências de racismo e
repercussões psicossociais: experiências de crianças
negras em Salvador – BA.**

SALVADOR - BAHIA

Abril de 2018

SANDRA ASSIS BRASIL

Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva (PPGSC – ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito para obtenção do título de Doutor (a) em Saúde Pública (Public Health PhD).

Área de concentração: Ciências Sociais em Saúde
Prof^a. Orientadora: Leny Alves Bomfim Trad

Salvador, Bahia

Abril de 2018

Ficha Catalográfica
Elaboração Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

B823c Brasil, Sandra Assis.

Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador-BA / Sandra Assis Brasil.-- Salvador: S. A. Brasil, 2018.

269 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leny Alves Bomfim Trad.

Tese (doutorado) – Instituto de Saúde Coletiva.
Universidade Federal da Bahia.

1. Racismo. 2. Discriminação. 3. Socialização. 4. Identidade. 5. Criança. 6. Família. I. Título.

CDU 304

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA

SANDRA ASSIS BRASIL

Construção de Identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais:
experiências de crianças negras em Salvador/Bahia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Leny Alves Bomfim Trad
Orientadora – ISC/UFBA

Prof^a. Dr^a. Ewa Bogalska-Martin
PACTE/UPMF

Prof^a. Dr^a. Ângela Lúcia Silva Figueiredo
CAHL/UFRB

Prof^a. Dr^a. Monica de Oliveira Nunes
ISC/UFBA

Prof^a. Dr^a. Clarice Santos Mota
ISC/UFBA

DEDICATÓRIA

*A minha mãe Eliacy Assis, pelo incentivo de toda uma vida;
A meu pai José Roberto Brasil, pelo desejo de ter uma filha “doutora”;
A Virgínia Nogueira Farias (in memorian), fonte de inspiração e força;
A todas as crianças, fonte da vida.*

AGRADECIMENTOS

Sem sombra de dúvidas, essa é a parte mais difícil de ser redigida em um trabalho científico, pelo menos para mim. Ela fica sempre para o final, sempre na correria do fim, dos prazos, da entrega do texto. Talvez, em trabalhos futuros, eu inverta a ordem das coisas e a escreva no início. Agradecimentos devem ser feitos no início de tudo. Não no fim. Não é à toa que a seção se encontra no início do trabalho. Mas, para variar, deixei para o final de tudo. O final que é o início das coisas. O final que carrega todos os sentimentos de gratidão pelos anos de esforço e empenho em traduzir na forma de texto todas as leituras, olhares, sensações, questionamentos e dúvidas do processo de investigação. Um final que pode se esquecer de muita gente que esteve o tempo inteiro presente, mas que, na correria dos minutos que me restam para enviar o trabalho, serão esquecidos.... Também considero que a seção de agradecimentos vem sempre carregada de clichês. Bons clichês. Não há como reconhecer o sentimento de gratidão sem uma boa dose de clichês...

Quero começar agradecendo ao Tempo. Este senhor implacável, sábio, cuidadoso, porém seguramente severo. O tempo. O sábio senhor que me ensinou que as coisas só acontecem no tempo em que elas podem acontecer. Ao tempo, a minha oração e a minha gratidão: *“tempo, tempo, tempo, tempo, quando o tempo for propício”*. Também agradeço aos deuses, energias, anjos, santos, orixás, àquela presença do que não se pode ver, mas se sente com força, amor e compaixão. Agradeço pela companhia, proteção e fé ao longo de todos esses anos.

Este trabalho não existiria sem a presença e apoio institucional de algumas importantes siglas: ao ISC (Instituto de Saúde Coletiva), instituição que acolheu esta proposta de investigação; à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão de bolsas de estudo e pela bolsa-sanduiche que me permitiu uma passagem meteórica pela Universidade de Grenoble; ao Programa GTR-QSI-PACTE (Grande Thématique de Recherche ‘Questions sociales et inégalités’) que me acolheu durante os curtos meses de estágio sanduiche; à ONG AVANTE pela parceria e disponibilidade em nos oferecer sugestões para o trabalho com crianças, além da generosidade em nos permitir participar do grupo de brincadeiras no bairro do Calabar; à Biblioteca Comunitária do Calabar por oferecer espaço de troca de saberes e local para que eu pudesse realizar algumas das minhas entrevistas; ao

grupo FASA/ISC por ser essa família tão bonita, acolhedora e importante na minha formação pessoal e profissional, meu muito obrigada!

E por falar em família, quero agradecer a minha família nuclear: minha mãe Eliacy, meu pai José Roberto, meus irmãos Halina e Mateus. O que enfrentamos nos últimos anos, juntos, só fortaleceu as raízes de amor, companheirismo e cuidado entre nós. Agradeço a vocês pela alegria, pela torcida, pela gentileza, pelo respeito ao meu tempo, à minha necessidade de estar só, e ao amor que se fortaleceu entre nós. Incluo aqui também Célia Regina, uma sábia amiga de todos nós: Célia, que as boas energias do universo te devolvam em dobro tudo que tens feito por nós! Muito obrigada!

Agradeço também às minhas amigas que são como uma segunda família: Daniele Ribeiro, Rejane Luzara, Rejhane Cunha, Thaise Emerita, Tricia Santos: as irmãs titânides, que enchem minha vida de alegria e estão sempre me apoiando, meu muito obrigada! Um agradecimento especial a Dani por ter insistido comigo na necessidade de continuar este trabalho, e outro para Luzara, pelas vibrações positivas que eu sentia chegarem enquanto estava buscando concentração. Outros dois importantes agradecimentos a Tri, minha irmã, e a Xará, ambas por terem trazido à vida duas criaturinhas lindas e que me enchem de alegria: Yara e Luiza, sejam bem-vindas!

Outra ponta da família: Ana Luisa Dias, Fernanda Vidal, Gisele Vieira, Karen Krsna, Tonho: os Pontinhos da Psi que me orgulham, me questionam e me formam quem sou, meu muito obrigada! Um agradecimento especial a Karen, que uma vez me disse que um trabalho com crianças seria “super leve e divertido...”. Você não estava errada! Agradeço pela observação certa, embora eu mesma tenha demorado a perceber. Outro agradecimento especialíssimo a Nanda: obrigada por me mostrar que *“é preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”*, mais ainda: agradeço por você não ter desistido da tese, que era o mesmo que não desistir de mim. Agradeço também sua paciência com a amiga demasiado emotiva...!

Aos meus amigos e amigas, mais perto, mais distantes, agradeço pelas contribuições em distintos momentos da elaboração deste trabalho. Um agradecimento especial a Saulo Campos pelos incentivos na época de seleção doutorado; a Valdemiro Xavier, pelas observações e questionamentos às minhas leituras e forma de enxergar o mundo; a Charles Exdel, por todos os incentivos, bate-

papos e esforços realizados no último ano para que eu, de fato, encarasse o meu texto! A Sunna Prieto pela companhia nas horas estranhas e de crise que passei no Beco da Coruja, meu muito obrigada! Quero também agradecer a Altair Lira, Candida Queiroz, Clarice Mota, Yeimi Lopez, Taia Caroline, pelas parcerias, trocas e por estarem sempre “cuidando com muito carinho”.

À família Fasa: Rosália, Ana Angelica, Ana Clara Rebouças, Andrija, Jeane Tavares, e outros e outras que já foram citados, também os bolsistas que por lá já passaram, muito obrigada! Um agradecimento especial a Thaise e Daniele, duas bolsistas que, além de me apoiarem no campo, também me ajudaram a considerar alguns importantes aspectos das relações raciais no Calabar e entre as crianças. Um agradecimento especial a minha orientadora Leny Trad pela parceria, pelas trocas, pela amizade, pela generosidade e, sobretudo, também por não ter desistido de mim! Muito obrigada!

Aos amigos e colegas que o mestrado e o doutorado no ISC me trouxeram: Pati Rezende, Letícia Azevedo, Robson Neves, Aline Palmeira, Gustavo Costa, Júlio César, Ivete Santos, Carla Soares, Ana Rico, Paloma, Yadira, Marieta Reis, Laio Magno, Davide, Andrés, Maria Clara, Marcus Vinícius (Marvin) e tantos outros, obrigada pelas trocas de experiências teóricas e empíricas! Pelos momentos de descontração, que mesmo regados a boas doses de humor, não deixavam de exaltar a auspiciosa presença de Bourdieu! Bourdieu fazia parte das nossas bebedeiras!

Também quero agradecer à acolhida oferecida pelos amigos e colegas de Grenoble: meu muito obrigada a Claudia Schuchart, Philippe Fabregue, Eva, Oda, Ana Kroll, Mei, Midori, Gnawella, obrigada por tornarem os dias e as conversas em francês menos cansativas e temerosas! Agradeço à professora Ewa Martin pela acolhida na cidade de Grenoble, junto ao seu grupo de pesquisa e pela paciência com meu francês ainda tímido. Agradeço também sua compreensão pela necessidade de interrupção do doutorado sanduiche e retorno precoce ao Brasil. Aqui também agradeço pelo imenso apoio e amizade de Marina Rougeon: muita gratidão pelas dicas e encorajamentos ao longo da produção da pesquisa!

Um agradecimento especial a Naira Gomes, Zeza Vilas Boas, Renato Souza, Roberto Levy e Assunção! Obrigada por me incentivarem a seguir adiante, mesmo quando tudo parecia desmoronar. Gratidão especial por toda a secretaria da pós-graduação do ISC: Carla, Nuncy, Soninha, Bia, muito obrigada! Também agradeço pelo apoio de Nilton, pela alegria de Antonio e outras pessoas especiais do instituto.

Aos novos amigos que a UNEB me trouxe: Anderson Silva, Silvana França, Thaís Aranha, Márcia Marinho, Adelaide Silva, Magno Mercês, Igor Brasil, Fátima Brazil, Nadja Gomes (in memorian), Fábio Rodrigo, Marcos Silva, Dila Queiroz, entre outros, muito obrigada por tornarem os dias na Uneb mais divertidos! Aos alunos da Uneb, em especial aos meninos da extensão, que me alegraram ao construir um trabalho tão bonito com as crianças do Alto das Pombas: Laís, Priscila, Valter, Sara, Ana, muito obrigada pela confiança e partilha destes bons momentos!

Agradeço imensamente às crianças e seus familiares que toparam participar deste processo de investigação. Meu muito obrigada pelas ricas trocas no campo. Agradeço também aos professores e mestres que já passaram pela minha vida e registro a gratidão de ter podido ser aluna e conviver com o incansável professor Marcus Vinícius Silva (in memorian). Marcus, você vive em nós! Quero também agradecer às professoras da banca pela oportunidade de aprendizado.

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida, e não são poucas, agradeço de antemão pelos desafios e aprendizados ao longo do tempo. Tenho certeza de que não conseguirei agradecer devidamente a todos, mas deixo aqui registrada a minha gratidão.

*Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina
a linha que bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.*

PAULO LEMINSKI

RESUMO

O universo infanto-juvenil no Brasil é marcado por persistentes desigualdades sociorraciais, determinadas pelo racismo brasileiro. Os episódios de discriminação racial e preconceito vividos desde a infância podem acarretar consequências para a formação de crianças e jovens negros, interferindo em sua saúde mental, autoestima e identidade. Estudos apontam dificuldades de algumas famílias negras em oferecer apoio às crianças no enfrentamento às situações de racismo. O debate racial no setor saúde vem sendo marcado por desafios e contradições acerca das propostas teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas e debates científicos e, para tanto, reconhece-se a necessidade de incorporar a perspectiva das ciências sociais e humanas numa tentativa de expansão do olhar sobre tais problemas. As análises sobre racismo e as respectivas experiências dos sujeitos que sofrem com preconceito e discriminação racial destacam que o grau de vulnerabilidade e o sentimento de pertencimento étnicorracial variam conforme as condições de vida e processos de socialização. Destaca-se, assim, a identidade como um construto social e essencial para compreensão dos aspectos microssociais sobre os quais os fenômenos do racismo e da discriminação atuam. Esta tese analisa os processos de socialização e construção de identidade, além das experiências de discriminação e preconceito vivenciadas por crianças e suas famílias em Salvador - Bahia, destacando-se elementos da socialização racial, características socioculturais, formas de enfrentamento às situações de discriminação e o modo como interferem em seus contextos de vida e construção de identidades. A pesquisa de campo foi realizada entre os anos 2012 e 2014, articulando-se dois contextos: núcleos familiares de classe média identificados segundo método 'bola de neve'; imersão em um bairro popular para acesso a famílias e crianças de classe baixa. Utilizou-se de observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos, além de leitura de livros infantis, desenhos, passeios e brincadeiras. Foram selecionadas nove famílias, caracterizadas segundo aspectos culturais, políticos, econômicos e raciais, e 17 crianças que compuseram uma amostra heterogênea segundo: configuração familiar, condições socioeconômicas, capital racial e atuação política. Observou-se grande heterogeneidade no modo como as famílias lidam com a questão racial. Distintas formas de proteção e enfrentamento foram observadas: alguns pais não sabiam dos episódios de discriminação sofridos por seus filhos; enquanto outras famílias se mobilizaram em atitudes de reparação. Mães pardas se identificaram como negras, em detrimento do "morena" observado em outras pesquisas. As famílias com maior nível político-educacional exerceram formas mais diretas de enfrentamento, porém, os núcleos familiares de baixo engajamento político-cultural, apesar de não reconhecerem episódios de discriminação, e mesmo com poucas ferramentas, agiram no sentido da proteção de suas crianças. Além disso, os resultados apontaram para uma construção de identidade étnicorracial em termos de valorização da cor da pele e do cabelo negros, advinda de mudanças ainda tímidas em espaços de socialização e do efeito de algumas políticas afirmativas nacionais e ativismo sociocultural de grupos de mulheres e jovens pelo empoderamento negro. O *bullying* surgiu como um importante e controverso elemento de significação do racismo, ora nomeando episódios de violência racial, ora se apresentando como brincadeira que encobre (ou refere) um mecanismo de defesa da criança. A compreensão sobre o racismo e as formas de enfrentamento das crianças destacam uma geração mais atenta à temática racial, muito embora o sofrimento vivenciado seja persistente e ainda devastador para suas biografias.

Palavras-chave: racismo, discriminação, socialização, identidade, criança, família.

ABSTRACT

The universe of children and youth in Brazil is marked by persistent sociological inequalities, determined by Brazilian racism. The episodes of racial discrimination and prejudice experienced since childhood may have consequences for the formation of black children and young people, interfering in their mental health, self-esteem and identity. The research points out the difficulties of some black families in offering support to children in facing situations of racism. Racial debate in the health sector has been marked by challenges and contradictions about the theoretical-methodological proposals used in scientific research and debates and, consequently, the need to incorporate perspectives from the Social Sciences and Humanities in an attempt to expand the view of these problems. Analyses of racism and the experiences of those who suffer from it point out that the degree of vulnerability and the sense of ethnoracial belonging vary according to the conditions of life and socialization processes. It highlights, therefore, identity as a social construct, essential for understanding the micro-social aspects on which the phenomena of racism and discrimination work. The thesis analyzes the processes of socialization and identity construction, as well as the experiences of discrimination and prejudice of children and black families in Salvador-BA, highlighting elements of racial socialization, sociocultural characteristics, ways of coping with situations of discrimination and the way how they interfere in their life contexts and the construction of identities. The study was carried out between 2012 and 2014, articulating two contexts: middle-class family nuclei identified according to 'snowball' immersion in a working-class neighborhood for access to lower-class families. The techniques used were: participant observation, field notes, semi-structured interviews and sociodemographic questionnaires, as well as reading children's books, drawings, rides and games. Nine families were selected, characterized by cultural, political, economic and racial aspects, and 17 children who composed a heterogeneous sample according to family configuration, socioeconomic conditions, racial capital and political performance. There was a great deal of heterogeneity in the way they deal with racial issues within and between families. Different forms of protection and coping were observed: some parents did not know about the episodes of discrimination suffered by their children, while other families mobilized around reparation processes. Many mothers identified themselves as *negras*, to the detriment of the *morenas* observed in other studies. Families with a higher political-educational level had more direct forms of coping; however, families with low political and cultural commitment, despite not recognizing episodes of discrimination, even with few tools, acted to protect their children. In addition, the results pointed to a construct of ethnic identity in terms of enhancement of black skin and hair color, resulting from still timid changes in socialization spaces and the effect of some national affirmative policies and sociocultural activism of women and youth groups by black empowerment. *Bullying* has emerged as an important and controversial element of the meaning of racism, sometimes naming episodes of racial violence, sometimes presenting as a joke that covers up (or refers to) a child's defense mechanism. Understanding racism and the ways of coping with children highlight a generation more attentive to racial themes, even though the suffering experienced is persistent and still devastating to their biographies.

Key words: racism, discrimination, socialization, identity, child, family.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

- Figura 3: Distribuição das famílias investigadas na cidade de Salvador/BA. (p. 111)
- Quadro 1: Visão geral das crianças do estudo. (p. 112)
- Desenho 1: Autorretrato de Malaika, 06 anos, família Azikiwe. (p.182)
- Desenho 2: Autorretrato de Tata, 08 anos, família Odili. (p.184)
- Desenho 3: Autorretrato de Akin, 08 anos, família Odili. (p.184)
- Desenho 4: Amir e sua família Buhari, 2015. (p.185)
- Desenho 5: Borboleta Enzo desenhada por Amir, 2015. (p. 185)
- Desenho 6: Capa do livro criado por Akin e Tata, 2014. (p.229)
- Desenho 7: Ilustrações para o livro de Akin e Tata, 2014. (p. 229)
- Figura 1: Camadas que se sobrepõem às experiências dos sujeitos que vivenciam o racismo brasileiro (enfoque na criança) (p. 250)
- Figura 2: Compreensão dos espaços e esferas de socialização (p. 250)
- Quadro 2: Livros infanto-juvenis utilizados nas entrevistas (p. 251)
- Quadro 3: Características das famílias entrevistadas (p. 252)
- Quadro 4: Características das crianças entrevistadas (p. 254)
- Quadro 5: O que mais gosta em si mesmo e no corpo (p. 255)
- Quadro 6: Racismo – significados, experiências e enfrentamentos (p. 256)
- Foto 01: Crianças em oficina da ONG AVANTE (Calabar) (p. 260)
- Foto 02: Crianças brincando na praça da Centenário (p. 260)
- Foto 03: Crianças brincando na praça do Calabar (p. 260)
- Foto 04: “Xuxas” secando na grade (01) (Família Awolowo) (p. 261)
- Foto 05: “Xuxas” secando na grade (02) (Família Awolowo) (p. 261)
- Fotos 06 e 07: Alagamentos na Cidade Baixa (Família Obasanjo) (p. 261)
- Quadro 7: Categorias de análise da identidade (p. 269)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

GT – Grupo de Trabalho

NV – Nascidos Vivos

ONG – Organização não governamental

PNPI – Plano Nacional pela Primeira Infância

PNSIPN – Política Nacional de Saúde Integral da População Negra

RNPI – Rede Nacional da Primeira Infância

SM – Salário Mínimo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: Aportes teórico-conceituais: Racismo, Discriminação Racial e Identidade Negra no Brasil	29
Racismo e discriminação racial em seus aspectos sócio-político-estruturais	31
Racismo, violência simbólica e seus elementos político-subjetivos	36
Raça, etnia e identidade negra: contribuições para pensar o caso brasileiro	41
Identidades: diferenças, contrastes, transformações	41
Identidade negra ou étnicorracial: dor, sofrimento, luta e resistências	51
Políticas Afirmativas e novas construções identitárias	56
Racismo e suas complexidades	59
CAPÍTULO 2: Aportes teórico-conceituais: socialização e família	66
Perspectivas culturalistas acerca da socialização	67
<i>Habitus</i> incorporados e a socialização	70
A construção social da realidade	72
Perspectivas contemporâneas – socialização como construção de identidades	74
Considerações ‘ligeiras’ sobre Família	80
CAPÍTULO 3: Produzindo a pesquisa: os fundamentos e o fazer metodológico	87
Os sujeitos da pesquisa: As famílias e suas crianças e adolescentes	98
CAPÍTULO 4: Experiências de socialização e enfrentamento ao racismo entre famílias negras de Salvador – Bahia	114
Abordando a questão racial nas famílias	118
Socialização e Identidade Racial: o que é preciso para ser negro?	131
Experiências de discriminação e formas de enfrentamento ao Racismo	156
CAPÍTULO 5: Identidade Racial e Contextos de Socialização de crianças e adolescentes negras	168
Quem sou eu, criança negra?	170
Contextos de vida e socialização – aspectos relacionais e raciais	194
CAPÍTULO 6: “Brincando de <i>bullying</i> ”: experiências de crianças e jovens frente às situações de discriminação racial e preconceito	208
Significados do Racismo – Brincando de <i>Bullying</i> ?	215
Experiências, repercussões, enfrentamentos	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICES	250

Figura 1: Camadas que se sobrepõem às experiências dos sujeitos que vivenciam o racismo brasileiro (ênfase na criança).	250
Figura 2: Compreensão dos espaços e esferas de socialização.....	250
Quadro 2: Livros infanto-juvenis utilizados nas entrevistas.....	251
Quadro 3: Características das famílias entrevistadas	252
Quadro 4: Características das crianças entrevistadas	254
Quadro 5: O que mais gosta em si mesmo e no corpo	255
Quadro 6: Racismo – significados, experiências e enfrentamentos	256
Fotos	260
Termo de Consentimento para Participação na Pesquisa – Pais e Responsáveis	262
Ficha dados sociodemográficos – pais ou responsáveis	263
Termo de Consentimento para Participação na Pesquisa – Crianças.....	264
Questionário sociodemográfico para crianças	265
Roteiro de Entrevista com pais ou responsáveis	266
Roteiro de Entrevista com crianças	267
Roteiro Atividades grupais e lúdicas – Crianças	268
ANEXOS	269
Quadro 7: Categorias de análise da identidade	269

INTRODUÇÃO

Relate o que você viu, o que você ouviu, o ponto de vista do mundo e acrescente alguma coisa que você mesmo observou (autor desconhecido).

As primeiras ideias sobre esta proposta de investigação surgiram no contexto em que eu escrevia minha dissertação de mestrado, no final do ano de 2010. Eu lia alguns depoimentos coletados pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC (ALBERTI, PEREIRA, 2007) relativos às histórias de vida de representantes de movimentos negros no país. Naquele momento, interessava-me compreender os processos de organização do movimento negro, uma vez que eu investigava os principais atores políticos do processo de formulação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra – PNSIPN (BRASIL, 2010). A seção do livro relativa a *“Consciência da negritude”* destacava especialmente o papel dos avós, mães e pais no processo de construção da ‘identidade de negro’ daqueles militantes.

O contexto familiar se apresentava como significativo para uma espécie de ‘tomada de consciência da negritude’ por parte daqueles informantes. As falas apontavam situações emblemáticas e posicionamentos firmes dos pais ou responsáveis pela e para a construção dessa identidade. Os entrevistados pelo CPDOC nasceram entre 1917 e 1968, três ou mais gerações de militantes socializados sob as mais distintas formas de compreensão da questão racial brasileira. As narrativas do livro apontavam quase sempre situações nas quais os pais ou avós eram responsáveis por conselhos para as relações entre brancos e negros: *“Meu filho, mesmo você sendo mais clarinho, um dia você vai saber o que é isso”*; *“(…) nós somos negros, somos visados, então temos que fazer tudo melhor (...)”*.

Tais narrativas foram vivenciadas em um contexto nacional precário, sem direitos reconhecidos, e recém-saído do modelo de escravidão (há relatos de militantes que vivenciaram sua infância entre os anos 1920-1930, menos de cinquenta anos do fim da escravidão brasileira). Vivia-se sob ideais da democracia racial e da miscigenação, e o movimento negro ia se organizando e ganhando espaço na luta por garantias e direitos. A síntese encontrada no livro de Alberti e Pereira (2007) mostrou que a elaboração de uma negritude, de uma identidade do negro brasileiro, estava

diretamente vinculada aos processos de discriminação e preconceitos raciais vivenciados por aqueles militantes.

Tais depoimentos demarcam que o “*ser-negro*” está intrinsecamente vinculado ao ato de “*ter consciência*”, de “*ser militante negro*”, de “*politizar-se*”. A formação desta identidade fica aqui associada a uma conscientização que advém de um processo de luta e resistência, possível, apenas, no momento em que os negros se encontram, colocam-se no meio de outros negros e, assim, seja na família, nos espaços de socialização religiosa, ou mesmo na política, a identidade negra forja-se no plano político-ideológico de enfrentamento ao racismo e aos atos discriminatórios.

Trata-se de uma identidade fortemente carregada de emotividade, reportados geralmente à infância e ao modo como cada família lidou com os episódios vivenciados por estes militantes. A identidade dos sujeitos, marcada pelo confronto, assume, neste caso, a diferença que subjuga e faz sofrer: é preciso tomar o olhar do diferente que antes os inferiorizava e fazer disso uma mola que possa resistir e revidar. Nestes casos, a consciência da negritude aparece após um ou mais episódios de discriminação ou preconceito racial, repercutindo, posteriormente, na afirmação da identidade racial e na construção de um referencial de valorização: “*Eu sou neguinha com muito orgulho*” (idem, *ibidem*, p. 46).

Enquanto realizava entrevistas exploratórias para meu projeto, conversei com uma amiga, nascida na década de 1980, sobre estas questões. Ela me contou sobre sua infância e disse: “*Eu cresci achando que ia acontecer comigo o mesmo que aconteceu com o cantor Michael Jackson, que eu iria clareando como ele...*” (J., 30 anos, 2012). A sua fala, demasiado tocante, demonstrava que, mesmo após determinados avanços em termos de direitos sociais, essa tal identidade negra não existia. O padrão da branquidade, da supremacia branca, fizera uma criança negra achar que sua cor nem existiria, ela mudaria de cor, tal como camaleão, transformando-se na cor padrão, na cor aceita socialmente. Ouvir isso foi como receber um choque: quanto sofrimento poderia existir numa criança que espera, anseia, ou teme a mudança de cor da sua pele? Que legitimidade teria sua cor da pele diante do padrão visto na TV e experimentada por um ícone internacional da música? De que forma os pais podem educar seus filhos para diminuir a dor e sofrimento gerados pelo racismo? Quais diferenças poderiam existir nas práticas educativas e de cuidado entre famílias de militantes negros e famílias ‘comuns’?

Ainda debruçada sobre as narrativas colhidas pelo CPDOC, uma militante escreveu: *“Essa é uma questão difícil, porque até hoje existe essa discussão no próprio movimento negro, na criação dos filhos: você deve ou não deve colocar seu filho logo diante da situação que ele vai enfrentar? Ou será que você, colocando, vai fazer com que ele enfrente a situação já prevenido?”*. A leitura destas narrativas, somada a conversas com diferentes pesquisadores foram moldando meu problema de pesquisa.

Reconheciam-se novas nuances das relações raciais brasileiras, notadamente avanços em termos de políticas de reparação e de reconhecimento e valorização da estética negra. Porém, tais mudanças se produziam e ainda se produzem lentamente, identificadas a partir de significativos marcos sociais dos últimos vinte e poucos anos (1995, por exemplo, foi um importante ano de mobilização nacional – Marcha Zumbi dos Palmares, e os primeiros anos do governo Lula – 2003-2006 – também representaram avanços com a implementação das cotas e ampliação do debate para outras políticas afirmativas). E, contraditoriamente, casos e mais casos de denúncia de práticas racistas, atingindo, inclusive, as crianças negras brasileiras.

Diante, então, de um cenário tão contraditório, as perguntas continuavam a surgir: como vivenciam as experiências de discriminação as crianças contemporâneas? Quais os processos de socialização e construção identitária observados entre crianças e familiares de diferentes contextos socioeconômicos? Quais as formas de enfrentamento ao racismo? Há diferenças entre famílias engajadas politicamente e famílias ‘comuns’ (consideradas aqui como aquelas que não possuem nenhum tipo de engajamento político ou cultural)?

A realidade social brasileira aponta para mudanças na forma como a população tem enfrentado a questão racial. E esta mudança tem se aproximado do cotidiano de pessoas comuns. Ao longo do ano de 2016, enquanto realizava práticas educativas numa parceria entre a Universidade do Estado da Bahia¹, uma Unidade de Saúde da Família de Salvador e uma Escola Pública Municipal, observei a interação entre crianças de cerca de 10 anos, e dois episódios me chamaram atenção: no primeiro, enquanto as crianças realizavam a dinâmica de grupo, que consistia em encontrar gostos e semelhanças entre eles, uma garotinha encostou seu antebraço junto aos dos demais colegas e disse: *“A cor! A nossa cor é igual!”*. Quando ouvi aquela frase,

¹ É nesta universidade que atuo como docente universitária no Departamento de Ciências da Vida, na área de Saúde Coletiva, desde outubro de 2014.

fiquei encantada com sua ‘descoberta’ e até pedi que ela repetisse o gesto para que eu pudesse fotografar. Então a cor negra não é mais invisível? A cor da pele negra é vista e valorizada como importante pela garotinha de um colégio público de um bairro periférico de Salvador...

O segundo episódio ocorreu na mesma escola, com outro grupo de estudantes. Era também contexto de produção de oficinas para trabalhar temas relativos à Promoção da Saúde. Cada criança recebera uma plaquinha na qual as demais crianças deveriam escrever uma qualidade de quem portava a placa. Um garotinho escreveu para sua colega negra: *“Muito linda!”*. O elogio simples e sincero também me chamou atenção. E a emoção surgiu quando relatei este episódio para uma amiga e militante que se surpreendeu, lembrando de quão diferente eram estas experiências na sua infância.

Estes exemplos são muito recentes e não compõem o corpus da pesquisa aqui empreendida. Cito-os para ilustrar quão complexas são as relações étnicorraciais atuais e alertar para o fato de que a realidade social brasileira vem se transformando rapidamente, embora mantenha persistentes indicadores de desigualdades. E foi sobre este duplo cenário – marcado por avanços e recuos da questão racial – que a pesquisa se desenvolveu.

Cabe reconhecer que, enquanto fenômeno histórico e social, o racismo guarda em suas configurações uma tal complexidade de processos relacionais e estruturais que ultrapassam o contexto ou dinâmica da sociedade contemporânea. Para Moore (2007), trata-se de um fenômeno referente a distintas épocas e sociedades, relacionando-se às suas dimensões ideológica e histórica. Pode ser entendido como uma ideologia que diferencia grupos sociais a partir de seus marcadores físicos, do seu fenótipo, e os inferioriza em relação a outros grupos sociais (ARAÚJO, 2007; LOPES, 2005), bem como, uma ideologia-teoria que respalda e justifica as desigualdades sociais (GUIMARÃES, 2009).

O racismo vem sendo debatido e discutido em todo o mundo, num contexto de lutas por cidadania e direitos humanos. Parte-se do pressuposto que uma análise acurada sobre as noções de ‘raça’ e ‘cor da pele’ pode desatar os nós da conformação da sociedade brasileira em suas inúmeras formas de hierarquização social, além de auxiliar na análise das iniquidades sociais, especialmente as desigualdades em saúde, à luz de outras dimensões que ultrapassem as interpretações naturalizadas dos processos de diferenciação social. Guimarães (2009) afirma ainda que o

fenômeno do racismo só possa ser entendido a partir das realidades locais e da história e configuração social de cada região onde ele se faz presente.

A infância brasileira tem sido alvo de discussões, políticas e ações em prol de sua defesa, cuidado e melhoria das condições de vida. Muitas são as iniciativas que buscam proteger as crianças no país e alguns dados têm revelado resultados positivos, especialmente os indicadores de mortalidade infantil, com considerável redução de suas taxas nos últimos anos: se em 1960 a taxa de mortalidade infantil (para cada 1000 nascidos vivos) era de 117, os dados vão sofrendo quedas importantes a cada década, pois, em 1980 a taxa foi de 50,2/1000 nv; em 1990, 49,4/1000 nv; em 2000, 26,8/1000 nv; em 2004, 22,6/1000 nv e em 2007, 19,0/1000 nv (BARRETO, CARMO, 2007).

A redução das taxas de mortalidade infantil do Brasil reflete as diversas ações no âmbito das condições de vida e saúde da população, considerando ações de saneamento básico – responsáveis pela redução das mortes ocasionadas por doenças infectocontagiosas e ações de cuidado em torno da saúde materno-infantil. Porém, quando realizamos essa mesma análise segundo a categoria raça-cor, identificamos um dado de desigualdade sociorracial inequívoco: a redução das taxas de mortalidade infantil acontece, entretanto, de modo diferenciado. De acordo com Paixão e Carvano (2008), se em 1995 a taxa de mortalidade infantil para a população branca (cor/raça da mãe) era de **27,1/1000** nv; para a população negra, nesse mesmo ano, o dado é de **47,3/1000** nv. Em 2005, levando-se em conta a redução das taxas, tem-se: **19,4/1000** nv para a população branca do país, e **24,4/1000** nv para a população negra (pretos e pardos).

Esses dados apontam invariavelmente o problema central desse estudo – o racismo brasileiro e suas repercussões psicossociais, especialmente para a infância de crianças negras. Tais questões alertam para a continuidade dessas diferenças em torno do componente raça-cor e para os recorrentes episódios de racismo cotidianamente presentes na população brasileira. O racismo atuante já na infância pode acarretar uma série de consequências para a formação de crianças e adolescentes negras. Sentimentos de inferioridade, desvalorização de suas tradições, identidades e costumes, além de relações de discriminação e violência, são exemplos que marcaram – e ainda marcam – a formação dessa infância no país (SOARES, 2011, UNICEF, 2010, SANTOS, 2002).

De acordo com recente pesquisa, 55% das crianças brasileiras são negras e indígenas; são 31 milhões de meninos e meninas negras e 140 mil crianças indígenas. Os dados também apontam que a pobreza atinge 56% das crianças negras. Tais porcentagens ajudam a traçar um perfil populacional de extrema vulnerabilidade para esta parcela da população. O acesso à escola também é diferenciado, contando com os seguintes dados: “das 530 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 330 mil são negras e 190 mil são brancas” (PNAD, 2009 apud UNICEF, 2010). Homicídios e exploração sexual são os problemas que marcam a adolescência de jovens negros e negras, pois, o risco de ser assassinado é 2,6 vezes maior para os adolescentes negros em comparação com os brancos (*idem, ibidem*).

Os dados de iniquidades raciais na saúde já apontam o grau de exposição e vulnerabilidade a que estão submetidas tais crianças. Mas, além de tais iniquidades, neste trabalho também interessam os efeitos que o racismo e a discriminação racial podem provocar em seu aspecto mais subjetivo, comprometendo os processos de construção de identidade e autoestima do negro desde a infância, imputando-lhe exclusão, sofrimentos e intenso mal-estar social, que repercutirão, fatalmente, em seu estado de saúde e qualidade de vida.

A tese se debruça sobre experiências de discriminação racial de crianças e seus familiares, as possibilidades de construção identitária e enfrentamento ao racismo em diferentes contextos e núcleos familiares da cidade de Salvador – BA. O objetivo geral da tese é analisar experiências e narrativas de crianças negras e suas famílias em torno da identidade racial, dos processos de discriminação e seus enfrentamentos. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: Caracterizar o contexto familiar e de socialização das crianças negras, considerando os aspectos cultural, econômico, político e a relação com a questão racial; Analisar as narrativas acerca do processo de construção identitária das crianças e dos familiares procurando compreender como se expressa a questão racial; Identificar e analisar experiências de sofrimento das crianças e jovens relacionadas com processos de discriminação vivenciados; Identificar e analisar estratégias de enfrentamento adotadas pelas crianças e seus familiares.

A proposta de analisar a construção de identidade em crianças busca integrar aspectos da vulnerabilidade de setores da população brasileira e índices de violência com as novas e fluidas formas com que se deparam jovens e crianças na conformação de seus marcadores identitários. Assim, tem-se um novo contexto sociocultural no

qual as ações afirmativas ganham força em diversos setores da vida social (por exemplo, na educação, com a implementação da lei 10.639/2003, e na saúde, com a elaboração da PNSIPN), uma sociedade contemporânea marcada por excessos e precariedades (CASTIEL, 2007) e uma vida de não lugares e ciberespaços a partir das novas configurações globais e redes virtuais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente² e o Plano Nacional da Primeira Infância – PNPI (BRASIL, RNPI, 2010) apontam a necessidade de ações de proteção à infância e aos elementos de sua vida cotidiana para o combate à violência étnico-racial e ampliação do controle social em relação à formação e fortalecimento da identidade étnica. A PNSIPN também prevê, em um de seus objetivos, o *“fortalecimento da atenção à saúde mental das crianças, adolescentes, (...) com vistas à qualificação da atenção para o acompanhamento do crescimento, desenvolvimento e a prevenção dos agravos recorrentes dos efeitos da discriminação racial e exclusão social”* (BRASIL, 2010, p. 21).

Neste sentido, a ênfase sobre as microrrealidades sociais deste estudo visa contribuir com as políticas de promoção e cuidado da infância brasileira, para que suas ações e estratégias, sejam elas no âmbito educacional, da saúde ou dos direitos humanos, possam ser aprimoradas e permitam uma maior compreensão da macroestrutura das relações raciais e das práticas institucionais do nosso país, evitando uma valorização apenas das iniciativas privadas e particulares de cada núcleo familiar.

As referências consultadas abarcam uma produção científica bastante diversificada em termos de referenciais teórico-conceituais, metodologia de trabalho com crianças e tipos de publicação. A literatura se apresenta desde bases epidemiológicas a estudos sobre experiências e narrativas de vida. Porém, o acesso a estes trabalhos tem sido difícil, pois há muita publicação ainda no formato de teses e dissertações e capítulos de livro. Ainda se pode dizer que há uma escassa publicação (principalmente no âmbito das revistas científicas) de trabalhos que relacionem a questão racial (em sua multiplicidade de aspectos) à infância.

Também é preciso sinalizar que a grande maioria dos estudos, principalmente as pesquisas brasileiras, se desenvolve no âmbito de centros educacionais, escolas e creches, públicas e privadas. Tais estudos sobre as relações que se estabelecem

² Ver: Lei 8.069/1990, suas alterações e atualizações subsequentes (Lei 12.594/2012; Lei 13.431/2017).

na escola buscam compreender tanto os impactos produzidos pelo racismo institucional – uso dos livros didáticos e negligência da escola nas situações cotidianas –, quanto a relação entre pares e as formas de preconceito e produção de estigmas que são produzidas entre as crianças e jovens. Cabe questionar a presença de trabalhos que não tomam a criança como sujeito direto de suas análises, buscando, de outro modo, compreender percepções e estigmas em torno do componente racial em algumas situações sociais específicas. Endossa-se a posição que enfatiza a importância de tomar as crianças como atores sociais e evitar tratá-las como objetos passivos e receptores das decisões e proteção adultas (SOTO, 2012).

Introduzir novos olhares para repensar a infância e as crianças como potenciais atores sociais do mundo social em que estão mergulhadas. Os aportes teóricos aqui escolhidos abordam concepções de infância em que as crianças não sejam objetos passivos da socialização regida pelas distintas instituições sociais. Além do mais, este trabalho pode produzir aportes significativos para o campo da saúde coletiva e do entendimento dos processos saúde-doença-cuidado. Como bem argumentou Ayres (2001), torna-se premente rediscutir a noção de sujeito e identidade para o pensamento sanitário e suas conseqüentes práticas de saúde. Trata-se de ratificar a premissa de que não existe um sujeito individual: *“Eu sou o que vejo de mim em sua face. Eu sou porque você é”*. Essa identidade se constitui a partir do encontro com o outro, com o diferente, com os nossos contrastes e com as nossas semelhanças.

Para tanto, a tese recorre ao campo das ciências sociais e humanas, destacando alguns autores da sociologia, antropologia e psicologia capazes de explicitar aspectos dos processos de socialização e construção de identidades, além de múltiplos aportes teóricos para compreensão dos fenômenos do racismo e da discriminação, sobretudo localizados na realidade histórico-cultural brasileira.

Seu quadro teórico parte de uma leitura ampla e macrossocial sobre o fenômeno do racismo, passando, em seguida a aspectos da dimensão microssocial, das relações entre sujeitos e das individualidades e subjetividades produzidas a partir da interação com estes fenômenos de discriminação e preconceito. O racismo é aqui discutido como um fenômeno sócio-histórico, apoiado em autores que o analisam segundo suas definições e formas de estruturação institucional (MOORE, 2007; GUIMARÃES, 2009; BOBO E FOX, 2003).

Em seguida, avança para uma compreensão dos efeitos psicossociais do racismo e da discriminação, apoiando-se em autores clássicos como Fanon (2005,

2008) e Souza (1983), além de novas produções e trabalhos de investigação expressos em teses, dissertações, livros e artigos dentro deste vasto campo de pesquisa (SILVA, 2017; SOARES, 2011; BOGALSKA-MARTIN, 2013, 2012; MUNANGA, 2009, etc.). Também foi necessário recorrer a autores que se encontram nas fronteiras entre a psicologia e a sociologia para que pudessem auxiliar nas análises sobre o indivíduo e suas experiências sociais (GAULEJAC, 2006, 2008; LAHIRE, 2008).

No que tange as leituras sobre socialização e construção de identidades, múltiplos autores foram acionados numa tentativa de compreender os desafios que se apresentam quando das relações entre as subjetividades (identidades) e os fatos sociais contemporâneos – incluindo nestes últimos os processos de discriminação e preconceito oriundos das práticas racistas. Assim, as perspectivas de Stuart Hall (1996, 2006, 2009), Claude Dubar (2005, 2009), Barth (2000, 2005), Cardoso de Oliveira (2006), entre outros, foram fundamentais para compreensão geral dos processos identitários, e Munanga (2009, 2008), Figueiredo (2004, 2002a), entre outros, para discussão sobre tais processos no campo da conformação do que se chamou negritude.

A sociologia da Infância tem feito esforços para ampliar a concepção de socialização, trazendo à tona a perspectiva da criança como ator social, capaz de expressar seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas. Marchi (2009) ainda complementa apontando que *“existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas”*. De um modo geral, a sociologia da infância tem enfatizado importantes desconstruções acerca da infância na contemporaneidade, demonstrando a criança como um sujeito que tem cultura própria e também como produto e produtora de cultura; além de apontar a infância como grupo social que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída (MARCHI, 2009).

Este estudo também se alimentou de algumas perspectivas sobre família e socialização, abordando autores nacionais e internacionais que explicitassem a importância da família como lócus de significativas transformações socioculturais, mas que ainda segue sendo espaço de individualização, construção de identidade e cuidado da criança (TRAD, 2010; SARTI, 2004; TOREN, 2002; DUBAR, 2005). Pierre Bourdieu (2011) foi acionado em determinadas situações para nos auxiliar tanto na compreensão de certos aspectos de socialização, quanto nas dimensões em que

aspectos de distinção formatam novas formas de ser. Por fim, Elizabeth Hordge-Freeman (2015, 2012) veio completar nossas compreensões com suas perspectivas sobre socialização racial e a produção de afetos entre famílias negras.

Uma das principais dificuldades no processo metodológico de desenvolvimento de uma pesquisa empírica diz respeito a escolha do seu campo de produção de dados. E mesmo quem o tem por certo, em virtude de outros vínculos ou desenvolvimento de outros trabalhos de investigação, poderá concordar com a difícil tarefa de definição do escopo no qual sujeitos e objetos poderão ser contatados, analisados, partícipes do árduo trabalho investigativo. Alguns autores da antropologia (GEERTZ, 1978; 2002; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, 2000, 1976), particularmente da etnografia, muito já se debruçaram sobre os desafios do trabalho de campo, com alertas de todo tipo, desde à postura do pesquisador à necessidade de engajamento com o grupo para o qual se inicia um processo de vinculação e interação social. Mas quais terão sido seus critérios de escolha do campo e conseqüente mergulho em um *lócus* – igual ou diferente – do seu lugar comum de vida?

Para a presente tese, propôs-se uma investigação acerca das experiências de discriminação/preconceito de crianças e jovens de Salvador – BA. Inicialmente, pensava-se em uma etnografia localizada num típico bairro popular da cidade: a Liberdade – o bairro da ‘Senzala do Barro Preto’, dos antigos blocos afro: ‘Ilê Ayê’, ‘Muzenza’, ‘Vulcão da Liberdade’, do ‘Curuzu’ e toda sorte de expressões culturais negras que afetariam enormemente os processos de socialização e enfrentamento ao racismo por parte de familiares e crianças para as quais a investigadora poderia se dirigir. O interesse se voltava às possibilidades de vida positivada – as experiências exitosas em torno do cuidado às crianças e adolescentes e principais enfrentamentos aos perversos efeitos do racismo na sociedade brasileira, baiana, soteropolitana.

Afinal de contas, eram os elementos culturais que moveriam a investigação para o bairro da Liberdade? Que critérios fariam com que esta fosse a melhor escolha para a delimitação do campo? Quais os horizontes apontados pelas teses iniciais aqui descritas? Para que tais questões pudessem ser melhor respondidas, o trabalho de exploração prévia do campo mostrou-se fundamental, para não dizer obrigatório. Ele guiaria toda sorte de inclinações, desvios e contornos necessários à boa escolha do campo de investigação. E, como talvez se possa prever, a Liberdade não foi o *lócus* principal de produção de dados, remodelando técnicas e refazendo percursos ao longo da peregrinação empírica. Somar-se-á a esta peregrinação os desafios de

desenvolvimento do trabalho na cidade de Salvador, dadas as suas especificidades e idiossincrasias melhor discutidas na metodologia.

A tese está organizada em seis capítulos que se interconectam a partir das possibilidades teórico-conceituais e expressões dos dados empíricos. No primeiro capítulo, reconhece-se a complexidade da temática racial e suas principais tradições de produção científica. Nele, são abordados aspectos dos campos sociológico, antropológico e psicológico de modo a expandir o olhar sobre a problemática racial e poder instrumentalizar as políticas públicas, incluindo as ações do setor saúde, acerca dos direitos e garantias para a população negra brasileira.

O segundo capítulo discute algumas abordagens sobre socialização e família, considerando os desafios teóricos da escolha destas perspectivas para compreensão dos fenômenos da construção da identidade e dos posicionamentos e enfrentamentos aos processos de discriminação, sobretudo racial. No terceiro capítulo, são abordados os aspectos metodológicos relevantes à produção da pesquisa e apresenta as principais técnicas utilizadas, além da caracterização dos sujeitos de pesquisa.

O quarto capítulo aprofunda a temática da socialização a partir dos dados empíricos, concentrando-se na caracterização dos contextos de vida de nove famílias selecionadas para o estudo. Neste capítulo, são abordados os contextos de vida e as narrativas dos familiares acerca dos processos de socialização racial, construção de identidade e as formas de compreensão e enfrentamento ao racismo pelas distintas famílias investigadas. A complexidade da pauta racial esboçada no primeiro capítulo é também retomada, exemplificada pelas nuances da socialização racial na capital soteropolitana.

Os dois últimos capítulos se debruçam sobre as narrativas infantis. Neste caso, abordamos as experiências de discriminação racial e preconceito e as formas de enfrentamento às situações adversas através das falas das próprias crianças. Nestes capítulos são analisadas a forma como as crianças e adolescentes expressam e vivenciam o racismo, e de que forma o contexto de vida e socialização (particularmente a constituição familiar) interfere no modo como lidam com a questão racial e seus processos de construção identitária, sobretudo etnicorracial.

Por fim, as considerações finais retomam alguns dos principais aspectos discutidos nos capítulos precedentes, identificando possíveis sínteses em torno das categorias investigadas e apontando os limites deste estudo, bem como caminhos

necessários para a continuidade e avanço das investigações dentro do campo das relações raciais, sobretudo sob a ótica da pesquisa com crianças.

Preta brasileira

Se vou à praia
Pego aquele bronze
Fico linda demais

- Isso, morena
- Da cor do pecado
Se liga, rapaz!

Mas se solto o black
A coisa muda de figura
Afirmo quem sou

- Que preta bonita
- Jogou no blackpower
Agora me encantou

Se vou ao shopping
Sempre um segurança
me olhando de lado
No passaporte
eu prendo meu cabelo
Pra não ser reprovado

Entre os ativistas
Sou sempre a desbotada
Assim não dá!

Sou preta brasileira
Cansei dessa besteira
Agora eu vou falar

Eu sou a negra clara
Mulata escura
Mistura do ser

O hibridismo da raça
A negra tinta fraca
onde o Brasil se vê

Eu sou lara e Oxum
Tupi, Olorum
Macunaíma e Dendê

Salve meu São Benedito
Que a todos tem dito
Sou preta, sim
Mas só você que não vê
(Juliana Ribeiro)

CAPÍTULO 1: Aportes teórico-conceituais: Racismo, Discriminação Racial e Identidade Negra no Brasil

A questão racial é reconhecida atualmente por sua complexidade teórico-conceitual e por um conjunto de tradições e perspectivas entre renomados autores de distintas nacionalidades. Há, notadamente, presença marcante das tradições³ britânica, americana, francesa e brasileira. O Brasil, inclusive, é bastante valorizado neste debate, seja como produtor de ideias, concepções e perspectivas, seja como objeto de análise das relações que se produziram e ainda se produzem em seu contexto⁴.

Este capítulo se debruça sobre alguns importantes aspectos teórico-conceituais presentes na discussão sobre racismo e discriminação racial no campo da saúde, particularmente na Saúde Coletiva. Para tanto, organiza-se em torno das seções seguintes, representantes das principais nuances que se desenvolvem em torno deste tema: 1) racismo e discriminação racial em seus aspectos sócio-político-estruturais; 2) racismo, violência simbólica e seus elementos político-subjetivos; 3) raça, etnia e identidade negra: contribuições para pensar o caso brasileiro.

A temática racial tangencia distintas camadas da vida em sociedade, e, como tal, necessita de múltiplos olhares para que se possa compreender os efeitos de sua inserção nas relações macro e microsociais. O racismo é um importante determinante social da saúde (WILLIAMS, PRIEST, 2015), atingindo as condições de vida e trabalho da população negra em todo o mundo. Trata-se de um fenômeno social que articula aspectos culturais, estruturais e psicológicos, produzindo não apenas indicadores de adoecimento e morte significativos, mas também intenso sofrimento psíquico e humilhação social (GONÇALVES-FILHO, 2017; SILVA, 2017).

Busca-se, desta forma, produzir neste trabalho uma análise que possa aproximar alguns importantes aportes das ciências sociais e humanas para o campo da saúde coletiva, no sentido de melhor compreender as imbricadas formas com que o fenômeno social do racismo 'adentra' o sujeito, produzindo-lhe efeitos subjetivos e

³ Seria hercúleo o exercício de citar os principais representantes destas tradições neste momento, porém, parte significativa dos autores será apresentada ao longo do texto.

⁴ Importante considerar também a contribuição dos estudos pós-coloniais que vem se contrapondo às perspectivas hegemônicas, tanto europeias quanto estadunidenses. Entretanto, no período em que esta pesquisa foi elaborada, não foi possível trazer as contribuições destas perspectivas, reconhecendo-se esta lacuna na produção dos diálogos teóricos aqui empreendidos.

agindo sobre a saúde e as condições de vida da população, particularmente da população negra brasileira. Uma análise que possa também contribuir para compreensão dos limites e possibilidades de atuação das políticas públicas intersetoriais, repensando a rede de atenção psicossocial no que tange os sofrimentos causados pelo racismo, seja ele institucionalizado ou expresso sob outras formas mais sutis de dominação.

O debate racial no setor saúde vem sendo marcado por desafios e contradições acerca das propostas teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas e debates científicos (CHOR, 2013, FRY, 2005, LOPES, 2005), além das dificuldades de uso dos marcadores étnicorraciais nas ações e programas dos serviços de saúde. Há pouco mais de uma década, esse debate foi acirrado em torno de uma polarização das categorias “social” e “racial”. Para análise dos determinantes sociais da saúde, as desigualdades sócio-econômicas foram incorporadas com relativa facilidade, porém, o processo de compreensão das desigualdades raciais ainda é muito controverso e apresenta distintas nuances com base nas realidades socioculturais de cada país.

É preciso que o setor saúde extrapole os indicadores epidemiológicos, atentando para o que as ciências sociais e humanas já vêm produzindo e acumulando em termos de relações raciais e suas consequências para a população. Desta forma, este capítulo deverá analisar perspectivas teóricas de interpretação dos fenômenos do racismo e da discriminação, buscando integrar os aspectos macrosociais aos elementos mais subjetivos destes fenômenos, analisar o modo como estes temas tem atravessado o campo da saúde coletiva e apontar possíveis contribuições analíticas que possam também subsidiar ações e programas no âmbito das políticas públicas.

Uma das hipóteses deste trabalho, portanto, é de que as experiências de racismo e as possibilidades de construção das identidades ocorrem diferentemente entre os sujeitos e dependem também de questões estruturais: o grau de vulnerabilidade e o sentimento de pertencimento étnicorracial variam conforme as condições de vida e capital social. Destaca-se, assim, a identidade como um construto social, essencial para compreensão das nuances subjetivas, ou dos aspectos microsociais sobre os quais os fenômenos do racismo e da discriminação e preconceito atuam. Busca-se, desta forma, analisar, com base em distintos autores e tradições teórico-conceituais, possíveis interlocuções entre as concepções de racismo, discriminação racial, violência e identidade negra, apontando possibilidades analíticas para as políticas públicas no país.

Racismo e discriminação racial em seus aspectos sócio-político-estruturais

Um dos eixos de discussão e marco teórico deste trabalho se encontra entre leituras e releituras sobre os fenômenos do racismo, da discriminação e do preconceito raciais. Distintas perspectivas, que vão das análises sociológicas às interpretações da psicologia social e à própria psicanálise, demarcam a complexidade destas discussões e a variedade de interpretações possíveis a este fenômeno. Neste texto, intenta-se articular duas grandes perspectivas de interpretação do fenômeno do racismo e da discriminação, buscando integrar aspectos macrossociais aos elementos da vida cotidiana e dos aspectos mais subjetivos presentes nas relações sociais.

Neste exercício, caberá definir ou estabelecer algumas distinções nas concepções dos fenômenos sociais em questão, e articular tais definições com a realidade sócio-histórica brasileira, na qual se mesclam elementos de raça e classe social nos processos de hierarquização e diferenciação social do país. Neste momento, focalizar-se-á, de um lado, o racismo propriamente dito, seus significados e localização como importante determinante social das condições de vida e saúde da população, e, de outro, o racismo como um fenômeno de extrema violência, por vezes sutil e simbólica, que recorta os processos microsociais e subjetivos de parcela significativa da população brasileira. Além disso, destaca-se também novas produções em torno dos conceitos de discriminação aventados por um grupo de pesquisadores franceses.

O racismo constitui um fenômeno sócio-histórico referente a distintas épocas e sociedades, relacionando-se tanto à sua dimensão ideológica, quanto histórica (MOORE, 2007). Pode ser entendido como uma ideologia que diferencia grupos sociais a partir de seus marcadores físicos, do seu fenótipo, e os inferioriza em relação a outros grupos sociais (ARAÚJO, 2007; LOPES, 2005) – uma ideologia-teoria que respalda e justifica as desigualdades sociais (Guimarães, 2009). O racismo vem sendo discutido e debatido em todo o mundo, num contexto de lutas por cidadania e direitos humanos.

Partindo da definição de Delacampagne (1990 apud Guimarães, 2009), na qual o racismo é visto como uma redução do cultural ao biológico (p. 31-32), Guimarães afirma que o processo de definição do racismo poderá derivar-se de uma teoria das raças, destacando-se os casos em que o ato de discriminação não se revela em

essencialismos do tipo: sexismos ou etnicismos. Antes, porém, nos casos em que as diferenças raciais demarcam o processo de hierarquização social, evidencia-se o racismo (GUIMARÃES, 2009).

O racismo pode ser visto como conceito central para o entendimento do modo como se concebem as relações raciais no Brasil, e, por conseguinte, estabelecer o nexos entre o significado atribuído à raça e à própria identidade social nacional. Isto posto, o racismo é um fenômeno social que amplia a análise sobre as noções de raça e cor e pode desatar os nós da conformação da sociedade brasileira em suas inúmeras formas de hierarquização social, além de auxiliar na análise das iniquidades sociais, especialmente as desigualdades em saúde, à luz de outras dimensões que ultrapassem as interpretações naturalizadas dos processos de diferenciação social.

Guimarães (2009) afirma que o fenômeno do racismo só pode ser entendido a partir das realidades locais e da história de cada região onde sua presença se torna marcante. Assim, torna-se necessário recorrer ao processo de formação da identidade nacional brasileira para que se possa compreender as imbricadas relações entre raça, cor e etnia no país. Na dissertação de mestrado sobre o processo de formulação da PNSIPN (BRASIL, 2011), debruçei-me sobre alguns debates em torno da incorporação da categoria raça no setor saúde. Para tanto, foi necessário analisar o processo de hierarquização social brasileiro e compreender algumas das visões e diferenças em torno das noções de raça, etnia, cor e classe social como importantes marcadores conceituais.

Guimarães (2002) foi um dos autores responsáveis pela afirmação da raça enquanto uma categoria sociológica necessária ao enfrentamento do racismo. Enquanto categoria analítica, tratou de demarcar aspectos fundamentais da formação da sociedade brasileira, das discussões sobre diferença e igualdade e dos dilemas acerca da classificação sócio-racial no país. Nesse sentido, a retomada das categorias raça e cor da pele no âmbito das políticas públicas foi crucial para as discussões sobre o racismo e as desigualdades raciais em saúde, pois, a despeito das acusações em torno de uma possível racialização deste setor, tais categorias foram fundamentais na demarcação das condições de vulnerabilidade a que foi submetida esta população (BRASIL, 2011).

O referido autor demonstra como determinadas categorias sociológicas – raça, cor e etnia – se encontram extremamente entrelaçadas e confundem, propositadamente ou não, as interpretações das relações raciais no Brasil. A hierarquização social brasileira se fundou, de acordo com o autor, “sobre as dicotomias que sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e brancos/negros” e que

se reforçaram ao longo dos períodos históricos e políticos no país, tanto material, quanto simbolicamente (GUIMARÃES, 2009). Assim, o autor reforça a tese de que classe e cor, no contexto brasileiro, sempre foram utilizadas de modo racializado, naturalizando as desigualdades que porventura poderiam desmascarar nosso ideal de democracia racial.

Bobo e Fox (2003) analisam a produção de pesquisas sobre raça, racismo e discriminação nos Estados Unidos, enfatizando a existência de disputas entre os pesquisadores, especialmente sociólogos, em torno da complexidade dos seus significados. Os autores apontam os avanços das leituras sociológicas de tais fenômenos no que concernem a análises sobre os processos de manutenção das fronteiras entre os grupos, sobre os sistemas de desigualdades raciais e suas ideologias de suporte, e os padrões empregados nos comportamentos intergrupais. Ainda assim, continuam os autores, o foco de tais pesquisas tem sido as manifestações estruturais da raça, do racismo e da discriminação, particularmente na caracterização das relações entre negros e brancos, faltando análises que abarquem os processos microssociais tais como identidade, sentimentos, crenças e estruturas cognitivas.

De todo modo, Bobo e Fox apresentam interessantes definições sobre os fenômenos de raça, racismo e discriminação. Os autores concebem o racismo como um conjunto de condições institucionais que geram desigualdades de grupos e uma ideologia de dominação racial caracterizada por um conjunto de crenças que sustentam a tese de subordinação de um grupo considerado biológica e culturalmente inferior ao grupo racial dominante. Raça, por sua vez, é considerada como uma produção historicamente contingente às construções sociais. Trata-se de uma categoria que varia com o tempo e que tem importantes intersecções com categorias como idade, classe, gênero e sexualidade. Concretamente, raça relaciona-se a marcadores físicos e biológicos, como a textura e a cor da pele, por exemplo. Já a discriminação é definida como um complexo sistema de relações sociais, que envolve ações, sutis ou não, e que terminam por limitar as oportunidades econômicas, políticas ou sociais de determinados grupos. Esta última categoria sociológica será abordada mais adiante.

Apropriando-se um pouco mais da perspectiva do racismo como um conjunto de ações estruturadas e institucionalizadas, resgata-se o conceito de racismo

institucional, crucial para o entendimento das relações no setor saúde. O racismo institucional pode ser considerado como:

(...) o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (DFID, 2007).

Sampaio (2003) explora bem as nuances do racismo institucional. O autor aborda a noção de instituição como “formas de constrangimento que moldam as interações humanas” e define as organizações sociais como grupos de indivíduos unidos por um propósito ou objetivo comuns. Suas definições ajudam a identificar duas dimensões para o racismo institucional. De um lado, encontra-se o racismo expresso nas relações interpessoais (entre gestores e trabalhadores de um serviço, por exemplo) e, de outro modo, o racismo institucional expresso na dimensão político-programática, sobre a qual se reconhece o racismo como determinante social das desigualdades.

Restrepo (2009), analisando a realidade do racismo na Colômbia, compreende o racismo institucional como uma forma de violência simbólica perpetrada pelo Estado, estruturada durante muito tempo como um sistema de valores que discriminam, diferenciam e excluem a população negra, mediante *“las estrategias ideológicas de la invisibilidad, el ocultamiento, la negación, la omisión y la estereotipia”*. A autora analisa as políticas públicas culturais e educativas e conclui que as produções científicas produzidas em seu país, ao longo da colonização e formação do Estado-Nação, representaram formas de violência e exclusão através de arquétipos inferiorizantes e discriminatórios – forjados por fenômenos do *etiopismo* e *negrismo*, que significam, respectivamente, acervo de inferiorização e ideologia da diferenciação – perpetrados pela igreja e ciência ilustrada colombiana do século XIX.

No caso brasileiro, alguns autores vêm explorando a temática do racismo institucional especificamente no setor saúde. Kalckman *et al* (2007) produziram alguns dos primeiros documentos no país que enfatizam as dimensões do racismo institucional neste setor. No âmbito das relações entre instituição e usuário da saúde, os autores destacam como o racismo interfere diretamente na produção de mais

desigualdades e exclusão: *“o racismo minimiza as possibilidades de diálogo das pessoas com os serviços, interfere na autoestima e, conseqüentemente, contribui de forma decisiva na saúde (...), por conseguinte, quando presente nos serviços, reforça, quando não agrava, a exclusão social”*.

O racismo institucional também se expressa na dimensão político-programática quando não percebe e reforça a “invisibilidade das doenças prevalentes da população negra”, quando não debate a questão racial desde a formação dos profissionais de saúde, quando da dificuldade de acesso aos serviços de saúde, da baixa qualidade da atenção a saúde, e, especialmente, quando determina diferenças importantes nos modos e perfis de adoecimento e morte entre negros e brancos (KALCKMAN *et al*, 2007).

López (2012) destaca duas pesquisas de referência que desmascaram o racismo institucional no Sistema Único de Saúde. Tais pesquisas apontam, por exemplo, situações desfavoráveis entre mulheres pretas e pardas em relação às brancas, tanto no que diz respeito a atenção oferecida pelos serviços de saúde à população de gestantes, quanto nos índices de mortalidade materna e riscos de mortalidade por eclampsia. Os dados de tais pesquisas ratificam o problema da vulnerabilidade desta parcela da população, uma vez que o conceito de vulnerabilidade se refere a “contextos gerados a partir de condições sociais de violência cotidiana e injustiça estrutural, que provocam uma fragilidade política e institucional na promoção, proteção ou garantia de direitos de determinados grupos ou indivíduos” (LÓPEZ, 2012).

O racismo também vem sendo discutido no âmbito da saúde como um importante Determinante Social da Saúde. Determinantes Sociais da Saúde podem ser definidos como circunstâncias em que os sujeitos nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem, incluindo seus sistemas de saúde. Tais circunstâncias são resultado da distribuição de renda, de poder e de recursos nos níveis mundial, nacional e local, que, por sua vez, dependem das políticas adotadas em cada Estado-nação (WHO, 2007). Neste caso o racismo é peça fundamental para entender o processo saúde-doença, posta sua localização como categoria analítica fundamental das condições de nascer, viver e morrer (BARBOSA, 2012).

Williams e Priest (2015) apontam as conseqüências do racismo sobre a saúde, destacando que experiências subjetivas de discriminação se configuram importantes estressores, impactando negativamente a saúde de uma forma geral. Os autores

apresentam um modelo de compreensão do fenômeno do racismo do qual se depreendem as múltiplas possibilidades de impacto sobre a saúde. Neste modelo, o racismo é visto como um determinante básico da saúde e destaca causas primeiras ou fundamentais das causas aparentes ou intervenientes. A compreensão principal é de que a raça, ou o componente racial, é criado por forças macrossociais que se vinculam à saúde “através de diversos mecanismos intervenientes”. Ou seja, tomando-se, por exemplo, o estresse como mecanismo interveniente, pode-se reconhecer o racismo como causa de estresse por discriminação e traumas, porém, apontam os autores, ele também pode afetar outros tipos estressores, tais como desemprego, dificuldade financeira, violências, etc.

O racismo, assim como outras causas fundamentais, opera sobre a saúde através de múltiplos mecanismos e as vias através das quais essas causas distais impactam a saúde podem mudar com o tempo. Por exemplo, o racismo institucional e cultural pode afetar adversamente a saúde através de estigma, estereótipos, preconceito e discriminação racial. Essas dimensões do racismo podem levar a diferenças no acesso a recursos econômicos e vários outros recursos e oportunidades sociais. O racismo não é o único determinante dos mecanismos intervenientes, mas sua presença como causa fundamental em uma sociedade pode modificar e transformar outros fatores causais e pode exacerbar os impactos negativos de outros fatores de risco para a saúde (WILLIAMS, PRIEST, 2015).

Racismo, violência simbólica e seus elementos político-subjetivos

Os elementos expostos até o momento permitem conceber o racismo, além de categoria analítica fundamental para o entendimento das relações raciais e da hierarquização social brasileira, como um ato de extrema violência – seja ela direta, expressa nos números da mortalidade por causas externas entre jovens negros, por exemplo, ou indireta, calcada nas experiências psíquicas de cada sujeito. Ou ainda nas disputas de poder e subordinações que marcaram os lugares sociais do negro neste país durante muitos anos. Abordar o racismo como violência significa tratar de uma articulação entre os macroprocessos sociais e políticos e a dimensão microsocial dos sujeitos, seus cotidianos e ações individuais, além da sua dimensão subjetiva.

Soares (2011), numa leitura do fenômeno do racismo enquanto uma violência social e, ao mesmo tempo, produtor de graves sintomas psicológicos, reflete:

(...) identifico o racismo como um sintoma que afeta o negro não apenas no plano sociológico, mas também no plano psicológico. Haveria aí uma dialética que envolve a experiência psíquica de cada sujeito e o fenômeno racista em sua totalidade. O racismo é um sinal de mal-estar na civilização cujos efeitos o psicanalista acolhe em seu consultório sob a forma de sintoma, que se situa em uma zona de interseção entre o mais singular, o mais íntimo de um sujeito, e o discurso universal no qual ele se inscreve (SOARES, 2011).

A autora continua sua abordagem do racismo como um ato de violência e destaca que suas consequências ultrapassam o campo do indivíduo, tomando conta também da dimensão psicossocial. Ela se debruçou sobre as marcas do racismo impressas já na infância, descortinando desconfortos cotidianos presentes na vida escolar de crianças negras e brancas. Sua pesquisa mostrou a importância que os estudos da psicologia podem ter para a compreensão da produção de subjetividades e releituras das relações raciais pelas ciências sociais. A autora destaca elementos importantes de uma “sintomática social” imposta pelo racismo que recaem diretamente na construção da identidade de uma pessoa. De acordo com Costa (2003 apud SOARES, 2011), a identidade se estrutura “a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura”.

Fanon (2005, 2008) aponta com tamanha destreza e acurácia as repercussões do racismo na saúde mental e organização política do povo negro. Ainda em (re) descoberta pelos estudiosos brasileiros (GUIMARÃES, 2008), suas produções tornam-se, hoje, leitura obrigatória para o entendimento do racismo e sua consequente violência social e política.

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, o autor explora as polarizações entre as ‘raças’, trazendo um enfoque psicanalítico necessário ao entendimento do sofrimento psíquico que atingiu e atinge a população negra. Já em “Os condenados da terra” sua análise permite ao próprio colonizado desvendar a teia na qual sua subordinação foi produzida – destaca as estratégias de violência, subordinação e desumanização que produziram o colonizado. Esse é o contexto caracterizado por desigualdades e práticas discriminatórias que terminou por marcar a formação da identidade do povo negro no mundo.

O conceito de discriminação racial é aqui também evocado, na medida em que abarca o outro “lado da moeda” do complexo fenômeno do racismo: de um lado, tem-se o racismo enquanto ideologia que estrutura e mantém relações de desigualdade e violência e, de outro, os atos, atitudes e ações dos sujeitos para distinguir separar ou

discriminar os grupos humanos, segundo a sua raça – a discriminação racial aborda as ações humanas preconcebidas, carregadas da ideologia-teoria racista. Ewa Bogalska-Martin *et al* (2012) compreendem a discriminação racial como um fenômeno de natureza polissêmica, ambígua e incerta.

Os autores definem discriminação a partir de conceitos concretos mobilizados pelas narrativas das pessoas com base em suas experiências. Em suas pesquisas em duas cidades europeias, demonstraram que a discriminação é vivida como uma experiência sensível, cuja principal característica é uma espécie de incerteza sobre a natureza das situações vividas pelos sujeitos. É sobre essa incerteza que eles tentam entender a passagem da dimensão subjetiva da experiência de discriminação à objetivação narrativa, social, institucional e jurídica. Bogalska-Martin *et al* (2012) investigam as queixas de discriminação racial endereçadas às instituições que lutam contra a discriminação nesses países.

Para os autores, levar à público (para instituições de luta contra a discriminação) uma queixa por discriminação pode revelar uma vulnerabilidade social, porém a experiência de discriminação permite uma tomada de consciência por vezes dolorosa e um reconhecimento, por um lado, do status de vítima e, por outro, do status de cidadão detentor de direitos, capaz de fazer o sujeito agir em defesa dos mesmos. Deste modo, o conceito de discriminação aqui evocado parte dos pressupostos de uma sociologia da experiência e é considerada como um processo permanente de interiorização de experiências relacionadas às práticas de diferenciação social, consideradas injustas:

Nos recherches antérieures ont établi que dans sa dimension phénoménologique, l'expérience de la discrimination est relative au processus permanent d'intériorisation des expériences du monde liées aux pratiques de différenciation sociale et, en particulier, elle confronte l'individu à des situations de différenciation considérées comme injustes (BOGALSKA, DOUTRE, & PRÉVERT, 2012 apud BOGALSKA-MARTIN *et al*, 2012).

As práticas de discriminação são compreendidas, segundo os autores, como estruturalmente integradas às práticas da vida, atravessando todas as relações sociais, constituindo importante dimensão das práticas sociais, e marcando o horizonte de vida das pessoas que se consideram discriminadas. Os autores destacam que as pessoas vítimas de discriminação por eles interrogadas eram dotadas, em grande parte, de elevado capital social (possuidoras de diplomas, boa

renda e posições hierárquicas mais elevadas), agregando elementos importantes nas concepções e nas ações destes sujeitos diante das queixas contra a discriminação. Porém, também se interrogam sobre como estas queixas e ações contra a discriminação poderiam ocorrer entre aqueles menos abastados.

Para Munanga (2009), as principais formas de expressão da discriminação são: discriminação sócio-econômica, discriminação por raça, por gênero, etnia, idade, cultura, nacionalidade, religião, etc. O ponto comum entre todas as formas de discriminação está ligado ao elemento da diferença. O diferente, para o caso racial brasileiro, envolve o critério de cor da pele e outras características fenotípicas que exemplificam e justificam a discriminação. O autor ainda destaca quatro principais formas nas quais se manifestam a discriminação: 1 – Evitação (evitar o outro, um lugar); 2 – Rejeição verbal (piadas, brincadeiras, injúrias); 3 – Agressão física; 4 – Separação espacial (ocorrida nos Estados Unidos e na África do Sul). O preconceito, por sua vez, continua o autor, possui suas causas na percepção da diferença. Tais diferenças determinam os lugares de superioridade ou inferioridade e alimentam as práticas discriminatórias.

De modo a congrega diferentes perspectivas, recorre-se também a Pierre Bourdieu, numa tentativa de construir laços entre o racismo e sua violência institucional, estruturado pelas relações de poder da sociedade brasileira, com o racismo cotidiano, sutil e perpetrado pelos agentes cidadãos comuns de nossa sociedade. Destaca-se, deste modo, a possibilidade de construir análises relacionais, micro e macro espaços sociais, os sujeitos e suas ações cotidianas e a sociedade brasileira, com suas macroestruturas e mecanismos de hierarquização e divisão social. Para Bourdieu (2011), *“as propriedades dos diversos grupos sociais lhes cabem em um dado momento, a partir de suas posições em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis”* (p. 18).

O autor enfatiza o papel ativo das formas simbólicas enquanto recursos sociais que constituem e mantêm as estruturas de poder. Suas leituras se debruçam sobre as relações de poder entre os indivíduos, os grupos sociais e as instituições. No centro da vida social está o poder, que para ser bem-sucedido necessita de legitimação (SWARTZ, 2009). O poder menos visto e mais ignorado é considerado por ele como poder simbólico. Trata-se de um poder invisível, exercido sob a cumplicidade “daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2012).

Os sistemas simbólicos, aponta Bourdieu, apenas exercem um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é o responsável pela construção de uma realidade social passível de aceitação pelo ser humano, um mundo social imediato integrado pelos símbolos que permitem o consenso geral acerca da ordem social mundana.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2012, p. 11).

Neste sentido, o poder simbólico torna-se um poder transfigurado e legitimado, permitido por uma espécie de “*eufemização das relações de força*” e da transformação de capital em capital simbólico, ambos produzindo uma violência que não parece existir, a violência simbólica, capaz de instaurar o poder simbólico real, sem muitos gastos de energia ou disputas mais diretas entre grupos sociais distintos. Um elemento comparativo interessante em torno da questão racial diz respeito ao ‘cabelo crespo’. Durante muito tempo foi alvo de preconceito e chacota (e ainda o é, no âmbito da sociedade brasileira), produzindo baixa autoestima entre as mulheres negras e as rendendo às diversas técnicas de alisamento. A violência que muitas crianças, jovens e mulheres sofreram (e muitas ainda sofrem) ficou retida em suas experiências pessoais, tamanha era a sutileza da questão, e não puderam ser enfrentadas durante muito tempo, até que o simbolismo sobre o cabelo negro pudesse ser modificado e enfrentar as imposições da mídia branca: ter o cabelo *Black Power* ou crespo, atualmente, pode ser um sinônimo de poder, um poder simbólico que consegue se impor em muitos espaços sociais⁵.

Gaulejac (2006, 2008) realizou uma investigação acerca da vergonha, buscando compreender o sentimento da vergonha e suas raízes, tanto psíquicas, quanto sociais. Gaulejac é aqui retomado no sentido de auxiliar a compreensão dos sintomas e sentimentos de vergonha provocados pelo racismo, que recaem diretamente na auto-imagem e autoestima de jovens negras. Para Vincent de Gaulejac, a vergonha é um sentimento complexo, multifacetado e um produto de

⁵ Ver as novidades em torno da ‘Marcha do Empoderamento Crespo’.

diversas violências e situações de humilhação. O autor considera a vergonha como um conglomerado de emoções, de afetos e sensações ligados uns aos outros. A vergonha se expressa na *“impossibilidade radical de fugir para se esconder de si mesmo”* (GAULEJAC, 2006, p. 63) e afeta todas as dimensões da vida, desde a subjetividade dos sujeitos, às suas crenças, valores, relações, sociedade, etc. Com a vergonha, a identidade do sujeito é perturbada. A vergonha se distingue em diferentes formas: vergonha corporal, vergonha sexual, vergonha psíquica, vergonha moral, vergonha social, vergonha ontológica.

Les raisons d'avoir honte sont multiples. Elles constituent une expérience existentielle, chaque fois que le sujet est confronté à un regard extérieur qui remet en question l'idée qu'il se fait de lui-même et de 'l'homme' comme référence idéale de l'espèce humaine. C'est cette estimation qui est en cause lorsqu'il est confronté à une violence humiliante (GAULEJAC, 2008, p. 77).

Raça, etnia e identidade negra: contribuições para pensar o caso brasileiro

Identities: diferenças, contrastes, transformações

I use 'identity' to refer to the meeting point, the point of suture, between on the one hand the discourses and practices which attempt to 'interpellate', speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be 'spoken'. Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us (HALL, 1996).

Há diversos modos de abordar o tema das construções identitárias, desde a perspectiva da formação de uma identidade individual à formação de identidades coletivas, porém, o foco deste trabalho está em torno de abordagens mais amplas, que possam oferecer subsídios ao entendimento das identidades coletivas que subjazem as identidades negras presentes na formação da população brasileira. Interessa discutir, no âmbito das Ciências Sociais, elementos que marquem a formação político-identitária e a relação que estas formações podem ter com a saúde psíquica de crianças negras. Obviamente, a análise desses processos torna-se bastante complexa, reconhecendo-se as interfaces entre a construção de uma identidade social que também é pessoal, marcando os desafios para uma sociologia

que tem se preocupado com a subjetividade e sua relação direta com os fatos sociais contemporâneos (DUBAR, 2009).

Parte-se do pressuposto de que as identidades têm bases e origens não apenas na reprodução do idêntico advindo da socialização familiar e do grupo de amigos, mas também, como afirma Mendes (2002), do inusitado, dos acidentes, das fricções, do caos e dos erros que vão ocorrendo no âmbito das relações sociais. O autor fala de um ruído social e de conflitos entre diferentes agentes e lugares de socialização que permitirão ativação contingente das identidades através da ação e da luta. De acordo com Castells (2010), identidade pode ser definida como “*fonte de significado e experiência de um povo*” (p. 22). No âmbito das relações sociais, destacamos os processos de formação de uma identidade que é social e que se relaciona diretamente com os atores sociais em ação. O referido autor aponta a existência de identidades múltiplas responsáveis pela construção de significados com base em um ou mais atributos culturais inter-relacionados.

Dubar (2009), por sua vez, enfatiza a noção de uma identidade “*polimorfa e bulímica*”, marcada por distintas acepções e domínios, constituindo tema desafiante para a sociologia. Para o autor, é possível referir-se à identidade a partir de duas grandes vertentes: uma mais essencialista, marcada por realidades essenciais, substâncias imutáveis e originais que garantem a permanência dos seres; e outra, nominalista, que reconhece a identidade como “*resultado de uma identificação contingente, (...) de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização*” (p. 13). A identidade, nessa perspectiva, constrói-se a partir de alteridades que variam histórica e contextualmente, mas que também refletem a noção de pertencimento comum. Neste caso, o autor apresenta as operações que constituem o paradoxo da identidade: “*o que há de único é o que é partilhado*” (p. 13).

Seguindo a perspectiva de Dubar⁶ (idem, *ibidem*), haveria dois modos de identificação: identificações atribuídas pelos outros (identidade para outrem) e as identificações reivindicadas por si próprio (identidades para si). Para o autor, é na relação entre esses dois processos de identificação que se encontram os fundamentos das formas identitárias.

Dubar (2009) apresenta como hipótese a existência de movimentos históricos, coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas

⁶ Refere-se aos trabalhos de Goffman como pioneiros e que melhor avaliaram a relação subjetiva com a identidade atribuída pelos outros (identidade virtual).

como modalidades de identificação. O autor institui uma diferença entre as formas comunitárias (mais antigas) que, através das comunidades, estabeleciam lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduziam através das gerações, e a formas societárias (mais recentes e emergentes), que, por sua vez, supõem coletivos múltiplos e variáveis, ligando os indivíduos por tempos determinados, oferecendo recursos de identificação provisórios.

Para falar dos eus e suas identidades sociais, num jogo de relações dentro do contexto social e moral, destaca-se, neste momento, um modo (quicá uma metodologia) de interpretação sobre as identidades. Dubar (2009) considera que as questões de identidade são fundamentalmente questões de linguagem. Para ele, identificar-se ou ser identificado não significa apenas projetar-se sobre outros ou identificar-se com. Antes de mais nada, a identidade se expressa em palavras. E a linguagem constitui um dos componentes da subjetividade; a identificação social é um mecanismo essencial da construção dos sujeitos.

(...) Ela [sociologia] deve analisar sociologicamente o uso que as pessoas fazem de suas próprias categorias, sua maneira específica de escolher e dispor palavras vindas de suas experiências, tanto por meio de suas interações cotidianas 'presentes' como das lembranças de suas interações 'passadas' apropriadas por meio de sua reflexão pessoal (DUBAR, 2009, p. 240).

O recurso à identidade narrativa relaciona-se a uma discussão já travada anteriormente em torno da ideia de que a identidade de um sujeito, pessoa, indivíduo – a sua identidade social – não é única, muito menos essencialista. Além de dinâmica, compõe-se de diversas identidades que se organizam em torno de papéis, ações e dinâmicas próprias do Eu. Afora a definição de uma identidade em oposição a essências, crê-se que a identidade narrativa também fornecerá um marcador metodológico importante para os estudos que se debruçam sobre a identidade, pois com este recurso será possível pensar através das dimensões de tempo, espaço e relacionalidade (SOMERS, 1994).

Dubar (2009) argumenta: uma identidade pessoal só se torna narrativa quando posta em narrativa. Nesse processo, o que mais importa não é o tempo cronológico, antes, o tempo da memória ativa, produtora de sentido e de uma direção e significação. A identidade narrativa é uma construção em situação, por um sujeito, de um arranjo de suas experiências significantes (idem, *ibidem*, p. 242). Mishler (2002)

recorre aos trabalhos de Ricoeur para enfatizar essa dimensão de uma outra temporalidade: o autor enfatiza tipos diferentes de tempo, a significância de um enredo e propõe duas dimensões para o tempo; a primeira, episódica – cronológica e a segunda, configurativa – não cronológica. A importância desse olhar sobre a narrativa está no fato de estabelecer outra lógica para a interpretação dos significados de eventos passados, implicando, nos estudos de identidade, a noção de que o passado não é o fundamento imutável para prever o futuro.

Mishler (2002) também argumenta que o modelo de tempo narrativo/experiencial questiona os estudos sobre identidade baseados no modelo cronológico, realizados por diversas disciplinas das Ciências Humanas. Ele refere que os estudos sobre identidade, personalidade ou aprendizagem se baseiam no modelo do tempo do relógio apenas para justificar determinadas estratégias de pesquisa e arcabouços teóricos. No que tange o trabalho de acordo com a lógica experiencial, o ato de narrativizar reatribui significado sobre o tempo narrativo, em detrimento do lugar temporal da sequência de eventos, e o ordenamento temporal é visto apenas como uma estratégia para organizar os eventos de um enredo.

Tal possibilidade de análise e interpretação permite compreender como a questão do ser negro aparece entre as crianças e como se diferencia entre as gerações dentro de um mesmo núcleo familiar. Acredita-se que estas perspectivas possibilitam a construção de um modelo analítico capaz de decifrar as nuances de um discurso ou narrativa de identidade entre as crianças e seus familiares.

O pressuposto básico para as Ciências Sociais é que as identidades são construídas, utilizando-se da história, da geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, memória coletiva, fantasias pessoais, aparatos de poder, revelações de cunho religioso (CASTELLS, 2010). O autor sinaliza que esses dados são processados por indivíduos, grupos e sociedades, de modo a reorganizar os significados dessas identidades a partir de seus projetos socioculturais e estruturas sociais. Sua hipótese, bastante peculiar, aponta que a construção da identidade coletiva e seus propósitos é realizada pelos determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, ademais, afirma que a construção social da identidade ocorre em contextos marcados por relações de poder.

Deste modo, o autor propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: *Identidade legitimadora*, *Identidade de resistência* e *Identidade de projeto*. A primeira se refere a construções identitárias realizadas pelas

instituições dominantes da sociedade, a segunda é criada por atores que se encontram em posições e condições desvalorizadas e estigmatizadas pela dominação e a terceira enfatiza a construção de uma nova identidade a partir do material cultural disponível para que os atores sociais possam redefinir suas posições na sociedade.

Com base nessas primeiras ideias acerca da construção das identidades sociais, pensar como e por quem diferentes identidades são construídas refere-se sempre aos contextos sociais nos quais se dão tais processos. Para o entendimento das políticas de identidade é preciso que a situemos em seu contexto histórico, aponta Castells (*idem, ibidem*). Tais apontamentos nos levam a refletir sobre a identidade negra construída e elaborada no Brasil. Pode-se pensá-la como uma identidade de resistência advinda dos processos de denúncia e enfrentamentos ao racismo brasileiro, além de não se restringir em absoluto a um único espaço territorial ou comunidade específica (dada a diversidade de conformação da população negra no país).

Stuart Hall (2006) define a identidade como um conceito estratégico, fluido e posicional. A identidade tornou-se uma “celebração móvel”, modificada continuamente em relação às outras formas que nos representam ou interpelam dentro dos sistemas culturais. A identidade é então modificada ou modelada por relações sociais e processos históricos e institucionais específicos, trazendo à tona a noção de identificação, uma identidade temporária – “tornar-se temporário” – ou identidade que emerge das diferenças do que “eles e elas não são” e do que “eles e elas não possuem”.

O autor aponta em outro trabalho (HALL, 2009) mudanças no atual cenário político-cultural, marcado por políticas da diferença – lutas sociais pela diferença, novas identidades e sujeitos políticos. Problematiza o fato de que a atuação dos movimentos em prol do resgate de uma cultura popular negra, até então marcada por um ‘essencialismo estratégico’, pode necessitar, no presente momento, de novas estratégias de intervenção que extrapolem a essencialização das diferenças – “*tradições deles versus as nossas*” (p. 326) – e possam formular estratégias dialógicas e formas híbridas da estética diaspórica (aquela que define os processos da negritude).

Diante da complexidade apontada pelos autores acima, parte-se para análises de algumas perspectivas acerca dos processos identitários, tentando construir bases que permitam interpretações sólidas e consistentes acerca dos fenômenos da

negritude no país e no mundo globalizado. Enfatiza-se, neste momento, aspectos culturais que ajudam a compor identidades sociais, destacando, sobretudo, a cultura como fenômeno expresso nas interações sociais e capaz de produzir transformações pelos e sobre os diversos grupos sociais. Inicialmente, recorre-se aos apontamentos de Barth sobre as relações entre etnicidade e cultura e sua leitura dos fenômenos sociais e dos conflitos que ocorrem nas fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e processos de controle.

A etnicidade pode ser entendida como uma espécie de organização social de diferenças culturais (BARTH, 2005). Pensar etnicidade depende da análise do contraste, da oposição entre o “Nós” e os “Outros”. E essa relação entre o Nós e os Outros, esse contraste estabelecido pela díade, relaciona-se diretamente às diferenças culturais. Barth dedica-se a repensar a cultura e sua enorme variação global, questionando-se acerca do local onde supostamente estaria armazenada, onde e como estaria sendo produzida e reproduzida, dado o fato de que existem várias culturas no mundo e que, assim, poder-se-ia especificar cada uma delas, o que as constitui e as unifica (idem, ibidem, p. 16).

Para o autor, a cultura em termos globais se apresenta com uma enorme variação, mas também uma variação contínua, descontinuidades mais ou menos abruptas e agregados de ideias compartilhadas ou em contraste com outros padrões. Cultura, então, é composta por uma variedade de agregados e ingredientes e deve ser pensada como algo que é distribuído por intermédio de pessoas, entre pessoas, e como resultado de suas experiências. Assim, cultura pode ser entendida como um estado de fluxo constante: *“Não há possibilidade de estagnação dos materiais culturais, porque eles estão sendo constantemente gerados, à medida que são introduzidos a partir das experiências das pessoas”* (p. 17).

Importante destacar o grau de pluralismo cultural presente em boa parte da humanidade através das interações, comunicação e mistura dos povos. Para Barth, esse fato não advém apenas da modernização, estando presente nas grandes civilizações da história. Entretanto, no âmbito da organização social, os grupos sociais podem se configurar através de fronteiras bem definidas, participação interna uniforme e serem estáveis. Esse componente social se apresenta de modo distinto do componente cultural, posto que o objeto da cultura é diferente do objeto da organização social. Nesse sentido, destaca Barth, a confusão que se estabelece para os chamados grupos étnicos se apresenta na tensão entre a “natureza dos grupos

sociais e a natureza dos materiais culturais sobre os quais se baseia a definição dos grupos étnicos” (p.17).

Deste modo, a identidade étnica não está relacionada a uma cultura separada e isolada das demais. Ter uma identidade étnica refere-se a determinados traços, sob determinados momentos e circunstâncias que compõem um traço específico de identidade. Tem-se uma identidade a partir de um determinado grupo ao qual se deseja pertencer e no âmbito do qual se cultivam sinais particulares que poderão marcar sua identidade (BARTH, 2000, 2005).

A leitura de Barth sobre os *Pathans*⁷, no Paquistão, nos ajuda a pensar a realidade brasileira sobre a qual desejamos pesquisar. A problemática apresentada por Barth se refere a uma família de pathans que vive na Noruega. O autor analisa a formação dos traços identitários e das mudanças que se processam entre os jovens, nascidos na Noruega, e os pais, paquistaneses, marcados por outros traços culturais e identitários. As crianças dessa família crescerão sob outra cultura, outro arcabouço de aprendizado, reflexão e experiência. Embora sua família constitua uma unidade de reprodução do grupo étnico paquistanês, não será uma unidade de reprodução de uma cultura compartilhada, antes, porém, uma combinação dinâmica de diferenças, contrastes e conflitos culturais.

Assim, a formação dessas crianças, e, por conseguinte, suas subjetividades, serão levadas por *“diferentes caminhos por suas distintas relações com seus entes queridos, interpretando as suas próprias experiências individuais e lidando com seus próprios problemas”* (BARTH, 2005, p. 21). Porém, para garantir a unidade da identidade ou nacionalidade paquistanesa, será necessário buscar um modo de construir uma imagem positiva dessa identidade no meio do turbilhão a que essa família estará mergulhada (interesses e ideias conflitantes, interpretações equivocadas e mal-entendidos). A identidade pathan – uma das várias etnias do Paquistão – pouco importará na Noruega, e mesmo aqueles pertencentes a outras etnias serão considerados apenas paquistaneses naquele país.

Esse é o nó central para o entendimento do contexto no qual se forma o mito da etnicidade. Todos de nacionalidade paquistanesa, independentemente de suas

⁷*Pathans* constitui um dos vários grupos étnicos que vive em conflito no Paquistão. Fredrik Barth analisa os *pathans* que vivem na Noruega, trabalhadores imigrantes que compõem a sociedade norueguesa desde a década de 1950. Ser *Pathan* no Paquistão implica uma identidade étnica distinta e a análise de Barth se debruça sobre a reação dos *pathans* à Noruega.

etnias, buscarão um espaço de troca e uma rede de solidariedade paquistanesa, para proteção e refúgio. Para Barth, tal mito se forma através da falácia de que “se ‘nós’ da identidade minoritária compartilhamos tantas diferenças em relação ao ‘eles’ dominantes – em termos de situação de vida, preocupações e atitudes – devemos ser semelhantes uns aos outros, compartilhando uma cultura que reflita essas diferenças em relação a outra cultura” (p. 22).

O referido autor mostra como a cultura sempre está em fluxo e mudança, mas também sujeita a formas de controle. Nesse caso, há processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências que vão de encontro à variação contínua da cultura. Essa leitura fica mais evidente nas crianças paquitanesas nascidas na Noruega, diante do fato de que serão educadas em escolas norueguesas e crescerão sob outras prerrogativas sociais, como a relação com o corpo e a prática da educação física nas escolas, por exemplo. Estabelece-se um conflito entre o que essas crianças aprenderão como correto em relação a seus corpos, quando dos processos de socialização com outras crianças norueguesas (que não são de origem paquitanesa) e a visão imposta por seus pais sobre o cuidado (ou mesmo proibição) com a exibição de seus corpos em atividades físicas nas escolas. O autor diz:

A imagem da filha deles, uma mulher em formação, dançando em um estado de nudez relativa é algo extremamente perturbador. A menina pode ter efetivamente gostado muito da atividade e acumulado uma avaliação favorável dela. Nesse caso, essa experiência positiva precisa ser apagada, e ela deve aprender que isso é ruim. A continuação da educação física para meninas é um ponto de atrito constante entre as autoridades escolares e a comunidade paquitanesa (BARTH, 2005, p. 23).

Os espaços institucionais e os processos sociais, afirma Barth (2005, 2000), muitas vezes podem calar e silenciar, e, no caso analisado pelo autor, essas instituições sociais terminam por apoiar a perspectiva dos pais paquitaneses, controlando os indivíduos (naquele caso, as crianças de origem paquitanesa) com base no significado das diferenças culturais e de identidade étnica. Porém, esses processos sociais produzem, em consequência, descontinuidades culturais que se agravam com a adição do mito da homogeneidade e do compartilhamento cultural entre as diversas etnias paquitanesas de modo que justificam e fornecem uma identidade social e uma noção de pertencimento de grupo. No caso brasileiro, as experiências de racismo e discriminação racial são múltiplas, porém, demarcam um lugar (social, político, identitário) que apenas aqueles que sofreram tais episódios de

discriminação saberão definir, reconhecer e assumir a posição.

As análises se tornam mais complexas à medida que Barth (2005) sinaliza a ocorrência das *identidades contrastantes*, quando itens particulares da cultura são organizados e selecionados de modo a servir de base para determinados grupos étnicos e poder estabelecê-los como fenômenos sociais. Assim, o pertencimento aos grupos étnicos pode ser construído sem referência à cultura real e suas diversidades, configurando dramas sociais nos quais determinados elementos culturais são traduzidos como emblemáticos e ratificam a ideia de contraste entre o Nós e os Outros. Estas ocorrências muitas vezes se manifestam em conflitos, brigas e atos de injustiça entre os grupos sociais (muito embora confundidas como situações que conformam disputas e brigas interculturais).

Em suas leituras e escritos sobre os agentes políticos e a etnicidade, Barth (2005) analisa os conflitos étnicos em sua configuração contemporânea, mostrando-nos que o foco dado pelas Ciências Sociais e pela mídia para estes fenômenos está na politização do campo de variação cultural dentro das estruturas do Estado Moderno. Seu interesse recai sobre o modo como determinados líderes acionam identidades étnicas numa ação política coletiva.

Tais conflitos étnicos resultam de ação de políticos de médio porte que se utilizam da política da diferença cultural para avançar suas pautas específicas e ambições de líderes. Suas táticas ensejam uma exacerbação das diferenças culturais, tornando-as contrastivas e salientes, preferindo relacioná-las a ressentimentos e injustiças. Essa construção impede, ao ver de Barth, que os indivíduos possam acionar determinadas identidades para determinados fins e não outros, restringindo sua liberdade de ação e escolha. Não se quer, com essa referência, construir semelhante interpretação ao fenômeno da identidade racial brasileira⁸. Apenas indica-se a necessária releitura de tais processos no âmbito da formação de crianças. O processo brasileiro se estabelece em outras bases e se utiliza de outras premissas, diversas entre si, mas que têm pelo menos um objetivo em comum: o combate ao racismo. Barth reflete sobre tais processos políticos:

A questão é intervir nos elementos que permitem que a mobilização e a separação étnica tenham lugar – em outras palavras, atacar os mitos da

⁸ Nos casos citados por Barth, os autores que utiliza se debruçam sobre realidades marcadas por graves conflitos étnicos, como os conflitos que envolveram a Bósnia e Herzegovina no início da década de 90 (séc. XX).

cultura. Precisamos reduzir a importância da consciência que as pessoas têm dessas diferenças específicas e chamar a sua atenção para todas as outras diferenças cruzadas e interesses comuns que elas têm como indivíduos compositórios (BARTH, 2005, p. 28).

Todavia, é importante sinalizar a pertinente observação de Cardoso de Oliveira (2006) a esse respeito. Os mais jovens, expoentes de uma nova visão e integração identitária, assumem uma ideologia que o autor chama de *ideologia de auto-respeito*. Ela se inicia a partir da demanda de reconhecimento de sua identidade étnica e do direito à cidadania plena que a ela deve estar associado: “isso significa que a demanda por direitos políticos passa a ser sustentada por argumentos de ordem moral e não apenas políticos” (idem, *ibidem*, p. 54). Aliada às discussões sobre a ética nas políticas de reconhecimento identitário, Cardoso de Oliveira constrói um interessante percurso teórico sobre as identidades sociais, o Eu e o mundo moral.

Sua análise se debruça sobre as relações entre a identidade social e o eu propriamente dito (ego, self) no âmbito da esfera moral. Assim, o autor considera o eu como uma *agência estratégica de articulação de identidades sociais frente ao mundo moral*. O mundo moral é entendido como o contexto ou pano de fundo no qual o Eu pode exercitar sua liberdade. Também é importante destacar que esse mundo moral faz parte do sistema cultural não se opondo a ele. O Eu, então, possui múltiplas identidades e deve administrá-las em sua vida cotidiana. Porém, questiona-se, como é possível essa multiplicidade de identidades sem que o Eu perca sua integridade?

Inicialmente apresenta o “Eu” como categoria universal, que pode ser usado em diferentes contextos e é dotado da mesma extensão lógica do conceito de cultura. Sökefeld (1999 apud Cardoso de Oliveira, 2006) afirma que as descrições sobre as culturas serão sempre incompletas se não considerarem como os Eus tratam com elas e nelas estão envolvidos. Em seguida, Cardoso de Oliveira aponta como se dá a formação da *pessoa*, conquanto aquele eu que atua reflexivamente, tendo autoconsciência de si próprio, auto-identidade e possibilidade de constituição de uma biografia: “isto significa um eu socializado, de cuja inteligibilidade se pode dar conta por meio da noção de *pessoidade*” (p. 73).

O eu, então, fará uma escolha estratégica, nas palavras do autor, adotando uma identidade na qual, realizados todos os balanços possíveis, possa expressar a melhor identidade com base nas experiências históricas vividas pelos grupos aos

quais pertence, nas diversas condições de contato e fricção interétnica⁹. A partir dessa escolha, garante-se a unicidade e integridade do eu, que pode manipular identidades e manter-se íntegro, mostrando suas capacidades de escolha, ou, nas palavras do autor, sua liberdade de escolha entre identidades adequadas aos diferentes lugares, contextos e pessoas com os quais esse *eu* deve interagir.

O autor também enfatiza a existência de mecanismos psicossociais para manipulação da identidade étnica capazes de enfrentar situações de ambiguidade, como, por exemplo, quando se apresentam alternativas para a escolha de identidades através de critérios de ganho e perda. Trata-se, deste modo, de uma perspectiva diferente daquela apresentada por Barth (identidade construída em prol dos objetivos de liderança) na escolha de uma identidade étnica e de sua manipulação em torno das ações cotidianas e do contato diário com outros indivíduos, com outras pessoas. Finalmente, Cardoso de Oliveira nos diz:

(...) essa manipulação não se faz apenas pelo costume gerado no processo de fricção interétnica, mas como ações providas de razoável taxa de racionalidade. Uma manipulação que ocorre em circunstâncias possuidoras de um certo grau de indeterminação, que, por sua vez, envolvem condições em que impera liberdade de ação. O Eu é o agente de uma ação só viabilizada pelo exercício de uma indispensável liberdade individual. Eis-nos, assim, na esfera da moral (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 80).

Identidade negra ou étnicorracial: dor, sofrimento, luta e resistências

De acordo com depoimentos relatados junto ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC (ALBERTI, PEREIRA, 2007), os processos de formação da identidade de militantes do movimento negro se relacionam, quase que exclusivamente, aos atos de discriminação, ao racismo e, especialmente, às reações dos negros contra os preconceitos perpetrados pela sociedade brasileira. Tais depoimentos demarcam que o “*ser-negro*” está intrinsecamente vinculado ao ato de “*ter consciência*”, de “*ser militante negro*”, de “*politizar-se*”. A formação desta identidade fica aqui associada a uma conscientização que advém de um processo de luta e resistência, possível, apenas, no momento em que os negros se encontram, colocam-se no meio de outros negros e, assim, seja na

⁹ Fricção interétnica é um conceito elaborado por Cardoso de Oliveira, significando os processos de contato entre grupos tribais indígenas e a sociedade brasileira. A fricção interétnica é caracterizada por aspectos competitivos e conflitivos, moldando condutas tribais e não-tribais a partir desse contato. A esse respeito, ver mais em: CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, *Identidade, etnia e estrutura social*.

família, nos espaços de socialização religiosa, ou mesmo na política, a identidade negra forja-se no plano político-ideológico de enfrentamento ao racismo e aos atos discriminatórios.

Com os relatos do CPDOC anteriormente citados, percebe-se que a identidade do negro é fortemente carregada de emotividade, reportados geralmente à infância e ao modo como cada família lidou com os episódios vivenciados por estes militantes. A identidade dos sujeitos, marcada pelo confronto, assume, neste caso, a diferença que subjuga e faz sofrer: é preciso tomar o olhar do diferente que antes os inferiorizava e fazer disso uma mola que possa resistir e revidar. Nestes casos, a consciência da negritude aparece após um ou mais episódios de racismo, repercutindo, posteriormente, na afirmação da identidade racial e na construção de um referencial de valorização: *“Eu sou neguinha com muito orgulho”* (ALBERTI, PEREIRA, 2007, p. 46).

Munanga (2009) afirma que a negritude pode ser entendida como uma afirmação identitária de diversos povos que tiveram em comum processos de humilhação, sofrimento, inferiorização e negação de sua humanidade. Ela se constitui como uma tomada de consciência e construção de uma linha de solidariedade entre as vítimas em todo o mundo, vítimas reconhecidamente nomeadas por “negros” que devem fazer desta solidariedade uma arma de combate e uma reconstrução positiva de sua identidade: *“a negritude se torna uma espécie de fardo do Homem e da Mulher negros”* (p. 20).

Porém, o que parece marcar a formação do militante negro, essa espécie de fardo a que se refere Munanga (2009), suscita questões sobre as dimensões positiva ou negativa da formação de uma identidade e, mais fortemente, sobre a manutenção desse lugar de humilhação e sofrimento, uma vez que, no caso de militantes do movimento negro, sua condição e sua identidade forjada por uma ideologia e um processo de resistência e luta, já estão explicitadas nas denúncias e ações contra o racismo no mundo.

O que mantém essa formação e essa ligação com a negritude necessariamente estaria todo o tempo marcado pelo enfrentamento, luta e resistência? Que outros aspectos podem existir na formação da identidade negra? Seria possível pensar novos modos de socialização entre famílias negras pensando principalmente o caso das novas gerações? As crianças negras poderiam ser capazes de expressar novos aspectos desse processo de construção e formação subjetiva? Além disso, como

garantir a construção de uma identidade que vai além dos territórios e fronteiras limítrofes entre os povos?

Figueiredo (2002a) enfatiza o fenômeno coletivo da construção da identidade negra, frequentemente pautado em manifestações religiosas, artísticas e culturais, e demonstra a existência de uma luta ideológica em torno do conceito de negritude, com destaque para dois aspectos fundamentais, na visão da referida autora: *“negritude como um processo consciente e racionalizado ou negritude como orgulho da cor e da cultura africana”*. Em sua pesquisa sobre a mobilidade social do negro, Figueiredo demonstrou o uso operacional deste conceito entre seus entrevistados, que puderam falar de um orgulho da cor e da ascendência negra, orgulho que não entrou em choque com o projeto de ascensão social dos entrevistados.

Historicamente (PEREIRA, 1987), a identidade do negro foi entendida como ‘algo’ deteriorado, estigmatizado e fragmentado, gerando uma imagem de negro dividido entre sua origem, classe, cor da pele e, sobretudo, entre a polarização do mundo dos brancos e o mundo dos negros. Munanga (2009) afirma que as questões da identidade do negro tendem a relacionar-se especialmente a problemas específicos como a alienação de seus corpos, de sua cor, de sua cultura e de sua história (p. 19), geradores de uma identidade aprisionada em um lugar de inferiorização e baixa autoestima. De todo modo, na medida em que buscam sua identidade, os negros, numa espécie de terapia grupal, colocam-se em pé de igualdade com outros oprimidos e permitem lançar-se a uma luta coletiva.

Neste processo, o conceito de negritude passa a se referir à história comum que liga os diversos grupos humanos, no mundo, identificados por negros. A identidade deste grupo, a negritude, refere-se ao fato de todos que nela se encontram terem sido, em momentos distintos da história humana, vítimas de desumanização e políticas de desassistência. O autor reescreve: *“a negritude fornece nesses tempos de globalização, um dos melhores antídotos contra as duas maneiras de se perder: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal”* (CÉSAIRE apud MUNANGA, 2009, p. 21).

Na contramão da busca por uma identidade solidária e afirmativa, Hall (2009) questiona o *ser negro* na contemporaneidade, levantando a questão de que tal identidade, não sendo totalmente fixa, não é bastante para compreender a cultura negra popular. Ele diz:

Além do mais, tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos que somos. Em vez disso, é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos. Não há como escapar de políticas de representação, e não podemos lidar com a ideia de 'como a vida realmente é lá fora' como uma espécie de teste para medir o acerto ou o erro político de uma dada estratégia ou texto cultural. E não será surpresa para vocês que eu considere que 'negro' não é, na realidade, nenhuma dessas coisas. Não é uma categoria de essência. Portanto, essa maneira de compreender o significante flutuante na cultura popular negra é hoje insatisfatória (Hall, 2009, p. 327).

No caso do Brasil, a despeito de uma busca pela construção de uma identidade nacional – ser 'brasileiro' – as instituições não podem desconhecer ou ignorar as desigualdades tanto sociais, quanto raciais que marcaram e ainda marcam a nossa realidade social. É preciso que tais instituições ajam em nome da eliminação e do combate ao racismo no país. Um racismo que se expressa de forma ambígua, recaindo sobre os sujeitos discriminados, tornando-os, muitas vezes, sujeitos complexados, e expressando as ambiguidades presentes na forma como o país vem tratando o tema da mestiçagem (MUNANGA, 2017).

Daflon (2017) relembra que um importante traço constitutivo do Brasil envolve uma incerteza em torno da motivação das discriminações sofridas e se utiliza das análises de Degler (1971 apud Daflon, 2017) para mostrar os desafios em torno da identificação da discriminação como um problema de cor em vez de classe, aumentando a confusão no país por causa da ideologia social que diz que “*somos todos brasileiros*”.

Assim, muitos desafios surgem e mais questões se apresentam ao cenário aqui exposto, relacionadas, por exemplo, ao modo como as práticas institucionais podem se adequar ao cotidiano das famílias e, especialmente, das crianças e jovens negras. Ou mesmo, às possíveis diferenças ou conflitos que poderão existir entre a formação perpetrada pelas famílias negras militantes às suas crianças e os outros espaços de socialização nos quais as crianças podem estar diretamente envolvidas.

Em sua pesquisa sobre a mobilidade social do negro, Figueiredo (2002a) problematiza a noção de cultura e identidade negra até então vigente, trazendo à tona aspectos importantes sobre a identidade étnica. Para a autora, o comportamento dos negros que ascenderam socialmente não se reduziu ao mero embranquecimento, aportando elementos positivos sobre raça e pertencimento negros. Ela nos diz: “*Além disso, tanto a trajetória quanto a fala dos entrevistados mostram que, muito além de*

algum projeto de embranquecimento, é no processo ascensional que eles redescobrem e tentam incorporar símbolos e costumes tidos como negros no próprio estilo de vida” (p. 110).

Ainda assim, continua a autora, o processo ascensional da população negra brasileira foi menos marcado pelas tradicionais formas de solidariedade étnicas (a análise de determinadas minorias étnicas demonstrou a possibilidade de ascensão a partir da ação conjunta, coletiva), tendo se utilizado, porém, de estratégias individuais e assimilação dos valores sociais vigentes. Notadamente, este aspecto terminou por favorecer o “uso de estratégias de maior integração com a sociedade” brasileira, de modo que o negro pudesse enfrentar o racismo e a discriminação racial.

Ainda assim, no clássico trabalho realizado por Souza (1983) sobre a ascensão social do negro brasileiro, a autora destaca aspectos psíquicos importantes do processo de “massacre dramático da identidade”. O branco é visto como a única forma para que se possa “tornar-se gente”. A autora enfatiza e analisa uma espécie de “ferida narcísica” presente nos negros em ascensão por ela entrevistados. Os sujeitos apresentaram uma relação de tensão contínua entre “superego”, “Ego” e “Ideal de ego”. Tais tensões se apresentam através de sentimentos de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão. Trata-se, assim, de uma identidade do negro em ascensão que precisa se refazer, marcada por uma “estrutura de desconhecimento/reconhecimento”.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 1983, p. 77).

Sansone (2007) apresenta, em um de seus trabalhos, diferenças geracionais na formação e percepção sobre raça e identidade negra. Sua análise recai, entre outros aspectos, no embate entre posições e formas de lidar com as relações raciais, o racismo e a negritude brasileira, e, especialmente, baiana. Para o autor, dois tipos de posições identitárias podem ser destacadas: 1) os *Pretos*, de uso tradicional, relativo a cor negra real e 2) os *Negros*, de uso eminentemente político, relacionado a afirmação étnica. A identificação em torno da raça e da cor também são responsáveis por mobilizar conflitos, diferenças e negociações em torno dessas identidades étnico-

raciais: o autor se depara com uma heterogeneidade de vocábulos raciais, criados no espaço negro e em diferentes esferas da vida cotidiana; um sistema fluido, com uso eclético e irregular dos termos identitários e, por fim, diferenças de hetero e autotransclassificação sociorracial.

Neste sentido, o ser-negro faz as vezes de uma categoria sociopolítica de conotação positiva que permite construir uma espécie de orgulho pela negritude; permite uma fluidez na terminologia da cor e se diferencia no âmbito da vida dos indivíduos determinando espaços diferenciados de vivência da cor, com contraste significativo na determinação da identidade étnicorracial estabelecida pela vizinhança e aquela atribuída no trabalho, esta última marcada por racismo mais acentuado. Os contrastes encontrados por Sansone (*idem, ibidem*) descrevem um sistema mais complexo das relações raciais brasileiras e deixando questões importantes a serem melhor analisadas.

Suas conclusões apontam para dificuldades em se falar sobre o racismo por parte da população, especialmente entre as pessoas mais velhas; a relação com a negritude também marcada por diferenças, que para ele se expressam entre os mais velhos através da busca pelo embranquecimento e entre os mais jovens, pela afirmação da identidade negra. A categoria cor determina uma posição que é tanto social quanto cultural e marca um lugar social específico para parcela significativa da população brasileira (*idem, ibidem*). Como fruto da atuação do movimento negro brasileiro, tem-se uma mudança significativa na formação desses jovens que passam a reivindicar e usar essa nova identidade étnico-política.

Políticas Afirmativas e novas construções identitárias

Caberia recuperar alguns importantes aspectos do processo de elaboração das políticas afirmativas e reparadoras no Brasil, no sentido de reconhecer sua importância para a reorientação do povo negro brasileiro, especialmente em suas demandas por melhorias nas condições de vida e saúde, e na forma de construção de uma identidade que é nacional, porém, sócio-historicamente situada, e embebida por mitos e desafios de se ser um negro brasileiro. Considera-se que há inegáveis avanços para a pauta racial brasileira nos últimos vinte anos e que se trata também de um novo cenário que permite a ascensão do negro em alguns espaços sociais e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira (NOGUEIRA FARIAS,

2013).

As políticas afirmativas passam a ganhar espaço e efetividade particularmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (LULA) (2003-2010), quando da robustez e consistência dos dados e indicadores de desigualdades raciais que passam a justificar a necessidade de políticas públicas específicas para uma camada da população brasileira. Lima (2010) reconhece que as ações afirmativas representaram uma *“agenda construída e demandada ao governo brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas”*. Uma dívida histórica que, efetivamente, passou a ser paga a partir do período de transição democrática brasileira, num contexto de lutas contra a ditadura militar e pelos direitos sociais. Reforma Sanitária Brasileira, Constituição Cidadã de 1988, Planos Nacionais de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas são importantes marcadores institucionais para o reconhecimento dos direitos dos cidadãos brasileiros.

Para Lima (2010), o governo de FHC foi responsável pela demarcação do debate sobre as políticas afirmativas. Era o contexto da Marcha Zumbi dos Palmares (1995), responsável por arregimentar muitos movimentos negros no país, numa caminhada histórica de enfrentamento às desigualdades raciais e luta pelos direitos do povo negro brasileiro. Foi no governo FHC que se cunhou a ideia de “valorização da população negra”, cujas propostas foram gestadas no âmbito de alguns programas e ministérios. As ações mais concretas desta gestão foram tímidas e posteriores à Conferência de Durban (2001), houve avanço para as reivindicações de caráter valorativo, que tratavam da nacionalidade, da valorização dos símbolos negros e do sincretismo das raças fundadoras da nação brasileira. Todavia, pouco se investiu em políticas de redistribuição de renda e serviços públicos em saúde, educação, trabalho, etc. (BRASIL, 2011; LIMA, 2010).

Na ocasião dos governos LULA, a despeito de todas as contradições existentes em suas políticas e decisões macroeconômicas, pode-se destacar um governo marcado por incentivos às políticas sociais de combate à pobreza, recuperação do setor industrial e desenvolvimento e ativismo da política externa (MARTINS, 2007). O governo LULA abriu espaços para efetivação de políticas representativas da pauta dos Direitos Humanos no Brasil. A relação com o movimento negro se ampliou e permitiu a entrada de representantes negros em espaços e cargos de representação do controle social. Lima (2010) analisa que as relações entre governo e movimentos negros nos mandatos anteriores a LULA foram de mera “exterioridade”, nas quais os

representantes dos movimentos negros eram apenas demandantes com pouca inserção no aparato governamental. O governo LULA, em alguma medida, modificou a forma e a intensidade destas relações:

(...) embora a questão racial nunca tenha tido uma forte adesão por parte do Partido dos Trabalhadores, o governo Lula representa o cume dessa mudança ao incorporar em seus quadros representantes dos movimentos negros, dando maior visibilidade às suas reivindicações, que são fortemente atreladas às ideologias negras de circulação internacional – pan-africanismo, a negritude e o afrocentrismo – somadas aos elementos tradicionais da identidade afro-brasileira (LIMA, 2010).

As ações afirmativas foram se concretizando e ganhando mais corpo em virtude da possibilidade de participação ativa de representantes do movimento negro, ou gestores sensíveis às causas da população negra. Foram realizadas conferências pela Promoção da Igualdade Racial, que culminaram na formulação do I Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Assim, as ações afirmativas nos governos LULA se intensificaram e permitiram: aprovação da lei 10.639 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil; criação e implementação do PROUNI – Programa Universidade para Todos; Política de cotas e ações afirmativas nas universidades para garantia da entrada e permanência de estudantes negros nos centros de nível superior de ensino; formulação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (LIMA, 2010; BRASIL, 2011).

De acordo com Nogueira-Farias (2013), os governos de LULA foram responsáveis por significativas transformações da identidade brasileira, uma vez que se pôde reconhecer a presença da diversidade étnica no país. Um presidente mestiço, nordestino, de fala simples e popular, sem sombra de dúvidas, mexeu com as representações e ideias de autoridade e identidade do povo brasileiro. Ademais, as ações afirmativas impulsionadas pelo contexto nacional e internacional, foram vetores e catalisadoras do processo de memória e de identidade nacionais. A significativa e belíssima análise realizada por Virgínia Nogueira Farias em sua tese, apresenta a “época LULA” marcada por rupturas e renegociações dos valores comuns nacionais e por novas significações do passado escravista nacional.

A autora enfatiza, sobretudo, mudança no imaginário brasileiro: Zumbi dos Palmares é hoje um herói nacional. A importante contribuição trazida pela autora demarca que a construção de uma identidade nacional é um processo histórico e dinâmico, impactado pelas transformações políticas presentes na época LULA. Com

a presença mais acentuada e efetiva das Ações Afirmativas, o Brasil reelabora sua identidade, ressignificando também o seu passado escravista. Trata-se de um novo contexto no qual a população afro-brasileira pode se apropriar de uma nova identidade nacional, reconhecidamente diversa do ponto de vista étnicorracial.

Ampliar as políticas de reparação é atuar sobre denúncias importantes das péssimas condições de vida da população que viveu sob o julgo do racismo e do mito da democracia racial. É lidar com as obras do esquecimento e do silêncio que marcaram as trajetórias da população negra, afrodescendente brasileira. Para Nogueira Farias, a época LULA trouxe de volta à memória nacional nuances da memória coletiva da escravidão (antes reconhecida pelo silêncio, pela estigmatização e pela folclorização), que permitiu novos reconhecimentos dos lugares de vítimas, teve um impacto profundo na emergência de um debate público e complexo sobre a formação do povo brasileiro e apontou novas direções para a identidade negra nacional (NOGUEIRA FARIAS, 2013).

Racismo e suas complexidades

Há uma complexa trama de relações que envolve a tessitura da formação nacional brasileira e, por consequência, a compreensão sobre quem é, de fato, o povo do Brasil, para o qual deve-se olhar e garantir direitos e políticas de seguridade social. Otávio Ianni (2004) é taxativo ao afirmar que a questão racial recortou todo o processo de formação da sociedade brasileira e da chamada questão nacional em épocas e situações distintas. O dilema sobre raça ou classe existiu e ainda persiste, demarcando, na visão do autor, a raça como uma categoria histórica e transitória, constituída a partir das relações sociais no trabalho, na escola, na família, etc. Assim, mesmo levando em conta os aspectos fenotípicos, tais traços raciais foram definidos em processos relacionais, nos quais se construíram ou se transformaram através do olhar do outro: *“Quem inventa o negro do branco é o branco. E é este negro que o branco procura incutir no outro”* (idem, *ibidem*).

Desta forma, buscou-se, neste trabalho, analisar diferentes perspectivas das ciências sociais e humanas que permitam estabelecer nexos mais eficazes em torno das dicotomias presentes na compreensão dos problemas sociais brasileiros: raça X classe; branco x preto; estrutura x subjetividade. Ainda longe de estabelecer uma síntese, a compreensão do racismo como um problema estrutural e relacional permite

destacar certas nuances que envolvem a produção da diferença como desigualdade e a manutenção desta desigualdade através de relações sociais que invadem o indivíduo. Para Lahire (2008), os indivíduos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles. E o social, por sua vez, remete às diferenças entre grupos ou classes de indivíduos (classes sociais, categorias socioprofissionais ou socioculturais).

O social não se reduz às relações sociais ou às diferenças sociais entre grupos ou categorias (quaisquer que sejam os critérios utilizados para caracterizá-los), caso não se queira ensejar a visão de que diferenças mais sutis não seriam mais socialmente engendradas e que, por consequência, as estruturas cognitivas, emotivas, sensíveis, individuais... estariam fora da interlecção sociológica (LAHIRE, 2008, p. 376).

A diferença parece ser a tônica que guia as análises aqui empreendidas. Desde a perspectiva sociológica sobre a concepção do racismo às análises antropológicas, ou mesmo psicológicas, é a diversidade transformada em diferença que parece guiar as compreensões sobre o fenômeno racial. Portanto, a escolha dos autores aqui discutidos, seja de forma mais intensa, ou apresentados ainda sob uma leitura inicial, quer apontar para a complexidade da análise de um fenômeno estrutural-relacional e para a necessidade de ferramentas e autores cada vez mais dedicados à construção de pontes e sínteses mais eficazes, sobretudo para que se possa avançar na construção de sociedades mais diversas, porém, menos desiguais.

O próprio Bourdieu, detentor de obra extensa e, por vezes, controversa, é responsável por buscar uma mediação teórica entre indivíduo e sociedade ou estruturas e sujeitos históricos através, principalmente, do seu conceito de *habitus*, e das noções de campo, capital e poder simbólico. O autor busca estabelecer uma mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, encontrando no *habitus* uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e que, conceitualmente, permite compreender o processo de construção de uma identidade social e de uma experiência biográfica.

Para Bourdieu (2011), a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. A sociedade depositada nas pessoas sob a forma de “disposições duráveis”

e “propensões estruturadas para pensar, sentir e agir” que as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do meio social.

Lahire (2008) considera que o conceito de “disposição” recebeu pouca importância para as ciências humanas. O autor argumenta que faltam exemplos de construção social, de inculcação, de incorporação ou de transmissão dessas disposições: *“Não há nenhuma indicação sobre a maneira pela qual se pode reconstruí-las nem o modo pelo qual elas operam (como são ativadas ou colocadas em prontidão)”* (p. 377). Para o autor, compreender uma disposição é compreender as matrizes e os modos de socialização¹⁰ que formaram esse ou aquele tipo de disposição social. Ademais, continua Lahire, a constatação sociológica atual sobre o mundo social é de que o indivíduo é tão multissocializado e tão multideterminado que se torna difícil crer que possa ter consciência de seus determinismos, e, por isso mesmo, os indivíduos passam a resistir à ideia de um determinismo social:

Porque somos portadores de disposições, capacidades, saberes e habilidades que talvez vivam em permanente estado de espera por razões sociais objetivas, nós podemos então sentir um mal-estar que se traduz geralmente por ilusão de que nosso ‘eu autêntico’ (pessoal, pensado como associal) não encontraria seu lugar nos moldes limitados da sociedade... (p. 388).

Gaulejac (2008), por sua vez, habilmente demonstra as entranhas do problema da vergonha determinando o sofrimento social e psíquico de inúmeros sujeitos participantes do seu projeto. Quais seriam as causas da vergonha? O autor considera que a oposição entre causalidade psíquica e causalidade social não permite compreender a complexidade dos fatores intervenientes. Para ele, uma causa é particularmente determinante: as violências humilhantes que produzem uma ruptura identitária e coloca o sujeito em confronto com exigências sociais contraditórias.

O termo identidade é marcado por uma contradição, uma vez que significa, de um lado, ‘similar’, ‘idêntico’, de outro contém o sentido de ‘diferente’, ‘singular’. É esta dinâmica contraditória que está no centro dos processos identitários, de acordo com Gaulejac. O indivíduo se define indissociavelmente de acordo com as relações que estabelece com os outros e com ele mesmo. Ele necessita pertencer a um grupo, uma família, uma classe, um povo... e ser reconhecido como membro particular de sua comunidade de pertencimento. Para o autor, as necessidades de identificação e de

¹⁰ O tema da socialização e seus aspectos teórico-conceituais serão abordados no próximo capítulo.

diferenciação são opostas e complementares. Esta dialética existencial permite ao indivíduo se afirmar como sujeito único e singular, como nenhum outro e, ao mesmo tempo, semelhante aos seus (GAULEJAC, 2008, p. 81).

A vergonha aparece quando esses processos identitários são perturbados, colocando o sujeito numa extrema confusão entre o que ele é sob o olhar dos outros e o que ele é sob o olhar dele mesmo. O sujeito é submetido a uma injunção paradoxal que o obriga a se afirmar como diferente de seus semelhantes. Esta ruptura identitária é consequência de situações de poder que geram rejeição e estigmatização. O poder hierarquiza e estigmatiza, produzindo violências e humilhação:

« Quel lien pourrait-il y avoir sinon social, entre des 'hontes' diverses telles que: d'être d'une autre origine, d'une autre couleur, d'être orphelin, d'avoir un accent, la honte d'être pauvre, chômeur, laid, impuissant, malade, fils d'un père déchu, fille d'une mère mal fagotée, etc. Bref, d'être autre vu d'en haut par les autres. Quel lien, sinon le risque d'être nommé différent par l'instance qui en a le pouvoir ? » (Zygouris, 1988 apud GAULEJAC, 2008).

Recorrer ao trabalho de Bogalska-Martin et al (2012) sobre percursos institucionais de vítimas de discriminação também fortalece a análise múltipla entre os contextos sócio-políticos de luta contra a discriminação na Europa e a experiência sensível dos sujeitos na busca por enfrentamentos às situações humilhantes. Os autores enfatizam que a experiência de discriminação produz um sujeito sensível, sensível também ao clima social discriminatório e atento às situações que revelam a discriminação. Realizar as queixas de discriminação às instituições responsáveis torna públicas as condições de vulnerabilidade dos sujeitos discriminados e, ao mesmo tempo, permite que se realize uma tomada de consciência, por vezes dolorosa, de reconhecimento do seu status de vítima e da necessidade de transformação das situações sociais discriminatórias.

L'existence des discriminations et de la lutte à leur rencontre peut être objectivée et institutionnalisée politiquement, il est possible et légitime de considérer que certaines situations subjectivement vécues relèvent de la discrimination et en tant que telles doivent faire l'objet d'un traitement social, politique et juridique. L'existence de ce climat social peut donner l'impression que la société actuelle est marquée par une présence plus massive des discriminations que jadis (p. 28).

O repertório teórico-conceitual acima discutido é permeado por distintas significações acerca da construção de identidades e vivências sociais de

discriminação e preconceito. Estas distintas perspectivas serão utilizadas para compreensão das experiências de crianças e seus familiares em torno dos desafios da temática racial e do racismo brasileiro nos capítulos que analisam os dados empíricos do estudo. Cabe considerar, então, a dificuldade de elaboração de uma síntese provisória sobre todos os aspectos considerados neste texto. Porém, a figura 1 (ver apêndices) esboça um cenário em que se dispõem as distintas camadas intervenientes sobre o sujeito: desde a dimensão individual e subjetiva até as estruturas macrossociais e históricas reprodutoras e mantenedoras do status de humilhação e sofrimento.

Considera-se, assim, a necessidade de reconhecimento da complexidade do fenômeno racial e suas implicações para os sujeitos naquilo que mais lhes permite diferenciar-se e igualar-se dos demais: a sua identidade. As rupturas sobre tais identidades (elas próprias marcadas por ambiguidades e por ideais nacionais, coletivos e individuais) podem produzir sofrimentos e danos significativos às vidas e à saúde de crianças e jovens no país e no mundo. Mas podem também reverter o quadro de humilhação social e permite novas configurações sociais.

A figura 2 sintetiza as possibilidades de reconfiguração identitária através da presença dos novos fatos contemporâneos que, por sua vez, marcam o campo da subjetividade e das identidades sociais e pessoais dos sujeitos. Para o caso racial brasileiro, as ações afirmativas das últimas duas décadas repercutiram positivamente na reorientação da identidade nacional e do negro no país, somando-se a movimentos atuais de cuidado com a estética e com o cabelo crespo - novas ondas de reconhecimento da estética do negro (Big Shop, Instituto Beleza Natural, Marcha do Empoderamento Crespo, etc.).

À guisa de síntese, a tese se sustenta especialmente nas perspectivas de Guimarães (2012, 2009, 2008, 2003, 2002) acerca da importância da raça como categoria analítica para compreensão do racismo, e Munanga (2017, 2009, 2008) quando se pauta na análise de que a raça suscita e revela conflitos e interesses, sobretudo para a conformação da identidade negra nacional e para a compreensão das ambiguidades que cercam o racismo à brasileira.

As contribuições de Dubar (2005, 2009) são significativas para análise dos processos de construção de identidade, sobretudo através dos processos de socialização (melhor discutidos no próximo capítulo) e de Stuart Hall (2006, 2009), que, mesmo utilizado pontualmente neste trabalho, aponta caminhos significativos

para análise das identidades contemporâneas. Obviamente, dada a complexidade dos fenômenos aqui discutidos, não seria possível pautar as análises apenas nestes autores e, desta forma, importantes contribuições são acionadas para compreensão dos efeitos psicossociais do racismo e também as considerações realizadas pelos autores da antropologia e suas perspectivas culturalmente localizadas.

Um Corpo No Mundo

Atravessei o mar
 Um sol da América do Sul me guia
 Trago uma mala de mão
 Dentro uma oração
 Um adeus

Eu sou um corpo
 Um ser
 Um corpo só
 Tem cor, tem corte
 E a história do meu lugar
 Eu sou a minha própria embarcação
 Sou minha própria sorte

E Je suis ici, ainda que não queiram não
 Je suis ici, ainda que eu não queria mais
 Je suis ici agora

Cada rua dessa cidade cinza sou eu
 Olhares brancos me fitam
 Há perigo nas esquinas
 E eu falo mais de três línguas

E a palavra amor, cadê?
 Je suis ici, ainda que não queiram não
 Je suis ici ,ainda que eu não queira mais
 Je suis ici, agora
 Je suis ici
 E a palavra amor cadê?

(Luedji Luna)

CAPÍTULO 2: Aportes teórico-conceituais: socialização e família

Como travamos o embate, sem certeza nem clareza pelas conquistas fundamentais do gênero humano; por aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade (MARTINS, 2012).

Os processos de socialização dos sujeitos são responsáveis pela constituição de sua identidade em espaços intersubjetivos nos quais a dimensão sociocultural é resgatada e se expressa através de grupos e categorias sociais, notadamente, as relações parentais, num primeiro momento, e outros espaços sociais como a escola, o trabalho, grupos sociais, etc., posteriormente. A socialização detém em seu bojo uma série de discussões que explicitam a problemática teórico-conceitual do tema, particularmente entre estudiosos do campo da sociologia da educação (SETTON, 2002).

Neste capítulo, busca-se, através do repertório teórico-conceitual sobre socialização e família, elementos que ofereçam suporte para a compreensão de possíveis articulações entre os processos de socialização de crianças negras e novos espaços ou modelos de socialização que permitam uma promoção da saúde destas crianças, especialmente quando reportadas a sua identidade negra em permanente construção.

Dubar (2005) construiu um importante compilado sobre socialização resgatando algumas das mais significativas abordagens sobre este fenômeno. Antes dele, outras importantes sínteses sobre socialização foram realizadas por autores de língua inglesa e francesa¹¹ (idem, *ibidem*). O autor constata que as noções de socialização se detiveram sobre os processos de “socialização da criança”, sobretudo na França, onde os estudiosos buscavam maneiras de entender a forma como os seres humanos atingiam “*a qualidade de seres sociais, do seu nascimento à vida adulta*” (idem, *ibidem*). Não é à toa que sua revisão¹² se inicia pela tradição dos trabalhos da Psicologia Genética de Piaget, passando por abordagens culturais, funcionalistas, bourdieusianas (socialização como incorporação do *habitus*), pela

¹¹ A esse respeito, ver o interessante compilado organizado por Pierre Tap (1979): “Identités Collectives et changements sociaux: Production et affirmation de l’identité” – colloque international, Toulouse, 1979.

¹² Neste texto, lançaremos mão de algumas das perspectivas analisadas por Dubar (2005), sem, obviamente, refazer os passos por ele já bem elaborados, além de incluir novas perspectivas que se aproximam do objeto de investigação aqui proposto.

proposta de socialização como construção social da realidade de Berger e Luckmann, até chegar a sua proposição teórica sobre socialização e construção de identidades.

Nesta mesma obra, Claude Dubar comenta que o termo socialização é um dos conceitos básicos da sociologia atravessado por inúmeras possibilidades conceituais, com base nas perspectivas sobre indivíduo e sociedade existentes em cada corrente teórica deste vasto campo das ciências humanas e sociais. Dubar (*idem, ibidem*) apresenta contribuições e contradições presentes nas obras de autores da psicologia, da antropologia e da sociologia para compreensão dos processos de socialização.

Piaget¹³, por exemplo, foi crucial para o rompimento com a antiga visão de socialização como “*inculcação das maneiras de fazer, sentir e pensar impostas a seres passivos e egoístas*”, elaborando uma teoria que pensava as interações das crianças, e o seu desenvolvimento, regidos através de processos ativos de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas. O autor dos estágios de desenvolvimento da criança tentou elaborar, através de mecanismos de assimilação e acomodação, formas de ‘equilíbrio’ que pudessem reduzir as tensões ou os desequilíbrios entre as necessidades do organismo e os recursos do entorno. E, para tanto, pensava a socialização como um processo descontínuo de construção individual e coletiva de condutas sociais organizadas em estágios de desenvolvimento e que incluíam três importantes aspectos: cognitivo, traduzido em regras; afetivo, expresso em valores; e expressivo, representado em signos (DUBAR, 2005).

Perspectivas culturalistas acerca da socialização

Neste percurso sócio-histórico elaborado por Claude Dubar (*idem, ibidem*), o autor apresenta ainda algumas contribuições de antropólogos¹⁴ que produziram significativas críticas às ideias quase universalistas em torno da socialização organizada por processos e mecanismos gerais, presentes na psicologia de Piaget.

¹³ Optou-se por não aprofundar as perspectivas piagetianas neste trabalho, usando apenas as referências de Dubar para efeitos ilustrativos e históricos, uma vez que as elaborações de Piaget não interessam ao presente texto.

¹⁴ Também não se trata de retomar todos os trabalhos pioneiros de antropólogos que se debruçaram sobre os temas da socialização e da criança, como Margaret Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton, Radcliffe-Brown, entre outros. A esse respeito, tanto Dubar (2005), quanto Cohn (2005), fazem um apanhado significativo de suas contribuições e limitações teórico-metodológicas. Talvez a principal limitação, no que tange os autores clássicos da antropologia para esse tema da socialização, seja a visão ainda parcial e estreita acerca da criança que recebe a cultura de forma passiva, sem pensá-la como sujeito ativo de produção de suas práticas sociais.

Não seria mais possível pensar em uma “teoria geral da socialização das crianças”, uma vez que as investigações antropológicas realizadas por antropólogos e “culturalistas” americanos concluíam que não havia lei geral da educação das crianças, “*não há complexo de Édipo generalizado, nem tampouco estágios identificáveis por toda parte*”, apontando, então, que a socialização como aprendizagem cultural de qualquer grupo social é tão variável quanto a própria expressão das culturas (idem, *ibidem*).

A relação essencial estabelecida por Piaget entre estruturas lógicas e formas sociais sempre é, pois, mediada por representações simbólicas e principalmente pela linguagem, que possui uma função essencial de ‘codificação das situações vividas’ (Bruner, 1983). Portanto, não é possível isolar a análise ‘genética’ do desenvolvimento cognitivo da análise ‘cultural’ dos sistemas simbólicos e das ‘representações’ que servem para definir e interpretar as situações vividas. O processo individual de socialização não se desenvolve em um vácuo cultural: ele aciona formas simbólicas e processos culturais. A abordagem ‘restrita’ da psicologia genética remete a abordagens ‘generalizadas’, fazendo da socialização, não somente um aspecto do processo de desenvolvimento individual, mas a pedra de toque de todo o funcionamento social (idem, *ibidem*, p. 31).

As clássicas pesquisas antropológicas alertaram para o fato de que havia uma diversidade de formas de socialização entre as culturas investigadas, com procedimentos educacionais distintos entre si. Entretanto, as críticas aos modelos culturalistas (e funcionalistas) não tardaram a aparecer, sobretudo a partir de alguns questionamentos, tais como: a socialização seria, enfim, capaz de produzir uma “incorporação” da cultura nas personalidades individuais dos membros de uma mesma sociedade? Existiria, então, uma estrutura única, para todas as personalidades que partilham de uma mesma cultura? Dubar levanta estes questionamentos e conclui que tais abordagens, a despeito de certos avanços, ainda consideram a formação da criança segundo o paradigma da ‘socialização-condicionamento’, retirando dos indivíduos suas posições ativas e responsáveis por seus atos. Também reflete que aquelas perspectivas privilegiam a primeira infância e as marcas que as primeiras relações impõem, consciente ou inconscientemente aos indivíduos, diminuindo o efeito das relações estabelecidas na vida adulta para a socialização em si. Por fim, considera que estas abordagens atribuem à cultura uma visão holista que molda o indivíduo de maneira inconsciente e eficaz (DUBAR, 2005).

Clarice Cohn (2005), seguindo algumas das críticas elaboradas por Dubar em relação às abordagens clássicas antropológicas, também reconhece significativas

limitações nas produções de tais perspectivas, reconhecendo nelas um princípio de imutabilidade dos processos de socialização, marcados pela reprodução social e transmissão cultural. Neste sentido, a autora, focada nas produções antropológicas sobre criança e infância, destaca que algumas mudanças nas formulações teórico-conceituais da antropologia produzem avanços e olhares inovadores para as pesquisas com crianças, repercutindo também na forma como se percebem os processos de socialização. Para Cohn (idem, *ibidem*), a revisão do conceito de cultura, concebendo-o como um “*sistema simbólico acionado pelos atores sociais para dar sentido a suas experiências*”; a ressignificação da noção de sociedade, entendida como um “*conjunto estruturado em constante produção de relações e interações*”; e, por fim, a inclusão da visão dos indivíduos como “*atores sociais*” ao invés de meros “*receptáculos de papéis e funções*”, permitiu que se percebesse a condição social da criança.

Neste sentido, continua Cohn (idem, *ibidem*), passa-se a uma busca por compreensões sobre como a criança pode também formular sentidos ao mundo que a rodeia, destacando que a diferença entre crianças e adultos não é quantitativa, diz respeito ao que a criança sabe e constrói sobre o contexto social em que vive, e a partir de que sistemas simbólicos ela se utiliza para tal construção social da realidade. A autora destaca os trabalhos da psicóloga Christine Toren, cujas pesquisas com as crianças Fiji buscam dialogar com as perspectivas antropológicas e psicológicas no sentido de entender o modo como as crianças atribuem sentido ao mundo. Ela considera que os significados elaborados pelas crianças são “*qualitativamente diferentes dos adultos*”, não sendo menos elaborados ou errôneos, apenas diferentes.

Assim, Toren (2002, 1993), reconhecida por seus trabalhos com crianças voltados à apreensão de símbolos e significados, questiona as bases de entendimento da socialização como um processo de mediação entre o “*ser natural e o ser cultural*”. Para a autora, a oposição natureza-cultura não deve ser pensada como duas dimensões separadas, destacando que a mente humana – e sua formação – é um fenômeno fundamentalmente histórico. A aprendizagem, vista como elemento principal de construção da socialização dos sujeitos, sugere questões que repercutem em pares de oposição: aquele que aprende, de um lado, e a coisa aprendida, do outro, como na oposição acima estabelecida entre natureza e cultura, ou mesmo entre interior e exterior, indivíduo e sociedade.

Nos trabalhos realizados, Toren (2002, 1993) explicita que um bebê só faz sentido ‘no mundo’ e ‘do mundo’, ampliando as concepções sobre os processos de socialização, uma vez que a consciência de si vem da experiência, da percepção. Deste modo, um bebê faz sentido ‘no mundo’ e ‘do mundo’ inserido num contexto social que recoloca a intersubjetividade como foco destes processos sociais. Assim, a percepção parece ser inata às intersubjetividades, (re) produzindo significados a partir de significados já elaborados. A natureza humana é histórica e dinâmica, e a tomada de consciência dos sujeitos relaciona-se ao que a autora denomina de ‘auto-poesis’, ou seja, a auto-criação do sujeito biológico, natural, com base nas suas relações com o mundo e com os outros, os humanos seriam, portanto, produzidos sob o sistema auto-poiético.

O que merece destaque nos trabalhos da autora refere-se, especialmente, ao fato de que se podem extrapolar as noções iniciais da socialização enquanto espaço de aprendizagem e ‘adestramento técnico’ (Pereira, 1987). Ela sugere que o bebê não aprende conceitos e significados, antes, porém, (re) produz e (re) constrói conceitos e significados ‘do mundo’ e ‘no mundo’, demonstrando que a mente humana é formada segundo um processo contínuo e entendida como um fenômeno histórico. Concluindo-se daí que a mente é uma função da pessoa inteira (biológico + cultural¹⁵), construída sob a égide das relações intersubjetivas com os ‘outros’, num mundo contextualizado.

All cognitive process implicate the person's emplacement in the world, the sense of which is mediated by his or her engagement in the complex relations we describe under the rubric of 'kinship', 'religion', 'political economy' and so on. So, to investigate how key concepts in these domains are constituted over time by particular persons is to investigate history in the making. In other words, human cognition is a historical process because it constitutes - and in constituting inevitably transforms - the ideas and practices of which it appears to be the product. In brief, human cognition renders intentionality as inevitably historical (TOREN, 1993, p. 461).

Habitus incorporados e a socialização

Voltando à revisão realizada por Dubar (2005), o autor chama atenção para as mudanças ocorridas na sociedade ocidental ao longo das décadas de 1960/1970, sobretudo para a profusão e fortalecimento dos movimentos sociais, culturais e

¹⁵ Neste caso, seria interessante pensar o modelo da pessoa inteira em termos de subjetividade individual ou social, ou mesmo o que marca a identidade subjetiva do sujeito, recobrando-se as dimensões culturais. As discussões sobre sujeito, indivíduo e cultura são extensas e merecem ser melhor debatidas em outra oportunidade.

políticos, produtores, em forte medida, de críticas aos sistemas e modelos educacionais e também às desigualdades econômicas e a todas as formas de dominação presentes nas sociedades industriais (dominação masculina, cultural, econômica, etc.). As formas de dominação presentes nas sociedades ocidentais naquele período (e ainda hoje) são produzidas e reproduzidas por instituições de socialização (famílias, escolas, igrejas, Estado, empresas, etc.). Desta forma, destaca o autor, são desenvolvidas novas teorias, teorias ‘críticas’ da socialização, de inspirações ‘marxistas’ e ‘estruturalistas’. No bojo destas correntes, Bourdieu e Passeron surgem com novos olhares críticos sobre os processos de socialização (idem, *ibidem*).

A abordagem bourdieusiana é útil em sua perspectiva relacional para uma melhor compreensão da socialização enquanto fenômeno social. Este autor estabelece laços entre ação e estrutura, articulando as possibilidades da ação prática humana na manutenção da estrutura e hierarquia sociais. A socialização pode ser entendida a partir da formação do *habitus* de que fala o autor. Uma espécie de socialização cultural que situa os indivíduos em hierarquias e status (SWARTZ, 2009).

Bourdieu (2011) tenta romper com um pensamento substancialista e ingenuamente realista que não se preocupa com as relações. Para o autor, o real é relacional, e as propriedades de um determinado grupo (nobreza, samurais, operários e funcionários) não devem ser transformadas em necessárias e intrínsecas a eles próprios. Ele afirma: *“trata-se, portanto, em cada momento de cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (a prática do golfe ou do piano) ou de bens (uma segunda casa ou quadro de um mestre), eles próprios relacionalmente definidos”* (idem, *ibidem*, p. 18).

Tal perspectiva marca a produção de grupo com base numa análise das relações entre posições sociais (que é um conceito relacional), disposições (*habitus*) e tomadas de posição dos agentes sociais. A composição do espaço social neste caso se constitui através da distribuição dos agentes em função de suas posições e seus capitais distintivos (capital econômico e capital cultural). O conceito de *habitus*, enquanto sistema de disposições duráveis que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações, torna-se crucial para o arcabouço de conformação de ações mais ou menos duráveis que poderão também forçar a produção de ações homogêneas de determinados grupos.

Assim, Dubar (2005) ratifica a contribuição de Bourdieu, destacando seus dois níveis de compreensão destes processos sociais: de um lado, o nível institucional, que reconhece nos sistemas de ensino “*um aparelho de imposição simbólica da cultura burguesa*” e legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais; num segundo nível, individual, composto pelos *habitus* de classe incorporados ao longo da socialização, “*concebida como um processo de impregnação das condutas pelas condições sociais, assegurando subjetivamente a reprodução legítima das posições de origem*”. *Habitus* também passa a ser entendido como produto de uma trajetória social definida com base em várias gerações, sobretudo a trajetória social da descendência. A socialização seria uma espécie de “*incorporação duradoura das maneiras de sentir, de pensar e de agir do grupo de origem*”, ora percebido como um produto das condições objetivas (um filho de operário tem um *habitus* operário), ora concebido como atitudes subjetivas advindas da descendência familiar (um filho de operário pode ter um *habitus* pequeno-burguês) (DUBAR, 2005).

A importância do *habitus* segundo Bourdieu se deve ao fato de que um conjunto coerente de disposições subjetivas, capazes ao mesmo tempo de estruturar representações e de gerar práticas, pode ser pensado e analisado como produto de uma história, ou seja, de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objetivas, sequência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único pelos campos sociais, tais como as famílias de origem, o sistema escolar ou o universo profissional. Para estabelecer essa correspondência entre condições objetivas e disposições subjetivas, Bourdieu deve operar uma dupla redução que permita especificar a um só tempo o mecanismo de interiorização das condições objetivas e o mecanismo de exteriorização das disposições subjetivas. É à custa dessa dupla redução que o *habitus* poderá ser definido tanto como produto de condições objetivas interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem), quanto como produtor de práticas que conduzem a efeitos objetivos (a posição do grupo de pertencimento), reproduzindo, assim, a estrutura social, uma vez que assegura a continuidade do *habitus* individual (Dubar, 2005, p. 89).

A construção social da realidade

Berger e Luckmann (1966) são pioneiros na elaboração de um modelo de análise sobre a produção de conhecimento da vida cotidiana, melhor dizendo, da “*experiência subjetiva da vida cotidiana*” (p. 37). A vida cotidiana é uma realidade interpretada pelos sujeitos e, a partir de sua subjetividade, dotada de um sentido que busca um mundo coerente. Ela se organiza sob uma linguagem que possibilita nomear e dotar de significação os objetos do mundo; expressa-se no “*aqui e agora*” do corpo

e do presente e se apresenta como um mundo intersubjetivo, partilhado com outros homens. O ponto crucial de análise do conhecimento sobre a vida cotidiana reporta-se ao fato de que tal realidade é partilhada com os outros, e sua interação se dá na situação face a face que permite encontrar no ‘outro’ sua subjetividade e a possibilidade de (re) construir quem ele é. De todo modo, esse ‘outro’ acessado pelo sujeito também pode estar relacionado a pessoas de outras épocas e situações rememoradas:

“Minhas relações com os outros não se limitam aos conhecidos e contemporâneos. Relaciono-me também com os predecessores e sucessores, aqueles outros que me precederam e se seguirão a mim na história geral de minha sociedade” (idem, *ibidem*, p.53).

Tal análise mostra-se necessária para expressar o modo como a sociedade pode ser percebida como uma realidade subjetiva, abarcando, dialeticamente, processos de exteriorização, objetivação e interiorização. A interiorização, primeiro momento para que um sujeito se torne membro de uma sociedade, é marcada pela apreensão e interpretação de um acontecimento objetivo que passa a fazer sentido a partir dos processos subjetivos de outrem. A partir do acesso à subjetividade do outro, passa-se à significação daquilo que é congruente entre os dois significados subjetivos.

A socialização é definida como a introdução completa do indivíduo no mundo objetivo da sociedade e se distingue em socialização primária – aquela que o sujeito vivencia na infância, por meio da qual pode adentrar a sociedade – e socialização secundária, observada em qualquer processo que introduza os sujeitos em outros espaços da vida em sociedade, embora já possuam o status de ‘socializados’ (BERGER e LUCKMANN, 1966).

A socialização, de acordo com a definição apontada por Berger e Luckmann (1966), torna-se pertinente ao contexto de análise do objeto aqui em questão, pois define de modo preciso os processos nos quais a socialização primária, relativa à infância, pode acontecer, ressaltando-se, obviamente, os distintos contextos nos quais se investigam a socialização. A socialização primária, deste modo, implica não apenas aprendizado cognitivo, como também uma “*multiplicidade de modos emocionais*” (p. 139) que são identificados e interiorizados pela criança. A identificação da criança com os outros significativos permite que ela possa identificar-se a si própria, adquirindo uma identidade ‘*plausível ao nível subjetivo*’.

Este não é um processo unilateral ou mecânico. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade atribuída de modo objetivo e a identidade apropriada de modo subjetivo (BERGER e LUCKMANN, 1966, p. 140).

Uma vez estabelecida a consciência de um *'outro generalizado'*, a socialização primária se torna completa e o sujeito passa a ser membro efetivo da sociedade, de posse subjetiva de sua personalidade e do mundo que o cerca. Todavia, ressaltam os autores, a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não é completa e necessita de mecanismos de revalidação da realidade subjetiva através de *"estruturas específicas de plausibilidade"* que na base social específica possa manter o sujeito seguro daquela identidade construída na primeira infância: *"só é possível manter a sua auto-identificação como pessoa de importância num meio que confirme esta identidade"* (p. 161).

A socialização secundária refere-se à interiorização de outras esferas ou instituições sociais capazes de determinar a complexa divisão do trabalho e distribuição social do conhecimento. Esta socialização permite a aquisição do conhecimento de funções específicas, voltadas a determinadas instituições sociais, como o trabalho, por exemplo. Assim, com base na compreensão de uma socialização secundária desenvolvida pelos autores acima, a socialização, de um modo geral, deixa de ser definida apenas como "desenvolvimento da criança", ou "aprendizado da cultura", ou mesmo "incorporação de um *habitus*" e passa a envolver a "construção de um mundo vivido", podendo ser desconstruído e reconstruído, tornando-se, então, um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades (DUBAR, 2005).

Perspectivas contemporâneas – socialização como construção de identidades

As análises sociológicas mais contemporâneas afirmam que a socialização se baseia na noção de experiência social, permitindo uma heterogeneidade de ações e decisões racionais, muitas vezes contraditórias entre si. O indivíduo está exposto a uma série de mundos sociais, nem sempre homogêneos e coerentes e o modo como poderá interiorizar os esquemas de ação dependerá dos princípios de socialização a que possa se submeter. Deste modo, sua identidade social e individual não mais se realiza a partir de uma correspondência contínua entre o indivíduo e a sociedade,

gerando uma articulação e negociação constantes entre as referências sócio institucionais e o sujeito em si (SETTON, 2002).

Lahire (2008), em um esboço de elaboração de uma “Sociologia Psicológica”, retoma alguns importantes desafios expressos na compreensão sobre o social e o individual, tentando quebrar determinadas fronteiras disciplinares para inclusão do indivíduo nas análises sociológicas, porém, de modo a concebê-lo não como *“átomo e base de toda análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização”* (LAHIRE, 2008). Segundo o autor, o indivíduo pode ser entendido como a realidade social mais complexa a ser apreendida pelos campos de saber. Lahire tece algumas críticas ao uso e conceito de “disposição”, considerando que faltam exemplos de construção social, de inculcação, de incorporação ou de transmissão dessas disposições: *“não há nenhuma indicação sobre a maneira pela qual se pode reconstruí-las nem o modo pelo qual elas operam (como são ativadas ou colocadas em prontidão)”* (idem, *ibidem*).

Os argumentos de Lahire (ibidem) querem chamar atenção para o fato de que há uma pluralidade no singular, na compreensão do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização que estabelecem uma pluralidade interna do indivíduo. Os indivíduos são interpretados, deste modo, como portadores de hábitos (esquemas ou disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos e contraditórios. Assim, a compreensão e produção social do indivíduo autônomo e singular, deve também levar em consideração o papel das instituições, dos dispositivos sociais ou das configurações de relações de interdependência que contribuem para a produção desses sentimentos de singularidade, autonomia, interioridade e identidade. Sua constatação sociológica sobre o mundo social paira sobre a premissa de que *“o indivíduo é tão multissocializado e tão multideterminado que se torna difícil crer que possa ter consciência de seus determinismos”*. A multiplicidade destes investimentos sociais contemporâneos pode gerar incompatibilidades, inquietações e um intenso mal-estar advindo das crises e dos conflitos pessoais com o mundo social.

Sentimentos de solidão, incompreensão, frustração, mal-estar, podem ser frutos dessa (inevitável) distância entre o que o mundo social nos permite exprimir objetivamente em um determinado momento do tempo e o que foi posto em nós ao longo de nossa socialização passada (LAHIRE, 2008).

Dubar¹⁶ (2005), tecendo suas considerações e próprias conclusões acerca do fenômeno aqui discutido, considera a socialização a partir das concepções sobre identidade, numa articulação entre identidade individual e identidade coletiva, recusando-se a uma distinção entre elas. O autor persegue a elaboração de uma noção de identidade para o campo sociológico, buscando compreender a relação ‘identidade para si/identidade para o outro’ no interior de um processo comum que torna tal relação possível e que constitui propriamente os processos de socialização. Dubar tenta introduzir a dimensão subjetiva para o centro da análise sociológica quando define que identidade é *“o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”* (idem, *ibidem*, p. 136).

Com base na retomada de abordagens compreensivas da socialização – análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social – o autor inicia seu processo de reconstrução das identidades típicas e pertinentes a um campo social específico. Compreender as “representações ativas” que estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” leva à compreensão de que os indivíduos adquirem um saber legítimo capaz de elaborar estratégias práticas e afirmar uma identidade reconhecida. Tais “representações ativas” se expressam em três importantes dimensões: 1) relação com os sistemas e as instituições, acionando “implicação e reconhecimento do indivíduo, engajamento ou indiferença”; 2) relação com o futuro do sistema e do próprio indivíduo, abordando as orientações estratégicas resultantes de avaliação das capacidades e oportunidades e da interiorização da trajetória e da história do sistema; 3) relação com a linguagem, uso das categorias para descrição das situações vividas na articulação, por exemplo, das coerções externas e dos desejos internos, das obrigações exteriores e dos projetos pessoais (DUBAR, 2005).

É exatamente na compreensão interna das representações cognitivas e afetivas, perceptivas e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da construção operacional das identidades. Essa construção só pode ser feita a partir das representações individuais e subjetivas dos próprios atores. Visto que implica o reconhecimento (ou o não reconhecimento) de

¹⁶ Seria demasiado exaustivo apresentar, neste momento, todos os elementos da proposta esboçada por Dubar. Aqui serão resgatados alguns aspectos importantes de sua elaboração teórico-conceitual acerca da socialização e construção de identidades, sem exaurir todos os nuances discutidas pelo autor.

outrem, ela constitui necessariamente uma construção conjunta. (...) Essa passagem do representado ao operacional, do passivo ao ativo, do já produzido, ao 'em construção' permite definir as identidades como dinâmicas práticas e não como 'dados objetivos' ou 'sentimentos subjetivos' (idem, *ibidem*, p. 130)

Desta forma, a socialização pode ser concebida como um processo que se expressa em termos estratégicos e comunicativos, uma vez que se pauta na leitura da ação social vista sob duas perspectivas: a ação instrumental 'estratégica', atuante sobre o mundo; e a ação comunicativa 'expressiva', que compartilha uma linguagem, códigos utilizados nas relações diretas. As representações ativas mobilizam, assim, diversos tipos de saberes e constituem indicadores possíveis das identidades sociais, resultando em processos tanto estáveis quanto provisórios da socialização (idem, *ibidem*).

O referido autor, realiza, então, uma articulação entre dois processos identitários heterogêneos. Dubar (*ibidem*) retoma a ideia da "divisão do Eu" como uma expressão subjetiva de dualidade social presente nos mecanismos de identificação. Para ele, "*cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma*". Nos dois casos, o processo de identificação é realizado através de categorias sociais, disponíveis e legitimadas em diferentes campos sociais (designações de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, idiossincráticas, etc.). Assim, dois tipos de atos são esboçados em suas análises: atos de atribuição – que visam a definir a identidade para o outro; atos de pertencimento – que exprimem a identidade para si.

No encontro destes dois processos heterogêneos, Dubar esclarece que o primeiro envolve a atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos, analisados dentro dos sistemas de ação para os quais os indivíduos estão implicados; o segundo, relaciona-se a uma incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, sendo analisada com base nas trajetórias sociais, "na história que os indivíduos contam sobre o que são". Tais processos não são coincidentes e pode haver desacordos entre eles e, para reduzir tais distâncias entre as duas identidades, são formuladas "estratégias identitárias", expressas em termos de transações objetivas (acomodações da identidade para si à identidade para o outro) e transações subjetivas (tentativas de assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si). É a articulação entre essas duas transações que estabelece o eixo de compreensão dos processos de construção das identidades

sociais. A construção das identidades envolve, enfim, a articulação dos processos: 1) biográfico – construção de identidades sociais e profissionais a partir das categorias presentes nas instituições, tais como família, escola, empresas, Estado, etc., e 2) relacional – relativo ao reconhecimento de identidades associadas a saberes, competências e imagens de si propostos pelos indivíduos nos sistemas de ação¹⁷ (idem, *ibidem*).

A articulação desses dois processos representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial. As formas sociais dessa articulação constituem ao mesmo tempo a matriz das categorias que estruturam o espaço das posições sociais e a temporalidade das trajetórias sociais (idem, *ibidem*, p. 156).

No que tange as análises sobre socialização relacionadas à temática racial, Pereira (1987) distingue a socialização em sociedades complexas, como a brasileira, entre socialização espontânea – que abarca o indivíduo do seu nascimento até a morte e é realizada por agências primárias, por ele definidas como a família, o trabalho, a igreja, etc. que cercam o sujeito “*tanto na casa como na rua*” (p. 41) – e socialização sistemática, cujo núcleo central de ação e constituição dos sujeitos é a escola. Para este autor, a socialização sistemática está condicionada às questões econômicas que, por sua vez, são definidoras do acesso ou bloqueio do indivíduo à passagem da socialização espontânea para a sistemática.

O referido autor aponta as dificuldades de acesso à socialização sistemática, fruto das desigualdades socioeconômicas no Brasil. Sua análise, empreendida na década de 1980, refere-se aos embates entre classe e raça que tentavam explicar os processos de exclusão social a que estavam submetidas as crianças negras no país. Entretanto, apesar da atualidade de sua discussão sobre a identidade do negro “*dividida e desfacelada*”, o modo como discute a socialização da criança não permite que se mergulhe no cotidiano de outros espaços de construção identitária, para além da importância que a escola teve e ainda tem no processo de formação dos jovens, especialmente jovens negros quando de seu contato com o que lhe é, historicamente, totalmente diferente “*em todos os meios informais de socialização*” (folclore, literatura, imprensa, igreja, etc.) (PEREIRA, 1987).

¹⁷ Ver Quadro “Categorias de análise da identidade” elaborado por Dubar (2005) e reproduzido nos anexos desta tese.

Neste sentido, destaca-se a perspectiva de Hordge-Freeman (2015, 2012), com uma análise sobre os processos de socialização e produção de afetos entre famílias negras de Salvador-BA. A autora destaca de que forma o capital racial, representado pelo fenótipo, repercute nos afetos entre familiares. Ela analisa as relações entre mães e filhos, netos e avós, sobrinhos e tios e destaca como o capital racial é incorporado, produzindo uma socialização racial contraditória e complexa.

Compreender como a raça e o fenótipo afetam a vida das famílias é tarefa bastante complicada, porém, Hordge-Freeman (2015) aponta que, para entender tais concepções, é preciso analisar o processo de racialização. Para a autora, racialização é o processo pelo qual são atribuídos significados a traços físicos e culturais, que são produzidos e reproduzidos através de práticas ideológicas, institucionais, interativas e linguísticas que apoiam uma construção particular da diferença (p.03). A racialização é necessária em sistemas sociais racializados, como o brasileiro, uma vez que as vantagens econômicas, políticas e sociais são moldadas conforme a categorização racial.

Com base nesta premissa é que a autora se utiliza do conceito de socialização racial: *“definida como mensagens verbais e comportamentais transmitidas às gerações mais jovens para o desenvolvimento de valores, atitudes, comportamentos e crenças sobre o significado e a importância da raça e da estratificação racial”*. Ela explora a socialização racial como um processo através do qual os significados e as fronteiras raciais são transmitidos e ganham capital e estratégias práticas necessárias para confrontar a vida e gerenciar posições na sociedade. Desta forma, utiliza-se das concepções de socialização racial para compreender como as famílias do seu estudo se empenham em práticas de resistência e de reprodução das desigualdades raciais (HORDGE-FREEMAN, 2015).

Ademais, Hordge-Freeman (*ibidem*) introduz o conceito de *affective capital*, entendido como recursos emocionais e psicológicos adquiridos pelos sujeitos ao serem avaliados e apoiados positivamente e receberem exhibições frequentes e significativas de afetos. Estas expressões de amor moldam a vida das pessoas e envolvem *“expressões faciais, tons de voz, linguagem corporal, toques, sensações fisiológicas, experiências subjetivas, etc.”*. A autora enfatiza que esta noção de capital é importante porque as emoções positivas, tais como alegria, orgulho e amor, podem servir como recursos pessoais duradouros para construção da resiliência psicológica, criatividade e bem-estar emocional. E no caso das sociedades racializadas, os

recursos de amor e afeição são desigualmente distribuídos, priorizando-se membros familiares que possuem feições mais próximas do branco.

Utilizando-se das noções de capital cultural de Pierre Bourdieu, Hordge-Freeman (*ibidem*) desenvolve o conceito de ‘capital racial incorporado’ (*embodied racial capital*) como o conjunto de esforços envolvidos na gestão do corpo físico, uma vez que as relações raciais brasileiras são baseadas na aparência física. O capital racial incorporado é utilizado com propósito de descrever os esforços dos afro-brasileiros para gerenciar e negociar com os padrões raciais e culturais brancos.

I conceptualize embodied racial capital as the product of efforts that rely on manipulating the body. It encompasses three major areas: visibility management, navigation of public spaces, and managing evidence of one's cultural affiliations and participation in racialized cultural activities (HORDGE-FREEMAN, 2015, p. 07).

Neste trabalho são privilegiadas as contribuições de Dubar (2005), por seu esforço de articulação de algumas correntes teóricas para o esboço de sua socialização concebida como processos de construção de identidades através de processos dinâmicos e heterogêneos, e aspectos da elaboração realizada por Hordge-Freeman (2012, 2015), quando dos esforços para compreensão da socialização racial na cidade de Salvador-BA. Obviamente, são consideradas também as contribuições de Pierre Bourdieu (2011), ainda que de forma tímida, não apenas porque este autor é base para compreensão do capital racial elaborado por Hordge-Freeman (*ibidem*), mas também porque contribui com elementos para compreensão das posições sociais ocupadas pelos sujeitos a partir do *habitus* e do capital social mobilizados conforme as relações estabelecidas pelos indivíduos no interior dos distintos campos sociais.

Considerações ‘ligeiras’ sobre Família

Os processos de socialização e, por consequência, construção de identidades, trazem à tona a importância da família como um desses espaços primordiais e fundamentais dentro da constituição dos indivíduos, suas identidades possíveis e negociadas. Com base na trajetória teórico-conceitual estabelecida acima, sabe-se também que as identidades se estabelecem conforme as imbricadas e não menos tensionadas relações entre processos biográficos e processos relacionais, retirando,

assim, a exclusividade da socialização primária, ocorrida no seio da família, e trazendo à tona a ideia de uma identidade social marcada pela dualidade e por experiências em diferentes esferas da vida social (DUBAR, 2005).

Entretanto, a família continua sendo uma instituição central na organização da vida em sociedade, e, mesmo envolta por uma ideia de 'crise', ela se fortalece e se transforma, apresentando-se através de novos modelos familiares, consequência de algumas significativas mudanças sociais (baixa taxa de fecundidade, aumento da expectativa de vida, declínio da instituição casamento, transformações nas relações de gênero, mudanças na esfera da sexualidade, etc.) e tornando tais cenários cada vez mais complexos (PEIXOTO, HEILBORN, BARROS, 2006). Assim, antes de finalizar este capítulo, caberia incluir também algumas 'considerações ligeiras' sobre concepção, ou concepções de família.

Recorre-se à sociologia da família¹⁸, sobretudo de tradição francesa, para compreensão de alguns aspectos que envolvem esta instituição em sua contemporaneidade. Segalen (2002) destaca a importância de se retomar os aspectos históricos e sociológicos para compreensão daquilo que considera como sociologia contemporânea da família. Neste sentido, a autora revela o poder de resistência e adaptação de uma instituição, atravessada por mudanças econômicas e sociais fundamentais entre modelos de sociedade baseados em uma economia camponesa e a passagem para sociedades baseadas em economias industriais e pós-industriais.

Com efeito, a sociologia intensificou seu interesse pela família a partir das transformações sociopolíticas do mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1960. Entretanto, as visões sobre família a colocavam como uma instituição em oposição aos processos de industrialização, estabelecendo domínios distintos: a família estaria ainda ligada ao campo do doméstico e do tradicional, carregada de valores contraditórios daqueles que surgiam junto com as sociedades modernas industriais; esta sociedade, por sua vez, era caracterizada pelos domínios da economia e da racionalidade (idem, *ibidem*).

Dans la famille se loge le traditionnel; elle appartient aux formes sociales qui sont des survivances, des archaïsmes, voire des anachronismes dans un monde dominé par les valeurs de la rationalité. Relations de parenté et relations économiques sont considérées comme des principes structurels incompatibles (idem, *ibidem*, p. 11).

¹⁸ O presente capítulo retoma alguns aspectos relacionados a 'família' de forma breve e panorâmica, sem a pretensão de refazer toda a trajetória sociológica de estudos sobre esta instituição.

Certamente, a visão sobre família vai se modificando ao longo das produções socioantropológicas, retirando desta instituição o lugar de passividade e a visão de que a família não seria compatível com os processos de industrialização em curso nas sociedades ocidentais modernas. Segundo Segalen (*ibidem*), as pesquisas históricas seguintes revelaram a capacidade de resistência e de ação da família diante das transformações socioeconômicas. Revelaram também a diversidade e complexidade dos processos de urbanização e industrialização nas diferentes sociedades, além dos períodos de crise sociais e econômicas, produzindo incertezas e questionando as visões lineares sobre as mudanças dentro das instituições família e economia.

Na década de 1970, Philippe Ariès (2012 [1975]) vai chamar atenção para a dimensão da vida privada na família moderna. A família, segundo o autor, passa a corresponder a uma necessidade de intimidade e identidade, reunindo os membros das famílias em torno de novos sentimentos (distintos conforme as classes sociais), porém, voltados quase sempre à infância e à socialização. A criança passa ser vista de forma separada do universo adulto, e à família, são imputados os papéis de educadoras destas crianças. Ariès (*ibidem*) define, então, a família como espaço de socialização da criança, carregado pelos sentimentos de infância e conjugalidade, destacando os aspectos culturais e sentimentais presentes nesta instituição social.

Outro importante avanço nos estudos sobre a família diz respeito à incorporação dos componentes culturais para a compreensão da mesma. O rompimento com uma visão estreita, universalista, atemporal e biologicista permitiu que as análises sobre as relações entre parentes e crianças deixasse de lado as interpretações naturalistas e estritamente psicológicas, abrindo espaço para os aspectos socioculturais das relações familiares. As famílias, a despeito de constituírem um fato universal, expressam-se e se configuram de formas diferentes dentro das diversas sociedades (SEGALLEN, 2002).

Assim, Sarti (2004) alerta para o fato de que a família pode, ela mesma, construir sua noção de si, porém, dentro de uma determinada cultura, fazendo referência aos parâmetros coletivos de tempo e espaço em que estão inseridas as famílias, e que ordenam as relações de parentesco. As famílias, tal como os seres humanos de um modo geral, não existem fora da realidade cultural, organizando-se e se expressando dentro dos simbolismos pertinentes a cada grupo societal.

Pretende-se sugerir, assim, uma abordagem de família como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles reproduzida e re-significada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família. Vista como uma realidade que se constitui pela linguagem, socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, portanto, entre mim e o outro (SARTI, 2004, p. 13).

Os estudos sobre família ganham projeção e se fortalecem após os anos 1970. As análises sociológicas passam a se utilizar de recursos interpretativos da psicologia, sobretudo por causa da privatização das relações entre os membros das famílias. O 'casal' e os modos de relação conjugal são o foco das novas pesquisas que tentam desenvolver uma microsociologia da universo conjugal, suas contradições e seus papéis, levando em consideração somente a família nuclear (SEGALEN, 2002). É nesse contexto que o individualismo surge com um papel preponderante sobre as relações familiares. O casal passa, então, a ser visto como responsável pela construção da identidade pessoal, de acordo com Singly (apud Segalen, 2002).

Com efeito, Singly (2005) analisa as mudanças ocorridas especialmente nas funções exercidas pelas famílias ao longo destas transformações sociais. Para o autor, a função principal da família envolve a construção da identidade pessoal de cada membro, através das relações que se estabelecem entre pais e crianças, no universo privado que é a família e que lhes permite conciliar o cuidado consigo mesmo e com os outros. Singly (*ibidem*) destaca a importância do espaço familiar como um ambiente seguro e solidário, único capaz de garantir o fortalecimento da identidade, diante de um "mundo incerto e ameaçador". O autor também considera que o indivíduo é um ser frágil e vulnerável, e que deve ter sua construção pessoal validada objetivamente através das instituições, e subjetivamente através das conversações proximais com seus pais e parentes, neste ambiente seguro que é a família.

Entretanto, a família nem sempre pode ser percebida como esse ambiente seguro e solidário, podendo envolver significativas contradições e disputas entre seus membros, sendo até mesmo um lugar ameaçador e incerto. Lahire (2011), por exemplo, apesar de considerar que a família "*tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais da criança*", reconhece nesta instituição que não há total coerência, homogeneidade e harmonia na produção das relações internas. O autor identifica na configuração familiar que cada pessoa deste núcleo é portadora de diferentes propriedades sociais, e alerta para a existência dos conflitos

e das múltiplas tensões potenciais entre os membros: competições entre irmãos, relações de força entre os pais, relações de dominação entre pais e filhos, etc.

Dubar (2009) é um profundo crítico da visão de Singly acerca da família e, sobretudo, do papel que tem o casal (dos cônjuges) na formação das identidades, pois considera que a obra *“Le soi, le couple et la famille”* (SINGLY, 2005) se limita a um dos aspectos em torno da construção da identidade dos sujeitos dentro das relações familiares. Dubar (2009) reconhece a importância que a família contemporânea possui em seu papel de *“construção das identidades pessoais (estatutárias e íntimas, dos cônjuges e dos filhos)”*, porém, questiona em que medida os relacionamentos internos à família (entre cônjuges e entre pais e filhos) traduzem-se no mesmo *“cacife identitário”*. Em que medida os diferentes sentimentos atuam sobre as identidades pessoais dentro da família? É preciso recuperar seu repertório teórico acerca da socialização e construção de identidades para compreender suas críticas ao referido autor.

Dubar (2009) retoma a ideia do percurso identitário, destacando que os processos de construção de identidade envolvem uma *“articulação entre a identidade biográfica para outrem e a identidade biográfica para si, entre a identidade herdada e a identidade visada, entre a identidade do Ego nominal (recebida de herança junto com o nome) e a do Si narrativo (o que se faz da herança na história pessoal)”*. Para melhor explicitar suas considerações, o autor se utiliza das análises que realiza acerca dos sentidos atribuídos à noção de individualismo. O ponto central das análises de Dubar (*ibidem*) refere-se ao fato de que os individualismos não serão os mesmos conforme as prioridades dadas aos percursos identitários. Ele diz:

Pode-se, com efeito, privilegiar a dimensão econômica da acumulação dos ‘capitais’ e dos ‘recursos’ concebidos como um conjunto de haveres a serem frutificados. Pode-se também privilegiar a dimensão simbólica da realização pessoal, da realização de si, da autonomia moral. Pode-se também considerar que as duas dimensões estão intimamente ligadas: êxito econômico e expansão pessoal. Essas ‘posições’ envolvem a concepção que se faz da identidade pessoal e de sua construção. Elas põem em jogo, especialmente, a relação entre a identidade nominal e ‘genealógica’ (prioridade da linhagem) e a identidade narrativa e ‘genética’ (prioridade da existência subjetiva) (DUBAR, 2009, p. 98).

O principal elemento a ser levado em consideração aparece quando das críticas acerca da transmissão familiar. Os “valores de referência” e os “horizontes de significação” definidos por Singly (2005) para a construção da identidade estariam

então baseados nas heranças familiares, transmitidas de pai para filho? Ou, ao contrário, estariam pautados no rompimento com a família de origem para construção de uma identidade narrativa, sem nenhuma simetria com as relações amorosas (entre os cônjuges) e as relações de filiação? Tais questionamentos levam Dubar (2009) a pensar que as transformações da família contemporânea não estão concluídas e dependem da evolução das formas identitárias em suas diversas dimensões, sobretudo a dimensão sociossexuada (relação entre os sexos, relação conjugal, relação amorosa, etc.), manifestada de forma privilegiada nas esferas da vida privada que incluem e ultrapassam a vida familiar.

Neste sentido, priorizar a família como um importante locus de individualização e construção de identidades pode ser um risco, uma vez que, conforme Dubar (2005, 2009), os processos de socialização e expressão das formas identitárias ultrapassam a vida familiar. Ainda assim, esta escolha faz sentido para os propósitos deste trabalho, pois a instituição família é aqui interpretada dentro dos processos de transformação social presentes na sociedade brasileira, evitando que se isole esta instituição dos processos históricos e sociais acerca das relações raciais, e incluindo os elementos subjetivos das experiências dos indivíduos sobre discriminação e preconceito racial dentro e fora da instituição família.

Também é preciso considerar que o trabalho não parte de um modelo ou referências particulares acerca da família negra. Reconhece-se na literatura algumas referências a características específicas de famílias negras diferentes de famílias brancas, sobretudo envolvendo aproximações da família negra com temas como a pobreza, a existência do patriarcado e as marcas da herança da escravidão (PINTO, 2009; BARROS, 2003; FIGUEIREDO, 2002a). Entretanto, para efeitos desta tese, serão utilizadas as leituras acima discutidas em torno dos temas de socialização e família, sobretudo aquelas que coadunam com uma perspectiva relacional, social e contextualmente localizadas para compreensão das famílias soteropolitanas aqui investigadas.

Redemption Song

Old pirates, yes, they rob I
 Sold I to the merchant ships
 Minutes after they took I
 From the bottomless pit
 But my hand was made strong
 By the hand of the Almighty
 We forward in this generation
 Triumphantly.
 Won't you help to sing
 These songs of freedom
 Cause all I ever have
 Redemption songs
 Redemption songs
 Emancipate yourselves from mental slavery
 None but ourselves can free our minds
 Have no fear for atomic energy
 Cause none of them can stop the time
 How long shall they kill our prophets
 While we stand aside and look Ooh
 Some say it's just a part of it
 We've got to fulfill the book
 Won't you help to sing
 These songs of freedom
 Cause all I ever have
 Redemption songs
 Redemption songs
 Redemption songs
 Emancipate yourselves from mental slavery
 None but ourselves can free our mind.
 Whoa! Have no fear for atomic energy
 Cause none of them-a can-a stop-a the time
 How long shall they kill our prophets
 While we stand aside and look
 Yes, some say it's just a part of it
 We've got to fulfill the book
 Won't you help to sing
 These songs of freedom
 Cause all I ever had
 Redemption songs
 All I ever had
 Redemption songs
 These songs of freedom
 Songs of freedom

(Bob Marley)

CAPÍTULO 3: Produzindo a pesquisa: os fundamentos e o fazer metodológico

“... foi quando o velho Bep-Djoti me explicou que as crianças tudo sabem porque tudo veem e nada sabem porque são crianças” (COHN, 2013, p. 225).

O histórico dos caminhos percorridos até a definição adequada do campo – ou campos de investigação – se mostra necessário para fazer emergir as impressões, emoções e desafios do campo de investigação desta tese. Assim é que se propõe ‘começar do começo’. Destacam-se três movimentos para compreensão das impressões deixadas pelo campo de investigação deste trabalho: ‘Estereotipia’, ‘Resistências’ e ‘Mergulho no campo propriamente dito’.

A dimensão ‘*estereotipia*’ se refere às primeiras nuances do que eu considerava para produção dos dados da pesquisa. Eram os elementos culturais clássicos (*capoeira, candomblé, cabelo crespo, cabelo black*) que inicialmente chamavam atenção nas primeiras exploratórias de campo (incluindo as visitas ao bairro da Liberdade que, posteriormente, fora descartado como lócus de pesquisa). Elementos culturais que, diga-se de passagem, marcados por desafios e contradições das suas expressões na sociedade brasileira.

Numa primeira incursão à Liberdade, visitei, dentro do Curuzu, um grupo de Capoeira que realizava trabalhos com crianças e adultos. Fui levada por outra pesquisadora que atuou na região estudando aspectos das redes sociais de proteção à violência dentro do Curuzu. O contato prévio com o professor/coordenador do grupo de capoeira foi tranquilo, porém, marcado pela demanda por ações mais concretas e não apenas o uso do campo, das fontes e dos dados para construção do corpus de pesquisa, numa crítica direta à construção de pesquisas voltadas apenas aos interesses dos pesquisadores.

Para além deste aspecto, essa primeira visita rendeu muitas interrogações acerca do modo como seriam definidas e investigadas as principais categorias de análise. A entrada no campo através da capoeira – lugar histórico de preservação da identidade do negro no imaginário social – levantou questões sobre o que se buscava nesta investigação. Pude observar a capoeira das crianças e o treino dos adultos. Chamou-me atenção na capoeira infantil a presença de uma única menina. “*Verifiquei também que meu olhar se detinha sobre a estética do negro, buscando novos padrões estéticos que me ajudassem a repensar a identidade negra atual. Qual não foi minha*

surpresa quando me vi observando as cabeças infantis, todas raspadas, à exceção da menina, todos de cabelo cortado e bem baixinho...” (Diário de campo, s/d). O espaço da capoeira era pequeno e continha uma imagem de santo católico, parecido com o Santo Antônio. Ao mesmo tempo, o local dos atabaques e o posicionamento dos meninos na roda de capoeira faziam referência muito explícita a um terreiro de candomblé. Estas eram, então, as referências para composição de uma identidade étnicorracial na Bahia, particularmente em Salvador?

A proposta de uma etnografia completa de um bairro popular de Salvador foi descartada. Essa escolha se deu pelo fato de que a heterogeneidade de composição da amostra das famílias seria crucial para compreensão dos diferentes contextos socioeconômicos na produção dos espaços de socialização e enfrentamento às situações de discriminação e preconceito. Restava, enfim, definir como seriam escolhidos os núcleos familiares para composição da amostra. E, obviamente, como eu, enquanto pesquisadora e adulta, poderia me aproximar do universo infantil.

Desta forma, acionando a minha rede de relações interpessoais, juntamente com a participação em um grupo de pesquisa-ação em um bairro popular da cidade, foi-se delineando o perfil das famílias e crianças a serem abordadas no estudo. A produção de dados se deu através de duas estratégias principais: 1) imersão no bairro do Calabar e participação no grupo de crianças organizado pela ONG Avante, parceira do grupo de pesquisa (FASA/ ISC) na condução do projeto *“Políticas de Segurança Pública e repercussões sobre a infância de comunidades urbanas de baixa renda: sensação de segurança e expectativas sobre as estratégias em curso”*; 2) acionamento de famílias de diferentes bairros da cidade, através da rede de relações e da técnica ‘bola de neve’.

Dentre os desafios e ‘resistências’ do trabalho de campo, destacam-se, inicialmente, as emoções e dúvidas provenientes das aproximações com os espaços e núcleos de produção dos dados. Muitos sentimentos e sensações percorreram todo o trabalho de campo, que ocorreu de forma intensa entre novembro de 2012 e junho de 2014¹⁹. Cabe registrar, decerto, o medo que pairava em torno da entrada no território do Calabar. Considerado um bairro marcado por violência e intenso tráfico

¹⁹ As entrevistas foram realizadas no período referido (2012-2014), porém, uma criança foi entrevistada em 2015, numa ocasião em que fui convidada pela família para ajudar numa situação difícil vivenciada por esta criança na escola. Desde as primeiras entrevistas a família soubera que sou psicóloga de formação e, em 2015, pediram-me auxílio.

de drogas, os relatos iniciais dos tiroteios e a própria organização do bairro assustaram os pesquisadores no início da pesquisa acima citada. Comigo não foi diferente: havia uma resistência para ir ao Calabar.

Havia também uma resistência por parte das pessoas e familiares que eu contatava para composição de minha amostra. Muitas negativas e questionamentos ao projeto de doutorado, principalmente de possíveis informantes diretamente ligados ao movimento negro. E a dimensão mais grave deste aspecto: as minhas próprias resistências. No início da entrada no campo, havia, de minha parte, uma postura muito endurecida, rígida e extremamente formal no estabelecimento do contato com os possíveis informantes. Parecia ser necessário cumprir um protocolo tão rígido de aproximação com os informantes, que essa postura produzia mais barreiras do que facilitava os encontros. Meus medos e receios se escondiam atrás da ideia, de fato legítima, de que o tema do racismo aplicado aos sujeitos infantis era demasiado delicado e a aproximação com o campo não poderia se dar de qualquer jeito. De certo modo, tudo isso era, de fato, muito real, lógico e coerente. Seria preciso cautela no trabalho com crianças, *'pero no mucho'*.

O *'mergulho no campo propriamente dito'* se deu a partir do momento em que eu me permiti vivenciar experiências e momentos de diversão com as crianças e também me senti acolhida e encorajada por alguns de meus informantes, sobretudo algumas mães que entendiam o propósito da pesquisa e incentivavam o trabalho, não apenas contribuindo com suas experiências, mas também indicando novos grupos familiares para serem entrevistados. O vínculo com as crianças foi se fortalecendo: a tia (ou pró) esquisita que usava óculos azuis e tênis vermelho começou a aparecer com mais frequência nos ambientes onde a pesquisa se desenvolveu: nas casas de algumas famílias e nas praças do Calabar, junto com o grupo de crianças e jovens que se reunia todas as quartas-feiras.

A pesquisa, então, desenrolou-se, não sem outros embaraços e situações inusitadas, mas com um toque de leveza e diversão típicos do convívio com crianças e adolescentes entre 05 e 14 anos. Foram realizados passeios pela cidade (praças e museus), bate-papos e brincadeiras nas praças do Calabar, entrevistas semiestruturadas com as crianças e alguns dos seus familiares e toda sorte de observações possíveis nos encontros no bairro e nas casas de algumas famílias. A necessidade de composição de uma amostra heterogênea terminou por ocasionar uma forte heterogeneidade também na produção de vínculo com as diferentes

famílias. Algumas foram acessadas por mais tempo e intensamente, enquanto outros núcleos foram abordados em situações mais pontuais.

Foram realizadas cerca de 37 entrevistas (com crianças e seus familiares), além de uma entrevista grupal com crianças e mais de cem páginas digitadas de anotações do diário de campo. Um desafio importante a ser considerado diz respeito ao fato de que eu realizei boa parte da pesquisa de campo atuando como docente temporária da Universidade Federal da Bahia (Instituto de Saúde Coletiva) e tendo que dividir o tempo entre aulas e realização de visitas, entrevistas e observações de campo.

É preciso também sinalizar que a finalização do trabalho de campo, em 2014, sofreu interferências da Copa do Mundo de Futebol, realizada no Brasil naquele ano, e causando intensa agitação na cidade de Salvador, uma das capitais do país que sediaria algumas partidas de futebol. As últimas entrevistas e visitas de campo foram realizadas no mês de junho de 2014, num clima festivo e dispersivo entre crianças e seus familiares, especialmente no bairro do Calabar.

Desenvolvi uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, cuja análise socio-antropológica deteve-se sobre um número significativo de crianças negras e suas famílias. Um primeiro desafio metodológico guardou relação com a intenção de investigar crianças com base em uma perspectiva que as colocasse em posição de agentes sociais, capazes de falar de si, e articulando essa posição com análises em torno de pressupostos interacionistas, que permitem olhar os sujeitos sociais como possíveis intérpretes do mundo, destacando os significados que os próprios sujeitos põem em prática na construção desse mundo social.

No caso da família, foi preciso reconhecer nesta instituição um universo que congrega infinitas relações e um emaranhado de situações e pontos de vista. O olhar sobre a família apontava para um trabalho voltado às relações e não ao indivíduo, exigindo também um esforço de estranhamento não apenas conceitual, como também emocional, uma vez que, por mais diferentes que fossem as realidades familiares, os modelos e tipos de família se reproduzem e tende-se a analisar a família de acordo com referências pessoais (SARTI, 2004).

Para compreensão das experiências tanto das crianças, quanto seus contextos familiares, utilizou-se de ferramentas de inspiração etnográfica (muito embora não se tenha produzido uma etnografia *stricto sensu*), cujas abordagens se aproximam da etnometodologia, preocupada com o fazer e suas consequências para o mundo.

Também foi possível recorrer à perspectiva sistêmica para compreensão das relações familiares, uma vez reconhecida a complexidade do fenômeno e a necessidade de mais de uma abordagem para o trabalho com famílias (BOING et al, 2008).

A etnografia constitui um modo de imersão no universo cultural do 'outro', diferente, ou não, em algum aspecto da realidade do pesquisador, para que sejam possíveis descrições densas da realidade, compreendendo as relações sociais, as formas de produção e reprodução da socialização, interpretadas pelos próprios sujeitos (GEERTZ, 1978). Para Laplantine (2004), a descrição etnográfica como recurso para o trabalho de campo implica: observação, sensibilidade, inteligência e imaginação. A etnografia supõe uma escrita sobre "o ver", sobre as observações feitas em campo que produzem um saber para a disciplina da antropologia e que exige do pesquisador a capacidade de relacionar visão, olhar, memória, imagem, imaginário, sentido, forma e linguagem.

A descrição etnográfica relaciona as palavras às coisas, um *"olho que observa e a mão que escreve, o sujeito, o objeto, o observador e o observado"* (idem, *ibidem*, p. 38) e trata de fenômenos sociais, situando e datando com precisão as observações de um espaço particular, num contexto e numa história. Baseando-se nestas premissas, o trabalho de campo por mim realizado incluiu passeios com algumas famílias que geraram situações controversas e inusitadas e me ajudaram a elaborar leituras e interpretações acerca dos fenômenos aqui estudados:

Trata-se aqui de um passeio que realizei com R., Tata e Akin à exposição de brinquedos que estava ocorrendo na cidade, no Museu de Arte da Bahia, no Corredor da Vitória. Um primeiro ponto a destacar desse convite é que o bairro da Vitória, especialmente o Corredor da Vitória, é um lugar de classe média alta. Eu não tinha a menor ideia de como R. e seus filhos lidariam com aquele espaço, mas, achava que seria interessante pagar pra ver.... aquela vivência no Museu foi muito impactante, especialmente para mim. (...). Na entrada do museu estava colocada uma das grandes atrações da exposição: uma enorme roda gigante, colorida, com sons, luzes, em movimento e com muitos bonecos sentados nas cadeirinhas da roda gigante. Akin subiu as escadas com empolgação e disse, apontando para a Roda Gigante: *"Olha, mãe, o boneco negro que eu vi no mosaico!"* [Programa de sábado da TV Bahia – Rede Globo]. Perguntei o que tinha o boneco, mas ele não respondeu muita coisa e correu para ver o restante da exposição. Essa primeira fala de Akin, naquele momento, ajudou-me a me convencer da importância de minha temática de estudo e da necessária representatividade de negros em todos os espaços. (...). Quando acabamos de visitar todas as alas da exposição de brinquedos, os filhos de R. se interessaram por conhecer o acervo fixo do museu. Tal acervo se encontra no andar superior e os meninos decidiram subir as escadas para ver o que mais tinha lá em cima. Assim que terminamos de subir, de cara encontramos exposta uma cadeira antiga (provavelmente da época colonial brasileira) utilizada por senhoras e senhores do período colonial e imperial e que era carregada por escravos negros. A mãe R.

apontou a cadeira para os filhos, explicando do que se tratava e Akin disse: “*Deus é mais!*”. Em seguida, deparamo-nos com uma imagem tão forte que eu não quis mostrar às crianças: um quadro (uma pintura famosa²⁰) de uma mulher negra amamentando um bebê branco enquanto seu bebê negro chora no chão e aguarda sua vez... Tenho certeza que, pelo menos, a mãe das crianças viu essa imagem, mas nada comentou. Eu estava completamente sem graça...! (Diário de campo, passeio com família Odili ao Museu de Arte da Bahia, 12 de abril de 2013).

A apreensão dos fenômenos sociais pelo pesquisador se dá a partir de três etapas, como demonstra Cardoso de Oliveira (2000): olhar, ouvir e escrever. O ‘olhar’, domesticado conceitualmente, não se constitui olhar ingênuo, antes, um olhar sensibilizado pela teoria disponível. O ‘ouvir’, complemento do olhar, ajuda a eliminar ruídos do campo e permite um contraste entre dois mundos, duas subculturas que se apresentam entre o pesquisador e o pesquisado. Esta etapa pode se voltar a um ‘ouvir’ especial que se detém em entrevistas mais diretas e longas com informantes-chave e das quais se obtém uma fala direta do modelo de cultura do pesquisado. Por fim, tem-se a escrita propriamente dita que se dá basicamente fora do campo, num exercício do “*being there/being here*” (GEERTZ, 2002); fora do campo, tem-se o plano do conhecimento propriamente dito.

As pesquisas com crianças guardam em si um sem número de desafios metodológicos, pois é preciso levar em consideração as concepções de criança e infância que estão por trás dos estudos que falam *de* crianças e *com* crianças (COHN, 2013). Tais questões podem apontar para a criança detentora de direitos sociais (em termos de políticas públicas), e o ponto de vista da própria criança. A posição do pesquisador sobre infância e criança já direciona parte significativa das técnicas que poderão ser utilizadas no encontro entre estes distintos universos: adulto – criança.

A abordagem etnográfica comporta o que Laplantine (2004) chama de ‘olhar flutuante’: estar atento e desatento ao mesmo tempo, permitindo captar nuances do cotidiano e situações inesperadas e imprevistas. Essa característica do trabalho etnográfico se coaduna com este estudo, pois a pesquisa com crianças exigiu uma dose de criatividade e descompromisso no campo, para, assim, captar questões que apontassem temas de sua identidade e socialização. O trabalho lúdico pode, muitas vezes, ser a saída no caso da pesquisa com crianças: recursos como desenhos e brincadeiras, poderão ser um meio de interlocução com as mesmas.

²⁰ O episódio se refere à famosa pintura “Mãe Preta” de Lucílio de Albuquerque, 1912, que retrata uma mulher negra carregando e amamentando uma criança branca enquanto observa uma criança negra deitada no chão.

Uma pesquisa de cunho etnográfico com crianças também permite que a observação participante seja uma das ferramentas fundamentais para a construção de um diálogo entre a pesquisadora e seus informantes, abrindo espaços para uma definição mais adequada do papel do pesquisador no campo e no contato com as crianças, e das diferenças que podem surgir nestas interações, tal como apontam Bustamante e Trad (2007) em suas pesquisas.

Remorini (2010) ratifica a importância dos estudos etnográficos com crianças em sua pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, apontando que os sentidos da infância e as experiências infantis diferem segundo o contexto em que as crianças vivem e crescem. O objetivo central da investigação etnográfica estaria, deste modo, voltado a descrever e compreender os cenários culturais que influenciam as trajetórias e a vida cotidiana dos sujeitos, bem como as principais ferramentas e recursos que as crianças utilizam para se desenvolver em cada um desses cenários.

El interés de la Etnografía por situar la conducta humana en el contexto de un modo de vida particular hace posible identificar diversos factores relevantes al análisis del crecimiento y desarrollo de los niños/as y su expresión según diferentes circunstancias. Asimismo, permite analizar la crianza de los niños/as en su articulación con otras actividades relevantes a la subsistencia de los miembros de su familia y la comunidad más amplia (REMORINI, 2010).

Um dos desafios para a composição do corpus de pesquisa foi a própria organização da cidade de Salvador, uma vez que não há uma demarcação clara de classe social nos seus territórios. Bairros considerados de elite também comportam famílias de classe média ou famílias pobres. Desta forma, a escolha não se baseou apenas no bairro, exigindo mais critérios de seleção destes núcleos informantes.

Além disso, o fato de ser natural de Salvador e de ter vivido aqui desde sempre, revelou-se outro aspecto desafiador para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme explicitam Duarte e Gomes²¹ (2008) e Velho (1986), não é tarefa fácil realizar uma pesquisa em sua própria cidade, pois tal desafio se relaciona à execução de uma pesquisa numa cidade familiar, de onde se nasce e se reconhece uma série de elementos e práticas culturais comuns, impedindo o quase natural estranhamento propalado pelas pesquisas antropológicas. Desafio de estranhar o conhecido. Ou, no meu caso, o que eu supunha conhecido.

²¹ No caso dos autores, a pesquisa foi realizada dentro das próprias famílias.

O contato com as crianças propriamente ditas envolvia, de um lado, a mediação dos adultos responsáveis por elas, sobretudo no caso das famílias de classe média, e de acordo com a disponibilidade de horários delas e de seus responsáveis; e, de outro lado, as crianças do bairro popular participaram da pesquisa de forma mais livre e espontânea, uma vez que eu já atuava no bairro em outros projetos e grupos. Neste caso, a maioria das crianças tinha mais autonomia em relação aos seus pais e cuidadores e transitava livremente pela comunidade. Este elemento não necessariamente facilitava o contato da pesquisadora com as crianças, uma vez que elas definiam por conta própria ('driblando' ordens dos pais e cuidadores) participar ou não dos grupos de brincadeiras desenvolvidos e dos momentos de entrevistas mais formais.

As famílias foram selecionadas segundo aspectos culturais, políticos, econômicos e raciais. Foram contatadas onze famílias, sendo nove selecionadas e entrevistadas com mais profundidade. As famílias possuíam características distintas em termos de arranjo familiar, perfil socioeconômico e identidade étnicorracial. A heterogeneidade, já mencionada, de contato e imersão com cada núcleo familiar, demonstrou a complexa trama de relações existente nestas microrrealidades e conduziu a pesquisa de uma forma a que cada núcleo familiar produzisse uma versão possível sobre si mesmo, seja através da voz de mais de um indivíduo, seja pela fala exclusiva da mãe (em quase todas as famílias a mãe ou a avó foi a interlocutora principal da pesquisa, além, obviamente, das crianças). Foram respeitadas todas as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme legislação atual vigente (BRASIL, 2012).

As principais técnicas utilizadas foram: observação participante com uso do diário de campo, tanto no bairro de classe popular, quanto com algumas famílias nas quais eu pude adentrar o cotidiano das casas e mesmo realizar passeios pela cidade; entrevistas semiestruturadas com as crianças de diferentes núcleos familiares (algumas crianças foram entrevistadas mais de uma vez) e com os pais ou responsáveis pelas crianças, além de algumas lideranças comunitárias; entrevista grupal com crianças do bairro popular que participavam das ações da ONG; desenvolvimento de atividades lúdicas, tais como brincadeiras, leituras de livros infantis e, sobretudo, uso de desenhos que representassem o cotidiano das crianças. Os livros infantis utilizados versavam, quase todos, sobre a temática étnicorracial. Eles foram escolhidos para serem disparadores da temática nas situações em que as

crianças não podiam falar – seja por desconhecimento ou pelo silêncio do que não se consegue dizer. Tal como os desenhos, os livros também foram possibilidades de projeção de situações vividas.

As crianças e adolescentes entrevistados tinham entre 05 e 14 anos de idade. A heterogeneidade das idades também foi um elemento importante e desafiador para a abordagem dos temas preconceito, discriminação e racismo. Com as crianças menores, até a idade de cerca de oito anos, foi preciso caminhos mais lúdicos e mais tempo de interação para ser possível acessar suas experiências, especialmente as vivências mais dolorosas. No caso dos adolescentes e das crianças com idades acima de 09 anos, as falas eram mais organizadas e permitiam mais acesso às narrativas de sofrimento, exclusão e enfrentamento às situações por elas vivenciadas.

De um modo geral, foram entrevistadas 17 crianças e adolescentes: 04 delas na faixa etária entre 05 e 06 anos, não comporiam a amostra da pesquisa²², mas foram incluídas pelas peculiaridades de suas histórias de vida; 03 crianças entrevistadas quando se encontravam entre 08-09 anos; 06 crianças entrevistadas entre seus 10-11 anos; 03 crianças/adolescentes entre 12-13 anos e 02 adolescentes de 14 anos. Recordo que algumas crianças foram entrevistadas mais de uma vez, com diferentes idades. Foram 05 meninos e 12 meninas entrevistadas. 05 crianças moravam em lares cuja renda mensal girava em torno de 02-03 SM; 06 crianças viviam com renda mensal entre 03-05 SM; 04 crianças com renda de 05-10 SM e 02 crianças cuja renda dos pais ou responsáveis estava na faixa de 10-20 SM. Destaco também que nem todos os responsáveis pelas crianças informaram suas rendas mensais e, portanto, atribui a renda de apenas um dos entrevistados.

Escolhi pseudônimos com base em nomes de origem africana para identificação das crianças. Essa escolha foi pensada a partir do caso de uma família que, efetivamente, nomeou uma de suas crianças com nome próprio de origem africano. As famílias foram identificadas através de sobrenomes também de origem africana e os adultos ou outras pessoas que surgiram nas interações da pesquisa de campo receberam apenas as iniciais de seus nomes seguidas de ponto.

O uso do gravador para registro das entrevistas foi alvo de uma interessante observação. Por mais que este equipamento produzisse inibição da fala de algumas

²² Inicialmente, o desenho da pesquisa previa trabalhar com crianças acima de 07 anos e abaixo de 12. Porém, com base nas indicações de famílias e na consequente construção do campo, a faixa etária foi alargada e incluiu crianças de 05 e 06 anos, além de dois adolescentes de 14 anos.

crianças, para outros casos, o gravador se tornou um símbolo de destaque e valorização da criança. Foi divertido perceber como algumas crianças se sentiram “importantes” ao serem entrevistadas e como outras ficaram bastante curiosas para ouvir suas vozes gravadas no aparelho. Uma mãe me disse, em um encontro posterior, como sua filha se sentiu “importante” em ter que dar duas entrevistas a uma pesquisadora. Outras crianças demonstravam bastante ansiedade pelo fim da entrevista, para que pudessem ouvir suas vozes gravadas no aparelho.

As entrevistas com as crianças duraram, em média, 60-70min, sendo realizadas nas residências das crianças ou no espaço oferecido pela Biblioteca Comunitária do Calabar. Com os adultos, as entrevistas tiveram um tempo de duração mais longo, em média 100-120min e foram realizadas tanto nas residências quanto nos locais de trabalho dos informantes (o dia-a-dia intenso de alguns adultos não me permitia encontrá-los em casa durante o dia).

Ao longo do campo, deparei-me com outros importantes desafios associados principalmente ao perfil dos sujeitos de pesquisa: o universo infanto-juvenil. Em primeiro lugar, as expressões ‘racismo’ e ‘discriminação’ eram termos menos usuais entre as crianças e quase poderiam ser considerados temas tabus (confirmando uma quase invisibilidade da questão racial); além disso, o termo ‘*bullying*’ estava bastante em voga no discurso das crianças, levando-me a construir novos caminhos para chegar às experiências de racismo e discriminação. Em muitas situações, o fenômeno *bullying* surgiu como sinônimo para as experiências de discriminação racial e preconceito, exigindo mais acurácia e cuidado na construção e análise das experiências das crianças e adolescentes.

Efetivamente, a construção das entrevistas no tocante às experiências de racismo se deu a partir da pergunta sobre as situações de *bullying* nas escolas, para que a criança pudesse falar sobre as distintas situações vivenciadas por ela ou por outros colegas, amigos ou mesmo familiares. Reconheço, entretanto, que a escolha pelo uso deste termo também pode ter gerado certos vieses analíticos e interpretativos.

Um segundo aspecto remete diretamente à questão geracional ou a relação adulto-criança²³. Vivenciar o universo infantil por uma adulta cheia de demandas e responsabilidades se configurou como algo quase impossível no início da pesquisa.

²³ A esse respeito, ver o interessante trabalho realizado por PIRES (2007) que explicita artimanhas metodológicas para o trabalho com crianças.

Exigiu-se um exercício de concentração, mas, principalmente, um mergulho no universo e modos de ser das crianças participantes da pesquisa. Tal exercício beirava um retorno à minha própria infância, ou melhor dizendo, um resgate da minha criança escondida nas exigências da vida adulta.

(...) o que percebi é que a criança te mostra o caminho: você chega lá... começa a se aproximar aos poucos... mas, sinceramente, o que elas mais gostam é de brincar! E é brincando que elas apontam os caminhos da pesquisa, das dúvidas e nos levam ao nosso objeto (Diário de campo, sem data).

Um terceiro desafio metodológico se apresentou a partir do lugar social e racial ocupado pela pesquisadora. Eu me pegava pensando: como uma mulher, adulta, identificada como branca, de classe média, que fala baixinho e educadamente, e usa grandes óculos de grau azuis, poderia se aproximar e estabelecer laços afetivos com as crianças e os adolescentes dessa nova geração? Vista por alguns como “branca” e “patricinha”, esta identidade me incomodava e me colocava numa posição de dúvida e desconfiança sobre a possibilidade de execução da pesquisa. Seria possível chegar tão próximo das experiências de dor e sofrimento (e outras experiências de vida) daqueles sujeitos representando, para alguns deles, a imagem do opressor? Até vislumbrar a possibilidade efetiva de realizar a pesquisa, eu passei por algumas provas, fui questionada, inclusive por algumas crianças, e tive algumas negativas. Reporto a seguir um trecho do diário de campo para ilustrar alguns estranhamentos e sua superação na fase inicial de aproximação com as crianças:

Fui de mochila, pois tenho andado mais recorrentemente com ela pela cidade [...] nos cumprimentamos, e ela desatou a falar. Primeiro comentou que imaginou que eu fosse a pesquisadora, pois eu tinha cara de estudante (ela me perguntou: “Você é estudante, não?”). Eu ri com ela, disse que sim e que também poderia parecer estudante porque estava carregando a mochila. Ela me disse que nem tanto a mochila, mas o modo de se vestir (eu estava de calça de tecido, camiseta preta básica e uma sapatilha azul). Sentamos em um dos banquinhos da praça. R. me pediu que lhe falasse o que exatamente eu queria dela. Comecei a lhe explicar sobre minha pesquisa e minhas intenções com a mesma, porém, percebi que estava bastante preocupada com um fato: ser pesquisadora branca trabalhando com temática racial e com crianças negras! Pois comecei a lhe falar que sabia do desafio que tinha nas mãos, cheguei mesmo a dizer que estava com um enorme desafio, pois se trata de um trabalho com crianças, realizado por uma pesquisadora branca. Imediatamente ela respondeu: “Mas você ainda pode se considerar negra”. Essa fala me desarmou e me deixou mais tranquila para continuar a apresentação da pesquisa. Antes, R. comentou que me viu de longe e ficou mais ‘tranquila’ (essa não foi a palavra que ela usou) ao perceber que não se tratava exatamente de uma patricinha. Mencionou a possibilidade de eu ter

me vestido daquele jeito porque ia encontra-la, mas eu respondi de imediato que nunca tinha sido patricinha (se é que o que ela chamava de patricinha era o mesmo que eu estava pensando em relação ao modo de se vestir). Achei essa fala de R. interessante, porque representa, a meu ver, parte da resistência que eu imagino que vou encontrar entre meus informantes em relação a quem é o pesquisador e o seu lugar no âmbito das relações raciais (Diário de campo, 13 de novembro de 2012).

Desenhos e leituras de livros infantis foram usados como disparadores para escuta das histórias que as crianças poderiam contar e que, muitas vezes, refletiam suas próprias experiências (ver quadro 2 nos apêndices).

Os dados foram analisados segundo duas perspectivas: de um lado, identificou-se o contexto de socialização de cada núcleo familiar, de acordo com suas características sociais, econômicas, culturais e raciais, e, de outro lado, destacaram-se narrativas sobre as experiências e significados que crianças, adolescentes e seus familiares atribuíram aos distintos episódios e contextos de vida, destacando-se as formas de construção de suas identidades; as principais experiências de discriminação narradas; as repercussões destes episódios de sofrimento e dos seus contextos de vida e, por fim, aspectos de resiliência, proteção social e empoderamento.

Os resultados foram separados em três capítulos e serão discutidos de acordo com as seguintes categorias de análise: 1) a forma como a família e a criança ou adolescente lida com a questão racial, e como tal questão se apresenta; 2) contextos de socialização, caracterização dos núcleos familiares e aspectos de construção da identidade social e racial; 3) experiências e narrativas sobre episódios emblemáticos de discriminação vivenciados, bem como possibilidades de enfrentamento às distintas experiências vividas.

Os sujeitos da pesquisa: As famílias e suas crianças e adolescentes

Sigo apresentando, em linhas gerais, os principais interlocutores do campo nesta pesquisa: as famílias e as crianças do estudo. Importante ressaltar, mais uma vez, que a imersão em cada um dos núcleos se deu de forma distinta, e que algumas crianças foram entrevistadas com pouco ou nenhum contato com pais ou responsáveis. Das famílias entrevistadas na pesquisa, foram escolhidas nove para produção das análises empreendidas neste estudo. No caso das crianças, foram

selecionadas 17 vezes, indo além das nove famílias sobre as quais as análises se concentraram.

As três primeiras famílias abaixo descritas são moradoras de um importante bairro popular da cidade de Salvador – Calabar. São elas: Bello, Balewa e Ibori. O Calabar é um bairro localizado no centro da cidade, marcado por falta de estrutura e elementos da pobreza e da desigualdade social. Este bairro, assim como todos os bairros de Salvador, não possui delimitação oficial, tendo sua região geográfica estabelecida por uma divisão sociocultural. De acordo com dados do IBGE, possui cerca de 22.000 moradores e 5.641 famílias, distribuídas em uma topografia acidentada, irregular e que oferece muitos riscos à segurança de seus moradores (AVANTE, CECIP, 2010). O bairro possui um histórico de ativismo sociopolítico de mais de 40 anos e também é um bairro de maioria negra, com uma identidade etnicorracial reivindicada por alguns dos movimentos comunitários presentes no território.

Nas primeiras entrevistas exploratórias realizadas com lideranças deste bairro, uma das informantes, professora de uma das escolas, comentou aspectos das relações raciais no bairro, tanto interpessoais, quanto relações institucionalizadas, dando pistas iniciais de como esta localização geográfica expressa situações de discriminação e pode ajudar a compreender certas nuances de contexto atuantes sobre algumas famílias do estudo.

R – Eu já ouvi falar, que já teve, né, de policial ter discriminado por causa da cor... (...) eu já ouvi falar, assim, de policial ter feito, ter atitude de racismo.

E – Como assim?

R – Por exemplo, de um usuário de drogas, assim, o negro, tinha, tinha um grupo de meninos fumando maconha, então, ele não levou o que a família é mais ou menos, né, que tinha, que tem, que não é o paupérrimo, pobre, e ele levou só o pobre, o que realmente não tem família, não tem nada. (R., Calabar, novembro de 2012).

Eu já vi assim, crianças se acharam ofendidas, não só pelo fato de ser negra mesmo (...). Eu tenho uma [criança] bem assim: ela se sentiu, ela chorou muito porque o colega chegou e disse isso dela, que ela era “nega do bozó” e também ela é do candomblé, a família dela é do candomblé, e eles não aceitam muito, né (R., Calabar, novembro de 2012).

Estas primeiras falas abordam distintos aspectos das discriminações sofridas por crianças e jovens no bairro, apontando para as difíceis tramas de relações sociorraciais brasileiras e o emaranhado de questões que permeiam a compreensão do racismo vivenciado cotidianamente na cidade de Salvador. As sínteses descritivas

abaixo também começam a fornecer pistas sobre os contextos de socialização e enfrentamento ao racismo entre as famílias e as crianças do estudo. Procedo a uma descrição breve da família, particularmente em relação a suas características socioeconômicas, e da criança, seus traços característicos inicialmente observados.

Família Bello

A família Bello foi identificada como um núcleo importante de relações a partir da criança Ashanti (menina de 11 anos). A configuração deste núcleo diverge dos padrões de famílias nucleares tradicionais²⁴, uma vez que os pais de Ashanti já não vivem juntos. Assim, tem-se uma organização, sob a ótica da criança, dividida em duas casas situadas no mesmo bairro: na primeira casa, numa região de fácil acesso dentro do Calabar, moram Ashanti, sua mãe, sua tia e tio, primo e avó materna. Na outra casa, mais distante, moram seu pai, sua avó paterna e tios paternos.

Ashanti passa mais tempo na casa da mãe, indo à casa do pai esporadicamente, cerca de uma ou duas vezes por semana, de acordo com seu pai. A renda mensal da família Bello se subdivide nas rendas da mãe e do pai de Ashanti. A mãe de Ashanti, S., 35 anos, é trabalhadora doméstica, recebendo, em média, de 2 a 3 salários mínimos e tendo nível de escolaridade baixo (Ensino Fundamental Incompleto). Já o pai de Ashanti, R., possui 31 anos, tem Ensino Superior Completo, atua em uma ONG no bairro onde mora, prestando serviços na área de Educação, e é ativista político, recebendo de 3 a 5 salários mínimos por mês. O pai de Ashanti se considera agnóstico e a mãe não informou religião.

Ashanti tem 11 anos, gosta de ler e escrever e tem uma página nas redes sociais intitulada “*Qual o seu problema, garota?*”. Ashanti é uma criança que aproveita bem essa fase e se reconhece como criança, julgando não entender certas situações e problemas da vida adulta. Gosta de brincar pelas ruas do bairro e participa do projeto “*Berimbanda*”, uma iniciativa comunitária que oferece diversos cursos de formação para as crianças. Ashanti mora bem perto da Biblioteca Comunitária do bairro, sendo uma frequentadora assídua do lugar.

Os dados da família Bello foram produzidos a partir de entrevistas com Ashanti, R. e S., além de observações diretas em espaços comunitários do bairro e na casa da

²⁴ Tomando por base a antiga forma de classificar as famílias dentro de padrões tradicionais de organização: família nuclear configurada com pai e mãe casados e a presença de filhos.

mãe de Ashanti. A família se considerada negra, com variações no tom da cor da pele e caminhos de construção identitária racial diversos entre seus membros.

Família Balewa

A família Balewa foi contatada a partir do jovem Kito (14 anos). Kito fazia parte do grupo de brincadeiras organizado pela ONG parceira do projeto de pesquisa. Kito tem 14 anos, mas convive com crianças menores que ele no seu bairro e pretende ser jogador de futebol. É um menino doce, porém, apresenta semblante de muito sofrimento por conta do histórico de vida dos seus pais. Tem um dos tios como referência para a questão racial. Frequenta escola pública próximo ao bairro onde mora. Além de querer ser jogador de futebol, também pensa na possibilidade de ser policial. Kito trata a questão racial com uma certa obviedade e objetividade que fazem parecer algo banal e corriqueiro no seu dia a dia.

Os principais interlocutores da família Balewa foram Kito e sua avó, V. (61 anos). Trata-se de uma família significativamente pobre e marcada por problemas graves e diversos (uso de drogas ilícitas, violência policial, extrema pobreza, adoecimentos diversos). Kito mora na casa da avó, V., juntamente com cerca de quinze pessoas. A casa é pequena, pouco estruturada e V. cuida de quase todos os netos e alguns dos seus filhos.

V. é solteira, mas mora com seu companheiro há mais de 40 anos, tendo tido 14 filhos (todos vivos) e uma quantidade de netos que ela não sabe contabilizar. A renda familiar mensal é de 3 a 5 salários mínimos. O companheiro de V. e um de seus filhos trabalham fora de casa. V. é dona de casa e se ocupa dos afazeres domésticos: lavar roupa, fazer comida, tomar conta dos netos, etc. V. cria boa parte dos seus netos para evitar que sejam doados a outras famílias por alguns de seus filhos. Um de seus filhos possui dificuldades de locomoção e vive numa casa conjugada à de V., numa cadeira de rodas. V. se desdobra também nos cuidados do filho paraplégico.

Kito, por sua vez, foi morar com a avó por iniciativa dela, uma vez que a mãe de Kito já teve vários filhos, mas nunca criou nenhum deles, deixando-os com outras pessoas em diversas partes da cidade: *“Tem os filhos, os filhos fica tudo por aí. Aí eu tomei B. e Kito pequenininho [pra cuidar]”* (V., 61 anos). Os pais de Kito são usuários de drogas. Kito já viu o pai ser preso e já brigou com sua mãe em inúmeras situações, não conseguindo ter boa relação com ela. Mas com o pai possui relação de admiração.

A temática racial aparece de forma indireta para esta família, uma vez que pobreza, drogas e violência circundam e formatam o contexto familiar.

Família Ibori

Para a família Ibori, apenas as crianças Nyashia (11 anos) e Latasha (10 anos) foram entrevistadas. As demais formas de interação com outros componentes da família se deram através de observações no bairro e bate-papos informais com a avó e a mãe das meninas. Não foi possível identificar com objetividade a renda mensal desta família, mas a avó materna é a principal fonte de sustento, trabalhando fora de casa. A mãe biológica de Nyashia e Latasha não trabalha e também sofre com uso abusivo de álcool e outras drogas, apesar de ser uma pessoa significativamente carinhosa e presente nos momentos de diversão do grupo de brincadeiras organizado pela ONG.

Nyashia não mora com a avó materna, tendo sido *'pega pra criar'* ainda bebê por um casal da vizinhança porque corria riscos de vida. Seus pais biológicos eram usuários de drogas. Seu pai biológico faleceu e sua mãe continua usuária, envolvendo-se em situações de violência doméstica cotidianamente. Os pais que a adotaram vivem em uma pequena casa e tiveram uma filha. Nyashia não gosta de estudar, nem de ir à escola. Estuda em um colégio estadual um pouco distante do bairro onde mora. Ela gosta de ir à praia, de sair com uma tia que mora em um bairro bem distante do seu, de ir ao pagode com seu pai adotivo e de brincar de elástico e de *"briga de rico"*. Por vivenciar tantas situações de violência, Nyashia parece estar sempre tensa, e receosa frente ao mundo que a cerca: *"Eu penso que o mundo tá muito pesado..."*, ela diz.

Latasha é irmã de Nyashia por parte de mãe. Latasha também não vive com sua mãe biológica. Sua responsável é a avó, mãe de sua mãe biológica. Ela estuda em um colégio público e não é muito afeita aos estudos. Transita muito livremente pelo bairro, e, por vezes, passa noites fora de casa, dormindo em casa de amigos e conhecidos. Latasha é uma menina, tem 10 anos, mas possui atitudes e realiza coisas no bairro como se já fosse uma mulher adulta. Em muitas ocasiões, Latasha foi vista envolvida em brigas e discussões com outras meninas do bairro. Já foi chamada por uma moradora de *"ladroninha"*. Na época da pesquisa, Latasha fazia rifas pelo bairro para conseguir dinheiro e comprar uma roupa nova para o São João. As irmãs são

bem diferentes entre si e vivenciam contextos de socialização e cuidado muito diversos.

As próximas famílias a serem apresentadas são de outros bairros populares e de classe média da cidade. A heterogeneidade desta amostra foi crucial para que se pudesse entender as diferentes dinâmicas socioculturais destas famílias. No caso das famílias seguintes, não foram realizadas observações sistemáticas nos bairros onde elas viviam, tendo-se destacado elementos dos contextos de vida e socialização a partir das narrativas dos interlocutores e observações possíveis em suas casas.

Família Odili

Trata-se de uma família de pais divorciados que viviam em São Paulo – SP até antes do divórcio e que passou a morar em Salvador (com exceção do pai das crianças) a partir da separação do casal. Akin e Tata (08-09 anos), irmãos gêmeos, migraram de São Paulo para Salvador e se instalaram na cidade juntamente com a mãe, R., e o irmão de 14 anos, Ro. A mãe é a provedora da casa e possui Ensino Superior Completo, formada em Bioquímica. A renda mensal familiar é 10-20 salários mínimos. A família se mudou para Marechal Rondon, um bairro popular e periférico da cidade, principalmente para que pudessem ficar mais próximos de seus parentes, em particular, a irmã de R.

Na visão da mãe, não é ruim morar num bairro de periferia, mas, durante todo tempo de interação com a pesquisadora, demonstrou uma preocupação em poder oferecer uma formação diferenciada para seus filhos, com acesso a serviços e passeios mais “culturais” (ênfaticava muito a ida ao cinema). Sobre a temática racial, a mãe das crianças informou que na cidade de São Paulo seus filhos sentiam mais o impacto do racismo em seus cotidianos e que, em Salvador, eles estavam mais à vontade, relatando sofrerem menos preconceitos.

Akin é um menino que apresenta algumas dificuldades de relacionamento com o irmão mais velho de 14 anos, por ser considerado por este último “afeminado e de gosto duvidoso”. Tata é a irmã gêmea de Akin e possui gostos e interesses bem distintos de seu irmão. As crianças vivenciaram diferentes experiências de discriminação e preconceito entre as cidades de São Paulo, onde viveram a primeira infância, e a cidade de Salvador, onde se encontram atualmente. Os irmãos passam algumas tardes sozinhos em casa, sob a guarda de uma das tias, que os vigia de sua casa, em frente à casa das crianças. Assistem muita TV ao longo da tarde.

Família Buhari

A família Buhari cresceu em meio a outra família. Tem na figura de E. (mãe, mulher, 35 anos) a principal responsável. E. mora com seus dois filhos em sua casa num bairro de classe média do centro de Salvador, o Garcia, porém, passa quase todo tempo em um bairro considerado um pouco mais elitizado, a Barra, na casa de sua tia de consideração (L., acima de 60 anos). E. e seus filhos já moraram por muitos anos na casa de L., pois E. mudou-se da cidade de Castro Alves para Salvador ainda muito nova, tendo migrado para a casa de L. para trabalhar nos cuidados da casa. Atualmente, E. e L., junto com mais duas senhoras, trabalham na venda e entrega de marmitas. E. é uma das cozinheiras e diz da sua ocupação: “dona do lar e doceira”. E. também atuou durante muitos anos nos cuidados da casa e da mãe de L.

Assumindo a responsabilidade direta de seus dois filhos: Meeca (10-12 anos) e Amir (05-07 anos), filhos de pais diferentes, a renda mensal familiar (considerando-se apenas a renda da mãe) é de cerca de 3 a 5 salários mínimos. E. possui Ensino Médio Completo, é católica e apresenta uma enorme preocupação com a filha mais velha, adolescente, interessada em meninos mais velhos e de “índole duvidosa”, segundo sua mãe.

Meeca é uma adolescente que foi entrevistada entre seus 10 e 12 anos de idade, e Amir, sendo muito mais novo que a irmã, foi entrevistado quando atingiu seis anos de idade, um ano após a última entrevista realizada com a irmã. Meeca foi acompanhada em sua transição da infância para a adolescência e o que mais se destacou foi seu processo de valorização de si própria e do seu cabelo. A menina-mulher passava por constantes conflitos com sua mãe por estar interessada em meninos mais velhos e, segundo a mãe, envolvido com drogas ilícitas, apontando para os desafios que vivem os adolescentes nesta fase da vida.

Na primeira entrevista de Meeca, aos 10 anos, a menina dizia que adorava fazer *cupcakes*. Ela mesma fazia os bolinhos e vendia num tabuleiro na frente da casa de sua tia, onde morou um bom tempo da sua vida. Na época, moravam ainda na Barra, na casa de L., sua tia de consideração (sem consanguinidade). Embora fosse uma casa grande e espaçosa, localizava-se numa rua menos abastada do bairro. Meeca se dizia morena, e pensava em ser médica e trabalhar com crianças. Amir, por sua vez, sempre foi uma criança bastante agitada e, no contexto de sua entrevista, passava por uma situação complicada, na qual a escola fazia queixas aos seus pais

de seu comportamento, e ele próprio dizia “ninguém gosta de mim”. Amir e Meeça são filhos de diferentes pais.

Família Azikiwe – Família “Benetton”

Trata-se de uma família nuclear: pai, mãe, duas filhas. A família reside no Resgate, um bairro de classe média na cidade de Salvador. As crianças estudam nas melhores escolas da cidade e convivem com pessoas e grupos de diferentes classes sociais e níveis socioeconômicos, além de conviver com pessoas com diferenças étnicorraciais importantes dentro da cidade. Os pais alegam que essa diversidade é importante para a formação de suas filhas. A família Azikiwe ascendeu socialmente a partir da geração dos pais de Niara (12 anos) e Malaika (06 anos).

Os pais, Jo. (mãe, 42 anos) e Ja. (pai, idade não declarada), tem formação de nível superior e trabalham nos campos da Assistência Social (mãe) e da Educação (pai). Um deles já fez pós-graduação. A renda mensal familiar gira em torno de 10-20 salários mínimos (apenas a mãe declarou renda), permitindo uma vida confortável, com acesso a informação, boa educação das filhas e passeios e viagens. A mãe das crianças, assistente social, recentemente passou a fazer parte de um grupo de trabalho com ênfase nas questões étnicorraciais; seu marido, por sua vez, participa há bastante tempo de um grupo cultural negro atuante na cidade de Salvador. A visão sobre o racismo e seus impactos já existia para o pai das crianças desde muito pequeno. Para Jo., sua esposa, essa leitura só passou a existir a partir de suas vivências com o grupo de trabalho e com os processos de cuidado e educação das filhas. Jo. nem sempre se identificou como negra por ter a pele mais clara e usar o cabelo alisado. Porém, seu marido Ja. construiu uma trajetória distinta para sua identidade racial, uma vez que, tendo a pele escura, não pairavam dúvidas sobre sua identidade negra.

Niara estuda pela manhã e faz diversas outras atividades complementares na escola. É uma menina versátil, que se considera bastante divertida, alegre, descolada, dinâmica e inteligente. Niara adora música, passeios (faz viagens para outras cidades com os pais e com a escola), praia, shopping, cinema, etc. Gosta de ler e estudar, é uma aluna aplicada e estuda intensamente por influência de sua avó materna, recentemente falecida, fonte de força e inspiração para ela. Apesar das diversas situações de discriminação relatadas por Niara, apresenta-se como uma menina que não perde a alegria e o humor, contagiando todos ao seu redor.

Já sua irmã, Malaika, é bastante tímida. Malaika tem cabelos louros e crespos e a cor da pele clara. Ao contrário, Niara tem cabelos escuros e a cor da pele bem escura. Essa composição distinta entre as irmãs é um importante aspecto para compreensão da forma como se percebem negras e lidam com a temática racial dentro e fora da família.

Família Awolowo

A família Awolowo se aproxima das configurações socioeconômicas da família anterior (Azikiwe), pois se trata de uma família nuclear, um pai negro, uma mãe de pele parda, duas filhas negras (Abeba, entrevistada entre seus 09 e 10 anos e Mara, entrevistada aos 14 anos) e um cachorro. Uma família negra nuclear, moradora do bairro IAPI, considerado popular, porém, a família reside numa área considerada um pouco mais “nobre” dentro daquele bairro. A renda mensal da família está em torno de 5 a 10 salários mínimos, e as crianças estudam em um bom colégio particular da cidade, porém, menos “elitizado” do que o colégio onde estudam as crianças da família Azikiwe. Os pais de Abeba e Mara possuem nível superior, sendo a mãe M. (43 anos) assistente social e o pai, A. (47 anos), formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Ambos vêm de trajetórias de trabalho com educação de rua e de uma longa jornada de atuação junto aos movimentos sociais, além de também possuírem curso de pós-graduação.

A trajetória dos pais de Abeba e Mara foi e está voltada para uma transformação das questões sociais, na luta por melhores políticas públicas e reconhecimento de direitos. A religião de M. é espírita e seu marido participava de um centro budista, tendo, posteriormente, também se aproximado de um centro espírita. O casal busca educar as filhas apresentando-lhes diferentes perspectivas culturais, especialmente voltadas a valorização da pessoa negra e buscando raízes nas culturas africanas. A escolha do nome de sua segunda filha também foi inspirada em nomes de origem africana. As famílias Awolowo e Azikiwe se conhecem.

Abeba e Mara são irmãs cuja diferença de idade é de 05 anos, representando, respectivamente, no momento da pesquisa, as vivências de uma menina, ainda criança, e outra de uma adolescente. Abeba nasceu no ano de 2004 e foi entrevistada em duas situações: aos 09 anos e aos 10 anos. Mara foi entrevistada duas vezes, porém, todas no contexto dos seus 14 anos de idade. Abeba é uma menina doce, que gostava de bonecas, de brincar com as amigas, de assistir programas infantis como

‘Carrossel’ e ‘Chiquititas’. Na segunda entrevista, aos 10 anos, já começava a despertar interesse em meninos e gostava de passar horas conversando com as amigas ao telefone. Não gostava tanto de ler, em comparação a sua irmã mais velha, ‘devoradora’ de livros.

Mara tem uma doença crônica que marcou tanto a sua biografia, quanto a de seus pais. Trata-se de uma adolescente muito inteligente, detentora de um raciocínio rápido, e de uma vida intensa, marcada por muitas internações e uso de medicamentos. As entrevistas com ela foram especialmente ricas. Em determinadas situações, eu precisava recorrer a fontes virtuais de pesquisa para me apropriar dos gostos culturais e das experiências de Mara. As crianças têm acesso a muitas informações político-culturais e lidam com o fato de que seus pais estão quase todo tempo viajando pelo país e pelo mundo, lutando pela causa por eles escolhida.

Família Okereke

Trata-se da família de Anaya (10-12 anos). Uma família de religião de matriz africana, especificamente do Candomblé, moradora de uma região periférica, nos limites da cidade de Salvador e o município vizinho, Lauro de Freitas. Quando a família foi contatada, no início da pesquisa, ainda moravam no mesmo local onde hoje funciona o terreiro de candomblé da mãe de Anaya (O.), mãe de santo do terreiro (Portão, município de Lauro de Freitas). No fim da produção dos dados e das últimas entrevistas, a família havia se mudado para outra casa no bairro de Itapuã, em Salvador, separando melhor os espaços de exercício da religiosidade e o espaço e cotidiano da família. Anaya possui dois irmãos mais velhos, filhos de pais diferentes, e mora atualmente com sua mãe, sua avó, os dois irmãos e o namorado de sua mãe.

A renda mensal da família melhorou com a chegada do atual namorado de O., um profissional de nível superior que trabalha com educação e empoderamento de jovens em ONGs e outras instituições na cidade de Salvador. A presença do atual companheiro da mãe de Anaya também provocou mudanças positivas acerca da compreensão de processos sociais de exclusão e na necessária tomada de posição de uma identidade engajada, sobretudo uma identidade sociopolítica vinculada a valorização dos povos e cultura de origem africana. A renda mensal apenas da mãe de Anaya varia em torno de 2 a 3 salários mínimos.

Anaya também foi entrevistada em momentos distintos, entre seus 11 e 13 anos de idade. É uma menina que surpreende pela maturidade e compreensão sobre os

processos de discriminação, preconceito e intolerância religiosa presentes desde cedo em seu contexto de vida. Ela se considera uma menina doce, sensível e bastante preocupada com injustiças sociais. Ela já foi iniciada no candomblé e enfrenta comentários e discriminação de colegas e amigos da vizinhança por conta de sua religião. O bairro de Portão, onde morou, era também violento e Anaya presenciou sua prima e tia serem baleadas na frente de casa. Os fatos locais violentos levaram sua mãe a impedi-la de brincar na rua com outras crianças. Anaya se vangloria de seu cabelo cacheado, dizendo que ele ficou mais bonito depois de ter “feito santo” e falou de sua forte identificação com a história de vida de Luislinda Valois²⁵. Aos 13 anos, por ocasião da segunda entrevista, Anaya se mostrou mais segura, mais decidida e sobretudo mais confiante em sua beleza e identidade negra. Suas experiências na escola e nos bairros onde morou e mora, apontam uma forma peculiar de enfrentamento às situações de discriminação. Por sua beleza, relata ser bastante cobiçada pelos meninos da escola!

Família Obasanjo

A família Obasanjo é moradora de uma região da cidade de Salvador chamada ‘Cidade Baixa’, morando no bairro de Caminho de Areia. Centra-se na figura da avó S. (51 anos), mãe de três filhos: Si (27 anos), F. e R. Além disso, S. é avó de duas crianças – Ngozi, 04 anos e Kianga, 05 anos. Trata-se de uma família de religião espírita, cuja renda familiar mensal é de 3 a 5 salários mínimos. As principais responsáveis pela casa e pelo cuidado das crianças são S. e sua filha Si. S. é dona de casa e trançadeira de cabelo, divorciada, possui Ensino Médio Incompleto e não participa de nenhum movimento sócio-político-cultural da cidade. Si. é solteira, mãe de Ngozi, secretária, com Ensino Médio Completo e também não participa de nenhum grupo sócio-político-cultural.

A família Obasanjo é tipicamente uma família centrada na figura da matriarca, marcada pela presença de mães e mulheres que cuidam de seus filhos e netos quase sempre sem a presença da figura paterna. Uma família de classe média baixa, de pouco estudo e engajamento sócio-político. As crianças estudam em escolas do bairro, e estão imersas em um universo cultural carregado por símbolos de uma

²⁵ Luislinda Valois é uma jurista, considerada primeira negra magistrada no país. Foi desembargadora do Tribunal de Justiça da Bahia e ministra dos Direitos Humanos do Brasil. Luislinda Valois ficou reconhecida por ter sido autora da primeira sentença de condenação por racismo no país, em 1993.

identidade negra pouco explorada em termos de valorização da sua beleza e empoderamento, e ainda recebem atravessamentos em torno de alguns ideais de embranquecimento.

Ngozi e Kianga são primos e moram na casa da avó, juntamente com suas mães. As crianças foram incluídas na amostra pela peculiaridade de suas histórias, mas se encontram na faixa etária um pouco abaixo da estabelecida para o estudo. Ngozi é um menino de 04 anos, filho de pais que tiveram envolvimento pontual e não se casaram, e que adora brincar. Ele tem o cabelo grande, estilo diferente do padrão de uso do cabelo crespo entre homens e meninos negros. Sua mãe foi a responsável por manter seu cabelo grande. Seu cabelo já foi fonte de problemas para que se matriculasse numa escola infantil.

Kianga, sua prima, cinco anos, desde cedo também questiona a família sobre assuntos relativos à cor da pele e ao cabelo crespo. Kianga é uma menina bastante atenta e interessada nas brincadeiras e conversas que surgem em sua casa. Porém, apresenta enorme dificuldade para se perceber bonita.

Família Soyinka

Adimu é uma menina de 10 anos que também mora em bairro antigo, elitizado e bem próximo à orla de Salvador, a Barra. Sua casa fica em uma rua mais simples do bairro e sua família é de classe baixa. Outros membros da família não foram contatados. Adimu já vivenciou algumas situações de violência em sua família e já teve um irmão preso e assassinado. Adimu se mostrou bastante tímida no único encontro que teve comigo. Era amiga e vizinha de Meeça na época da realização da pesquisa. Apesar de sua pouca idade, Adimu parecia ter muito mais maturidade e consciência sobre a questão racial, quando comparada a sua amiga Meeça.

Família Achebe

Kumi e seus irmãos moram na Liberdade junto com seus pais. O contato com a família se deu a partir da minha rede de relações, levando-me até o bairro da Liberdade. No bairro, ao saber da pesquisa, uma das vizinhas de Kumi informou que ele era indicado para o estudo, pois era considerado a *“negritude do bairro”*. Após a realização da primeira visita e entrevista na casa da família, um dos filhos do casal, o mais velho, morreu em um acidente no carnaval de Salvador. Eu não mais retornei à casa da família, por conta do triste episódio. Kumi é um menino de 08 anos, bastante

vivo e brincalhão. Usa os cabelos compridos e cacheados e diz que quando crescer vai ser jogador de futebol, como o Ronaldinho Gaúcho, seu ídolo na época. Kumi nasceu com um grave problema no rim esquerdo e passou por algumas intervenções cirúrgicas ainda bebê.

O mapa abaixo apresenta a disposição das famílias entrevistadas na cidade de Salvador. Pode-se observar uma tentativa de abarcar famílias de diferentes contextos da cidade, a fim de abordar distintas experiências conforme os diferentes espaços de ocupação e sociabilidade das mesmas. Segue-se também um quadro com a disposição geral das crianças e famílias.

Famílias do estudo

Localização das Famílias do estudo



Famílias Bello, Balewa e Ibori



Família Buhari



Família Odili



Família Azikiwe



Família Okereke



Família Obasanjo



Família Awolowo

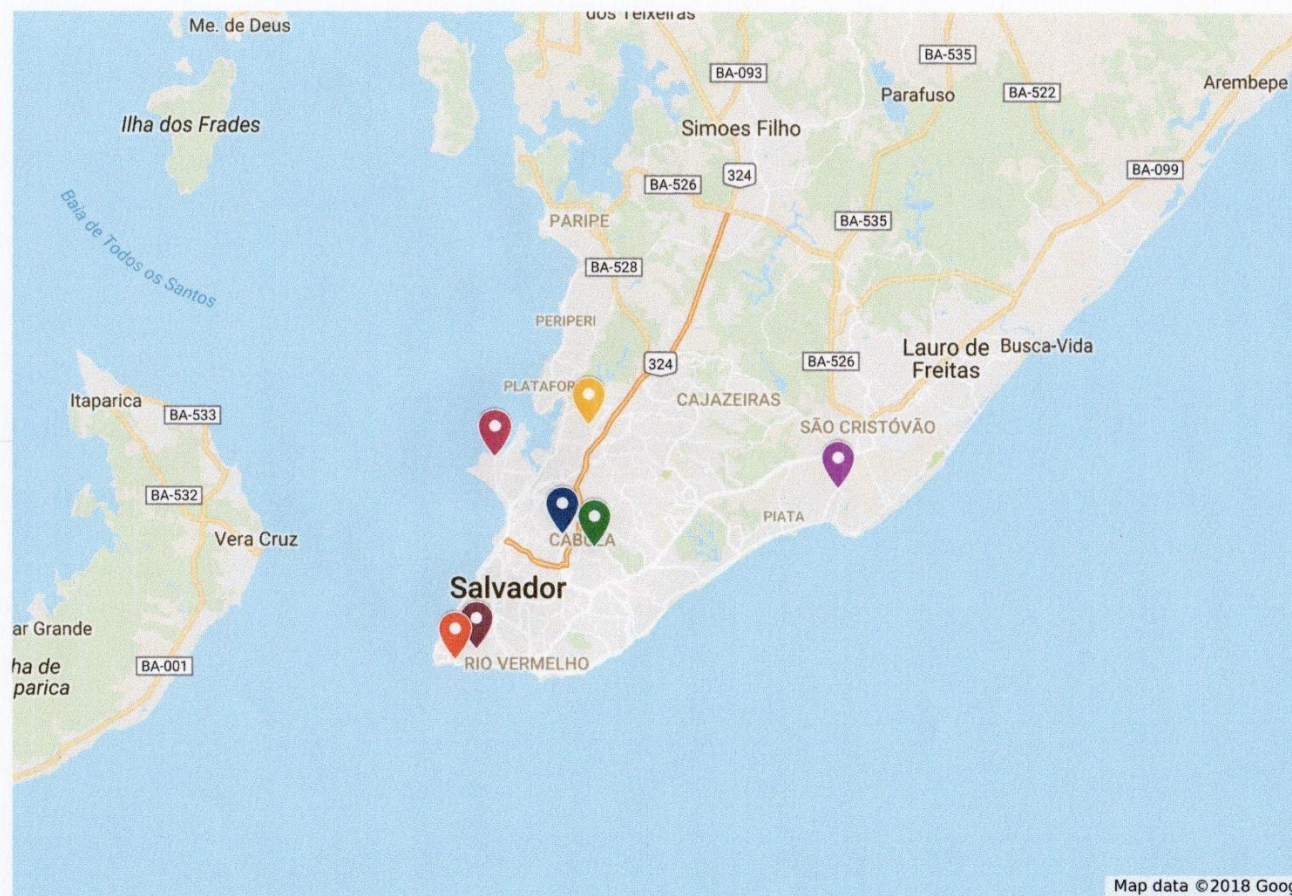
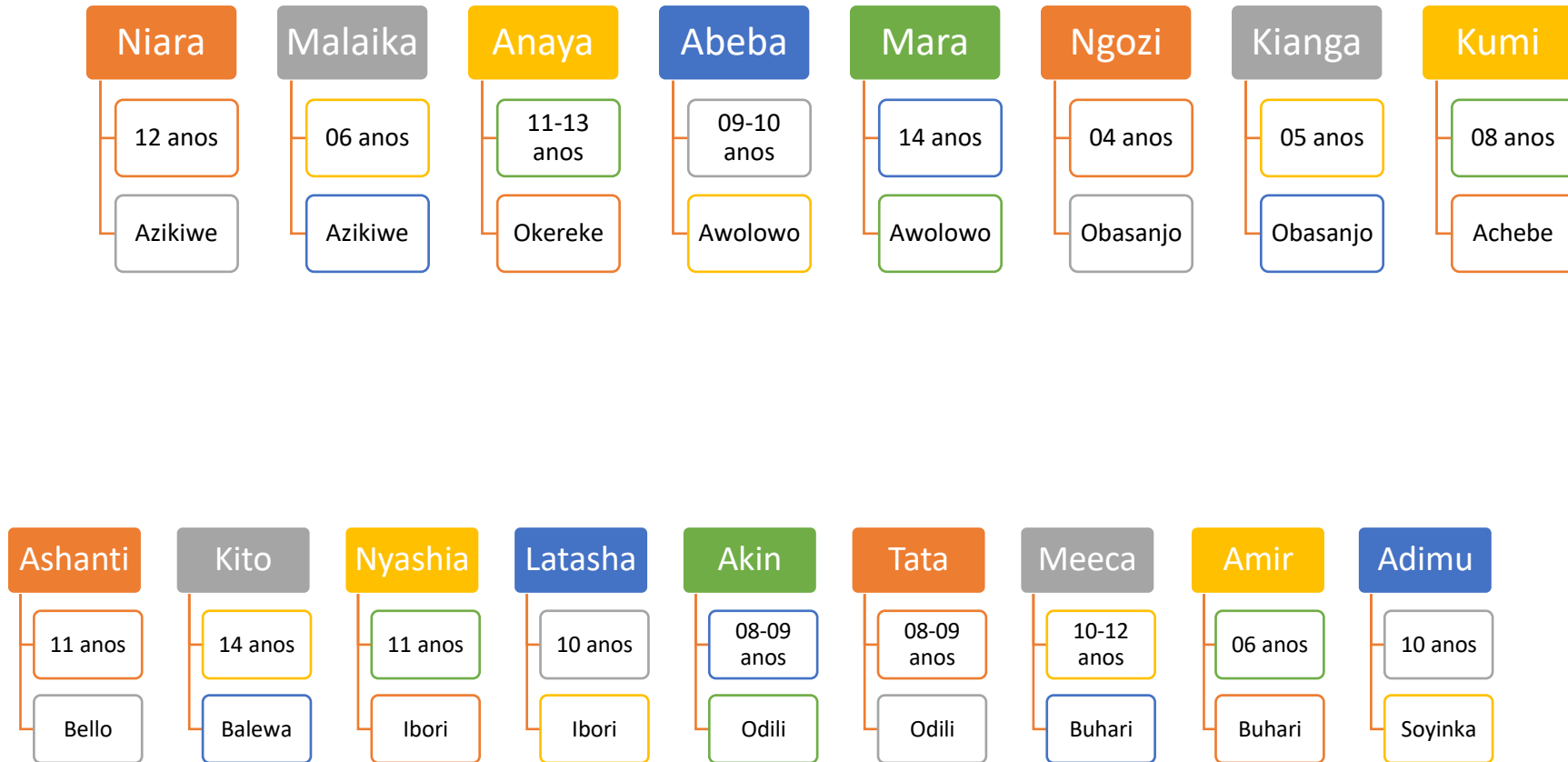


Figura 3: Distribuição das famílias investigadas na cidade de Salvador/BA. Fonte: Google Maps, 2018.



Quadro 1: Visão geral das crianças do estudo.

Linha 8 Soul

Eu sou linha oito
 Sou de coração da feira
 Sou lá da central
 Largo lá do japão ladeira

Lá do Curuzu lá do San Martin
 São Cristovão sou
 Sou do Iapi
 Já joguei no tejo se você quer mais
 Já ponguei no bonde lá no Pero Vaz
 Sou do terno da Lapinha
 Pro Sieiro eu vou
 Pego o Plano Inclinado pra ver meu amor
 Bela belo oriente
 Ela é do Ilê
 Minha nega eu faço qualquer coisa pra te ver
 Pego o plano inclinado pra ver meu amor
 Bela belo oriente
 Ela é do Ilê
 Sabe ler tudo o que sinto
 Sabe onde estou
 Minha nega eu faço qualquer coisa pra te ver

Lá do Curuzu lá do San Martin
 Do Largo do tanque onde eu nasci
 Na avenida Santo Antonio vi heron cantar
 E o Muzenza ser criado por barabadá

Lá do Alto do peru dá pra ver o pará
 Foi popó quem me chamou pra ver o orumilá
 Se não fosse a iniciativa de vovô
 Nunca poderia ser esse negão que eu sou

Ladeira de pedra Bairro Guarani
 Do Largo do tanque onde eu nasci
 Na avenida Santo Antonio vi heron cantar
 E o Muzenza ser criado por barabadá

Lá do Alto do peru dá pra ver o pará
 Foi popó quem me chamou pra ver o orumilá
 Se não fosse a iniciativa de vovô
 Nunca poderia ser esse negão que eu sou
 (Jorge Papapá e Sérgio Passos)

CAPÍTULO 4: Experiências de socialização e enfrentamento ao racismo entre famílias negras de Salvador – Bahia.

O escopo deste capítulo recai sobre um olhar para as nuances e o lugar ocupado por famílias consideradas negras e produtoras de novos processos de socialização em um contexto político-cultural desenhado sob ciclos de avanços e recuos da questão racial e identitária brasileira. Os microcosmos expressos em cada núcleo familiar são capazes de apontar direções significativas sobre os modos de ser e de cuidar no tocante à questão racial brasileira.

As famílias se reinventam em um contexto no qual se observam avanços, tais como a elaboração de algumas políticas afirmativas capazes de produzir impactos nos processos de construção de identidades de grupos étnicorraciais (cotas raciais nas universidades, cotas em concursos públicos, lei 10.639/03 para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Estatuto da Igualdade Racial, Política de Saúde da População Negra, etc.) (NOGUEIRA FARIAS, 2013; FRANÇA, LIMA, 2011) e recuos, como as insistentes denúncias de atos de preconceito e discriminação racial, cada vez mais expressos nas redes sociais virtuais e indicados aos crimes de racismo, ainda envoltos pelas ambiguidades e desafios do racismo brasileiro contemporâneo (MUNANGA, 2017; GONÇALVES FILHO, 2017; SACCO, COUTO, KOLLER, 2016; GUIMARÃES, 2012).

Alguns estudos têm apontado fragilidades e dificuldades de determinadas famílias negras em oferecer apoio adequado às crianças no enfrentamento às situações de racismo e discriminação (PODKAMENI e GUIMARÃES, 2004, 2008). Tais fragilidades geram situações de vulnerabilidade e processos de opressão e negligência que podem acarretar em graves consequências para a constituição do sujeito. Trata-se, segundo os autores, de “vividos afetivos adversos”, não observáveis concretamente, que podem comprometer aspectos sociais, psíquicos, psicossomáticos e físicos de quem sofre com a dor produzida pelo racismo.

Sendo a família um dos primeiros espaços de socialização e formação da identidade da criança, os processos de socialização realizados neste âmbito produzem reflexos sobre a autoestima e a saúde mental infanto-juvenil. A busca por um entendimento da formação da identidade da criança negra e seus processos de socialização fornece subsídios às políticas em curso no país, especialmente voltadas à saúde da população negra, pela necessidade de perceber em detalhes como tem

sido a experiência com o racismo e o enfrentamento deste entre os diferentes núcleos familiares, de modo a sublinhar as nuances de formação da identidade e repercussões para saúde e qualidade de vida.

É na família – marcada atualmente por transformações em sua estrutura e composição, e mantendo ainda questões em aberto em torno de papéis e funções familiares (TRAD, 2010) – que a identidade de uma criança começa a ser forjada em um processo no qual são introduzidos e (re) significados os principais elementos de composição da identidade humana. Há diferenças em relação a padrões mais tradicionais ou modernos, e também de acordo com regiões e classes sociais, compondo, assim, núcleos familiares bastante heterogêneos, incitando os pesquisadores a complexificar suas leituras sobre família, e incluir em suas análises categorias como gênero e classe social (TRAD, 2010).

Além disso, cada família constrói sua própria história, seu próprio mito, possuindo um discurso que é, ao mesmo tempo, culturalmente instituído e que assume suas particularidades. A família pode ser compreendida como uma categoria nativa, cujo sentido apenas lhe é atribuído por quem a vive e delimitado a partir de um discurso sobre si própria (SARTI, 2004).

O modo como se processa a socialização de crianças no âmbito da família implica, por um lado, compreender como as categorias sociológicas (gênero, classe, geração, raça) repercutem na construção dos sujeitos, e, de outro, analisar os reflexos sobre a autoestima e saúde mental da criança. No caso de famílias com crianças negras, incluem-se os desafios de como lidar com as situações de racismo.

É preciso reconhecer a necessidade de se lidar com as novas gerações de crianças e jovens, mas, principalmente, de se lidar com esse contexto de idas e vindas da pauta racial, e como essas ondas constroem e reconstróem as relações nos espaços privados da vida cotidiana. O que se pode fazer, enquanto responsáveis e cuidadores das novas gerações, nos múltiplos cenários de lutas por igualdade, por reconhecimento, por diversidade étnica, racial, sexual, cultural, identitária? O que não fazer? Como se educam as novas gerações relativamente à questão racial? Quais os limites das responsabilidades privadas e em que momentos, situações e contextos é o Estado devedor de tais responsabilidades?

Aparentemente, as coisas estão mudando. Talvez o que se queira identificar seja a potência dos novos contextos político-culturais brasileiros na possibilidade de transformação social, ou na mera manutenção das mesmas e desiguais relações

raciais do país, nas mesmas e ilusórias identidades étnicorraciais: a ilusão da democracia racial, a ilusão da mestiçagem, a ilusão da igualdade de direitos. Talvez seja a hora de se reinventar diante das repetições.

As análises empreendidas neste capítulo buscam compreender os desafios atuais que cercam as famílias negras nas possibilidades de socialização e enfrentamento à questão racial. Como tais possibilidades chegam às crianças? De que forma podem ser cuidadas? O que lhes é permitido e como lhes é permitido agir diante dos episódios de discriminação? De que forma tais contextos familiares agem nos processos de subjetivação e construção identitária? Quais as possibilidades de enfrentamento?

Os modos de subjetivação e formação da identidade da criança negra são foco de atenção e cuidado, dentro deste cenário de mudanças no qual a afirmação cultural do negro se torna cada vez mais presente. A continuidade dos estudos sobre a identidade do negro na contemporaneidade comporta, além dos processos de afirmação cultural, uma busca por novas perspectivas para o que se denominou **negritude** – entendida como uma afirmação identitária de diversos povos que tiveram em comum processos de humilhação, sofrimento, inferiorização e negação de sua humanidade e também como uma tomada de consciência e reconstrução positiva da identidade do negro (MUNANGA, 2009).

Sob a ótica das crianças, ativamente atuantes nos contextos familiares, questiona-se também como elas têm lidado²⁶ com a possibilidade de construção de uma identidade negra, com base nos aportes ético-políticos de seus familiares militantes ou não militantes do movimento negro, tomando por base os efeitos subjetivos que essa formação pode trazer no suporte e enfrentamento às situações de racismo e discriminação, mas também nos conflitos que poderão existir no processo de formação das crianças, nos seus modos de significação de uma identidade negra e de socialização nos diferentes espaços sociais acessados (no bairro, na escola, etc). Como essas crianças lidam com essas questões e se constituem subjetivamente? Há pressões dos pais em torno da formação de um perfil de enfrentamento? Há diferenças no modo de se enxergar a identidade negra?

Tais questões se somam a mais uma importante indagação: como lidar com as situações de racismo no contexto soteropolitano? Salvador ainda é considerada a

²⁶ Os capítulos seguintes abordarão melhor tais aspectos sob a ótica infanto-juvenil. No presente texto, enfatizaremos uma perspectiva mais relacional, no jogo de relações família-criança-família.

cidade mais preta fora do continente africano, composta por cerca de 80% da população de pretos e pardos, é marcada também por desigualdades socioeconômicas, por nichos significativos de violência e por episódios de discriminação racial. Lima (2012) e Garcia (2006) apontam, em seus distintos estudos sobre pobreza e sobre a imbricada relação com as condições de gênero ou raça, alguns indicadores de composição racial na cidade.

Garcia (2006) já havia identificado que a composição racial da cidade é bastante homogênea em bairros considerados de baixo status – povoados majoritariamente por uma população de pretos e pardos – diferentemente das áreas de alto e médio status, marcadas por significativas diferenças sociais e raciais. Os brancos soteropolitanos estão concentrados em duas importantes áreas nobres da cidade – localizadas em alguns pontos da orla marítima e do centro comercial conhecido por Iguatemi; enquanto os negros se distribuem principalmente nos bairros periféricos e tendo alguma representatividade em bairros de classe média.

Entretanto, é preciso ressaltar que a ocupação e o uso do espaço geográfico na capital baiana são bastante peculiares: os bairros de Salvador são heterogêneos em relação ao status socioeconômico, indicadores de renda e capital cultural. Num mesmo bairro, ou em áreas limítrofes, pode-se encontrar famílias pobres, famílias de classe média e famílias mais abastadas. Como bem observado por Lima (2012), em seu estudo sobre pobreza realizado no Bairro da Paz, marcado pela extrema pobreza e violência, em Salvador, o bairro “é considerado uma área atípica por apresentar uma população majoritariamente negra num espaço de alto valor imobiliário” (p. 240). Outros bairros da cidade também se configuram de modo bastante heterogêneo em relação a composição e ocupação do território e seus indicadores de renda e escolaridade.

A capital da Bahia também é o lugar cultural das raízes do axé, dos blocos afrobaianos, de uma ‘identidade-baianidade-nagô’ construída fortemente sob a busca das raízes africanas de além mar. Foi sobretudo nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX que alguns importantes movimentos sociais negros e blocos afro (Ilê Ayê, por exemplo foi fundado na década de 70) se organizaram no país, e também em Salvador, numa busca por denúncias e enfrentamentos ao racismo brasileiro, por apoio aos processos de independência de países africanos e, especialmente, resgate das matrizes culturais africanas. Estes movimentos também influenciaram uma quantidade significativa de jovens negros da cidade naquele contexto.

Salvador é uma capital de contradições político-culturais, mas que também busca acompanhar as mudanças no tocante à problemática racial brasileira. Tomando por base, então, este cenário de contradições soteropolitanas, este capítulo se debruça sobre os contextos de vida e socialização de famílias negras de Salvador-BA, destacando seus principais tipos e características, bem como suas narrativas acerca dos episódios emblemáticos envolvendo a questão racial.

Abordando a questão racial nas famílias

A heterogeneidade dos casos analisados neste estudo permite destacar diferentes maneiras de surgimento da questão racial para os núcleos familiares investigados. De um modo geral, a questão racial está presente para todas as famílias, distinguindo-se apenas a forma como a temática das relações raciais e seus desdobramentos chegam e são explorados por cada núcleo familiar. De fato, torna-se muito difícil não imaginar a pauta racial atingindo as famílias soteropolitanas, sobretudo as famílias negras presentes na capital baiana. O racismo é um eixo fundante das relações sociais brasileiras, atravessando, portanto, os processos de socialização e produção de identidades individuais e coletivas (SILVA, 2017; SILVA E LEÃO, 2012).

Entre os grupos investigados, identificou-se formas mais diretas e objetivas, dir-se-ia até mais realistas, de determinadas famílias perceberem e lidarem com a pauta racial, diferentemente de famílias em que tais questões apareceram indiretamente. De todo modo, a tônica “minha vida é uma luta”²⁷ foi uma constante entre todos os núcleos investigados. Cada família com sua luta, cada luta com suas formas de produzir consciência e transformação dentro e fora das famílias.

Em cada uma das trajetórias de vida e socialização a questão racial se apresentou através de um conjunto de experiências e possibilidades interpretativas dos fenômenos vivenciados. Poder-se-ia resumir nos seguintes aspectos ou situações que levaram a despertar para tais problemáticas: trajetórias profissional e política, situações de adoecimento familiar, experiências religiosas em espaços de matriz

²⁷ Referência à frase: “Não é sobre política, é sobre minha vida!”, expressa pela filha de Nelson Mandela no filme biográfico “Mandela: Long walk to freedom” (Direção de Chadwick, 2014). A frase remete à presença constante das lutas nas vidas dos povos negros que sofreram com escravidão, apartheid e exclusão social em todo o mundo. O próprio Munanga (2009) se refere a identidade do negro como uma identidade forjada a partir da dor e das lutas políticas em busca de igualdade e equidade.

africana, efeitos e consequências de determinadas políticas públicas afirmativas, relações afetivas entre brancos e negros ou entre pardos e negros e atuação direta dos movimentos culturais baianos (blocos afros, por exemplo). De forma mais indireta, a pauta racial encontrou-se diluída entre questões de pobreza extrema, violência, exclusão social e ambiguidades nas relações raciais estabelecidas no país.

Os elementos diretos ou indiretos se somam e se sobrepõem às realidades socioculturais das nove famílias selecionadas neste estudo. Essa imbricada teia de relações entre cultura, política, sofrimento e lutas se expressou através de diferentes equações dentro das famílias, permitindo que se identificasse o elemento da militância política como um divisor significativo para os resultados das experiências de socialização e enfrentamento ao racismo pelos sujeitos e grupos analisados. Trata-se de uma tentativa de esquematização de histórias e narrativas que não se resumem aos esforços interpretativos que se seguem abaixo.

Apresentam-se dois grupos em que as equações familiares se aproximam: de um lado, famílias que, a partir da atuação militante, suas trajetórias e identidade se configuram no processo de incorporação de uma negritude, tal como apresentado por Munanga (2009), e expresso através da relação VIDA + POLÍTICA + LUTAS + FAMÍLIA, e desembocam num processo de socialização capaz de produzir consciência e novas experiências subjetivas aos membros das famílias, sobretudo às crianças e aos jovens. Neste grupo, encontram-se as famílias Awolowo, Azikiwe, Okereke como mais representativas das escolhas políticas como uma forma de chegada e enfrentamento às questões raciais.

De outro lado, um grupo formado por famílias não militantes, mas que sofreram repercussões de parte destas lutas políticas e foram capazes de incorporar e ressignificar alguns dos processos vividos. Expressa-se da forma: VIDA + SOFRIMENTO + LUTAS + FAMÍLIA. As famílias Ibori, Buhari e Obasanjo seriam mais representativas destas experiências de dor e sofrimento, muitas vezes pouco relacionados aos problemas raciais da sociedade na qual vivem, sendo a questão racial significativamente afastada de suas leituras sobre o mundo. As outras famílias, Bello, Balewa e Odili oscilaram entre formas de engajamento e leitura sobre o racismo e seu impacto diretamente em suas famílias. Tais experiências serão melhor explicitadas abaixo. Cabe ressaltar também que há diferenças e dinâmicas distintas dentro da própria família e que tais aspectos serão abordados oportunamente.

Importante destacar, conforme Dubar (2009), que essa imbricada relação entre as histórias, ou mesmo trajetórias pessoais, constituintes da identidade pessoal de cada indivíduo, não está separada da política, nem de outras esferas sociais como família, trabalho, políticas públicas, etc. Em outras palavras, os processos de construção da identidade pessoal é inseparável de outras trajetórias de vida, incluindo as convicções e engajamentos políticos, sendo uma construção identitária tanto privada quanto pública e, portanto, política, num sentido mais amplo. *“Como cidadão, ou simplesmente como ser humano, cada um deve poder encontrar recursos para construir sua identidade pessoal, inclusive recursos simbólicos que lhe permitam alcançar a cidadania”* (Dubar, 2009, p. 192).

Entre as famílias engajadas politicamente, a família Awolowo e a família Azikiwe passaram por processos muito parecidos de mergulho nas pautas da questão racial em suas vidas. Em ambas as famílias, a questão racial apareceu através de uma imbricada relação entre as trajetórias profissionais e pessoais de parte de seus membros. As mulheres das duas famílias foram levadas a um aprofundamento sobre os dilemas raciais a partir de suas atuações no espaço do trabalho. Lidando com políticas públicas, foram envolvidas em grupos de trabalho que precisavam avançar no tema das relações raciais e do enfrentamento ao racismo. Estas mulheres também passaram por mudanças significativas em torno de suas identidades raciais (aspecto que será abordado mais adiante).

E- (...) e você não tinha essa leitura... do racismo...?

Jo.- Não. Não, não. Quando M. [colega de trabalho], na verdade foi M. que me falou da formação do grupo [Grupo de Trabalho em Saúde da População Negra da Secretaria Municipal de Saúde de Salvador] em dois mil e alguma coisa aí, eu sei que quando foi mais ou menos dois mil e cinco (2005) foi que eu comecei assim a ir, que eu achava que era uma maluquice: [risos] “meu Deus o pessoal tá discutindo isso?! [risos] Isso num existe!”. [risos] Eu achava assim né... “num existe, num sei, num sei o quê”.

(...)

Assim, eu sabia que teria uma reação porque eu já tava envolvida no grupo né, de Saúde da População Negra. Então assim eu já tinha uma noção, uma... em função disso né. Então, eu sabia que ia... que em algum momento eu ia me deparar com alguma situação [discriminação racial], mas como pra mim tava bem claro, né, então num... (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

No caso da família Awolowo, o momento decisivo de entrada da questão racial para a mãe M. se deu a partir do adoecimento de sua filha mais velha, uma doença que modificou sua trajetória pessoal e profissional e o seu olhar para as questões

raciais, fazendo com que fundasse e participasse também do Grupo de Trabalho (GT) de Saúde da População Negra da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Salvador:

E- E essa... essas influências vieram a partir do quê?

M.- A partir dessa discussão toda da questão da Doença Falciforme - pelo menos pra mim - pra A. [marido], não. A. já vinha de movimento (...) né, ele sempre participou, sempre é... do Muzenza, dos blocos afros, então ele participou dessa... dessa discussão aqui em Salvador, dessa coisa toda, é... do Movimento Negro que os blocos (...) afros, né, eles tiveram uma influência muito grande, né, dessa coisa da... do Movimento Negro. Mas eu não, eu nunca tinha pensado na minha identidade racial, sabe, se eu era parda, se eu era negra, se num era, o que isso tinha a ver, nunca tinha pensado. (...) E aí quando Mara nasceu é... aí já teve a coisa da Doença Falciforme, e aquela coisa assim ah... doença... né, (...) aquela coisa assim da fala do... “doença de negro”, aí a gente, até entender que era uma doença mais prevalente na... na população negra e você desconstruir, desmistificar, né, esse discurso assim, é... aí levou um tempo... (M., mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

As mulheres e mães destas famílias (identificadas como pardas) se casaram com homens negros que já atuavam em movimentos sociais, movimento político negro, ou movimento cultural afro-brasileiro. Assim, para ambas as famílias, a questão racial aparece diretamente atravessada pela política: uma política de reivindicação de direitos, uma política de valorização étnico-cultural, um engajamento político que lhes permitiu oferecer uma nova forma de produção de cuidado de si e do outro. A fala abaixo surgiu no momento de apresentação do entrevistado, quando, ao falar de si, imediatamente principiou a falar de toda a sua trajetória de militância social:

(...) Não é novidade pra mim o debate da questão racial, eu tô envolvido com a questão racial desde 1986, quando, junto com outros companheiros, como L. que hoje está na Steve Biko, como J., professor de história e outros, nós fundamos o GNET – Grupo de Negros da Escola Técnica, nós fundamos em 1986 o primeiro grupo de estudantes negros da Escola Técnica. Em 2006 eu estive na ‘Semana de Consciência Negra’ da Escola Técnica, eu fui convidado pra falar de Anemia Falciforme, eu dei toda a minha palestra depois eu expliquei a eles porque eu tinha feito tanta questão de ir, porque naquela semana tava completando 20 anos, foi uma semana que nós criamos em 1986, a semana de Consciência Negra, um dos nossos primeiros palestrantes foi o professor Jaime Sodré, daí onde eu criei uma boa amizade com ele e imaginar que uma das nossas maiores ousadias, e às vezes a gente nem se toca disso, que foi em pleno 1986, época da Ditadura Militar, nós botamos o bloco Afro Muzenza dentro da Escola Técnica (...). Nós botamos o bloco Afro Muzenza pra tocar lá dentro [risos]. Hoje quando a gente comenta a gente fica imaginando a loucura que era imaginar, plena ditadura, no espaço federal, que era a Escola Técnica, então era um ambiente controlado pelos militares e nós começamos um debate sobre a questão racial e o racismo naquela época. Não que eu tenha me afastado, mas eu continuei a fazer trabalhos com o Ilê Ayê, com o Muzenza, posteriormente, trabalhei junto com o ‘Apaches do Tororó’, alguns projetos sociais que eu participei, alguns projetos culturais... (A., pai de Abeba e Mara, família Awolowo).

Ja., pai das meninas Malaika e Niara, da família Azikiwe, comenta suas experiências com grupos ligados ao movimento negro na cidade, questionando certas posturas dos movimentos. Aqui interessa, neste momento, o aspecto de aproximação com determinadas entidades com as quais o entrevistado sempre colaborou. Também é preciso salientar antecipadamente que se trata da trajetória de um educador que sempre atuou em projetos de educação de rua com o público infanto-juvenil majoritariamente negro e marginalizado da cidade de Salvador, colocando-o diretamente ligado às questões raciais:

(...) Eu, eu, eu, eu, eu vejo que assim... é... a gente ainda precisa caminhar muito, muito, MUITO porque às vezes a gente tem um discurso (...) e na prática a gente tá cometendo as mesmas coisas. Eu tive uma experiência de trabalho no... Olodum, eu tive uma experiência de trabalho no Ilê, no Muzenza, né, hoje eu tô fazendo até um trabalho no Cortejo Afro -, mas o que era (...) de algumas dessas entidades chamava de... “Ah, que bom que você veio pra cá, você é um educador, é negro, vai tá... sabe da nossa realidade, da nossa (...)”. Só que eu só tive a oportunidade de falar e colocar determinadas coisas porque eu num era pago por essas instituições, né, então... mais de chegar e observar a própria... discriminação, a própria desvalorização mesmo, entendeu? Assim, reproduzindo determinadas coisas que a gente, né, (...). Então a gente se questiona, assim né, então a gente fica assim questionando ‘Poxa, quais são os movimentos mesmo que realmente tá nessa luta?’, entende? (Ja., pai de Niara e Malaika, família Azikiwe).

Os depoimentos coletados por Alberti e Pereira (2007) enfatizam a importância do movimento negro para uma construção coletiva acerca do racismo existente no Brasil. Para alguns de seus entrevistados, o movimento negro pode ser visto como um dos mais promissores movimentos sociais já encontrados no país, exatamente porque pôde produzir um histórico de construção, mas também de identificação da extensão dos efeitos do racismo (atingindo seu corpo, cabelo, religião, história, etc.). Ademais, o movimento negro brasileiro foi capaz de expandir as reflexões sobre o racismo individual e coletivamente, atuando sobre as pessoas, fossem elas intelectuais da academia que precisam parar de negar a existência do racismo, fossem elas pessoas ‘comuns’ que mudaram a forma como lidavam com seus corpos.

(...) a gente adotou o caminho mais consequente que foi o caminho de mudar as pessoas, mudar a forma como as pessoas lidam com seu corpo, porque isso é uma das expressões mais cruéis da experiência do racismo: é ele fazer com que o sujeito lide mal, e de fazer com que o sujeito negue essa dimensão mais transcendente, que é a dimensão do corpo. Se você não lida bem com seu próprio corpo, como é que você pode lidar bem com a sua existência?

Essa é a questão. Então, acho que esse trabalho, que tem várias linguagens, várias expressões, foi uma conquista bárbara [do movimento negro]. (Hélio Silva Júnior in: ALBERTI, PEREIRA, 2007).

Na família Bello, apenas o pai, R., separado da mãe de sua filha, Ashanti, fala de sua admiração pelas pessoas de luta, pelos movimentos sociais, movimento negro e as principais influências sobre sua formação, sendo hoje uma das lideranças comunitárias do bairro onde mora. Em suas análises, os blocos afros presentes na cidade também foram fontes de inspiração para sua família e fundamentais para construção de uma identidade racial engajada e de luta. Segue trecho de sua narrativa:

Então, pessoas, na verdade, aí, que tá na história do... da construção do país. Também de... Eu admiro muito pessoas de luta, sabe, que arriscavam a vida pra buscar a melhora do... da coletividade. Então, as pessoas que morreram na ditadura, no... as pessoas que brigaram pelo movimento negro até hoje, pra, pela identidade. A questão das mulheres, a briga das mulheres pelo reconhecimento. Então, todas essas minorias que sempre foram oprimidas pela... pela sociedade, sempre tem... sempre tem alguém que se destaca mais, né, que tem um... não sei, que se destacou como líder, mas na verdade todas essas pessoas que participaram disso eu tenho uma admiração, assim, tremenda, sabe? (...) Eu já fui em algumas reuniões, mas eu nunca, nunca participei mesmo de movimento [movimento negro especificamente]. Mas eu tenho uma família que tem histórico de, de participar de movimento, meus tios, meus tios já foram de movimento, é, já foram de, associados de blocos afros aqui... aqui de Salvador. Então, muito da minha consciência também foi construída por meio da minha família, né? (R., pai de Ashanti, família Bello).

A família Balewa também possui uma representante de movimentos sociais, V. (61 anos), mãe e avó, responsável direta pelos cuidados de muitos dos seus netos, comentou sobre o período em que atuava junto a uma associação local, no bairro onde mora, por lutas pela melhoria do bairro e por mais projetos para a infância e adolescência local (construção de creches e projetos educativos para jovens). Em sua família, seu marido e um dos filhos participam de grupos culturais locais reforçadores da luta e identidade negra:

Já! A gente já participou aí do grupo de mulheres. Funcionava que era... tinha 12 mulheres. A gente pegava, ia em busca de projeto pra aqui pro Calabar, entendeu? A gente foi em busca de que, de creche, que não tinha essa creche aí. Nós... Marcava encontro com o governador, ia protestar, fazia protesto, chamava os moradores pra fazer protesto, pra trazer a creche. A padaria também foi nós, do grupo de mulher, o Pró Vida que hoje tem o, a Base foi o grupo, depois acabou!

(...)

Só quem vai assim é o meu marido, que sai no Olodum. Mas eu não... [Ele] sempre saiu, esse ano que ele não foi, que ele não saiu. Mas foi, ele

participava. Tem um menino [filho] também que gosta de ir atrás quando tem esse negócio de consciência negra, ele gosta de ir muito (...) Vai atrás de Olodum, minha filha, se tiver ensaio do Olodum, se tiver negócio de Consciência Negra ele vai, tiver... ah, Femadum [Festival de Música e Artes do Olodum] ele vai, tudo, tudo ele tá dentro (...) Ele disse que é bom! Que adora! Que só tem negão! (V., 61 anos, avó de Kito, família Balewa).

Nas famílias precedentes, grupos político-culturais como Olodum, Ilê Ayê, Muzenza, Cortejo Afro, etc. estiveram presentes como fontes inspiradoras para a formação político-identitária de parte dos integrantes das famílias, mesmo quando tais grupos foram criticados ao longo de suas histórias e posicionamentos políticos na cidade. Ainda assim, é forte a presença e imposição da pauta racial destes grupos nas falas dos membros das famílias entrevistadas, atravessando duas ou três gerações nestas famílias. Observa-se também que, independente dos padrões socioeconômicos destas famílias, os blocos ou grupos políticos citados tiveram papéis influenciadores significativos.

Pinho (2002) analisou o papel dos blocos afros em Salvador, sobretudo o papel do bloco afro 'Ilê Ayê', apontando a sua importância para desconstrução de estereótipos racistas e sexistas. O autor pautou suas leituras em torno da ideia de que as representações de beleza negra, dentro dos processos de reafricanização que vinham ocorrendo na cidade, estabeleceram e ainda estabelecem estratégias de resistência política e cultural por meio da "agência afrodescendente". Os blocos afros vêm atuando na cidade no sentido de uma politização da cultura, revelando também experiências de resistência e expressão de confiança para a população negra de Salvador.

Okereke possui uma trajetória diferenciada das demais famílias por conta de sua religião. O candomblé surgiu como vocação e herança para O. (34 anos, mãe de Anaya) ainda quando criança. Assim, a religião presente nesta família aponta para questões relativas à pauta racial, mesmo que indiretamente. De todo modo, nesta família e nas demais que se seguem, a abordagem da questão racial se apresenta nos episódios de sofrimento, exclusão e discriminação sofridos ao longo de suas histórias de vida. A mãe de Anaya tem dois filhos mais velhos e comenta aspectos das tensões raciais a partir de um episódio vivido por um de seus filhos no bairro onde moravam:

E eu disse "você tá vendo quantas vezes eu te falei... que todas as vezes vai recair sobre você? ", porque isso eu já trago da minha infância né, da minha

adolescência de que o... o... o negro é... é... sempre... o errado, o acusado, a principal suspeita sempre cai sobre o negro. E o cara bateu nele, bateu mesmo. O mercadinho aqui na frente... (...) O cara bateu nele. Ele [filho] disse que ele não tava fazendo nada, que ele só tinha ido com o menino comprar alguma coisa. Só que aí o menino pegou o biscoito e ele apanhou. (O., mãe de Anaya e outros dois filhos, família Okereke).

Algumas famílias não trouxeram a questão racial à tona diretamente, vivenciando os efeitos do racismo institucional em situações de extrema violência, pobreza, exclusão social e ambiguidades das relações raciais estabelecidas no país. As famílias Balewa, Bello e Ibori ainda sofrem com os efeitos da violência no bairro onde estão localizadas. Um tipo de violência gerada por disputas internas entre grupos rivais do tráfico de drogas e entre estes grupos e o Estado, corporificado pela Polícia Militar da Bahia. Estudos sobre violência apontam a população negra (homens e mulheres jovens) como a mais vulnerável e marcada pelo aumento da vitimização e mortalidade por armas de fogo (WAISELFISZ, 2016, 2014, 2012).

Faltando uma semana pra Base entrar, me teve uma chacina que mataram cinco de vez! Na porta! Aqui era toda hora! Toda hora matava, era de dia, era de noite. Seja qualquer hora, tem uma mãe mesmo, ali, N., não sei se você sabe, daqui, que costura, uma gorda, chama N. (...) Da Cooperativa. Ela viu dois filhos morrer na porta dela! Dois filhos! Mataram os dois filhos dela. (...) Todos os dois assim (...). Um se arrastou até dentro de casa, morrendo. Ela só fazia gritar, gritar! (V., avó de Kito, família Balewa).

Para estas famílias, a violência se expressa de diferentes formas: brigas internas, efeitos da violência gerada pelo tráfico de drogas, violência como efeito do uso abusivo de álcool e outras drogas, etc. Kito, 14 anos, foi um jovem que cresceu no meio dessa violência generalizada, sofrendo os efeitos dela. Sua avó o “pegou pra criar” para que ele pudesse ficar mais afastado de determinadas situações de violência. Em outra família do mesmo bairro, Nyashia (11 anos) descreve o momento em que foi “pega” por uma tia pra ser criada longe de sua mãe, também usuária de drogas e exposta a uma série de violências locais (incluindo violência contra a mulher).

Ah, Kito... O pai também é usuário. [fala baixinho]. Kito também sofreu muito, aí, eu peguei. Peguei ele também pá criar, que sofreu muito também com a mãe, com o pai. E uma vez ele viu o pai indo preso. Aí, ele entrou em desespero; eu: ‘calma, Kito!. Ele queria ir atrás dos policiais pra soltar o pai... (V., avó de Kito, família Balewa).

Porque ela [R., mãe biológica de Nyashia] saía, e aí eu tava durmino [Nyashia ainda era um bebê de poucos meses], ela ia comprar as coisa, aí teve uma vez que eu peguei e fiquei toda enroladinha, no pano, quase morria, aí aquele

moço, que eu moro na casa, pegou e foi lá no beco, me escutou chorano, aí ele foi lá e me pegou e me levou pa lá, pa casa dele aí ficou me ciano.

(...)

Meu padrasto deu... (mas né esse moço não viu, que esse moço é meu tio). O... o namorado de minha mãe. Minha mãe R. [mãe biológica] Ele... ele... ela deu uma facada e ele pegou e deu uma facada nela. Ele deu uma facada aqui oh... [mostra o braço]. (...). Porque ele fuma bastante [cigarro e outras drogas], aí ela fica durmino. (...) É... aí uma vez ele... ela tava durmino, ele começou a fumar de madrugada, fumano, fumano, fumano, aí, ele pegou tocou fogo den'da casa, aí o fogo ficou BEM ALTO, aí que a lâmpada estourou, ela se assustou e acordou. Aí... pegou, ele... ela pegou e falou: "O que é isso seu F., o que é isso?", ele pegou, ele pegou e falou: "É fogo R., é fogo! É fogo, a gente vai morrer e junto!". Ela pegou e falou "Deus é mais!", pegou a... a toalha, se cobriu, empurrou ele e correu, porque ele num tava com força, aí ele correu do... aí ele correu, ele veio atrás dela: "Bora apagar, bora apagar o fogo?", aí ele pegou e correu. Ela correu, quando ela correu, ela pegou invês de ir pra casa, entrou um beco, subiu, ela pegou e se escondeu num beco e tentou entrar a casa filha dela, mas tava trancada. Ela pegou sen... é... sentou no beco que tinha, ficou assim deitada, aí ele começou a falar: "Meu Exu vai te matar, meu Exu vai te matar". (Nyashia, 11 anos, família Ibori).

As narrativas acima são destacadas para apontar a complexidade das formas de socialização entre as famílias, explorando um contexto de violência que se conecta ao fenômeno do racismo. Ou seja, os diversos tipos de violência a que estão expostas algumas das famílias do estudo – e parcela significativa da população brasileira – não são produto apenas do Racismo Institucional, antes, são expressões dos processos de produção de desigualdade e exclusão social, que, neste país (e não seria tão diferente na capital soteropolitana), são produzidos a partir da imbricada relação entre classe, raça, gênero e outros construtos sociais. Essa também é uma forma de perceber como a questão racial é 'desapercebida' por alguns sujeitos diante das expressões macroestruturais da violência e da pobreza.

A esse respeito, cabe reconhecer que pobreza e exclusão social também são uma marca indireta do racismo brasileiro sobre inúmeras famílias negras. Os marcadores de baixa escolaridade, menor renda mensal, localização geográfica periférica, desemprego, etc. atingem enormemente as famílias negras brasileiras, demonstrando a imbricada relação entre raça e classe no país. Lima (2012) conclui seu estudo apontando que, no caso brasileiro, a desigualdade racial é geradora de segregação e as histórias de algumas das famílias aqui investigadas corroboram a complicada relação entre indicadores raciais e sociais:

Eu, eu dava faxina. Dava faxina. Fazia faxina nas casa, de família, assim nos prédio, fazia faxina. Saía de manhã, só chegava a noite. Saía assim umas oito horas da manhã, quando chegava era cinco, seis horas da noite. Quem

disse que eu comia lá?! A minha já guardava pra trazer, que eu ficava pensando neles, quando não tinha pra comer. Aí, a patroa fazia: 'venha cá, V., você não vai almoçar, não?!'. Eu disse: 'Não! Vou levar pra casa'. Aí, ela pegava reforçava! 'Toma aqui'. Aí, me reforçava e eu trazia, chegava aqui trazia... (V., 61 anos, avó de Kito, família Balewa).

Mais uma vez é preciso considerar que se tratam de leituras aproximadas das formas como as famílias investigadas abordam (ou não mencionam) a questão racial e seus desdobramentos, além, obviamente, dos vieses causados pelos direcionamentos e lentes utilizados pela pesquisadora. Iniciou-se tais leituras com trajetórias e experiências de membros das famílias, definidoras de como o grupo familiar pôde lidar com o racismo e suas consequências sociais. As famílias Obasanjo, Buhari e Odili apresentaram experiências de discriminação racial significativas que serão melhor discutidas nos próximos tópicos. Porém, ambas as famílias, a despeito de não possuírem trajetórias de luta política, expressaram suas preocupações com o problema do racismo atingindo diretamente seus familiares, buscando formas de proteger ou evitar que determinadas situações ocorressem com filhos ou netos.

A família Obasanjo apresentou a questão racial de forma ambígua, ora negando e a tratando como "preconceito social", ora lidando de forma jocosa, porém, significativamente racializada, marcada por elementos fenotípicos e diferenças entre tons de pele dentro da família. Pode ser um bom exemplo de destaque e valorização de características e elementos raciais, porém, com atitudes mantenedoras das desigualdades raciais. É uma família que se aproxima das características investigadas por Elizabete Hordge-Freeman (2015) em seu estudo realizado na mesma região em que reside a família Obasanjo. A autora explorou aspectos de racialização e produção de hierarquias raciais (e fenotípicas) na produção dos relacionamentos de amor, carinho e afetividade entre parentes, irmãos e outras relações extensivas das famílias.

E- S., tem alguma... episódio da sua vida, (...) é... que você lembre de ter passado algum episódio de discriminação, de preconceito, de racismo mesmo que você lembre? (...).

S.- Preconceito SOCIAL! [fala com voz forte]. Assim, (...) mesmo, eu... eu... eu tenho uma prima, eu tenho uma prima que... R. [filho] até hoje num fala com ela, porque e...ela humilhou R. [filho], eles eram criança. Que ela f... a a mãe dela tem mais condição financeira do que eu, entendeu? Então, vamo dizer assim "a patricinha".

(...)

E- E a... e... e algum episódio de preconceito aí racial mesmo, cê, cê lembra de alguma coisa assim, não?

S.- Não. Ói, Sandra, se você tirar assim preconceito racial, assim, em relação a... se você (...) em relação a... brincadeira... entre eles?

E- Você que me diz, né, o que é que cê já ouviu assim...

S.- Não, por exemplo assim: eu tinha um filho, ou, tinha um neto... TENHO, ah é T. [apelido], chama O., é um... meu filho adotivo. Pôh! Esqueci de falar de T., porque T. me aprontou tanto que eu disse a ele que num quero mais conta com eeele! [risos]... Então, [risos] T. gosta muito de ficar abusando Bia [sobrinha], que é muito escurinha. Aí... aí vem aquelas brincadeiras né, fica (...) tipo assim: “ói, cê num vai comer feijão preto com o de... de de mão (...) porque senão você vai morder os dedo”. [risos]... Entendeu? [risos] Esse tipo de coisa assim, dento de casa né, que aí acaba todo mundo entrano... na risada, na merma onda né. Aí ele “não, num faça isso não”, mas... se acaba de rir. Aí fica assim: “ó, você é um quibe”. [risos] (...). Ela não gostava: “para viu, pare viu (...)”. Eu até falei com ele “não fique chamando ela de quibe”. Ele parou, de ficar chamano ela de quibe, senão ia virar apelido, né?

E- E ele é negro também, não?

S.- NÃO, MENINO! ELE É DA MINHA COR!

E- E você é de que cor... você é o quê?

S.- Quer dizer, nego, tô dizeno, num é escuro igual a ela. Entendeu, que...

E- Mas qual é a sua cor?

S.- ... que nega eu sou. Eu sou NEEGA, Sandra! [risos]. (S., 51 anos, avó de L., Kianga e Ngozi, família Obasanjo).

E: É... Alguém da sua família já passou por uma situação dessa, assim, que... na adolescência, na juventude, na vida adulta... sua irmã, sua mãe, seus primos?

SI: Eu... a... eu, L., como eu te falei uma vez, acho que L. já, né? Quando ela era mais nova, L., acho não, ela já passou, com as amiguinhas dela, aí, de ela achar que as [faz muxoxo] as amiguinhas dela são brancas, tem cabelo, porque tem cabelo liso e ela não tem. Porque o cabelo dela era duro, que ela não gosta, eu acho que até hoje, assim. Que ela é mais escura, né, então, eu, eu acredito que ela ainda não superou, ela não... isso não.

S: Não resolveu, né?

SI: Não resolveu. No fundo, no fundo, eu acredito que não. No fundo, no fundo eu acredito que ela ainda tem isso, ela tá adolescente e até pra namorar, acho que, não sei se, não sei... Eu acho que, eu acho (...). (Si., 27 anos, mãe de Ngozi, família Obasanjo).

O elemento jocoso presente na narrativa da família Obasanjo aponta para uma das formas em que o racismo brasileiro se expressa: seu modelo ambíguo de produção de práticas discriminatórias e preconceito racial se utiliza do riso, do deboche, da piada para agir contra a população negra. Trata-se de uma ambiguidade exatamente porque a população brasileira nega ser preconceituosa ou racista, mas se utiliza de determinados subterfúgios para expressão do preconceito. O discurso da piada racista assume um lugar de “transgressão institucionalizada” e reproduzida nos diferentes espaços de socialização (DAHIA, 2010).

Dahia (*ibidem*) declara que esta forma jocosa é mais presente nas relações entre brancos e negros, mas não deixa de fazer parte da realidade de muitas famílias negras, sobretudo entre famílias de baixa renda, conforme observado também por Elizabeth Hordge-Freeman (2012, 2015). A autora norte-americana alerta para o fato de que a reprodução de “hierarquias raciais”, tal como demonstrado na passagem da família Obasanjo acima, desemboca em uma distribuição desigual dos recursos

emocionais, e em interações familiares diferenciadas, que podem também influenciar percepções de apoio, amor e pertencimento. A valorização da cor mais clara, expressa na piada destinada a Bia, filha-sobrinha da matriarca da família, por causa de sua cor de pele mais escura, produz experiências de socialização baseadas em traumas e questões significativas para a construção da identidade da jovem.

Completando esta seção mais geral sobre como as famílias lidam com a questão racial, destaca-se a família Buhari. Conforme apresentado anteriormente, esta família cresceu nos cômodos de outra família. A mãe de Meeca (10-12 anos) e Amir (06 anos) pouco falou sobre questões raciais, porém, a relação estabelecida com sua “tia de consideração” (L., branca), alertou para as perversas e ambíguas relações estabelecidas entre negros e brancos na sociedade brasileira. E. trabalhou como cozinheira e cuidadora na casa de L. desde que viera do interior para a cidade de Salvador. Segue trecho do diário de campo²⁸ ilustrativo da interpretação sobre abordagem da questão racial nesta família.

(...) Em seguida, Amir, que já me aguardava ansioso e interrompera minha conversa com sua irmã algumas vezes, insistia para que eu logo almoçasse [fui convidada para almoçar com a família] para podermos pintar. A primeira coisa que ele me perguntou quando cheguei na casa foi: ‘trouxe as tintas?’. Respondi que sim (...). Pedi a ele que me aguardasse mais um pouco pois eu iria almoçar. Assim o fiz. Chamei sua mãe, E. [mãe de Meeca e Amir], e sua tia L. para almoçar. Apenas L. sentou-se na mesa de imediato. Sentei-me em seguida. Perguntei se Meeca e Amir não iriam almoçar. E. me disse que ambos já haviam comido, Meeca se adiantou por causa da escola, e Amir chegara da escola faminto! Pedira logo sua comida! Como E. colocava os pratos na mesa, não estranhei que ela não se sentasse logo. Por isso me acomodei em uma das cadeiras e sentei-me à mesa. Começamos a nos servir e E. não se sentou. Conversava poucas coisas de pé, ao lado da mesa. Perguntei se ela não iria almoçar. Dessa vez quem respondeu foi L., sua tia, informando que ela, E., prefere comer mais tarde, com outras duas senhoras que trabalham junto com E. na entrega das marmitas. Tudo que eu pensava sobre aquela família fez sentido naquele momento. A Casa Grande e a Senzala. A patroa e a empregada. A senhora de engenho e a escrava. Sei que as relações naquela casa são também afetivas. Sei que há carinho, cuidados e afetos. Afinal de contas, quem me telefonou para falar sobre os problemas de Amir fora a tia branca – L., e não a mãe, E. Contudo, essa sutil relação estabelecida ao longo de anos entre E. e sua tia L. mostrou-se, ali, naquele almoço, uma reprodução das relações perversas estabelecidas ao longo dos anos de escravidão e colonização neste país. No caso desta família, esse rompimento, essa resignificação sobre seu lugar e identidade, por mais que seja percebida por E., pois ela já comentou, bastante ressentida, em uma entrevista, sobre sua história e o quanto ela poderia ter crescido, não é rompido, E., também por conta das relações de afetos ali construídas, não rompe. (...). (Diário de Campo, 12 de junho de 2015).

²⁸ A visita relatada neste trecho foi realizada após o período de produção de dados, no ano de 2015, a convite de membros da família para que pudesse ajudá-los com problemas vividos por Amir na escola.

A família Buhari e a experiência de E. não são exatamente as mesmas vividas por diversas trabalhadoras domésticas negras que migraram do interior do estado da Bahia para trabalharem em “casas de família”, como se dizia no passado. Entretanto, as experiências de E. se aproximam das situações e dificuldades encontradas entre as mulheres negras que trabalharam anos de suas vidas nas casas de famílias brancas, lidando com toda a sorte de humilhação e exclusão social e, sobretudo, com o fato de quase não construírem suas próprias vidas, vivendo e dependendo, inclusive emocionalmente, das famílias para as quais trabalharam durante uma vida inteira (XAVIER, 2005; VIDAL *et al*, 2008)²⁹. O caso da família Buhari remonta às contradições das relações estabelecidas neste universo patroa-empregada.

As últimas famílias aqui discutidas, Buhari, Obasanjo, Balewa e Ibori, em alguma medida, reproduzem, melhor dizendo, estão envoltas por processos de reprodução da supremacia branca e da manutenção do mito da democracia racial em seus cotidianos de vida e trabalho. Seja através de relações raciais ambíguas, ou através das expressões de pobreza e violência, os questionamentos sobre os efeitos do racismo são ainda escassos, quase inexistentes para boa parte dos membros das famílias, fazendo com que tais experiências se aproximem dos achados de Twine (2005), sob os quais a autora descreve o silêncio entre as famílias como uma estratégia para sustentação das “*relações harmoniosas com a população branca*” e a consequente “*manutenção da dominação e supremacia brancas*”, e os achados de Sansone (2007), que nos diz que o racismo declarado e sutil coexiste com momentos de cordialidade inter-racial e com a manutenção do mito da democracia racial aceito e reproduzido na vida cotidiana.

Cavalleiro (2005, 2003) analisa aspectos de socialização entre crianças, entrevistando pais e professores, e destaca uma formação também voltada para o silêncio sobre a questão e as experiências raciais, considerando, assim, que a criança negra vem sendo socializada para a submissão. Obviamente, trata-se, no presente estudo, de uma análise aproximada com os aspectos acima mencionados, uma vez que as experiências em cada núcleo familiar são bastante heterogêneas e

²⁹ Há interessantes pesquisas acerca do universo do trabalho doméstico, porém, não são objeto de discussão neste trabalho. As referências citadas são ilustrativas das experiências que as trabalhadoras domésticas tiveram no manejo das suas relações e produção de afetos com empregadoras (patroas) e com a família, geralmente branca, para a qual trabalhavam.

contraditórias. Segue-se, abaixo, mais elementos de caracterização e compreensão das experiências familiares.

Socialização e Identidade Racial: o que é preciso para ser negro?

Não, isso sempre pareceu normalzinho pra ela, tipo, a família dela é negra. (Mara, 14 anos, família Awolowo. Refere-se a irmã mais nova e sua compreensão sobre a identidade racial da família).

Mara narra de forma simples e direta a forma como sua irmã, Abeba (09-10 anos de idade), compreende a identidade racial de sua família. Não há dúvidas sobre quem são do ponto de vista etnicorracial, mesmo participando de uma família cujos membros, considerando-se avós, tios, primos, etc., são também brancos. Não se trata exatamente de um casamento inter-racial, no caso dos pais de Abeba e Mara, mas a presença de distintas formas de reconhecimento de si, fenotipicamente falando, ajustaram as diferentes nuances de cor da pele e de texturas de cabelo entre as famílias de origem do pai e da mãe das crianças. O diferencial desta fala se apresenta pela forma como se deu a socialização de Abeba e Mara no seio de sua família nuclear, repercutindo na produção de uma negritude entre as crianças de forma menos dura e traumática. Alguns aspectos intra e interfamiliares serão abordados abaixo.

As análises empreendidas sobre socialização e construção de identidade das famílias deste estudo não pretendem elaborar um padrão de socialização perfeito encontrado entre as famílias negras, muito menos um “livro de receitas” sobre as melhores formas para se cuidar e educar crianças negras na cidade de Salvador. Os dados buscam apenas encontrar semelhanças e continuidades nas experiências destes grupos para compreensão dos desafios que cercam os olhares, as elaborações sobre o ‘eu e o outro’ e a forma como as identidades raciais atuais podem enfrentar as situações da dominação racista contemporânea. Neste sentido é que se perseguem certas nuances de cotidianidade, sutilezas e detalhes das experiências de socialização. Mais uma vez também é preciso ressaltar que os dados apontados em cada uma das famílias não encerram respostas e soluções para o problema racial brasileiro, uma vez que este problema ultrapassa a esfera privada das famílias, exigindo ações de combate em todos os domínios da vida social.

Para análise de certos aspectos de socialização e construção de identidade racial, foram destacadas cenas e narrativas que apontaram novos (ou velhos) caminhos de cuidado e diferentes leituras sobre os aspectos fundamentais dessa relação entre as famílias e os outros que as cercam, sejam eles expressos nas diferentes famílias, nos contextos ou instituições para as quais os grupos analisados se direcionam, se relacionam e enfrentam as distintas situações da supremacia e dominação brancas. Estes processos de socialização enfatizaram as relações entre a família e as crianças e adolescentes presentes em cada um dos grupos, não abordando diretamente (ou tão enfaticamente) outros espaços de socialização e sociabilidade dos membros das famílias.

Uma vez tendo discutido a forma como a questão racial surge em cada um dos núcleos investigados, parte-se, neste momento, para uma busca de variantes que interferem nos processos de socialização, sobretudo socialização racial, tomando por base os seguintes aspectos: cuidados cotidianos e pausas educativas, diálogos possíveis com a temática racial, construção da identidade racial. Estes aspectos se desdobram em distintos exemplos e atitudes formatadas por cada núcleo familiar.

Mais uma vez, destacam-se três tendências entre as nove famílias: famílias que em seus processos de socialização de crianças e adolescentes se organizam em torno de posicionamentos e enfrentamentos políticos; famílias que focam nos medos e preocupações acerca dos desafios e sofrimentos que poderão chegar às suas crianças e adolescentes e, por fim, famílias que enfatizam aspectos de uma educação cultural pouco pautada nos processos de racialização e mais focada na aquisição do que consideram capital social, capital cultural e aumento nos níveis de escolaridade, sem necessariamente ter que realizar os enfrentamentos ao problema racial por elas vivenciado.

Alguns depoimentos do CPDOC (ALBERTI, PEREIRA, 2007) e determinadas narrativas presentes no trabalho de Souza (1983) destacam aspectos de socialização focados no processo de aquisição de melhores níveis de vida e escolaridade, processos de ascensão social, capazes de garantir melhores salários e acesso a formação cultural e bemesses de classes sociais superiores às dos seus antepassados. Tais desejos expressos através de pais e avós a seus filhos e netos, ou mesmo processos de ascensão social de sujeitos negros nem sempre veem acompanhados de ampla compreensão da questão racial brasileira.

Com efeito, na análise empreendida por Figueiredo (2004) sobre a classe média negra, nenhum de seus entrevistados recorreu a instituições de denúncia e à justiça para imposição de queixa por preconceito racial. A autora considera, no contexto de sua pesquisa, que a compreensão de ser vítima de preconceito racial não implica, necessariamente, em atitudes de combate ao racismo. Figueiredo (*ibidem*) discute ainda que a compreensão da identidade racial entre seus entrevistados envolveu a construção de um processo individual, menos ligado às identidades num sentido político e coletivo. Recorre-se a esta autora para pensar sobre as famílias deste estudo que se aproximam de projetos vinculados a ideais de ascensão sociocultural e, portanto, menos dedicadas à problematização das relações raciais no país, diferentemente das famílias identificadas como politicamente engajadas.

Os agrupamentos sugeridos neste trabalho são difíceis de serem exemplificados na prática, uma vez que todas as famílias, com maior ou menor intensidade, apresentam os diferentes aspectos de socialização acima identificados, apontando ambiguidades e heterogeneidade nos processos de socialização contextualizados em Salvador, e gerando enormes desafios para as tentativas de tipificação e análise de tais grupos sociais. Talvez, por isso mesmo, os mundos privados das famílias ganhem mais destaque para compreensão dos fenômenos aqui estudados.

As *Escolhas Político-Ideológicas* congregam um primeiro aspecto dos processos de socialização de algumas destas famílias. Estas escolhas se desdobram em importantes leituras sobre situações que devem ser geradas ou precipitadas e enfrentadas pelas crianças, ou, ao contrário, situações para as quais elas devem ser protegidas ou evitadas. Estas escolhas também dizem respeito a discursos que são enfatizados dentro de casa, em processos educativos e dialogados sobre determinadas situações encontradas nas sociedades racializadas como a brasileira. Tais escolhas político-ideológicas definem, por fim, até os nomes das crianças em alguns casos. As experiências das famílias Awolowo, Azikiwe e Bello são as que mais se aproximam destas perspectivas.

Abeba³⁰ não, Abeba já foi escolhido depois, aí já com a... um componente racial, (...). É, que aí a gente queria um nome que tivesse alguma ligação, né, com essa questão da África, um nome africano, aí a gente foi pesquisar, né,

³⁰ O nome original da criança foi modificado para garantir seu anonimato, entretanto, a escolha do nome 'Abeba' faz referência ao mesmo significado do nome original da criança.

eu num queria, assim, a gente queria um nome que pudesse ter esse... essa... essa... importância, vamos dizer assim, essa conotação, mas ao mesmo tempo não fosse também um nome diferente demais, sabe, pra as pessoas estranharem né, e ficar toda vez tendo que explicar, e tal, né, e aí a gente fez uma seleção (...) a gente acabou escolheu três e perguntamos a Mara, era ela pequenininha na época, ela gostou do Abeba, né, essa da coisa do... da sonoridade também, e tem um significado super lindo né? É... ele é etíope, e aí significa "linda flor". (M., mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

São os posicionamentos político-ideológicos que produzem escolhas e discursos dentro de casa numa tentativa de romper com a hegemonia do padrão branco para a definição dos gostos, das brincadeiras e entretenimentos infanto-juvenis. Especialmente nas famílias Bello e Awolowo foram observadas posturas de atenção e empenho em mostrar às crianças outras referências que pudessem incluir personagens, autores, atores, protagonistas, enfim, negros. O mais interessante foi poder perceber as reflexões destas atitudes nas falas de algumas crianças (mais exploradas nos capítulos seguintes). Assim, desde a sugestão de músicas a programas de TV e livros, as famílias se dedicaram a apresentar outras possibilidades de gosto e cultura, sempre como sugestão, sem impor ou afastar as crianças dos programas hegemônicos, compartilhados entre colegas e amigos nas escolas, na vizinhança, na família, etc.

Ashanti é uma menina muito esperta, muito inteligente, muito compreensiva. É... só os artistas delas que eu tento mostrar outros, sabe? (...). Os artistas dela, que ela gosta. Esse pessoal, 'Rebeldes', esses negócios assim, sabe? Eu tento mostrar outros, por exemplo, de artistas negros, mesmo. Por exemplo, ter apresentado ela alguns... Porque é difícil no Brasil você ver, na, na faixa etária dela, é, artistas jovens que sejam negros, sabe? Tanto na, tanto como ator, como que canta. Então, é sempre as mesmas referências, os meninos, os meninos brancos... Não que isso seja um problema, mas eu tento mostrar outras dife... outras referências a ela e tal. Não é nem empurrar o gosto, mas mostrar uma coisa diferente de... (...). Mas essa questão dos artistas é porque eu tenho que mostrar os artistas diferentes, sabe? É questão de mostrar mesmo, questão de cor, de mostrar um artista negro. (...). E outros artistas, conhecidos, só porque são negros, eu tento mostrar: ó, tem esses daqui também, quer ver, olha aí, ou escuta aí, pra ver se você não gosta. Aí só pra não, ela não ficar só fixada naquilo, só naquilo. É porque tem as meninas tudo assim, 'é lindo, é lindo, é lindo'. Não vejo colocar um pretinho assim no meio, pra dizer, 'ah, esse é lindo!'. Aí faz aquelas, bota aquelas fotos: 'eu tenho mais lindo!'. Aí bota um pretinho pra comparar! É por isso que eu tento mostrar a ela alguns artistas negros. Na verdade, até a história mesmo, né? A história, (...) ensinar ela Luther King, aquela mulher lá, americana que não saiu do (...), esqueci o nome agora (...). (R., pai de Ashanti, família Bello).

Então, Abeba gostava muito de Carrossel e tinha um menino negro lembra? Que... Cirilo, e aí ele era maltratado pela, pela menina branca, que ainda por cima era mais é... mais rica, e ele ainda era pobre, né, ainda tinha es... essa

situação. E Abeba (...) A-D-O-R-A-V-A é... Carrossel, aí Mara ficava muito assim naquela coisa assim da... sabe assim meio... é... PATRULHANDO, né, e aí eu disse “não, Mara, ela gosta, tá a turminha dela tá assitindo, num sei o quê, num tem jeito, né, é... deixa”, mas aí assim, sempre q... o que eu podia eu sentava com ela, assistia e aí eu vi... ia veno as cenas e eu ia discutino com ela, né, assim do comportamento da menina como tava como (...) era um comportamento equivocado, como não podia ser aquilo, né, como ELE também tinha uma atitude também muito submissa, né, porque ficava naquela coisa de que era apaixonadinho por ela e tal, mas aí assim, ele se deixava que ela tratasse ele como um... um... um capacho, né. Aí a gente... aí eu... a gente ia falando... eu falava muito sobre isso, né.

(...)

É, e aí dava, trazia bonecas pretinhas de pano, né, então, aí eu lembro que eu vim uma vez de Belo Horizonte e trouxe dois anjinhos, de pano, negros, né, então ela [Abeba] sempre associava “eu e Mara”, elas sempre falavam, né, então... é... elas cresceram assim, sabe, NADA imposto, né, e ao mesmo tempo aproveitando as oportunidades pra gente ir conversando e... e ir discutindo e... o máximo lúdico possível, sabe, sem também muita é... aquela coisa assim de que “ah, também, sabe, tem que ser, tem que ser tudo negro, é assim, num sei o quê, num sei o quê, também só isso aqui presta”. Não! (M., mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

Chama atenção nas falas dos pais entrevistados uma postura de diálogo com as crianças, buscando evitar confrontos diretos acerca dos gostos e escolhas do universo infanto-juvenil. São esforços utilizados por parte das famílias no enfrentamento à hegemonia midiática branca. Estas falas também levam a pensar sobre o desafio de se manter firme e seguro, ‘sem perder a ternura’, para construir tais posicionamentos, uma vez que a imposição de discursos e posicionamentos político-ideológicos poderia produzir efeitos contrários entre os jovens, desencadeando uma espécie de rejeição aos gostos e estilos sugeridos pelos pais.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito a necessária continuidade das políticas públicas e políticas afirmativas que efetivamente atuem na perspectiva de desconstrução de padrões brancos hegemônicos, pois o peso do enfrentamento político-ideológico não deve recair apenas sobre as famílias negras brasileiras que, em muitas situações, não dispõem de ferramentas e recursos capazes de produzir a formação crítica percebida em parte destas famílias³¹.

Os posicionamentos das narrativas familiares acima são diferentes daqueles encontrados na tipologia elaborada por Figueiredo (2002a) para compreensão das diferentes formas de ser negro entre profissionais liberais de Salvador. A autora define quatro tipos ideais de construção de identidade: “os *radicais*” – priorizam a raça e interpretam as experiências de vida a partir das desigualdades e do preconceito racial;

³¹ Como, por exemplo, nos estudos de PODKAMENI, GUIMARÃES (2004, 2008) e de SANTOS (2002).

“os *alternativos*” – reconhecem o preconceito e a desigualdade racial na sociedade, mas se relacionam de forma individual com o problema; “os *assertivos*” – para os quais, ser brasileiro é mais importante, e enfatizam a cidadania; “os *democráticos*” – entre os quais a cor está completamente ausente do discurso. Nas famílias engajadas politicamente, encontra-se uma compreensão acerca da existência das desigualdades e do preconceito racial, mas suas posturas não são radicais para com seus filhos, nem alheias ou individualizadas, muito menos encobrem a existência da cor da pele e as referências aos ícones negros.

A mãe de Niara e Malaika surpreende ao dizer da sua felicidade (e facilidade) em ter as duas filhas com cabelos crespos. Na família Azikiwe, as crianças possuem diferenças significativas na cor da pele, produzindo impactos na forma como os pais lidam e respondem aos questionamentos sobre maternidade e paternidade das meninas. Niara, negra de pele escura e Malaika, negra de pele clara. Apesar de ainda não representar todas as famílias soteropolitanas, a família Azikiwe aponta para uma mudança importante no discurso de mães que valorizam os cabelos crespos e a negritude de suas filhas. As escolhas político-ideológicas e o amadurecimento da pauta racial auxiliaram esta mãe.

Assim, as brigas, os conflitos, a amizade das duas, é tudo novo porque eu num vivi nada disso né. Então eu vejo nelas né, na verdade o que eu não vivi né, porque eu num tenho [irmã]. Mas... tem essa diferença assim e tem a diferença da cor né, porque é g-r-i-t-a-n-t-e a cor das duas, bem diferente (...) Niara nasceu cheia de plaquinha, preta, nasceu bem clarinha mas cheia de plaquinha. Aí eu perguntava a médica “o que é isso?” ela “ah porque vai espalhar” né, era aqui no bumbum as plaquinhas e foram subindo e realmente espelhou e ela ficou bem negra né, ficou bem retinta. E Malaika não, Malaika nasceu amareela [risos] né, e assim foi tomando uma corzinha e tal mas... é aquele negócio de “Benetton”, uma loja que tinha aqui (...) É bem assim mesmo. Então assim, Malaika é outro estilo de preto. Né, diferente de Niara que é bem autêntica, né. Então, isso também foi uma outra questão. Às vezes eu tava com ela, eu assim e perguntavam “(...) é o mesmo pai?”, “o pai é branco?”, sabe? Essas perguntas.. (...). Mas eu sempre... falava isso: “**é outra forma de ser preto**”, algumas pessoas falam assim “ah, porque aí é sarará”, eu: “**mas sarará é preto**”, sabe? Mas isso foi bem... foi bem gritante. E... e as pessoas falam, né. No prédio mesmo lá, quando a menina que era babá que ficava com Malaika, que ela num foi pa creche né, aí “ah, eu fiquei lá chateada porque o pessoal fica perguntando se Malaika é mesmo sua filha, se num sei quê”, eu disse “é, mas cê diga que é, [risos] que é porque ela é de outro jeito, **preto nem todo mundo é retinto, tem várias formas de ser preto**”, então a gente foi introduzindo a conversa assim. **Por sorte o cabelo também é crespo né**, dela, então... se não fosse eu acho que seria mais uma questão pra... pra discussão né, assim, (...) se Niara, né, nega com cabelo crespo e... e Malaika fosse mais clara com cabelinho que num fosse crespo eu acho que eu teria, que teria mais problemas, como as duas têm o cabelo crespo então... é mais fácil pra... poder - eu acho - pra poder administrar”. [Grifo nosso]. (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

Mesmo apresentando trajetórias semelhantes, as famílias Azikiwe e Awolowo divergiram no momento em que precisaram fazer escolhas sobre exposição e enfrentamento de suas filhas mais velhas a determinadas situações de preconceito e discriminação. As mães das famílias se questionaram (e foram questionadas) sobre o necessário enfrentamento a situações e contextos de discriminação pelas crianças e jovens, ainda tão novas³². Para M., mãe de Mara, sua filha já tem grandes desafios a enfrentar por conta das dores que sofre com sua doença, e por este motivo, considera que ela não precisaria construir mais uma luta (neste caso, contra o racismo). Jo., mãe de Niara, por sua vez, considerou que sua filha precisaria aprender a lidar com todas estas situações e, por isso não a afastou da escola na qual passara por uma situação de racismo. As experiências de preconceito, discriminação e racismo serão abordadas no próximo tópico, mas registra-se aqui os dilemas sofridos por estas famílias, especialmente as dúvidas das mães:

Eu sempre me questiono, assim, até que ponto a criança tem que ficar passando por isso mesmo (...). Então, assim, se eu puder evitar, né, algumas situações, eu prefiro. Então, assim, ah, ela num quis, ela num quis fazer o embate, ela num quis mais ir pra lá [aulas de balé]... 'Cê quer fazer o que agora? Quer fazer outra coisa? Quer fazer outra coisa, então vá e faça, entendeu. Ah, talvez é a melhor opção? Num sei, porque assim, lá na frente ela vai ter que ficar enfrentando isso, mas pode ser que daqui pra lá, lá na frente ela também já esteja mais fortalecida, entendeu? Então... eu fico... eu fico me questionando muito, assim, em relação a isso, de que a criança tem que passar por isso porque ela vai ter que enfrentar depois, num sei o quê, então tem que enfrentar logo agora. Mas eu acho que é muito duro, eu acho que é tudo muito doloroso. Então assim, como Mara já tem a... as... sabe, as brigas internas dela, os sofrimentos, eu... eu prefiro evitar, se eu puder evitar esse, eu evito. (M., mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

Então fo... as discussões foram bem assim, mas depois ficou uma coisa bem... todo mundo era amiguinho, sabe? Eu pensei em tirar ela da escola, ela não quis sair. Ela disse que gostava, que queria ficar. Então, assim, essas situações, ao mesmo tempo que eu sei que faziam que ela sofresse, eu acho que ajudou ela se fortalecer, né. E... algumas pessoas até me disseram assim "por que você não tira?" né, porque eu cheguei a comentar com algumas pessoas, "por que você não tira e bota em outra escola, num sei o quê?", e eu fiquei assim me perguntando: "será que vale a pena eu fazer isso, porque algum momento da vida ela vai se debater com isso", né, assim, num vai ser, talvez eu nem veja é... um país né, com... um... uma relação melhor, com as

³² Barros (2003) analisou os processos de socialização dos filhos de casais inter-raciais e observou, na maioria dos casos, que apenas um dos cônjuges se preocupa com os aspectos raciais e que tal preocupação é marcada por certas divergências comportamentais destes pais ou responsáveis. Além disso, também encontrou relatos nos quais se encontram, de um modo geral, uma preocupação e esforços em proteger os filhos das situações em que possam vir a ser discriminados, e da existência do racismo propriamente dito. Para os casais que não percebem ou não levam em consideração as situações de discriminação, a sensibilização dos filhos sobre os problemas raciais não era necessária.

minorias, vamos dizer assim, mas... É... eu fico... É, aí eu fiquei muitas vezes assim me perguntando “será que eu deveria tirar, né pra que ela não... não passasse por isso, num sei quê”, mas ao mesmo tempo vai algum momento vai passar, entendeu? Algum momento vai passar porque... a sociedade é racista. Eu consigo ver, né, que tiveram algumas melhoras. Eu consigo perceber, né. É... até o fato dela tá estudando numa escola burguesa, né, é uma... um avanço, né. E hoje existem outras crianças negras, né. (...). Então num é fácil você se manter numa escola branca, né, com uma identidade negra. Então, eu acho que isso ajuda, ela vai... ela vai passar por isso em algum momento da vida dela, entendeu? Então eu num sei se valeria a pena poupar, né, e eu colocar numa escola é... se eu posso pagar né? (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

É preciso também considerar que os relatos acima são das mães das crianças e não representam um consenso entre todos os membros do núcleo familiar, ou mesmo de outros parentes e amigos mais próximos. As famílias não são homogêneas e as negociações são constantes em torno dos processos de socialização das crianças. Segue-se mais alguns elementos político-ideológicos importantes para o posicionamento e atuação das famílias.

As experiências das famílias Azikiwe e Awolowo se aproximam quando o tema em questão é *Diversidade*. Trata-se de pensar a formação das crianças e jovens com base em vivências diversas que permitam um reconhecimento do outro, do diferente, não apenas em termos raciais, mas também culturais e socioeconômicos. Essa perspectiva repercute nas escolhas das escolas nas quais seus filhos e filhas estudarão e nas escolhas de lazer e formação cultural. Entretanto, a ideia de conviver com a diversidade é interpretada de maneiras distintas nas famílias acima citadas. Conviver com a diversidade é conviver com o seu oposto? Conviver com o branco? Quais seriam os aspectos fundamentais para se abarcar a diversidade de convivência entre as crianças?

A família Azikiwe optou pela melhor escola da cidade para matricular suas filhas. Nesta escola, a filha de pele escura, Niara, é a única menina negra. É uma escolha que coloca sua filha em contato direto com o outro, neste caso, com inúmeras outras crianças e jovens brancos que fazem essa oposição e contraste em termos de formação identitária para a menina. Porém, não necessariamente abarca a diversidade de cores, formações e estratos sociais, uma vez que se trata de uma escola de “elite” na cidade. Uma elite eminentemente branca, já se sabe.

A experiência de ser a única menina negra na escola contribuiu para que Niara desenvolvesse uma sensibilidade à temática racial desde muito cedo. Suas percepções e consciência identitária etnicorracial foram intensificadas. Daflon (2017)

destaca que pessoas não brancas, ao atingirem altas posições socioeconômicas, lidam com situações onde a branquidade impera e desenvolvem uma maior propensão a se autoclassificarem como pretas e estarem mais atentas à discriminação racial. A autora se refere a um fenômeno identificado na literatura norte-americana, intitulado “*tokenism*”.

Esse tipo de processo foi descrito pela literatura norte-americana sobre relações raciais como ‘tokenism’. A palavra ‘token’ pode ser traduzida para o português como símbolo, mas pode também ser definida como ‘um indivíduo que representa um grupo’. Quando um indivíduo é um ‘token’, isto é, um dos poucos membros do seu grupo que adentram um determinado ambiente, classe, etc., ele fica particularmente vulnerável aos estereótipos e também pode desenvolver uma consciência aguda da sua situação (DAFLON, 2017, p. 158).

No caso da família Awolowo, a escolha da escola das meninas Mara e Abeba se deu com base num ideal de acesso a diversidade de crianças e jovens da cidade. Uma diversidade que abrange sobretudo a cor da pele, incluindo mais crianças e jovens negros nas dependências da escola, além de inclusão efetiva de estudantes oriundos de diferentes estratos sociais e diferenças significativas em termos de capacidade e mobilidade:

M.- É... e aí lá na V-R [escola] também eles têm essa... essa proposta do projeto, discute, eles sempre colocam TODOS os anos... eles botam três ou quatro livros paradidáticos, uma sobre Ecologia, sobre o Meio Ambiente e o outro é a questão Racial, SEMPRE, todos os anos, né. É... e aí assim, é no Cabula, né, uma escola particular e tal, mas assim, é no Cabula então a sala é MUITO mesclada, num tem aquela coisa assim de dois, três gato pingado negro, sabe? (...) É. Então você tem... tem menino mais branquinho, mas você tem MUITOS meninos negros, eles botam na... tanto é que se você entrar no site (...) ver as... as coisas, assim de fotografia, você vai ver que é tá sempre assim muito misturadinho, né, porque é bem a cara da... (...)

E- E essa foi uma escolha de vocês?

M.- Foi, foi, assim, porque aí quando ela saiu de... a escola fechou [antiga escola], eles venderam a escola, essa pequenininha lá do... eles não seguraram a onda até por causa do... valor, num podia ser um valor muito alto porque era lá no IAPI. Eles num seguraram a onda, venderam no final do ano, aí pronto, a gente teve que mudar assim de um ano pro outro, aí Jo. [família Azikiwe] tinha me indicado lá – V-R [escola] - que ela tinha ido, tinha gostado e tal, num sei o quê, mas num tinha é... bolsa, de... da Prefeitura, e eu num... eu digo “ai, num... num me importo não”, né que lá eu... as meninas já vinham de uma escola que num tinha bolsa, eu digo “ah, eu boto”, e assim, a gente tava com o tempo curto porque eles decidiram em dezembro fechar, entendeu, então assim, você... muita gente já tinha feito a matrícula. Aí ela me falou “olha, eu fui, visitei, gostei da estrutura, gostei da proposta e tal”, aí fui, levei as meninas, elas gostaram também, pronto: aí já começou a estudar lá. Então... lá também a gente nunca teve isso. Eles têm um cuidado com a questão é... da inclusão mesmo, da ques... da coisa da deficiência, depois a gente descobriu que tinha um menininho lá que... que usava cadeira de rodas

e que tinha Doença Falciforme (...). (M., mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

Mara (família Awolowo) reforça essas perspectivas quando fala sobre a forma como seus pais conduziram a formação das filhas, menos pelos discursos e mais a partir de vivências e contato com estórias e situações em que pairavam temas como aceitação às diferenças e diversidade:

Não, tipo, a gente sempre teve isso de aceitar e de viver em ambientes em que não tinha tanto preconceito, pra papai precisar explicar isso. Era algo mais internalizado. (...) Tipo, de aceitação, você ter que aceitar o próximo, saber de diferenças, de não existir isso de todo mundo é igual, porque nós somos diferentes. Isso foi algo mais de como ele [pai] encaminha a gente do que algo que ele tenha dito diretamente. Então, ele nunca precisou sentar com a gente e conversar sobre o preconceito, ou sobre a história, sobre como ele foi discriminado por tal e tal, ou como algum amigo foi. Eu acho que nas únicas vezes em que eles contaram histórias de vivências pra mim foi quando eu fui perguntar a eles sobre um outro assunto (Mara, 14 anos, família Awolowo).

Até o momento, foram analisados aspectos de socialização pautados em perspectivas político-ideológicas formatadoras de certas escolhas e atitudes de cuidados e formação infanto-juvenil. Mas é preciso também destacar situações em que os medos e angústias por episódios que poderiam ou podem vir a acontecer moldaram as escolhas e atitudes de cuidado e socialização em algumas famílias. Algumas narrativas são utilizadas a título de exemplificação, mas, mais uma vez, alerta-se para o fato de que tais experiências não são restritas apenas às famílias cujas narrativas foram expostas no texto.

A família Obasanjo, com toda sua controvérsia em torno da temática racial e reconhecendo os sofrimentos que podem advir das situações racistas na sociedade soteropolitana, aponta, através da fala da matriarca, avó das crianças investigadas, para uma espécie de preparação para a negação da experiência, negação das possibilidades e negação do sujeito negro. S. comenta sobre os medos quando uma sobrinha [criada como filha por S.] afirmou querer ser rainha do milho na escola. A fala abaixo poderia bem ilustrar ou antever uma situação de experiência de preconceito sofrido pela criança/jovem, mas, na prática, ilustra a surpresa de S. ao perceber que sua sobrinha fora escolhida rainha do milho:

[risos] Ah (...) me preocupo com eles [filhos, netos, sobrinhos] é... assim, com educação no tratar das pessoas, no... no contato assim com as pessoas que

eles sejam educados... para poder ser bem aceitos. (...) Não, ói, com L. aconteceu uma coisa muito... ÓTIMA, que eu adorei, que ela quando tava no primário ela foi escolhida pelos colegas pra ser a rainha do milho. Foi uma votação sabe, que eu até... ela disse “mainha, eu vou ser a rainha do milho”, eu fiz “oxente (...)”, ói eu, **eu me senti na obrigação de dizer a ela, (...) assim “oh L., eu acho que você num vai ser rainha do milho porque num, num, ninguém escolhe rainha do milho negra”, “porque... eu nunca vi”**. Eu era doída pra ser rainha do milho... no no meu tempo de... coisa, (...) mas eu nem cogitava isso: tinha cabelo duro, né, num era, num tinha franja nem cabelo liso, né, como os padrões que exigiam de rainha do milho. Num era assim? (...). Eu nunca nem cogitei... nem q... sonhei, quer dizer, sonhava, mas era irreal, surreal, mesmo, sabe? Aí... L. veio me dizer isso, aí eu fiz assim “não, L....”. **Eu fiquei com medo de ela se decepcionar, dela entendeu, ela chorar na hora, ficar... eu fiquei com medo da cabeça dela**, como é que ia ficar, se ela não fosse a... tal da rainha do milho. [Grifo nosso]. (S., avó de Kiangá e Ngozi, família Obasanjo).

Trata-se de uma preparação que envolve certo cuidado e preocupação, porém, reflete as desigualdades racializadas no país e age por negação da beleza e das possibilidades de uma rainha do milho negra. Uma espécie de proteção às avessas, dentro das possibilidades de vida e experiência da mãe e avó S., que ao evitar, desencorajar ou negar tais possibilidades para sua sobrinha, reproduz as hierarquias racializadas e opressoras da sociedade brasileira. Talvez por sua geração e formação político-cultural, como ela mesma diz, seria ‘irreal, mesmo surreal’ pensar que um dia existiria uma rainha do milho negra. Mas lhe faltaram ferramentas que a fizessem simplesmente não estranhar tais possibilidades, mesmo que não lhe fosse possível encorajar sua sobrinha, quase filha, a ser destaque numa festa escolar.

Diferentemente, a postura da família Awolowo, se não encoraja, ao menos não estranha as possibilidades de destaque e liderança de suas filhas, nem a família Azikiwe, quando percebe que sua filha, ao ser a única negra da escola e tendo enfrentado problemas de preconceito racial, passa a não apenas ser aceita, mas assume lugares destacados entre colegas e professores. Tanto Abeba quanto Mara (família Awolowo) foram ou tentaram ser líderes de sala, quanto Niara (família Azikiwe) orgulha-se de ser a ‘número 1’ em algumas matérias escolares e outras atividades esportivas e culturais, sendo referência para muitos colegas.

No caso da família Odili, apesar de R. (mãe dos gêmeos Akin e Tata e do filho mais velho, Ro.) estar atenta à temática racial, afirmando que ‘não pode se furtar à discussão racial porque seus filhos são negros e ela tem obrigação de lhes ensinar isso’, os aspectos que mais se destacam no contato com essa família apontam para formatos de socialização muito preocupados com temas mais gerais, talvez menos racializados do que se pudesse esperar, mais focalizados em explorar as

possibilidades culturais consideradas importantes pela mãe: cinemas, shoppings, passeios pela cidade de Salvador. As crianças sempre desenhavam shoppings e cinemas quando lhes era pedido que desenhassem o local de lazer e entretenimento e o discurso da mãe R. nos encontros da pesquisadora com a família enfatizava a oferta de uma boa educação para os filhos, voltada para uma formação em conhecimentos gerais.

R. falou que não quis desistir do Passeio Público porque queria mostrar aos filhos onde e como era aquele lugar. Comentou mais uma vez que faz questão que seus filhos conheçam os lugares de Salvador, embora também dissesse que não sabia exatamente se eles iriam gostar dali. (...) R. voltou do café com a água e o refrigerante dizendo que foi bom os meninos terem se sentado na parte de fora, pois lá dentro estava tendo uma aula e os meninos iriam tumultuá-la. Lá foram, conversamos os quatro. R. me contou sobre as diversas atividades que fez com os filhos durante suas férias e a estadia do pai dos meninos em Salvador. O pai dos meninos mora em São Paulo e veio para Salvador passar uns dias, especialmente o Carnaval. Os meninos fizeram alguns passeios com ele. Com ela, eles foram assistir uma peça de teatro que, se não me engano, levava o nome de Elisabete... R. disse que a peça parecia mais ser feita para adultos, pois tratava de uma temática bastante séria, o trabalho infantil. Então, ela considerava que não era exatamente uma peça infantil. Ela também me contou sobre uma viagem de carro que fez com as crianças até Mangue Seco e Aracaju. Disse que foi bastante cansativo, mas muito divertido. Quando os meninos terminaram de comer, jogamos o lixo fora e decidimos caminhar um pouco mais pelo Passeio Público. (...). Os meninos encostaram na mureta e admiraram parte da vista, o mar, as casas atrás do Passeio Público e comentavam e apontavam coisas a todo momento. Dali seguiram adiante. R. e eu ficamos um pouco mais atrás, ainda assim, acompanhando-os. Ela comentou comigo que, apesar de eu ter perguntado ao telefone momentos antes se ela preferia mudar o local do passeio, ela preferiu manter, pois gostaria que seus filhos conhecessem aquele lugar. Disse que o pai das crianças não tem essa preocupação, mas para ela é importante que eles realizem passeios e conheçam Salvador (minutos antes, ainda quando estávamos sentadas no banquinho e os meninos faziam o lanche, R. lembrou que os meninos haviam feito uma prova na escola sobre os "pontos turísticos" de Salvador, e que apenas Tata e Akin souberam responder, os outros colegas não conheciam os pontos turísticos e, por isso, não souberam ou não lembraram a resposta). R. se lembrou de sua época de adolescência e juventude e dos passeios que faziam, ela e seus colegas, àquele lugar. O Passeio Público fora para ela e a juventude de sua época o palco principal das reuniões e mobilizações políticas de que pôde participar. Especialmente as mobilizações organizadas pelos alunos do Colégio Central no qual ela estudou e conheceu parte significativa de seus amigos atuais. Ela me disse que sua formação política, preocupada e engajada se deu naquele período, que mesmo que ela tenha mudado, essa parte não se perdeu (a dimensão política) e ela tenta passar isso aos meninos. Ela acha importante poder dar uma boa educação e formação aos gêmeos. (Diário de Campo, 25 de março de 2014, Passeio com família Odili).

Os aspectos de socialização foram pincelados acima com intuito de identificar elementos dos processos de construção das identidades individual, social e racial dentro das famílias. Realizar essa análise sistêmica entre membros familiares, seus

encontros e divergências, além da relação de tais identificações com outras instituições sociais e sujeitos, não é uma tarefa fácil. Inúmeras categorias se somam aos constructos da raça e dos processos de racialização no país. De um modo geral, as identidades são fluidas e constantemente bombardeadas de possibilidades e negociações entre os membros das famílias e outros espaços de socialização e sociabilidade.

Uma faceta importante da produção analisada remete à ideia de uma identidade racial forjada pelas lutas, lutas capazes de produzir autonomia das crianças e jovens através da compreensão ou do enfrentamento a determinadas situações de discriminação e preconceito racial. Reforço às identidades através da valorização do ser negro, da estética, das críticas ao padrão branco hegemônico e suas repercussões na autoestima e empoderamento de meninas e meninos negros.

São posicionamentos contraditórios, quando analisamos o cômputo geral das famílias, mas não deixa de chamar atenção as experiências de algumas delas (Famílias Azikiwe, Awolowo, Bello) que enfaticamente produzem reflexões significativas para suas crianças e adolescentes sobre elementos da pauta racial, e tentam atuar no mundo, diferenciando-se, ainda que pontualmente, das observações de algumas importantes pesquisas realizadas na cidade de Salvador que discutem certos posicionamentos identitários pouco engajados (SANSONE, 2007; FIGUEIREDO, 2002a) e se aproximando dos elementos encontrados por Hordge-Freeman (2015), ao analisar os casos de suas famílias denominadas “transgressoras”, dentre as quais, as estratégias de enfrentamento ao racismo implicam em redefinições do significado racial, valorizando a negritude (*blackness*) e subvertendo piadas racistas em seus cotidianos. Outros aspectos serão apresentados abaixo.

Os membros das famílias foram questionados sobre suas identidades raciais, pedindo-lhes que preenchessem um pequeno formulário cuja classificação identitária se baseia nos tipos classificatórios do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo ou indígena. Todos os membros entrevistados preencheram a ficha (alguns não a devolveram para a pesquisadora), inclusive as crianças do estudo. De um modo geral, no confronto da raça/cor escolhida no questionário sociodemográfico com as análises das narrativas e observações realizadas no estudo, foram poucas as divergências entre autoclassificação dentro da proposta do IBGE e autoclassificação livre, definida e explicitada ao longo do contato com os entrevistados e entrevistadas, diminuindo, assim, o recurso a outras denominações de raça-cor já utilizadas pela população

brasileira (reconhece-se, entretanto, que se trata de uma pequena amostra de famílias de Salvador, e que, ainda assim, há que se pensar em possíveis avanços em relação a identidade racial no país).

A heteroclassificação, baseada no olhar da pesquisadora, considerou que todos os membros das famílias eram negros, mesmo nos casos em que se percebia uma tez de pele mais clara. Estes olhares, da pesquisadora e dos entrevistados, pautam-se na cor como primeiro e principal indicador de classificação racial, seguida do tipo de cabelo e outros atributos fenotípicos³³, respondendo de acordo com os padrões e a tendência brasileira pautada numa combinação de características físicas (DAFLON, 2017). Todos esses atributos se refletiram também nas identidades daqueles entrevistados que se autoclassificaram como pardos, e foram vivenciados de formas distintas por alguns dos sujeitos do estudo, adultos ou crianças, produzindo questões interessantes acerca da noção da identidade dos pardos, que, além da dimensão mais subjetiva de produção das identidades raciais, exige que se examine de perto as relações entre os diferentes grupos sociais e a forma como definem a si mesmos e aos outros na sociedade brasileira (DAFLON, 2017; SILVA, LEÃO, 2012)³⁴.

Uma mãe entrevistada, R., da família Odili, não assinalou qualquer alternativa do IBGE, escrevendo ao lado da pergunta “Qual sua cor/raça?” a palavra “Negro”. Akin e Tata responderam a ficha como sua mãe: “Negro”, porém, Akin, o irmão gêmeo, também assinalou a alternativa “pardo”. Em muitas situações, Akin demonstrava uma resistência a alguns elementos fenotipicamente negros, especialmente ao cabelo crespo. As crianças Kianga e Ngozi, da família Obasanjo, por serem muito pequenas, assinalaram, com ajuda da pesquisadora, da seguinte forma: Kianga (05 anos) escolheu a alternativa “Branco” e Ngozi (04 anos) não escolheu nenhuma das alternativas, pedindo que registrasse sua cor como “Azul”. Os demais entrevistados, adultos ou crianças, assinalaram raça/cor “preto”. Apenas uma das mães assinalou “pardo”.

A mãe M. (família Awolowo) passou por enfrentamentos significativos até estabelecer sua identidade racial. Ela se identificou na ficha sociodemográfica como

³³ Também é interessante sinalizar que as escolhas e leituras baseadas no fenótipo ainda são bastante arbitrárias, tornando a hetero e autoclassificação racial ainda controversas e significativamente complexas, especialmente quando envolvem o uso destas classificações para as políticas públicas, sobretudo as cotas raciais.

³⁴ A esse respeito, ver o denso e interessante trabalho realizado por Daflon (2017) acerca do lugar dos pardos na sociedade brasileira.

parda. Porém narrou um pouco das tensões vividas ao longo da sua vida, tendo sido identificada como “*parmalat*³⁵” ou “*namoradinha branca*” do atual marido, por parte de setores do movimento negro. M. comentou que só passou a ser respeitada depois de muito tempo, após, especialmente, seu envolvimento nos debates sobre Anemia Falciforme, que, efetivamente, a fizeram amadurecer o debate racial entre seus pares e amigos. É a própria M. quem diz, com graça, como se distribui o arco-íris de cores na sua família atualmente, destacando-se o fato de que, em termos fenotípicos, sua filha Abeba e ela tem o mesmo tom de pele, um pouco mais claro em relação ao tom de pele do marido e da outra filha, Mara, cuja tez é bastante escura:

M- É uma coisa né, (...) Abeba é a... a que levanta a tampa do... [risos] da panela, é a porta-voz. É, aí ela disse assim, que lá em ca... ela disse assim: “mi... aqui em casa é um arco-íris: papai é pretão - papai é negão -, Mara é preta, eu sou pretinha e minha mãe...” aí bota assim oh... umas interrogações. [risos]

E- E não diz?

M- Não! [risos] Aí eu “Abeba!”, aí A. [marido] faz aquela gozação, num sei quê, sabe? E aí... eu digo “nada disso! Também sou pretinha”. Aí ela “hum, hum” [ironiza] [risos]

E- [risos] Mas ela se diz... se diz preta?

M- Ela se diz, é. [risos]

E- E ela não, ela não acha diferença entre ela e... e Mara?

M- Acha, né, essa coisa da... dos tons da pele, então, é isso que eu tô dizendo, ela percebe esses tons, mas ela acha que ela, Mara e o pai estão mais próximos.

E- E você não?

M- Entendeu? E eu não. [risos]. (M, mãe de Abeba e Mara, família Awolowo).

Há uma diferença geracional identificada na forma como as crianças se percebem negras e confrontam a identificação racial de seus pais. Além das brincadeiras e questionamentos observados na fala de Abeba (09 anos, família Awolowo), outras crianças também se mostraram muito mais seguras em relação a identificação como negras questionando a negritude de seus pais, por terem uma cor da pele mais clara. Foi o caso de Ashanti (11 anos, família Bello) e Kianga (05 anos, família Obasanjo).

Sansone (2007) já havia identificado diferenças geracionais importantes acerca da identificação étnicorracial dentro das famílias por ele investigadas. Para o autor, os jovens negros traduziam as experiências de racismo em denúncias, diferentemente das gerações mais velhas. Além disso, na relação com a negritude, os mais velhos

³⁵ Parmalat é uma empresa italiana de produtos alimentícios, amplamente conhecida pela produção e venda de leite, daí a derivação e uso para denominar pessoas brancas.

tendiam ao embranquecimento, enquanto os mais jovens afirmavam sua identidade racial, fazendo uso mais recorrente da categoria “negro” para auto-classificação.

Porém, nos casos aqui discutidos, percebendo as negociações e mediações entre as crianças e seus familiares, parece-nos que a cor da pele mais escura é quem dita a identidade de negro entre as crianças, questionando a cor mais clara de seus pais. Essas percepções de diferença nos tons de pele podem gerar incertezas significativas entre as crianças sobre elas próprias. A forma como os pais ou responsáveis respondem a estes questionamentos é também interessante e apontam para os cuidados e mediações simbólicas que repercutem numa construção de identificações e busca por semelhanças entre a criança e seus familiares.

Ashanti- É, minha mãe é mais clara [risos]. Eu nem sei... eu acho que eu puxei a cor da minha avó, de minha tia, das minhas tias porque minha mãe é clara, meu pai é claro. Meu pai disse que ele é negão.

E- E você acha o que disso?

Ashanti- [risos] Eu num acho que ele é negão.

E- [risos]

Ashanti- Eu disse a ele que ele era branco. [risos]

E- [risos] Foi mesmo? Você disse isso a ele?

Ashanti- Ele disse que, ele me disse que ele num era branco nada, que ele era negão. [risos] Ele me disse “eu sou negão, rapaz!” e começou a bater no peito. (...) Minha mãe? Eu digo que ela é morena.

E- E ela diz o quê?

Ashanti- Minha m... ela diz que é negra. (Ashanti, 11 anos, família Bello).

S.- (...) eles não, eles num comentaram, não, mas Kianga chegou outro dia, ou melhor eu vi, eu vi, OUVI, num foi ela que chegou me falano não, ela saindo do carro - da condução - a colega dizem assim: “minha... é... Kianga, todo mundo da sua casa é mo... é moreno, é?”, assim mermo: “Kianga, todo mundo da casa é moreno é?”, coisa rápida assim, (...) condução é rápida né, desceu, pan... (...) eu olhei assim pa menina, eu fiz... Kianga... eu nem lembro o que foi que Kianga respondeu, (...) que ela já tinha dado as costa, eu acho que ela me ouviu, a menina branca, ela ME VIU, e Kianga fez “vovó” aí desceu, ela fez essa pergunta, e elas vinham conversano no carro na certa sobre isso. Aí eu fiz assim “ói Kianga, aquela menina perguntou se todo mundo da sua casa é moreno, você diz a ela... cê diz, você diz a ela o que?”, ela... “pois diga a ela que todo mundo da sua casa é negro, num é moreno, que TODOS SOMOS NEGROS”, aí ela me disse: “mas vovó você num é negra...”

E- Kianga disse a você?

S.- Sim: “mas você num é negra...!”, eu fiz “eu sou sim, só que eu s... tem negro, tem negro menos ne... ma... mais amarelo sabe, que num tomou muito Sol”, eu botei uma linguagem que entenda né [risos], “e tem outros que é mais escuro como seu avô mermo que um oh, bem negão num é, cê lembra?”, “Ah...”, ela “é... meu avô M. é bem negão...”, “seu avô V. também, oh, bem negão... né?”, ela “é...”, “ah... pois cê diga a ela, viu?” (S., avó de Kianga e Ngozi, família Obasanjo).

A matriarca da família Obasanjo, a avó S., ao seu modo, aponta alguns desafios no cuidado dos filhos e netos, lembrando o quanto são, enquanto crianças, vulneráveis e demonstrando profunda preocupação com as situações que terão que se defrontar. Em seu discurso acima, além de trazer a fala de sua neta Kianga sobre sua cor, ela aponta caminhos para o enfrentamento de situações vexatórias ou discriminatórias quando reforça a ideia de negritude para a neta. Mas também, demonstra avanços na compreensão de sua localização racial, afirmando que todos da sua família são 'negros' e nenhum deles é 'moreno'. Parece se tratar de um discurso social e racialmente engajado pela defesa de uma identidade anteriormente negada. Como não se trata de uma família de alto grau de engajamento político-cultural, a voz de S. chama ainda mais atenção, conduzindo a uma possível percepção das transformações em voga na sociedade brasileira e rupturas, ainda que pequenas, com os padrões racialmente hegemônicos.

A mãe de Ashanti, S. (família Bello), é uma trabalhadora doméstica sem muita paciência para conversas e temas considerados por ela pouco importantes, como o racismo e a temática racial. Ao longo de sua entrevista, S. parecia sempre desinteressada pelas questões formuladas pela pesquisadora, mas causou surpresa quando se atingiu o ponto de discussão sobre sua identidade racial. Ela, assim como a avó S. da família Obasanjo, passou por uma transição entre autotransclassificação como morena e a mudança e assunção da identidade negra.

E- Agora, do ponto de vista racial, você se identifica como negra?

S- Lógico que eu sou!

E- Lógico por quê?

S- Porque eu sou negra! [risos]

E- [risos]

S- Num é só o ponto de vista, EU SOU NEGRA! [risos]

E- O que é que marca um ser negro assim, o quê que em você faz com que você se identifique como negra?

S- Minha cor e a origem.

(...)

S- Não, porque em questão assim de cor, de ra... antigamente num era muito falado, quer dizer, antigamente a gente num tinha tanta informação em questão a isso. Então a gente num se dava muito conta não.

E- Hum. Antes você se... se... se considerava o quê?

S- Sabe que eu nem lembro!? Eu me considerava negra, escura, mas não usano essa palavra, vamos se dizer assim, MORENA. Porque a maioria de minha... da minha família são brancas. A parte tem... alguma parte... pouca... a menor parte da minha família que é negra, então é a maioria então me considera assim morena, perto da... da... da... da minha família, que era mais clara... eu me considerava morena. Hoje em dia que eu tenho outra visão, eu me considero uma pessoa negra.

E- E essa visão mudou a partir do que, assim? Como é que mudou essa visão?

S- O passar do tempo e... e informações... a gente leno, veno, começano a entender, aí p... comecei a mudar a minha visão... em questão, porque antigamente era o que? Pardo, mulato, essas coisas. Eu acho que na minha visão não existe isso, eu acho que são só duas... duas cor: preta, negra e a pessoa branca. (S., 35 anos, mãe de Ashanti, família Bello).

De um lado, S., avó da família Obasanjo, 51 anos, dona-de-casa e trançadeira, que, mesmo com dúvidas sobre as cotas raciais e sobre a existência de discriminação racial (ênfatisando a discriminação social), localiza-se bem no seu lugar de não morena, no seu lugar de negra, buscando fortalecer essa identidade entre seus filhos e netos, mesmo que de forma controversa em algumas situações. De outro lado, S., mãe de Ashanti, família Bello, 35 anos e trabalhadora doméstica, mesmo e apesar das dúvidas, da ignorância, do fato de não querer saber do assunto, enfatiza que só existem brancos e negros na sociedade, “não tem essa de moreno, não”. São posturas recentes que parecem refletir também a ‘onda’, as tendências atuais de valorização dos cabelos crespos, ondulados e da estética negra. Particularmente em relação a S. (família Bello), as transformações identitárias são bastante atuais, passando por um momento de transição entre a velha e a nova visão sobre si mesma.

As duas S., mãe (família Bello) e avó (família Obasanjo) representam nichos da população soteropolitana pobre, miserável, pouco letrada. Entretanto, atentas à determinados movimentos da sociedade, especialmente ligadas a um ideal de identidade. Ambas se analisam, percebem-se, constituem-se negras sem muita dificuldade neste contexto. E enfrentam (encaram) a leitura, por vezes até divertida de suas crianças, que lhes estampam as cores de sua tez, mais clara, mais fraca, não tão digna, de acordo com os pequenos, de serem nomeadas negras.

A família que se auto intitulou “Benetton” por causa da “gritante” diferença de cor da pele das crianças Niara e Malaika encontram na mãe, Jo., uma fortaleza e segurança para construção da identidade social e racial da família. O pai, Ja., pareceu menos atuante em termos de discursos e enfrentamento a determinadas situações, mas, de forma indireta, coloca a pauta racial por ser ele mesmo: negro com traços fenotípicos caracteristicamente inconfundíveis. O colorido desta família é visto de forma intrigante pela pequena Malaika, que, no auge dos seus seis anos, comenta sobre suas dúvidas e desafios em relação à cor da pele e cabelos. A pequena analisa as combinações, semelhanças e diferenças entre os membros de sua família nuclear, incluindo desde as semelhanças fenotípicas às dimensões mais subjetivas de gosto, jeito e estilo de cada um deles.

Eu sou parecida com meu pai, mas meu pai não é da minha cor. E minha mãe é [parecida] com Niara e Niara não é da cor de minha mãe. É diferente isso! (Malaika, 06 anos, família Azikiwe).

A mãe também relata um episódio quando Niara era menor e Malaika ainda bem pequenininha. A família recebera os recenseadores do IBGE e, no momento de responder sobre a raça/cor dos membros da família, Niara tomou a fala explicando como se distribuíam as cores em sua casa. Sua mãe comenta:

Jo.- Assim no Censo, teve... aquele negócio de fazer o Censo, que teve? Aí, Niara era menorzinha até, Malaika era pequenininha... Aí a moça perguntou né, a cor e Ja. falou... eu falei que era parda né, porque até então eu só falava que era preta, depois desse negócio do IBGE... [risos] que eu, eu acho que eu sou preta, mas o povo diz que é pardo. Aí a moça do IBGE questionou, né, aí Niara disse assim (...) pequenininha assim: “moça, aqui é assim: dois marrons, um preto e uma branca”, a única vez que ela falou assim de Malaika, né. Aí depois que eu foi que eu falei com ela, depois disse, aí eu disse: “Niara, Malaika num é branca, né, porque ela num pode ser branca porque a mãe num é branca, o pai num é branco, ela tem o cabelo crespo, o nariz dela... né, num é nariz fino”, aí eu fui colocano algumas coisas assim, aí ela disse “ah é mesmo!”, eu disse “é, num só o tom da pele que a gente vai ver”. Aí foi uma única observação dela, mas Malaika era pequena, Malaika... nem andava.

E- Os dois marrons eram os pais?

Jo.- É, os dois marrons... era... era... uma... uma preta era ela, dois marrons era eu e Ja. e a branca era Malaika. Aí depois já, depois de um tempo, aí ela começou a dizer assim que eram duas pretas e duas marrons: que era ela e Ja. preto e eu e Malaika marrom. (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

A família Okereke já vinha de uma trajetória de fortalecimento da identidade negra por conta do candomblé, porém, as imersões e práticas recentes da mãe, O., vem produzindo mais força e vigor para o fortalecimento da identidade de seus filhos. A mãe de Anaya reconhece a história do racismo como sendo a sua própria história, acompanhando toda sua trajetória de vida. Reconhece também alguns avanços atuais: *“hoje o negro tá em alta, hoje o negro é a coisa linda”* e alerta para o aumento do preconceito contra a religião de matriz africana: *“Quando se sabe que aquela criança é de Axé ou que aquele adolescente é de Axé, já se põe um apelido ali, né, já se ... oh, num ande com fulano, não, que dá macumba”*.

Sua filha Anaya expressa bem a fortaleza da sua identidade e ancestralidade em situações nas quais precisa se afirmar na escola ou em outros espaços de sociabilidade. Ela responde aos colegas de escola com uma afirmação: *“Eu sou negra,*

e você, é o que?”, utilizada para confrontar situações de preconceito e discriminação. Também expressa a admiração pela atitude de sua mãe:

Falar uma coisa que... é... cê viu o, o negócio sobre Feliciano³⁶? Que ele, que ele falou que os próprios negros já nasceu sujo, que num sei quê, alguma coisa assim, que o negro num deveria... e ele é negro (...). Aí minha mãe tinha uma foto linda de minha mãe assim oh, segurano. Ela tá assim é: “eu sou nega, sou do Candomblé e Feliciano não me representa” (Anaya, 13 anos, família Okereke).

Para fechar esta seção sobre socialização e identidade, destacam-se as medidas e relação das famílias com os cuidados com o cabelo. O cabelo crespo³⁷ vem sendo abordado por diferentes pesquisadores da questão racial por representar uma importante marca da identidade negra, uma marca que não é apenas individual e biológica, mas que carrega também uma linguagem e expressão de resistência cultural: *“cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra”* (GOMES, 2008). A autora também sinaliza para o fato de que o cabelo remete a subjetividade de homens e mulheres negras, possibilitando compreender os efeitos do racismo sobre as emoções e sentimentos individuais.

Barros (2003) analisou a socialização de crianças entre casais inter-raciais, observando aspectos discursivos de pais e mães brancos e negros sobre construção da identidade racial dos filhos e a importância ou não da raça como um fator a ser considerado na socialização das crianças ou jovens. As falas analisadas pela autora apontam inúmeros desafios para os pais, tanto brancos quanto negros para lidar com o cabelo crespo de seus filhos. A autora encontrou algumas falas contraditórias em torno da valorização da identidade negra em contraposição a discursos que inferiorizavam o cabelo crespo, considerando-o “cabelo ruim”.

Apresenta-se, abaixo, dois cenários representantes dos cuidados com os cabelos das crianças. No primeiro, uma cena tradicional, numa comunidade popular,

³⁶ Marco Antônio Feliciano é um pastor de igreja neopentecostal e deputado federal brasileiro. Enquanto político evangélico, conseguiu o segundo lugar em maior número de votos no país. O deputado pastor já se envolveu em inúmeras declarações polêmicas machistas, racistas e homofóbicas.

³⁷ Cabelo crespo é um tema que vem sendo explorado com mais ênfase há quase duas décadas (FIGUEIREDO, 2002b; GOMES, 2008, 2003, 2002). E muito recentemente, cerca de três anos, vem sendo amplamente discutido por ocasião do movimento do “Orgulho Crespo” e da “Marcha do Empoderamento Crespo”, realizada em Salvador há três anos.

numa tarde de quarta-feira. No segundo, uma descrição de uma mãe sobre uma tarde de cuidados com as filhas.

Cena 1: “Cabelo dói!”

Seguimos até uma parte da Rua do Riacho para buscar as meninas. Chegando lá, demos de cara com uma típica e fantástica cena: duas mulheres sentadas em cadeiras na porta de casa penteando os cabelos de três ou quatro meninas, crianças entre 2 e 4 anos, mais ou menos. Nyashia ou Latasha já estava por ali, também sentada em uma cadeira, atrás de uma dessas mulheres. Ficamos bastante tempo por ali, enquanto aguardávamos as meninas vestirem alguma roupa, se arrumarem. Tratou-se de uma bela cena, uma cena linda e que, se eu pudesse, teria também fotografado...! Por que se tratava de uma cena linda? Fiquei me perguntando... De todo modo, vi ali material interessante sobre meu trabalho: a relação com o cabelo. É uma ação compartilhada, pentear os cabelos das meninas, impedir que eles fiquem alvoroçados, bagunçados enquanto elas brincam. Percebi ali que a preocupação estava em domar os cabelos das meninas pequenas com tranças, cacheados e bastantes elásticos coloridos, de modo a evitar que baguncem... Uma das meninas estava bem quietinha no colo de uma dessas mulheres. Também tinha uma menina pequena, nua, quando nós nos aproximamos da casa ela estava tirando a calcinha cor-de-rosa (não sei se estava suja ou molhada) e ficou brincado por ali, nua e descalça. A menina era bem serelepe, não parava de correr, pular e brincar de chutar e fazer gol com uma bola de tênis que por ali estava. T. [bolsista de graduação] e eu brincamos um tempinho com ela, ajudando a chutar a bola e batendo palmas quando ela gritava gol! Essa pequenina se chama L. (se não me falha a memória) e tinha cerca de dois anos, muito agitada e alegre! Tinha o cabelo bem curtinho, mas que, em algum momento, também não foi poupado das mãos e penteados das mulheres (achei estranho, pois o cabelo dela, de tão curto, nem precisaria ser penteado e ter tranças). Nesse momento também ajudei a colocar os pequenos e coloridos elásticos nas pontas das tranças de uma das meninas. Consegui colocar apenas dois ou três elásticos, pois, além de não ter habilidade para tal e ter receios de puxar o fio de cabelo e machucar a criança, fiz isso agachada, o que me dava menos apoio e mobilidade... Perguntei à mulher se do jeito que coloquei o elástico estava correto e disse que eu tinha medo de machucar a menina, de puxar um fio... a mulher olhou, acenando que estava ok (não exatamente correto, mas o elástico ao menos estava preso) e sorriu. Não dava pra dizer que elas eram as mães daquelas meninas, não só porque uma delas chegou a dizer que só tinha uma filha, sobretudo porque nos bairros populares o cuidado e a responsabilidade pelas crianças são compartilhados entre as mulheres, especialmente as vizinhas e os parentes. Sobre esse aspecto, um menino de três anos, em média, chegou quase chorando, trazido por outra mulher até uma destas que estava sentada, e ela dizia que ele tinha se molhado todo! O menino estava sem camisa, com bermuda e cueca ensopados! Quando chegou até uma dessas mulheres, ela reclamou com o menino, dando-lhe alguns tapas e dizendo pra ele que voltaria pra casa sem roupa, pois tinha se molhado... Deu-nos a entender que ela não era sua mãe, e pediu que uma das crianças mais velhas, se não me engano, Latasha, verificasse se tinha mais roupa do menino dentro de casa. Percebi o olhar de reprovação de I. [psicóloga da ONG] na hora em que a mulher bateu no menino enquanto lhe tirava a bermuda. A outra mulher que estava sentada apenas dizia para deixar o menino só de cueca até a hora de se arrumar pra casa... São realidades muito diferentes, mas também acho que os tapas dirigidos à criança eram desnecessários... Voltando à questão do cabelo, uma cena me intrigou, embora confirme o que já tinha ouvido de algumas mulheres sobre os cuidados dispensados ao cabelo crespo. Enquanto uma das meninas se

acomodava no colo de uma das mulheres para que ela lhe penteasse os cabelos, no colo da outra mulher, outra criança, também bem pequena (acho até que devia ter menos de dois anos) chorava, querendo descer do colo e brincar. Além disso, num dado momento, a mulher puxou tanto seus fios que eu, de longe, também senti a dor! Lembrei do professor Eduardo Machado, quando, numa disciplina que fiz com ele, mencionou a expressão: “cabelo dói, pele dói, etc...”. Sim, cabelo dói! Mas não somente porque é representado na sociedade como cabelo ruim, mas também, porque, por conta dessa representação, as mães aprendem a esticar os cabelos de suas filhas desde muito cedo... E esse ato é doloroso, por vezes perverso... mas não é visto deste modo, pois é o ato que melhora o visual das crianças diante de certos estereótipos. Naquela cena também havia um homem, jovem, com o braço enfaixado, sem camisa, de boné e óculos de grau. Ele viu a menina chorando e disse para ela que não chorasse, que estava ali para ficar bonita... (Diário de campo, 26 de março de 2014).

Cena 2: “Todo cacheadinho!”

M- Ah, essa coisa do... do cabelo, essa coisa, aí tá vendo, quando passava assim alguma coisa, uma mulher na... na... na televisão, alguma coisa assim, com um cabelo assim, bem estiloso, a gente “puxa!”, a gente comentava “olha que... que... que... mulher bonita!”, “olha que negra linda!”, “olha que cabelo massa!”, “pô, que mulher estilosa!”, então, as meninas foram crescendo ouvindo... ISSO, né, então assim, é... Mara mesmo diz assim, ela acha essa... que tava na novela agora - é muito linda ela -, numa novela das sete... acho que é Sheron, Sheron Menezes...? Acho que é esse o nome dela. Ela é muito bonita. Aí ela... ela tava com o cabelo assim todo... todo solto assim, com os cachos e tal, né, aí eu dizendo “oh, Mara...”, agora Taís [Taís Araújo – atriz negra], também tá com cabelo todo... ela tava com o cabelo curtinho, aí agora já tá todo cacheadinho e curtinho ainda, né, aí eu mostrando “oh, Mara”... Aí eu dizendo “oh, Mara, o cabelo dela como tá lindo, e tal, num sei o quê”, aí ela “é, talvez nesse de Taís eu consiga usar”. O de Sheron já é muito cheio, né, então ela acha assim, é porque... porque assim, tem a ver com a personalidade dela, como ela é muito mais introspectiva então assim, ela acha... sabe essa coisa de flor, de num sei o quê, ela diz que ela num consegue usar, né, mas, ela já sai com o cabelo solto, né, tem dias que ela diz “ah minha mãe, só faça partir aqui assim”, cacheia e ela sai, num quer nem botar a faixinha, aí ele fica mais solto, né, então aí ela vai, né, então. Mas isso é... foi assim, aos poucos, a gente mostrando, dizendo, né, então assim, um discurso diferente de outros que elas poderiam ouvir lá fora, né, e aí (...) mas lá em casa acha que é bonito, entendeu, então assim, acho que isso vai... vai fazendo com que elas... questionem, né, e aí diga “não, eu também acho”, e questione a colega lá “por que é que tem que só ser desse jeito?”, né, mas Abeba sofre uma influência retada, dessa coisa do cabelo.

Sandra- Abeba?

M- O QUÊ!? Pra ca... alisar?! Aí quando vai lá em casa [casa da mãe de M.], aí ela foi uma vez, eu... eu contei pra você, lembra (...) ? Pois é. Aí quando ela vai lá na casa de mainha que foi... mas eu acho que é muito mais... ela é muito vaidosa, então assim, essa coisa da oportunidade de tá no salão, de... lavar, de num sei o quê, de passar por aquelas coisas todas, né, então ela “ah minha mãe, deixe, deixe minha avó me levar pro salão?” “deixe eu ir?”, aí fica fazendo assim: “deixe, deixe?”...

Sandra- Pra alisar né?

M- É, pra alisar. Aí eu digo: “não, não, esse negoc... depois eu num vou ter condição de ficar fazendo não menina”, eu vou des... vou... dando desculpa, vou empurrando, vou empurrando, ela esquece, né. Aí ontem mesmo eu digo “vamo brincar de salão”, aí lavei o cabelo dela, lavei do - NÓS TRÊS -,

lavamos os cabelos, passei massagem, depois saí escovando, deixei solto, aí todo cacheadinho, eu digo “num prenda não, deixe assim pra ir secando naturalmente”, já todo... desembaraçado, né, almoçamos elas com os cabelo assim, soltinhos, todo cacheadinho, levinho, cheiroso, aí depois vai começando a... a esquentar e Abeba (...) Aí ela enrola, aí ela mermo amarra... (M., mãe de Mara e Abeba, família Awolowo).

Independentemente do tipo de fio de cabelo presente em cada uma das cenas narradas acima, o cabelo aparece, de fato, como um elemento crucial para os processos de socialização e construção de identidade das crianças e jovens nas famílias investigadas. A primeira cena apresenta as dores do cabelo crespo que deve ser esticado e amarrado ou entrelaçado com força para que seja controlado. O cuidado dispensado aos cabelos das crianças neste primeiro cenário é marcado pela dor física na cabeça, uma dor que, aos poucos, vai se transformando em dores mais subjetivas e, inevitavelmente, poderão levar a uma busca por procedimentos que facilitem o trabalho de cuidado dos cabelos pelas mães, como uso de alisantes, por exemplo, ou o recurso aos novos tratamentos de beleza voltados para estética negra, mas que atuam no sentido de diminuir volume ou abaixar os cabelos crespos (GOMES, 2008).

No segundo cenário, atitudes, valores, discursos e práticas que, efetivamente, atuam no sentido da valorização dos cabelos crespos, cacheados, volumosos e cheios de vida. A preocupação da mãe M. em desviar a atenção de uma das filhas para o alisamento dos fios e em garantir momentos de cuidado e beleza femininos quando se junta às duas filhas para um dia de salão de beleza em casa. Nas duas cenas se observam processos de troca, de cuidado, de socialização entre mães, mulheres, crianças. Processos distintos, mas que não deixam de expressar espaços de produção de identidades negras. Cenas eminentemente femininas. Com personagens femininas e diferentes possibilidades de construção de referências para as crianças e jovens ali presentes.

Jo., mãe de Malaika e Niara, da família Azikiwe, ressalta a importância que ela tem como um espelho de valorização do cabelo e da estética negra para suas filhas. Jo. destaca que no momento em que ela própria modificou a forma de olhar para si mesma e cuidar dos seus cabelos (Jo. costumava alisar e escovar os cabelos e não conhecia seus fios cacheados), suas filhas puderam valorizar seus próprios fios e aprender novas formas de cuidar dos cabelos e de si mesmas. Jo. também aprendeu junto com suas filhas. E ainda aprende, pois suas escolhas para o cuidado dos fios

das filhas ainda estão pautadas em uma prática e um salão de beleza que visa ‘domar’ os fios e a raiz das suas filhas, fazendo uso de muita química para os fios de sua filha mais velha, Niara.

Aí, Niara já brinca com ela assim “que... esse cabelo num é seu não, você não assumiu o cabelo que tinha, que num sei o quê e tal”. Então... eu... eu não me preocupei porque eu... eu reforço muito. Aí eu parei de dar escova. Né, quando ela começou a falar, **eu acho que eu sou o modelo, então eu parei de dar escova, né.** Eu sempre gostei de fazer trança, né, e aí eu comecei fazer, fazia uma trança de um jeito, fazia de outro, mudava um pouco, e aí ela foi acompanhando e fazeno também. Até que eu levei ela no Beleza Natural [salão para cabelos crespos famoso na cidade], né porque eu disse a ela que era um salão específico, quando eu fui com ela eu disse “você tá veno? Tem alguma mulher branca aqui?”, “não”, “então, porque é um salão específico pra cabelo negro, ou, pra pele negra e cabelo crespo, **num importa que é uma química mas vai ajudar a pentear, né, vai facilitar o penteado...** É... é, então eu fui colocando assim pra ela né. Aí agora ela disse “minha mãe minha raiz tá enorme do cabelo”, eu disse “então, você vai dar um jeito de pentear seu cabelo com a raiz enorme, porque você num tá tendo horário pra ir pro Beleza Natural e seu cabelo é CRESPO e num vai baixar a raiz de uma hora pra outra se num der um... um coisa no cabelo”. Então eu tô sempre... aí ela pergunta “minha mãe cê já passou num sei o quê?”, **“eu já, passei um monte de coisa no meu cabelo”, né, principalmente quando era mais jovem que num tinha uma consciência...** num é que eu ache que... que **TODA mulher que é negra tem que ficar com o cabelo black, não. Eu acho que cabelo é estilo.** Né, e mesmo o movimento, hoje quem tá aí até uma... uma... uma que tá na recepção que falou, porque ela usa torço, ela diz que **“pra ser negra tem que ser assim”** [ironiza] e eu num acho que tem que ser assim não, sabe, mas assim, **eu acho que tem uma construção também com essa questão da identidade né, ééé... tem alguns movimentos que você faz que você fica embranquecida realmente, né,** sem ser branca, né. Então eu tenho alguns cuidados em relação a isso, né. Então eu falo às vezes a ela assim “minha mãe, minha bunda é muito grande”, eu digo **“mas... mulher negra tem a bunda grande”,** “ah, branco também”, “claro, tem algumas mulheres brancas que tem a bunda grande, mas o... o estilo de mulher negra geralmente é com bundão”, né, então eu sempre tô colocando “a (...), os lábios são grossos, a boca é GRANDE”, eu falo sempre assim né, e **eu num tive essa formação porque minha mãe esticava o cabelo, eu me lembro que quando eu era pequena ela passava aqueles ferros no meu cabelo,** então assim, foi aos pouquinhos que a gente vai aprendendo e eu faço da mesma forma com ela. Malaika já fala mais. Malaika fala. Ela reconhece que o cabelo é bonito, ela disse à mim, no dia, “eu li a história do cabelo”, que cê leu pra ela num foi, aí eu disse “ah, e aí?”, ela disse “não, eu sei que meu cabelo é bonito” - ela falano, né - aí eu disse “é, eu também sei que seu cabelo é bonito”, aí ela deu risada, mas assim ela já falou algumas vezes **“ah, eu queria passar uma coisa pro meu cabelo ficar L-I-S-O”,** né, ou **“ah, eu sou da cor de Maria Fernanda e por que meu cabelo não cresce igual o de Maria Fernanda?”**, aí eu disse “porque Maria Fernanda tem o cabelo LISO, e você tem a COR de Maria Fernanda, mas você num é branca igual a Maria Fernanda, porque o seu cabelo é crespo, seu nariz é achatado, sua mãe é PRETA, seu pai é PRETO, sua irmã é PRETA, sua avó era PRETA, sua tia é PRETA”, aí eu conver... continuo assim sabe? Então assim, eu vou... (...) numa boa, num é uma coisa pesada, mas eu tenho que ir colocando porque assim, eu digo **“seu cabelo tá LINDO, desse jeito”** né... (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe) [Grifo nosso].

O longo trecho acima toca em diferentes aspectos dos desafios de ser negra, mulher, mãe e ter que lidar com questionamentos e negociações acerca do cabelo de suas filhas. A mãe Jo. comenta sobre seus dilemas e aprendizados, pois sua mãe não lhe ensinara a ser negra, nem a lidar com seus cabelos. E suas filhas, de maneiras distintas, questionando-lhe o que fazer, como fazer, por que não fazer, os diferentes procedimentos nos cabelos. Jo., ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de se desconstruir determinados padrões de ser mulher negra, quando questiona a ideia de que ser mulher negra é ter que usar torço no cabelo, também enfatiza padrões do que, para ela, é ser mulher negra: “bunda grande, lábios grossos, boca grande”. Trazendo novamente à tona os traços fenotípicos, os elementos diacríticos que determinam a identidade negra brasileira, padronizada, determinada e, por que não dizer, estigmatizada? Estigmas que, na visão da entrevistada, devem ser vistos com naturalidade e de forma positiva.

Salões como o Beleza Natural citado pela entrevistada acima, acabam sendo utilizados como recursos transitórios para a população de Salvador. Atualmente, há novos produtos e técnicas de cuidado, e fomentos à valorização do uso de produtos mais naturais, com menos químicos (produtos “*free poo*”, sem corantes, sem petrolatos e sem parabenos), principalmente quando se trata de cabelos infanto-juvenis. Há também uma tendência a escolhas mais conscientes em relação à forma como os produtos para cabelos são produzidos (por exemplo, preocupações se as empresas e indústrias cosméticas utilizam animais em seus testes). Acredita-se que o período em que a pesquisa foi realizada (2012-2014) ainda não apresentava a força e presença das blogueiras e dos novos produtos para a estética negra como se observa tão recentemente.

A maioria das mães ou avós entrevistadas também citou episódios de cuidado com os fios de suas filhas que exigiram uso de química, tranças, amarrações para que pudesse facilitar o dia a dia das mesmas.

S.- Ah, sim, lógico que tem! Lógico! Na hora de pentear ali? Ali é muito cabelo! Cê tá veno daquele jeitinho ali, mas me dá um trabalho. Pergunte a ela, quantas horas a gente fica pra trançar aquele cabelo. Dá um trabalho danado! Mas... num tem jeito né?

E- Mas já chegou a usar algum tipo de produto?

S.- Uma vez só. Uma vez eu... dei um alisante no cabelo dela porque tava me cansano demais... todo dia fazen... final de semana fazeno trancinha. Pra melhorar mas só que num deu muito certo, não. [Risos].

E- Hum. Como é que foi aí essa experiência?

S.- Foi ruim, que estragou um pouco o cabelinho dela, não ficava da maneira que ficava de novo, aí des... eu comecei a trançar de novo até recuperar o cabelo dela.

E- E já recuperou?

S.- Recuperou todo. (S., mãe de Ashanti, família Bello).

O episódio acima foi vivenciado de formas distintas por três membros da família Bello: S., a mãe, ri da situação e ameniza o fato de ter estragado 'sem querer' os cabelos de sua filha. R., o pai, divorciado de S., fica revoltado com as escolhas que S. tem para os cuidados da filha Ashanti, e a pequena Ashanti reagiu com muita tristeza e choro por ter tido que cortar bem baixinho seu cabelo para tirar toda parte estragada pela química utilizada por sua mãe.

Experiências de discriminação e formas de enfrentamento ao Racismo

Algumas importantes experiências de discriminação e preconceito já foram narradas nos tópicos anteriores, uma vez que pautaram a apresentação e caracterização das famílias para compreensão da forma como abordam e lidam com a questão racial. De um modo geral, algumas famílias sequer souberam das situações de discriminação e preconceito vivenciados por seus filhos ou filhas, mesmo até quando se tratava de famílias com algum nível de envolvimento político-cultural para as questões raciais. Em outras famílias, entretanto, ao menos um dos membros (especialmente as mães), abraçaram o desafio de buscar soluções, compreendendo o problema vivenciado pela criança e buscando apoio para os questionamentos e encaminhamentos devidos às situações vivenciadas.

O foco de análise se voltou para a intersecção de olhares dentro da família sobre a experiência da criança, mas alguns pais ou responsáveis também relataram algumas situações sofridas por eles. Foi o caso, por exemplo de Si., mãe de Ngozi (04 anos), da família Obasanjo. Apesar de oferecer muita lucidez na compreensão do que viveu no passado e também nas situações vividas junto com seu filho atualmente (narradas no último capítulo), Si. pouco agiu no sentido de produzir queixas e denúncias por tudo que viveu, tanto no passado, quanto recentemente. Sua postura se aproxima daquelas encontradas entre alguns informantes de Figueiredo (2004, 2002a), quando reconhece que a autopercepção de ter sido alvo de discriminação ou preconceito racial nem sempre se traduz em atitudes eficazes para o combate ao

racismo. Si. acaba analisando suas experiências de forma a amenizá-las, como se não fossem tão graves.

Não. Eu já, já, já tive situação, né, [riso] eu já tive uma situação já de acontecer isso mesmo, de o menino não querer, ou perceber que era, porque eu era negra... Tinha um colega mesmo, da gente, que ele, eu ouvi dizer, eu já não ia com a cara dele, e aí, eu vim entender porque ele não se chegava pra conversar comigo, assim, tipo, pra... ele... A gente tava no mesmo grupo, ele nunca direcionava pra conversar comigo, conversava com todo mundo menos comigo, aí, pô, aí eu, isso que fazia com que eu não gostasse dele, nada a mais. Eu disse, poxa, ele não... 'Dad', era o nome, era apelido dele, 'Dad'. E... é, aí, depois os meninos disseram que 'Dad' era racista, ele não gostava e que ele já, ele abriu a boca uma vez pra dizer que não namoraria com uma menina negra, não. Aí, ele aí, eu fiquei com isso na cabeça, 'poxa, acho que é por isso que ele não, não fala comigo e tal', entendeu? E aí, eu tomei pavor dele, aí, quando (...), eu que não olhava pra cara dele, entendeu? Era o mínimo e tal, mas... E era completamente diferente o comportamento dele com minha amiga P..., uma amiga que eu tinha, P., que é branca, era um amor roxo, assim, e ele, realmente, ele me ignorava, ele me ignorava! (...) É, ele me ignorava, mesmo. Aí, eu também não fiquei [boceja], não levei isso pra mim, de... ah... é... Eu, simplesmente, ignorei ele também! E continuei andando com as mesmas pessoas que ele, e todo mundo me tratava hiper mega bem. E eu tive 'n' namorados que são brancos, sabe? (...) Mas, é, é... nunca tive situações, graças a Deus, de... discriminação... comigo, que, pra... Não! Só esse negócio de 'Dad' mesmo, na minha adolescência, sabe? Mas, pra incomodar?! (Si., 27 anos, mãe de Ngozi, Família Obasanjo).

Abaixo serão discutidas duas experiências de discriminação, buscando encontrar semelhanças e diferenças entre as situações vividas por famílias tão diferentes e as formas e desafios encontrados dentro delas para o enfrentamento a estas situações. Serão especialmente analisados os desafios, os dilemas, convergências e divergências dentro de cada núcleo familiar. Escolhemos as famílias Bello e Azikiwe para a ilustração destes posicionamentos e enfrentamentos às discriminações raciais.

A família Bello, caracterizada parcialmente no capítulo de metodologia, reside no bairro do Calabar, em casas distintas, ambas simples, pois os pais de Ashanti são separados. O pai da criança tem Ensino Superior Completo, trabalha com prestação de serviços na área de educação e é uma liderança comunitária. Sua mãe, ao contrário, possui Ensino Fundamental Incompleto, atuando como trabalhadora doméstica. A renda dos pais não é alta, girando em torno de 3-5 SM para o pai de Ashanti, e 2-3 SM no caso da mãe. O primeiro sujeito desta família a ser entrevistado foi R., o pai. O contato com ele surpreendeu-me, uma vez que seu engajamento sócio-político era contagiante e parecia ser a tônica de toda sua família. Entretanto, no contato com S., a mãe de Ashanti, percebeu-se que ela pouco se preocupava com

qualquer questão sócio-política, especialmente a questão racial. Ao menos aparentemente.

No caso da família Bello, a filha, Ashanti (11 anos) passou por uma situação na escola que a entristeceu, mas ela não comentou com nenhum dos seus responsáveis familiares, sejam pai, mãe, tio, tia, avó, etc. A criança reagiu conforme muitas crianças reagem, de acordo com a literatura, com silêncio. Um silêncio de vergonha, um silêncio de dor, um silêncio que encobre as práticas preconceituosas entre as crianças e sobre as quais elas não podem ou não conseguem falar (SOARES, 2011). Entretanto, Ashanti contou com o apoio da coordenadora de sua escola e de alguns colegas mais próximos. Vejamos sua narrativa:

É, já aconteceu. Todo mundo na escola, por causa do meu cabelo que tava mais curto, porque minha mãe tinha dado alisante, aí estragou o cabelo todo. Partiu. Ficou curto. (...) Todo mundo tava me confundindo... Todo mundo que passava me perguntava se eu era menino ou menina. (...) às vezes eu chorava. Teve um dia que a coordenadora foi lá e me chamou pra conversar com ela. Ela falou que não era pra eu me sentir daquele jeito, que eu sabia que eu era menina e não precisava me preocupar com aquilo. (...) Tinha gente que sabia e dava um monte de 'xepo' em todo mundo que falava... amigos também (Ashanti, 11 anos, família Bello).

Neste caso, as chacotas dirigidas a Ashanti foram produzidas por causa de seu cabelo de “Joãozinho”, cortado bem baixinho, na ocasião dos estragos produzidos pelo alisante utilizado por sua mãe (relatado no tópico anterior). As visões sobre racismo, cabelo e identidade negra entre os pais de Ashanti eram bem diferentes, especialmente quando ainda namoravam e moravam juntos, e logo após o nascimento de sua filha. R., o pai de Ashanti, relata algumas destas tensões:

R: Isso. É um desafio, viu? [Cuidar da filha]. Tanto financeiro, financeiramente falando, como de... para criar, para educar. É... Nós falamos dessa coisa de racismo, de, de etnia, de identidade... Eu já tinha minha consciência formada enquanto a, a ser negro, de ter orgulho de ser negro, de me sentir bonito, de achar todos os negros bonitos. Isso, formação pela minha família e depois pelas coisas que eu fui estudando, né? E... eu sou negro, a mãe da minha filha é negra, dois sararás, na verdade, dois sararás negros. E quando você se é sarará que você tem um filho, dois sararás, o cabelo vai nascer duríssimo, né? Você viu minha filha aqui com o cabelo... bem crespinho. E essa coisa de aceitar o cabelo dentro de uma comunidade, minha filha, mesmo sendo uma comunidade negra.

E: Como é? E essa coisa de que?

R: De aceitar essa coisa do cabelo crespo é complicado.

E: Mesmo dentro de uma comunidade negra?

R: Mesmo dentro da, da própria família. Então foi uma, foi uma luta porque eu sempre quis dizer a minha filha: 'é, você é linda assim do jeito que você é!'. Sempre quis passar isso pra ela, mas dentro da, da família, por parte da

mãe dela, era meio complicado, sabe? (...) 'Criar a menina com o cabelo duro, que não sei o que, e quando crescer vou meter alisante' [Reproduz o que seria a fala de representantes da família da mãe da criança]. Essa, esses tipos de coisa. Que vai diminuindo a auto, auto, autoestima, né, mas o contraponto eu sempre tava ali... Briguei algumas vezes com o pessoal, na verdade, não com o resto da família dela, porque algumas coisas que me deixavam bem nervoso, então não adiantava nem falar, eu preferia falar com a mãe dela, 'olhe, não fique falando isso, fale com a tia dela, sei lá, pra não ficar falando isso com Ashanti, que a autoestima dela tá baixa'. Ah... a mãe dela também não entendia isso, sabe?

E: A mãe de Ashanti?

R: Sim, então, era, não tinha essa aceitação assim também de, de ter o cabelo crespo.

S: A família da mãe de Ashanti não, não tinha esse mesmo histórico?

R: Não, não, não. É... [Interrupção com chegada de alguém]. (...) Tá, então, a, a, a mãe de, a avó de Ashanti é evangélica, né? Todo mundo negro lá dentro também, né, mas... é, a mãe tinha cabelo alisado, tinha chapinha, as tias, todo mundo tinha chapinha na família, sabe? (...) minha filha nasceu nessa época de chapinha, então, era meio complicado, eu procurava sempre tá junto pra dizer a ela que ela é linda daquele jeito. Às vezes até eu brinco com ela: eu disse a ela, 'se você alisar o cabelo algum dia eu te deserdo!' [Risos]. Mais brincando, na verdade. Eu disse, 'ó, minha filha, quando você tiver um tamanhinho, tiver com uma maturação diferente, você pode fazer o que você quiser com o seu... Agora, não, agora você vai ficar assim!' (R., pai de Ashanti, família Bello).

O pai de Ashanti apareceu como uma voz dissonante no meio dos parentes da família de S., mãe da garota. Seu principal desafio era lidar com a mãe de Ashanti, uma mulher negra, que ainda não se reconhecia como tal e que também não 'ligava' para esses assuntos. E com todas as outras mulheres que eram fontes diretas e constantes de influência para a sua filha. Também o fato de ser homem, no trato das questões femininas, do cabelo crespo feminino o limitava, mesmo que ele tentasse, sempre que possível, alertar sua filha para a beleza do cabelo crespo. Havia limites concretos, inclusive sua presença física, que, objetivamente, se realizava em um ou dois dias da semana, quando sua filha ficava em sua casa, e na forma como precisou agir e reagir diante dos comentários, pois ameaçar deserdar a filha, mesmo que num tom de brincadeira, poderia repercutir mais negativamente sobre a criança. De todo modo, trata-se, aqui, de suposições a partir dos embaraços narrados por R.

A outra voz presente na vida de Ashanti, a voz de sua mãe S. era bastante despreocupada com as questões raciais. Não observava (ou não queria dizer) o que acontecia à sua volta, muito menos com sua filha ou outros parentes.

Em questão a esse ponto assim de racismo, assim, preconceito eu sou muito desligada. Se isso já aconteceu comigo eu nem me dei conta, piorou eu reparar se já aconteceu com outra pessoa. NÃO, nunca percebi se já aconteceu comigo, se alguém já me destratou pelo fato de eu ser negra. Não, eu nunca percebi, possa ser que tenha acontecido, mas eu num me dei conta.

(...). Não. Como eu lhe disse, às vezes as coisas acontecem comigo que eu nem me dou conta porque ignoro qualquer tipo de coisa. Sabe? Se for uma ofensa eu procuro ignorar então num... pro... eu procuro nem ouvir... eu ignoro as coisa, somente isso. Num me preocupo muito com isso não (S., mãe de Ashanti, família Bello).

A mãe de Ashanti, de fato, não mencionou absolutamente nada a respeito das situações e chacotas vividas pela filha por causa do cabelo curto e as piadas sobre “joãozinho”. E seu pai, apesar de ter mais engajamento sociopolítico e compreensão sobre os desafios que sua filha pode vir a passar em torno do racismo brasileiro, também não deu conta de apoiar a filha, não apenas pelo fato de Ashanti não ter mencionado o ocorrido, mas também, quem sabe, pelo fato de não conviver cotidianamente com ela e não ter podido atuar mais ativamente na situação experienciada na escola. Talvez se pudesse concluir que a família Bello, dentro das suas contradições e formas de organização, acaba agindo por omissão no cuidado da filha Ashanti. Uma omissão que não é consciente, mas que não consegue ainda, dentro dos desafios colocados para seus membros, responder a todas as situações por que passa a pequena Ashanti.

Felizmente, os mesmos entrevistados, pai e mãe, apontam novos caminhos de compreensão da questão racial, tendo o pai R. identificado na “moda” de valorização dos cabelos crespos uma saída interessante para a transformação das visões e identidades tanto para sua ex-mulher e seus familiares, quanto para sua filha Ashanti. S., por sua vez, apesar de não achar “interessante” e “importante” o tema do racismo, como ela mesma diz, vivencia transformações significativas na forma de lidar com os cabelos crespos seus e da filha, ainda carregada por uma contradição na forma de compreensão do cabelo, mas destacando as possibilidades de uso do mesmo.

R: Mas... é... Hoje a mãe dela também, a mãe já, por exemplo, pra você ver como é questão de moda mesmo, né? Hoje a mãe usa cabelo crespo, a tia usa o cabelo crespo, as outras tias usam o cabelo crespo, todas usam cabelo crespo, sabe? Naquele tempo achavam horrível o cabelo crespo, mas como virou moda, né? Pra você ver como a questão da moda, a questão da mídia, influencia tanto na...

E: E você acha que é só moda ou acha que tem outras coisas aí por trás?

R: Não, tem muito, muito mais por trás. Na verdade, é... isso eu atribuo até essa coisa da, do crespo tá sendo aceito hoje assim, eu atribuo até movimentos dos blocos afros também. Ilê, outros grupos afros que sempre, sempre, sempre pregaram isso, da, da beleza natural do negro, sabe? Então, atribuo bastante isso a esses movimentos. Também movimento negro, também movimento negro sempre toca nesse assunto, briga pra o negro entrar na mídia. Você vê, quando entra na mídia, quando entra na televisão, quando entra na novela da forma natural, aí todo mundo: ‘pô, é bonito isso’, sabe? Aí todo mundo já começa a mudar o olhar, sabe? Isso influencia todos,

todos os lugares. Na comunidade não é diferente, quando tá sendo aceito na mídia hoje... Ainda é uma questão de moda, não sei se, se isso, (...) acredito que não vá mais acabar, né? Porque todo mundo já viu que o negro é bonito assim de cabelo crespo, de, da forma natural. Mas vamos lá, se volta a moda da chapinha de novo, então, as pessoas mudam tudo de novo? (R., pai de Ashanti, família Bello, 2013)³⁸.

S- Hoje eu tenho a oportu... Não, meu cabelo é crespo! Hoje eu tenho a oportunidade de dar um relaxamento... fazer alguma coisa... Mas eu gosto do meu cabelo do jeito que ele é, entre aspas né, porque hoje eu dou alguma coisa pra melhorar porque é DURO! [risos].

E- [risos] E antes, você fazia o que?

S- Não fazia nada! Trançava... daí eu cortava baixinho... Hoje em dia eu dou um permanente pra melhorar, pra enrolar, mas não pra estirar.

E- Você já pensou em estirar?

S- Já usei assim também! Já usei assim. Mas não e... pra... é pra mudar, só, um pouco.

E- Mudar um pouco o visual?

S- Isso!

E- Mas você chegou num consenso com você mesma sobre o seu cabelo, isso já foi conflito, já foi... como é que foi isso assim, ao longo da sua vida?

S- Não, pra mim não!

E- Quando você era jovem, você tinha algum problema, alguma coisa?

S- Nããão! Nunca tive em questão do cabelo. Não, só pra arrumar mesmo. Porque não tinha quem arrumasse o cabelo... então tinha que fazer alguma coisa pra melhorar.

E- E hoje tem quem arrume?

S- EU mesmo! [risos]

E- (...) você mesma...

Soraia- Não, eu falo assim como criança, na época.

E- Ah, sim.

S- Entendeu? Hoje eu tenho, Ameixinha anda assim 'Rastafári' o tempo todo né. Que eu faço trancinha no cabelo dela. Mas ela, ela gosta do cabelo dela do jeito que ela é, ela gosta das trancinhas dela.

E- Hum, hum. E você não gosta de trança?

S- Eu gosto! Eu gosto, eu já usei várias vezes, mas é pra mudar. Mas é só pra mudar mesmo um pouco a aparência, enjoa ficar de um jeito só. (S., mãe de Ashanti, família Bello, 2014).

A família Azikiwe (também já apresentada na metodologia) mora no bairro do Resgate, um bairro de classe média, dentro da grande área conhecida por Cabula, em Salvador. A família vive num apartamento de um condomínio fechado, com segurança, portaria e outros equipamentos de lazer dentro do espaço (piscina, salões de festa, parques, etc.). Esta família é composta por Malaika, Niara, Jo. (mãe) e Ja. (pai). O pai das crianças possui Ensino Superior Completo, atuando como pedagogo. A mãe é assistente social e possui pós-graduação. A renda mensal da família (renda declarada da mãe) é de 5-10 SM. Já foi dito que as crianças estudam numa das

³⁸ No ano da entrevista com o pai de Ashanti o movimento pelo "Empoderamento Crespo" ainda não tinha ganhado força e expressão na cidade de Salvador. A segunda edição da "Marcha do Empoderamento Crespo" ocorreu somente em 2017.

melhores escolas particulares da cidade, e que seus pais, em momentos distintos de suas trajetórias de vida, engajaram-se em diferentes grupos políticos e culturais, ambos abordando aspectos das relações raciais e compreensão do racismo na sociedade brasileira. A primeira pessoa a ser entrevistada nesta família foi Jo., a mãe de Niara e Malaika. Ela fora indicada pela mãe de outra família como sendo uma “mulher negra retada e muito corajosa”. De fato, o era. Nós tivemos dois encontros importantes, carregados de inspiração e muitos questionamentos. Na primeira conversa, mais informal, Jo. me relatou os problemas vivenciados por sua filha mais velha, Niara.

Percebi que Jo. demonstrou uma preocupação inicial assim que eu expliquei a pesquisa, mas ainda não podia entender bem que preocupação era essa. À medida que ela falava de suas filhas, especialmente de Niara, comecei a entender. Niara sofreu e ainda sofre uma série de episódios em sua vida decorrentes do racismo na escola. Niara estuda no colégio M. Os pais optaram por uma escola de qualidade, de boa qualidade no ensino, assim, Niara estudou desde pequena no Colégio M. Um colégio frequentado por crianças brancas de classe média alta da cidade de Salvador. Jo. relatou que durante muito tempo Niara era a única menina negra da escola. Seu comportamento era estranho, relatado pelos professores (mas sua mãe não deixou claro nessa primeira conversa se se tratava de um comportamento depressivo, desleixado, hostil, agressivo, etc.). Niara foi acompanhada por uma psicóloga que, após algumas sessões (tendo inclusive visitado a escola), concluiu que o comportamento da menina estava diretamente relacionado ao sofrimento que ela sentia decorrente do racismo dentro da escola. Pelo relato de Jo., a escola relutou em admitir parte dos aspectos levantados pelo laudo da psicóloga e pelas reivindicações que ela fez posteriormente (Diário de campo, 2014).

O caso de Niara ocorrera quando ainda tinha em torno de sete anos de idade e se prolongou por mais algumas séries na escola. Suas narrativas sobre estas experiências são melhor exploradas no capítulo seis. Aqui, destacamos as compreensões de seus pais sobre o problema vivido por ela, e que nos chamou atenção por envolver muitos personagens além da escola e das situações com seus colegas. Identificamos leituras distintas entre a mãe e o pai de Niara. Sua mãe, de fato uma mulher negra muito corajosa, enfrentou a escola, exigindo que retaliações e correções fossem feitas pela escola para sanar o que sua filha estava vivendo. Seu pai, de outro modo, parecia estar mais preocupado com as atitudes da própria Niara, alegando que ela também não era uma menina muito fácil, considerada bastante agitada por ele.

O caso começou com as queixas da escola sobre as dificuldades de relacionamento de Niara e o pedido para que a menina fizesse uma avaliação

psicológica. Jo., sua mãe, questionou a escola, porque considerava sua filha “*super simpática*”. Vejamos suas narrativas que apontam os caminhos e as estratégias traçadas por esta mãe.

Ela fez assim, ela fez acho que foram doze sessões é... porque a escola tinha... pedido pra ver, por causa assim: da ansiedade, da agitação dela, é... a escola alegou que ela não tinha... que ela tinha dificuldade de relacionamento, eu questionei né, é... porque Niara é super simpática, né, então dificilmente ela teria dificuldade de se relacionar com quem quer que fosse, e aí ela pediu que eu fizesse, que Niara fosse, passasse por uma... uma avaliação no psicólogo pra ver se era dela mesmo essa agitação, se tinha outra questão. É... sim, aí ela fez, aí eu fui falar com a psicóloga e aí eu falei isso com a psicóloga né. Era uma psicóloga que tava chegando no espaço onde eu trabalhava né, eu não tinha nenhum vínculo com ela, num conhecia direito e como eu num queria levar Niara por causa da questão racial que eu já achava que tinha né, então eu conversei com ela né, ela disse que faria a avaliação. (...) É... aí ela tinha feito essa observação. Aí, a única coisa que eu falei com ela foi essas queixas que a escola tinha trazido, mas que eu achava que era muito em função da questão racial, porque na época, no colégio, aos meus olhos, Niara era a única MENINA, porque menino tem, tinha negros na época, mas a única menina retinta e que NÃO alisava o cabelo. Entendeu? Tinham outras assim, tinha umas duas: uma que alisava o cabelo, que era gordinha e alisava o cabelo na época, e uma outra, que se passava por branca. [risos] Entendeu? Assim... não era retinta. Não era retinta, né. (...) Até então isso nunca tinha aparecido. Nunca tinha tido nenhuma situação... dessa assim, nessa questão. Aí ela começou a ir, ela ia né, é... e ela foi fazendo essa avaliação com ela. Quando ela terminou ela me chamou... né, ela me chamou no início, no meio, do atendimento, e no final, e aí ela me produziu um relatório simples e falou que Niara, de fato, tinha uma in... assim, uma ansiedade que era dela, né, assim uma... é... ela precisava voltar pra ela porque ela falava muito, ela... né, então assim, ela era um prato cheio pra psicoterapia, né, porque nenhum psicólogo teria muita dificuldade se fosse usar o artifício da fala, mas que ela achava que esse num seria o caminho pra Niara, que Niara não tinha demanda de atendimento de psicoterapia. Ela precisava de atividades que ajudassem ela a dar uma relaxada, a dar uma respirada, a se conectar com ela mesma pra ela encontrar a forma de controlar essa agitação que ela tinha. (...) E aí ela apareceu a questão do racismo, né. Ela fez um trabalho, tanto assim, ela num fica com ela né, num devolve, num... uma cartolina, com várias crianças e sempre ela botava assim: um grupo de crianças brancas e uma preta; um... um grupo de... de flores de várias cores e uma preta, sabe? Então aí a... a psicóloga disse que quando foi f... ca... nesse caminho ela foi se identificando e ela percebeu que a dificuldade que ela tinha de se posicionar na escola por ela ser a única menina negra, assim, a identidade, o cabelo, essas coisas todas né. E, que, tinha gerado um sofrimento e a forma que ela conseguiu f... mostrar esse sofrimento era fazendo isso, era conversano, era futucano um, era abusano outro, era levantano, sentano, sabe? E aí eu voltei na escola, mostrei o relatório, né, e ela foi na escola, em outro momento, a psicóloga, conversou com a coordenadora, né. Eles [escola] não conseguem enxergar porque é aquela coisa que é uma democracia, né: “todo mundo é igual, que não tem isso...”, é aquele discurso, só que eu já tava... familiarizada com essa discussão, né, então eu consegui compreender e sinalizei, né, e aí a escola foi me sugerindo algumas coisas (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

O pai de Niara, por sua vez, dizia que sua filha era, de fato bastante agitada, talvez aprendesse com a própria mãe, que tem um perfil expansivo e muito mais agitada que seu marido. O nível de ansiedade de sua filha também adviria destes traços, e, portanto, haveria aspectos de sua individualidade a serem enfrentados, para além da questão da cor da pele, um “processo de aceitação de Niara”. Entretanto, por sua formação político-cultural, sua trajetória profissional e por lidar com bastante segurança com o tema racial e com o racismo – Ja. relatou algumas das suas experiências de discriminação racial – o pai de Niara não discordava das leituras de sua mulher, entendendo ainda que o caso de sua filha poderia despertar na escola a necessidade de olhar para outras possíveis crianças negras que também estariam sofrendo, sem que a escola se desse conta.

É, porque... é que, na verdade a gente, né, fez uma leitura também de que... eh... era nesse processo de aceitação de Niara. Mas num é... eu num vejo só pela questão da cor, né, e... as interpretações dos colegas, mas eu via como uma intervenção do próprio adulto, né, que precisaria né, ser feito com relação a isso. Mas a gente se imbuir de... de todas as informações né, e de avaliações fora da escola [refere-se ao laudo psicológico] (...) nos deu o embasamento de uma discussão, né, mais fundamentada, e pra que... a... própria escola começasse a perceber que caminho eles tinham de ter, de tomar. E talvez aquela escola já tivesse assim, é... alunas negras, mas com o comportamento que passava despercebido, e a Niara: “Cheguei!”. Niara resolvida nas questões. Talvez tenha até outras [crianças] que a gente precisa tá cuidando, mas nesse sentido (...). Então a escola teve de pensar também assim “Ah, qual é referência de negro que vocês tem aqui da escola?”; “Ah, o professor de natação” - que nem era o professor dela - e “os funcionários de limpeza”, mais nenhum outro. Então... “mas... num traga aquela... foto de... negro... com meia calça... carregando... é só essas referência não. Traga outras referências de negro”. (Ja., pai de Niara e Malaika, família Azikiwe).

“Traga outras referências de negros!”. A família Azikiwe causou uma verdadeira “revolução” na escola de suas filhas. A escola passou a envolver Niara em muitas atividades e sua mãe observou também que aquele centro educacional *“passou a cuidar de Niara de uma forma diferente, isso foi notório”*. Passaram de uma postura de queixas sobre a criança e seu comportamento e diziam que Niara tinha muito potencial. A menina foi envolvida em atividades de teatro, assumindo quase sempre os principais papéis, personagens de destaque, estando sempre à frente das apresentações. Niara também entrou em um grupo de música, e a família teve descontos na mensalidade para que a filha pudesse ficar mais tempo na escola, participando dos grupos e atividades.

A mãe de Niara não é ingênua e reconhece que a escola, “*como não podia ir contra, se aliou*”. Comenta que precisou fazer muitos embates, muitas conversas que não foram fáceis e questionamentos às atividades que faziam referência à África, realizadas apenas uma vez no ano. A escola também modificou os símbolos e imagens utilizadas nos documentos de comunicação, incluindo figuras negras e passou a realizar mais debates, trazendo convidados para falar sobre diversidade.

No fim de todo esse processo, Jo. considera que não foi tão traumática a experiência na escola para Niara, porque, anos depois, ela sugeriu que sua irmã também estudasse na mesma escola. Todo esse episódio também produziu em Niara uma maturidade e consciência sobre o preconceito racial, mesmo que, em determinados momentos ela possa ter dificuldade de agir. Sua posição é quase sempre de ignorar as principais falas e olhares ofensivos e opressores. A menina precisou lidar com muito sofrimento, e, ainda assim, continua na escola, cada vez mais sendo referência para alguns colegas e cada vez mais madura e consciente de sua identidade. Ao ser questionada sobre as formas que utiliza para enfrentar as situações de discriminação, ela diz:

Eu resolvi não ligando. Não ligando. Deixa as pessoas falarem porque quanto mais você liga... Minha mãe sempre disse quanto mais você vai ligando, se você ligar elas vão continuar falando, vão falar, vão reclamar, vão fazer isso, então se você fica calada, não liga, deixa pra lá, você... vai conseguir que você quer. Porque às vezes as pessoas, meu pai sempre fala isso... Eu estudo numa escola particular, uma das melhores de Salvador e só tem branco, assim, entre aspas, tem negros mas eu tô dizendo... A grande maioria é branca. Então tem gente lá que fica pensando “o quê que a filha da empregada tá, tá fazendo ali, tá estudando comigo?”, então às vezes querem que con... eu converse pra perder a noção, pra eu tirar nota baixa, pra eu perder de ano. Então eu acho que se eu prestasse, assim, meu pa... oh, toda minha família me ajuda, todo mundo, toda minha família, todas as pessoas que querem o meu bem mesmo me ajuda. Então... como eu faço, como eu faço pra parar: não ligando. Sempre que alguém sofre *bullying* eu falo a mesma coisa: ‘não ligue, deixe a pessoa falar porque ela vai se cansar’. Então se eu, eu paro de ligar, se eu paro de falar, de reclamar, a pessoa vai achar “ah, ela num tá dando importância então (...) vou parar de fazer isso, vou cuidar da minha vida”. Às vezes a pessoa tá conversando atrás de mim, eu num tô nem ligando, tô estudando oh, prestando atenção e às vezes eu viro e falo ‘olhe, se você continuar fazendo isso você vai (...) quem vai... perder de ano, quem vai... não ter um futuro bom, promissor, comparado à escola que você estudou, vai ser você, num vai ser eu porque eu tô estudando’. (Niara, 12 anos, família Azikiwe).

As experiências das duas famílias narradas acima, famílias Bello e Azikiwe, apresentaram os desafios e repercussões dos problemas de discriminação sofridos por algumas de suas crianças. No caso da família Bello, a situação experienciada por

Ashanti sequer chegou até seus pais e a criança não pôde contar com um apoio mais direto da família (especificamente dos pais, neste caso). A família também apresentou perspectivas muito distintas entre o pai de Ashanti e os demais membros, sobretudo da família de sua mãe. Já a família Azikiwe foi incansável nas disputas com a escola da filha para que mudassem suas posturas, desconstruindo determinadas práticas mantenedoras da hegemonia branca. Em ambas as famílias, os membros envolvidos ativamente com movimentos e grupos político-culturais tiveram importante papel nestes enfrentamentos, fossem eles individualizados (como pai de Ashanti), ou mais institucionalizados (caso da família Azikiwe).

Este longo capítulo abordou diferentes aspectos dos processos de socialização, identidade e enfrentamento ao racismo pelas famílias do estudo. Nove histórias. Nove narrativas contadas sob fragmentos interpretativos da autora. Nove esquemas que tentam aprofundar aspectos das diferentes trajetórias familiares identificadas *au hasard* na grande cidade de Salvador. Há semelhanças significativas em determinados roteiros que até assustam por suas obviedades. Mas há também posturas e escolhas que advertem os desavisados e alegam os otimistas a pensarem sobre as possibilidades de mudança nos cenários político-econômico-culturais atravessados pela questão racial. Os processos de cuidado com a formação e autoestima das crianças foi um dos pontos que mais se destacaram. Os próximos capítulos discutirão tais aspectos sob a ótica das crianças.

Hey Black Child
Do you know who you are
Who you really are
Do you know you can be
What you want to be
If you try to be
What you can be

Hey Black Child
Do you know where you are going
Where you're really going
Do you know you can learn
What you want to learn
If you try to learn
What you can learn

Hey Black Child
Do you know you are strong
I mean really strong
Do you know you can do
What you want to do
If you try to do
What you can do

Hey Black Child
Be what you can be
Learn what you must learn
Do what you can do
And tomorrow your nation
Will be what you what it to be
(Countee Cullen)

CAPÍTULO 5: Identidade Racial e Contextos de Socialização de crianças e adolescentes negras

As iniquidades raciais impactam diretamente as condições de vida e saúde da população. O racismo brasileiro pode ser compreendido como um fenômeno sócio-histórico que marca as bases de socialização no país, e também um importante determinante social da saúde. O racismo presente já na infância pode acarretar uma série de consequências para a formação das crianças e adolescentes negras. Sentimentos de inferioridade, desvalorização de suas tradições, identidades e costumes, além de relações de discriminação e violência, são exemplos possíveis e marcantes para a formação de uma parte da infância neste país (SOARES, 2011; UNICEF, 2010; SANTOS, 2002).

Cabe reconhecer ademais que o silêncio é um aspecto crucial para compreensão das relações raciais no Brasil. Este silêncio se expressa sob diferentes formas, desde a perspectiva de um silêncio enquanto omissão dos privilégios da população branca no país, até sua expressão enquanto ameaças silenciosas e persistentes para a população negra brasileira (SOARES, 2011). O silêncio impera nos processos de identificação da população negra com a branquidade, persiste como herança silenciada sob marcas subjetivas e pode ser lido como o ‘não dito’, ou o ‘mal dito’, como nos diz a autora na passagem abaixo:

É o *mal dito*, ecos de um grito emudecido que produz e retroalimenta violências psíquicas e sociais imbricadas. Estas se apresentam sob a forma de sintomas sociais e individuais que dialogam entre si, articulando-se por meio das experiências das individualidades no coletivo. Um perturbador silêncio manteve-se por muito tempo, produzindo marcas impossíveis de serem apagadas (SOARES, 2011, p.46).

O elemento do silêncio além de tudo é desafiador. Como entender que o silêncio está diretamente relacionado ao fenômeno do racismo? Como romper este silêncio? O racismo se expressa através do discurso, um discurso que também é silencioso, não dito. Cavalleiro (2005) apresenta outra nuance do silêncio, destacando-o como uma espécie de proteção que as famílias negras podem ter, de forma a melhor cuidar e proteger seus filhos dos danosos efeitos do racismo. Uma ‘evitação’ no sentido de se opor à dor e as ameaças existentes. Porém, é este mesmo silêncio que perpassa os processos de socialização de crianças negras e pode

desembocar na assunção de um lugar de submissão e, portanto, detentor de uma identidade negativa e baixa autoestima (SOARES, 2011; CAVALLEIRO, 2005).

Os impactos do racismo na formação de uma criança precisam ser descritos e analisados a fim de que se possa melhor oferecer suporte e cuidado a sujeitos que, muitas vezes, não possuem ferramentas que permitam identificar as fontes de seus sofrimentos e as principais formas de enfrenta-los. Além de que, por se constituírem episódios de violência (física ou simbólica), podem interferir, de um modo diferenciado e, por vezes, perverso, na construção das identidades destas crianças. Tais processos identitários têm sido discutidos e analisados ao longo dos últimos anos, particularmente entre os estudos de educação, nos quais são abordados temas como estereótipos, representações sobre corpo, cabelo e estética da criança negra, ou ainda a ausência de figuras negras nos livros infantis (SOARES, 2011; SILVA, 2005; LIMA, 2005; GOMES, 2003, 2002; GÔUVEA, 2005).

De fato, a escola, considerada um espaço estratégico nos primeiros processos de socialização e convivência entre as crianças – tem ocupado lugar de destaque neste debate, revelando-se um contexto problemático para a formação da identidade negra, sendo notável a falta de exemplos satisfatórios com os quais a criança possa se espelhar, identificar-se e desenvolver-se de modo relativamente ‘saúdável’.

São destacados, entre outros aspectos, a falta de brinquedos infantis que possam representar a cor da pele, os cabelos crespos, ou mesmo a cultura negra. Os livros didáticos e paradidáticos expressam a mesma situação. De acordo com Silva (2005), o livro didático parece ser o dispositivo de ensino mais utilizado por seus professores e um dos poucos recursos de leitura acessados por determinadas famílias. No entanto, o que se lê nas páginas destes didáticos são traços de ‘estereotipia’ e ‘caricatura’ da população negra e pouca referência à história e à cultura dos ancestrais africanos e afro-brasileiros³⁹. Além de pouca representação de heróis negros nos personagens dos livros infanto-juvenis (LIMA, 2005).

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (SILVA, 2005, p. 23).

³⁹ Ressalta-se a importância dos esforços de organizações sociais e movimentos negros, nos últimos anos, para mudanças no desenho dos livros didáticos, especialmente a partir da aprovação da lei 10639/03 que prevê a inclusão da temática étnico-racial e do resgate da história e cultura negro-africana para a educação no país. Há também uma literatura infanto-juvenil que vem crescendo nos últimos anos.

Soares (2011) recorda que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano, na qual as crianças podem experimentar, conhecer, relacionar e expressar diversas possibilidades para suas vidas, adquirindo valores e referências importantes. Porém, o que se escuta nesta fase, através dos discursos enunciados por professores, colegas e mesmo familiares, pode permitir ou não uma boa formação e valorização de diferentes identidades. Se as experiências cotidianas que ajudam na construção e formação destes infantes são marcadas por práticas discriminatórias, delinea-se assim um cenário marcado por desigualdades e produtor de sofrimento, dor e silenciamentos.

As crianças encontram-se muitas vezes limitadas quanto às suas possibilidades discursivas, em especial quando não existem educadores que incentivem a voz, a palavra, o dizer. Assim, o silêncio transforma-se em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento decorrente do racismo (SOARES, 2011).

Veremos neste capítulo, a partir da percepção e experiências vivenciadas pelas crianças, como a família, a escola e os espaços públicos, dentre outros, com suas estruturas e relações, influenciam o processo de construção da identidade negra e revelam as teias do racismo em suas tessituras. O contexto familiar, privilegiado no capítulo anterior, será evocado em diferentes momentos nas narrativas das crianças.

Quem sou eu, criança negra?

Nesta seção serão abordadas as formas como as crianças se percebem dentro dos processos de construção de suas identidades, sobretudo, a identidade racial. Serão destacados, assim, os aspectos de identificação vinculados à relação das crianças com seus pares, seus familiares e parentes, bem como possibilidades de identificação a partir da oposição e do contraste entre o que se vê e se diz sobre o outro e si mesmo. Também serão abordados elementos fenotípicos que notadamente constroem uma identidade racializada e marcada pelos desafios da pele negra, dos cabelos crespos e dos traços negroides.

As crianças foram perguntadas sobre quem elas eram, suas identidades e como poderiam se descrever para um estranho sobre elas próprias e suas características. Num primeiro momento, conforme será ilustrado a seguir, a maioria

não apresentou elementos de identidade etnicorracial, destacando aspectos mais subjetivos de si próprias, sempre questionando a pergunta da pesquisadora, a qual, de fato, causou certo constrangimento e suscitou dúvidas aos respondentes.

E- Quem é Anaya?

Anaya- Quem eu sou? A característica? É assim?

E- O que você quiser, o que vier à cabeça.

Anaya- Quem eu sou! Eu acho que eu sou um pouco sensível, às vezes. Às vezes, não, muitas vezes, [Risos]. É... eu, de alguma forma, gosto de... eu não gosto de injustiça. Eu sou muito nervosinha, sabe? Às vezes eu termino sendo até ignorante com as pessoas, porque quando eu estou chateada eu não quero tá com ninguém, sabe? Não quero falar com ninguém, mas termino tendo que falar, porque mesmo assim sempre tem alguém que tem que ir lá né, cutucar a pessoa... Aí eu termino sendo ignorante, mas às vezes eu sou... sou... às vezes eu sou doce com algumas pessoas. (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

Anaya se encontrava bastante sensível nesta primeira entrevista, abordando de forma emotiva, às vezes até chorosa, aspectos importantes da sua vida. Anaya falara sobre a falta que sentia do pai que a criou e de sentimentos ambíguos em relação ao pai biológico, sobre a mágoa do afastamento desse pai, sobre relações com colegas na escola e tensões com processos de discriminação sofridos por conta da sua religião (discriminação e preconceito serão discutidos mais adiante). Ela se apresenta como uma menina sensível e doce, nervosinha e chateada com algumas situações.

A interação com Mara, no auge dos seus 14 anos, foi deveras divertida, sendo notável as inúmeras tentativas dela em desviar o assunto e não responder às questões colocadas pela pesquisadora. Nas entrevistas realizadas, em dois momentos, ela demonstrou muito interesse em literatura, cinema, ciência, política e assuntos diversos. Bastante curiosa e inteligente, Mara se auto intitulou “*intelectualzinha*”. Apesar de sua trajetória de vida difícil por conta de uma doença crônica que já lhe rendeu muitas internações e complicações respiratórias, sua entrevista apontou para uma jovem, típica adolescente no auge das suas crises e desafios da idade. O recurso ao humor também apareceu como uma forma de enfrentamento às experiências de dor e sofrimento pela doença. Abaixo o diálogo no qual ela tenta falar um pouco de si:

E: Como é que você se define? Vamos falar um pouquinho de você. Quem é Mara?

Mara: Eu não sei, eu nunca gostei dessa atividade de filosofia, era a primeira atividade que a gente fazia todo ano... Quem sou eu?...

E: Mas isso não é uma atividade, não! [Risos].

Mara: Quem sou eu? Eu não sabia responder! [Risos].
 E: [Risos]. Não é uma atividade de filosofia! Se você disser assim, 'não sei', e que vai parar por aí, a gente para aí.
 Mara: [Risos]. Não sei, não é algo, como é que se diz? Eu não sabia o que dizer, eu não sabia se eu falava, tipo, cheia de metáforas, e poesia... Ou, se eu falava, tipo...
 E: Não é um teste. Não é uma prova. E não é filosofia! [Risos]. É só uma pergunta!
 Mara: Aí, eu sou eu.
 E: Eu sou eu?
 Mara: Isso. Imagine?
 E: Se alguém de um outro plan..., de um outro planeta chegasse aqui e pedisse que você se descrevesse, como você se descreveria?
 Mara: Eu não sei, eu ia perguntar qual o nível de inteligência dele, se ele fosse mais elevado, ele talvez pudesse, tipo, me descrever. Nunca se sabe...
 E: Não...
 Mara: Vai que rola?!
 E: Digamos que ele tivesse um nível de inteligência próximo ao seu, né?
 Mara: Então pra que, como é que ele iria chegar aqui?
 E: Não, peraê, aí você entrou num âmbito filosófico...
 Mara: Se a gente não chega... [Risos].
 E: Tô fazendo uma suposição.
 Mara: [Risos]. Se a gente não chega até o outro planeta com a nossa inteligência...
 E: Não, um acidente, criatura! Um acidente! Algo assim, que aconteceu e, por um acaso, uma nave, puf, caiu aqui, exatamente na sua casa, aqui no seu quarto, e um ser esquisito, esquizoide, mesmo...
 Mara: E, por que é que você acha que... [Risos]. Que ele sobreviveria à queda e às condições terráqueas?
 E: Bom, porque ele tem um, uma formação bioquímica parecida com a nossa...
 Mara: Você devia só dizer que foi porque eu inventei e pronto! [Risos]. É assim que se faz! [Risos].
 E: [Risos]. (...) É uma suposição, Mara. Fui eu que inventei. [Risos]. Como você se descreveria? Para mim, então. Esqueça o extraterrestre.
 Mara: Hum. Eu não sei, ah, eu sou uma pessoa intelectualzinha.
 E: Intelectualzinha?
 Mara: É, eu gosto de saber de coisas novas, e de...
 E: Mas o que é uma pessoa intelectualzinha com os braços abertos, assim? [Reproduz os gestos de Mara].
 Mara: Porque quando você diz, tipo, eu sou intelectual, parece que você está se achando, então o zinha é pra amenizar isso. E os braços abertos é porque eu sou brilhante, então... intelectual...
 E: Eu sou o que?
 Mara: Brilhante.
 E: Hum?
 Mara: Eu sou brilhante. [Risos].
 E: Ah, brilhante! [Risos].
 Mara: Eu não sei, eu gosto de saber coisas novas, então eu sou... sou curiosa. Eu gosto de saber. (Mara, 14 anos, família Awolowo, 2014).

Kito (família Balewa), por sua vez, também com 14 anos à época da pesquisa, não gostava de estudar e estava bastante atrasado na escola, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental. Na verdade, dizia que gostava de estudar, mas que *“tem vez que passa o branco na cabeça na hora da resposta”*, como ele explicava. Tinha dificuldade em falar de si mesmo, não apenas por timidez ou resistências às questões

colocadas pela pesquisadora, mas também porque seu sofrimento psíquico o invadia em diversas situações e parecia atrapalhar sua concentração. Os únicos momentos em que Kito se mostrava concentrado e feliz eram durante as partidas de futebol de um grupo que ele fazia parte na comunidade onde morava. Ao falar de si, tentando responder à pergunta “Quem é você?”, Kito respondeu sinteticamente, “*Sou eu, Kito*”. Com a insistência na pergunta para que o adolescente pudesse falar um pouco mais de si, Kito insistiu:

Kito- Sou eu, Kito!

E- Como você se definiria, o que é que você diria?

Kito- Sou eu, Kito!

E- Como é Kito?

Kito- Preto...

E- Hum.

Kito- É... filho... neto de V., neto de J.... filho de S., de J., de... deixe eu ver mais outra coisa... irmão de J.... Deixe eu ver... Só! (Kito, 14 anos, família Balewa, 2014).

Na passagem acima, Kito já utiliza um importante marcador de sua identidade, a cor da pele, identificando-se como preto e, em seguida, outro importante marcador, sua filiação parental, iniciando pela avó e avô que o criam e para os quais Kito possui grande admiração. Kito aborda um primeiro aspecto de seus traços identitários em formação, buscando suas constituições a partir das raízes familiares. Seu olhar sobre si mesmo a partir de sua filiação é um dos primeiros aspectos de socialização que ajudam a constituir uma identidade herdada⁴⁰ e que permite a construção de uma trajetória entre a identidade individual e a identidade social em formação. Assim, neste pequeno diálogo, Kito fornece pistas de que *“o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educá-lo”* (DUBAR, 2005).

Nyashia, 11 anos, família Ibori, fala sobre as coisas que mais gosta de fazer na hora de se apresentar. Ao responder à pergunta sobre quem ela é, diz simplesmente “*EU!*”. Pergunta como deve responder ao questionamento da pesquisadora e principia a dizer *“Eu gosto de brincar, eu gosto de comer... Eu gosto de andar só de carro ou*

⁴⁰ É preciso reconhecer que essa “herança identitária” não se configura mera transmissão entre gerações, especialmente porque tais identidades serão confrontadas em outros espaços de socialização além da família. A identidade social envolverá também estratégias desenvolvidas nas diferentes instituições pelas quais passam os indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida (DUBAR, 2005).

de ôndibus... Eu gosto de agitar. Eu gosto de ficar arrumadinha...”. Comenta sobre os locais de lazer que mais gosta, destacando praia, zoológico e pizzaria. Também fala o que pensa sobre o mundo alertando para o fato de que o considera muito “*pesado*”, dizendo que “*hoje em dia, até criança de 11 anos tá fumando...*”. Nyashia destaca os desafios de seu contexto de vida, marcado por distintas situações de violência, demonstrando muito sofrimento psíquico: “*Eu fico pensano coisa muito pesada, pró, em minha mente*”.

Especificamente sobre a identidade racial, apesar de algumas crianças se referirem a negras, pretas e morenas como sinônimos, a maioria das crianças e adolescentes entrevistados se identificou como negras/pretas com bastante facilidade. Observou-se as principais influências para esta formação identitária a partir da ótica da criança. Poder-se-ia agrupá-las segundo seus contextos familiares, porém, algumas mudanças significativas na forma como determinadas escolas estão tratando a temática racial serviram de esteio para que algumas famílias completassem um olhar sobre a negritude e valorização da beleza e identidade negras.

Ainda se utilizando de Dubar (2005), a escola aparece como uma das primeiras experiências para construção da identidade social da criança: “*é nas e pelas categorizações dos outros – e principalmente dos parceiros de escola (professores e colegas) – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social*” (p. 147). É na escola o lugar destinado, ainda na primeira infância, a “*aprender a ser o que dizem que somos*”, e a produzir negociações e estratégias de construção identitária. Portanto, reconhecer nas escolas contemporâneas espaços de valorização etnicorracial, ou em menor medida, de abertura para tais discussões das relações raciais, abre novos caminhos para os processos de socialização e construções de identidade entre crianças e jovens negros.

Talvez seja possível afirmar que uma nova geração de jovens vem se formando em um contexto de relativa reestruturação do ensino e socialização racial para além das influências familiares. Observou-se no estudo que, tanto escolas privadas quanto públicas têm se dedicado a desenvolver temas ligados à identidade etnicorracial, algumas com uma visão mais progressista, outras nem tanto, mas, ao menos quando se analisam os discursos das crianças, parecem provocar, produzir centelhas de ressignificação identitária e valorização da criança negra. No próximo tópico serão destacadas mais algumas nuances da atuação das escolas. Por ora, o depoimento de

Abeba (família Awolowo), aos nove anos de idade, aponta para inquietações e provocações acerca da sua cor e raça:

E: Agora, desenhe você. [Pausa Curta]. E agora me descreva como é Abeba.
 Abeba: [Risos]. Bonita, inteligente, cacheada... com o cabelo cacheado, hum... negra... feliz!
 E: Feliz. Você falou que você é negra?
 Abeba: Hum, hum.
 E: O que é ser negro?
 Abeba: Hum... como assim?
 E: Ué, você falou que elas duas são morenas [amigas da escola presentes nos desenhos de Abeba], né? E você é negra. Tem uma diferença aí, não tem?
 Abeba: Ham, ham.
 E: Como é isso?
 Abeba: Hum... legal, porque... é muito legal ter amigos de cores diferentes.
 E: Hum, mas I. é de que cor?
 Abeba: Morena!
 E: E qual é a diferença do moreno pro negro?
 Abeba: Moreno é mais claro, negro é mais escuro.
 E: Hum, quem foi que te ensinou que você é negra?
 Abeba: Meu pai e minha mãe.
 E: É? E o que é que eles te dizem?
 Abeba: Que eu sou negra.
 E: Como é que você entendeu isso quando eles te disseram a primeira vez?
 Abeba: Que... é... Eu era negra. Eu entendi que eu era negra desde que eu nasci, e que, é, negro é uma cor muito boa, e que eu tenho de ser... orgulho de ser negra.
 E: Eles diziam que você tinha que ter orgulho de ser negra? Desde quantos anos eles te dizem isso?
 Abeba: Desde da primeira vez que eu perguntei, com uns seis ou cinco anos.
 E: Ah, e você foi lá... Me conta como foi essa conversa?
 Abeba: Eu não lembro.
 E: Cê não lembra?
 Abeba: Uhum [negativamente].
 E: Mas você que perguntou?
 Abeba: Foi.
 E: Como foi? Cê foi lá...
 Abeba: Eu tava no quarto, depois eu vim pra cá, abracei minha mãe e perguntei.
 E: Perguntou como? Conta aí.
 Abeba: 'Mamãe, eu sou... Eu sou de que?' Eu não lembro direito, não! [Risos].
 E: Ah, conta como você lembra!
 Abeba: É... 'Mamãe, eu sou de que cor?' E ela me disse que eu sou negra.
 E: Hum, e você acha que essa sua curiosidade veio a partir do que?
 Abeba: Da escola.
 E: Ah, foi? O que foi que aconteceu na escola que fez você perguntar isso a sua mãe?
 Abeba: Porque eu tava aprendendo sobre os negros.
 E: Hum... Que é que cê tava aprendendo?
 Abeba: Hum... Que negro era uma cor, moreno era outra e pálido era outra.
 E: Pálido?
 Abeba: Urum.
 E: Tem uma cor pálida?
 Abeba: É.
 (...)
 E: Aí, sua mãe te falou que você era negra, como foi que você se sentiu?
 Abeba: Feliz.

E: Feliz? Conta aí.
 Abeba: Porque minha cor tava no livro.
 E: Como foi isso? Não entendi.
 Abeba: Eu tava feliz porque minha cor tava no livro lá da escola.
 E: Hum, cê nunca tinha visto?
 Abeba: Uhum [negativamente]. Eu nem percebia que eu era negra.
 E: Não percebia, não?
 Abeba: Uhum [negativamente].
 E: Você achava que você era o que?
 Abeba: Morena.
 E: Morena? Aí no livro tava explicando o que era cada coisa?
 Abeba: Uhum.
 E: Hum, e cê se sentiu feliz, então?
 Abeba: Foi.
 E: E a felicidade veio por quê?
 Abeba: Porque eu fiquei com muito orgulho de ser negra. Eu achei minha cor muito bonita.
 (Abeba, 09 anos, família Awolowo, 2013).

A narrativa de Abeba também pode aludir a outras possibilidades interpretativas. Poder-se-ia pensar que algum episódio ou incidente na escola, entre os colegas de diferentes matizes de cor da pele, teria lhe causada dúvidas sobre si própria e gerado os questionamentos em casa. De todo modo, Abeba comenta que sua curiosidade surgiu a partir das aulas em que ela estava “*aprendendo sobre os negros*”, enfatizando o papel que estes novos aprendizados podem ter sobre a formação da criança e o fortalecimento de uma mudança nas escolas, ao menos em algumas delas, pelo necessário aprofundamento do tema das relações raciais⁴¹. No caso de Abeba também, a presença de pais politicamente engajados reforça e aprimora tais possibilidades identitárias.

Outro importante aspecto de sua narrativa é uma definição do ser negro através das cores, da importância da diversidade de cores. Posicionamentos semelhantes ao de Abeba também apareceram nas falas de outras crianças. Abeba chama de ‘pálida’ aquela que talvez seja a cor mais clara entre as distintas nuances de cor da pele observadas pela criança. No contexto daquela entrevista, essa questão não foi explorada pela entrevistadora, porém, pode apontar para uma forma de mudança, ainda que sejam suposições, em relação a valorização da cor mais escura e uma certa ‘depreciação’ da cor de pele mais clara, por ela chamada de ‘pálida’. Também se poderia suspeitar que a cor ‘pálida’ estaria relacionada à classificação como ‘pardo’,

⁴¹ Este estudo não pretendeu avaliar nem compreender os processos de execução da lei 10.639/03 nas escolas de Salvador, muito menos adentrar nos processos de aprendizado sobre as relações raciais disponibilizados pelas escolas frequentadas pelos sujeitos da pesquisa. Trata-se tão somente de perceber, através das narrativas infanto-juvenis, os aspectos que se aproximam e poderão influenciar as experiências das crianças.

presente nas categorias censitárias da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abrindo dúvidas sobre o lugar do 'moreno' na visão da criança.

De um modo geral, as crianças acabam por reproduzir em seus discursos uma marca da identidade nacional e racial brasileira que é pautada pela cor da pele. Efetivamente, a identidade nacional e os processos de discriminação e preconceito no país são medidos a partir das características físicas, marcas fisionômicas e socioculturais que atuam na classificação de cor (GUIMARÃES, 2012).

Daflon (2017) chama atenção para o fato de que as identidades se constituem vinculadas a processos de inclusão e exclusão e da formação de fronteiras entre grupos. Também destaca que, conforme autores adeptos às pesquisas qualitativas, a classificação por cor ou raça deve ser vista como um processo dinâmico que, somado a outros elementos e características, permite a formação de identidades sociais multiestratificadas. Do mesmo modo, Guimarães (2003) reforça essas leituras ao ratificar a necessidade de compreender a raça como uma categoria analítica só compreensível a partir das especificidades do racismo localizado em cada contexto ou sociedade. Estas e outras tendências apontam para a complexidade das categorias de cor no Brasil, sobretudo quando envolvem também explicações biológicas para tais classificações. A esse respeito, e destacando a importância da cor para compreensão das identidades étnicorraciais no país, Silva (2017) comenta:

A cor, uma marca visível, faz parte das características da pessoa, é um definidor de identidade e individualidade e, na espécie humana, a variação da cor da pele, do cabelo e dos olhos está relacionada com a quantidade de melanina existente no organismo, em função da necessidade de proteção orgânica diante das diferentes características climáticas presentes nas diferentes regiões do planeta (SILVA, 2017, p. 79).

Esse olhar sobre a cor da pele, através das características biológicas – quantidade de melanina presente nos indivíduos – foi visto na fala de uma das crianças do estudo. Anaya fez referência a quantidade de melanina no organismo das pessoas ao falar de determinadas situações vivenciadas na escola e em um momento de descrição de pessoas da sua família. Na visão de Anaya, a variação de melanina explicaria as diferentes nuances de cor da pele de algumas pessoas, alegando que, ainda assim, todas são negras. São três importantes passagens da entrevista em que a garota de 11 anos utiliza o termo 'melanina' e deixa entender que sua utilização pode estar também relacionada à forma com a escola lida com a temática racial,

porque a professora de Anaya foi quem solicitou, no trabalho escolar, que a menina pesquisasse *“uma pessoa que tivesse muita melanina”*:

(...) nesse trabalho de Luislinda, eu escolhi ela porque também faz parte da consciência negra, que ela [professora] disse que queria uma pessoa que tivesse **muita melanina**, sabe? (...) Eu gostei... da coragem dela [Luislinda] de seguir, porque, às vezes, o preconceito vem até do próprio negro, sabe? Na minha escola ocorre muito isso. (...) Tipo assim: não tem nada a ver uma... o que... tem um... Na minha sala a maioria é negra. Tem... três brancas. Brancas, não, que tem **menos melanina**, né? Ninguém é branca! Aí, eles falam assim: um fala ‘Ah, não, esse cabelo duro, que não sei o que!’ A outra é a mesma coisa, sabe? Aí, “A.” pegou e falou igualmente, igualmente! Eu falo: que besteira, você é negro, ela é negra, não tem nada a ver’. (...) Todo mundo fica me olhando, ó pra lá, que diferença, né, de F. pra mim. Porque todo mundo diz que meu cabelo é duro, né, não, pô! Porque os meninos... de alguma forma eu puxei mais meu pai, meu pai é... tem **menos melanina** do que minha mãe. Que minha mãe é mais negra e meu pai é... moreno, sabe? Aí, todo mundo vê diferença, porque os meninos (...) são negão, na escola, (...) os meninos são negão... (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

Ter mais ou menos melanina na visão de Anaya não impede que perceba a si mesma e aos seus colegas como negros e negras. As diferenças ficam expressas nas tonalidades de cor da pele e nos tipos de fios de cabelo de cada pessoa por ela analisada. Anaya deixa entrever uma vaga ideia de que tais “sutis” diferenças não importam, já que todos são negros, embora considere também que aqueles de pele mais clara possam ser chamados de ‘morenos’. Sua narrativa nos reporta novamente ao emaranhado conjunto de perspectivas sobre a construção da identidade do negro no Brasil, neste caso, inclusive, a importantes questões sobre o lugar ocupado pelo ‘pardo’ na sociedade brasileira, uma vez que se aproxima e se distancia da realidade da população estritamente preta no país (DAFLON, 2017).

Dois relatos chamaram atenção, apontando para uma espécie de elaboração de um mito de nascimento, um mito que explicaria como a criança se tornou negra, ou melhor dizendo, a origem da sua negritude em termos fenotípicos. Quando Niara (entrevistada aos 12 anos) relatou que nascera com umas “bolinhas pretas”, seu discurso parecia infantilizado, um recurso que ela própria criara para falar de si de forma simples e compreensível sobre como sua pele se tornou preta. Porém, sua mãe também confirmou a mesma história das manchas na pele de Niara, adotando uma espécie de mito familiar.

(...) até hoje eu falo às vezes que eu nasci, eu não nasci negra, eu nasci branquinha, mais clara, da cor de minha mãe, por exemplo, com uma bola preta na pele, e aí minha mãe, e minha mãe que me conta, ainda. Aí foi no

médico e ela disse, minha mãe achou que era alguma doença e não, era um, era tipo um sinal que aos poucos foi se, foi criando mais e aí eu fiquei dessa cor.

E- E essa história é ela que conta?

Niara- Se, e que inda dá pra perceber que aqui ainda é branco, minha mão é branca [aponta a palma da mão]. Normalmente ela fica amarela. (...). Aí me teve, eu que sou negra, que nasci assim da cor de Malaika [irmã], eu acho mais ou menos da cor de Malaika, com uma bolinha aqui, aí deu essa cor, e depois nasceu Malaika.

E- E como é essa história da bolinha?

Niara- Oh, pelo que eu entendo, é que eu nasci com uma bola bran... preta, na perna, num sei se foi na perna ou se foi algum, eu não sei, eu acho que eu nasci uma parte do corpo com uma bolinha preta, e aí foi, minha mãe foi no médico, não, não tinha nada que era coisa, era um sinal aí foi crescendo, foi aumentando e aí ficou dessa cor.

E- E isso significa o quê pra você?

Niara- Que eu sou uma mistura. Eu não, eu não posso dizer que eu sou negra. Não, quer dizer, eu posso dizer que eu sou negra mas, eu não sou totalmente negra. Eu sou negra, minha avó era descendente de... meu avô é descendente de italiano, eu acho, e minha avó era descendente de... acho que é espanhol ou é ita... ou é africano, um dos dois. Então eu não posso dizer que eu sou africano, eu não posso dizer que eu sou descendente de africano, também não posso dizer que eu sou negra, negra, só negra. Eu sou uma mistura. Então eu sou, eu sou meio bran... eu sou meio parda, eu sou meio negra, sou, eu sou uma mistura... (...). Eu sou negra. Eu posso dizer que eu sou negra, assim, se eu digo pra pessoa 'eu sou negra', ela vai dizer 'tá, você é negra, mas quando cê era pequena você era negra?', porque às vezes, normalmente quando a criança nasce ela num já, ela às vezes ela nasce negra, mas às vezes não. Às vezes ela nasce mais clara e depois vai escurecendo (Niara, 12 anos, família Azikiwe, 2014).

O discurso de Niara conduz suas análises sobre sua identidade racial diretamente aos processos de miscigenação aclamado na formação da identidade racial brasileira. Talvez inconscientemente, Niara faça referência ao mito fundador das três raças, à *“ideia de que o brasileiro é um produto singular da miscigenação entre três grandes raças – negros, brancos e indígenas”* (DAFLON, 2017). Para Niara, sua identidade passa por uma “mistura entre a bolinha preta e a pele clara”, carregando de simbolismos e metáforas uma identidade mítica, que não é puramente individual, uma vez que carrega neste ‘mito’ um recurso à ancestralidade nacional, uma ancestralidade socialmente compartilhada por todos e fundadora do ideal da mestiçagem.

A família Azikiwe possui, de fato, uma combinação de diferentes tons de pele que a mãe de Niara e Malaika denominou de família “Benetton”⁴². O recurso ao mito da bolinha preta que se espalhou por sua pele e a transformou negra, porém, não apenas negra, mas uma mistura, parece confortá-la e guiá-la num processo de

⁴² Uma empresa de moda conhecida por propagandas com explosão de cores fortes e uso de modelos tanto brancas quanto negras.

incorporação das diferentes cores e ascendências presentes na sua família. Talvez seja uma forma encontrada pela criança (e pela mãe) para garantir sua ligação com as demais pessoas da família, incluindo sua mãe e sua irmã Malaika, cujos tons de pele são mais claros. Niara também diz que se parece mais com sua mãe por causa de seu jeito e do formato do rosto de ambas. Também é preciso considerar o papel da mãe na construção e manutenção desse mito da bolinha ou plaquinha preta a partir da fala abaixo recortada.

Niara nasceu cheia de plaquinha preta, nasceu bem clarinha mas cheia de plaquinha. Aí eu perguntava a médica “o que é isso?” ela “ah porque vai espalhar” né, era aqui no bumbum as plaquinhas e foram subindo e realmente espelhou e ela ficou bem negra né, ficou bem retinta. (Jo., mãe de Niara e Malaika, família Azikiwe).

Anaya, da família Okereke, por sua vez, não faz referência ao mito da miscigenação racial em sua análise sobre sua ‘transformação em negra’. Ela aponta em sua fala alguns desacordos com a notificação da sua raça/ cor de pele registrada em sua certidão de nascimento. Anaya diz ter nascido branca, mas não relata como se tornou negra. Afirma sua identidade negra e questiona sua identidade de parda registrada no seu documento de nascimento. Sob sua ótica, Anaya é preta e acha que podem tê-la identificado como parda em sua certidão porque nascera com a pele clara, branca, branca, como ela mesma diz.

Num sei. Na Certidão de Nascimento diz que eu sou parda. Eu nasci BRANCA, BRANCA, branca, branca, mas [risos] é... depois eu... eu continuo dessa cor, assim. É, eu num sei nem se eu tô com meu... [muxoxo] meu álbum aí, senão eu ia te mostrar. Num sei se tá na mão de minha avó. Aí eu ia te mostrar minhas foto. E, na minha Certidão de Nascimento tem parda. Eu não entendi por isso, eu não entendi por quê. EU me considero negra. Quando eu vou fazer o exame, qualquer coisa lá no colégio que tem, bota, num sei quê, “você s... c... você se considera é... parda, branca ou negra?” Aí eu pego e falo ‘negra’. [risos] Aí (...) olha pra minha cara, [risos] aí a professora geralmente olha pra minha cara (...). Tem umas menina que é da minha cor e diz que... é... que é... morena, que é mulata, que é... [muxoxo] que é parda, que num sei quê, quando, quando faz esses exames lá no colégio, que ano passado teve também. Aí minha amiga do meu lado – ela também é da minha cor – ela pegou e falou que ela é parda. Eu olhei pra cara dela, fiz... [risos] né? Mas eu não tenho, eu não tenho a mesma, a mesma cabeça que ela né? (Anaya, 13 anos, família Okereke, 2014).

Há interessantes aspectos observados nas falas de Niara e Anaya que, mesmo com histórias e significados distintos, tornam-se negras e valorizam essa identidade etnicorracial, ressignificando a miscigenação brasileira através das bolinhas pretas de

Niara e questionando a identidade parda utilizada pela classificação do IBGE na certidão de nascimento de Anaya. De maneiras distintas, por conservação (mito) ou confronto (questionamento ao IBGE), as meninas promovem novas formas de olhar para a questão identitária nacional, posicionando-se frente aos desafios de serem meninas negras diante de outros que se veem diferentemente delas, mesmo sendo iguais em determinadas situações.

A identidade racial entre as crianças menores de 09 anos foi expressa através de autorretratos desenhados com lápis e canetas coloridas e remontam a outros achados (GIUGLIANI, 2014; SOARES, 2011) acerca da expressão e uso do lápis “cor da pele”. O lápis ‘cor-de-pele’ é assim definido há algumas gerações e se trata de uma cor clarinha, com tons entre o ‘rosa’ e o ‘amarelo’, que atravessaram algumas gerações brasileiras, como se apenas uma cor da pele fosse possível para representação dos desenhos infantis⁴³.

Em seu autorretrato, Malaika (06 anos) desenhou seus cabelos cacheados com cores escuras e usou o lápis, por ela considerado “cor da pele” para fazer o traçado e contorno do seu rosto. No seu caso, por se tratar de uma menina cujo tom da pele é bem claro, sua escolha por este tom de lápis pareceu adequada para ela em sua representação. Malaika declarou ser uma menina legal e divertida, dizendo também que gosta muito de seu cabelo porque *“pode fazer um bocado de coisa, diferente dos lisos...”*.

⁴³ A esse respeito, ver o interessante documentário “Lápis de Cor” (2014), sob direção de Larissa Santos, estudante de cinema e audiovisual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), disponível gratuitamente na internet.



Desenho 1: Autorretrato de Malaika, 06 anos, família Azikiwe.

Ao desenhar e pintar os demais membros de sua família em outra folha de papel, Malaika utilizou o mesmo lápis “cor-de-pele” para pintar seu pai, sua mãe e a irmã Niara, embora ela mesma reconheça os diferentes tons de pele da sua família. A criança alegou que não tinha um lápis com a cor parecida com a pele de seu pai e sua irmã. A pesquisadora havia disponibilizado diferentes caixas de lápis de cor, incluindo tons de marrom para que Malaika pudesse explorar. O diálogo estabelecido com a criança se processou da seguinte forma:

E: Agora vamos colorir? Qual é a cor de cada um deles? [Malaika escolhe as cores dos lápis para pintar os bonecos desenhados]. Quer ajuda? Essa é a cor de quem?

Malaika: Painho.

E: E que cor é essa?

Malaika: Cor de pele.

E: Cor de pele? E é a cor de todo mundo? [Malaika continua pintando]. Qual é a cor de pele de Niara?

Malaika: É... moreninha.

E: A de Niara? E qual é a cor de pele de Malaika?

Malaika: Parda.

E: Parda? A sua é parda e a dela é morena, e a de sua mãe?

Malaika: Também é parda.

E: E a de seu pai?

Malaika: Também é morena.

E: Morena? E porque você usou a mesma cor aqui no lápis? [Refere-se à pintura dos bonecos desenhados por Malaika].

Malaika: Porque não tinha a cor.

E: Ah, e qual seria a cor mais perto, mais próxima?

Malaika: Marrom.

E: E cadê o marrom?

Malaika: Não tem aqui.

E: Não tem, não? [Aponta a caixa de lápis de cor, com as diferentes cores].
 Malaika: Ah é, esqueci. [Malaika responde às questões sempre pintando].
 E: (...) Tem alguma cor que se aproxima a alguma cor de alguém ai da sua família?
 Malaika: É... essa... [pega o lápis de cor marrom].
 E: Essa aqui? Que cor é?
 Malaika: Marrom.
 E: E é a cor de quem?
 Malaika: Niara e meu pai.
 E: De Niara e de seu pai? Hum... E a sua qual é?
 Malaika: Hum... Essa. [Aponta para lápis cor de rosa].
 E: Que cor é essa?
 Malaika: Cor de pele.
 E: Hum... e ela é a cor de pele sua e de sua mãe?
 Malaika: É.
 E: Entendi.

A escolha do lápis “cor-de-pele” pareceu ser automática entre algumas crianças, como se não existissem alternativas para a cor de pele mais escura. De fato, as caixas de lápis de cor dos principais fabricantes de lápis utilizados no Brasil disponibilizam poucas opções de cores que possam representar a cor da pele negra. Além disso, já houve fabricante que utilizou a nomenclatura “cor-de-pele” para definir o tom rosado em sua caixa de lápis⁴⁴.

Para os gêmeos Akin e Tata, 08 anos, o uso das cores dos lápis foi distinto. Tata não pintou nenhum dos rostos dos desenhos que fez, não sendo diferente em seu autorretrato. Akin, por sua vez, escolheu o lápis de cor marrom para se pintar. O que chamou atenção no desenho de Tata foi a valorização de seu cabelo cacheado, reproduzido nos cachos de seu autorretrato e a imagem de uma criança alegre e feliz. Para Akin, apesar do uso da cor marrom, a criança pintou seu rosto com traços fortes, e declarou sua insatisfação para com o cabelo crespo e sua cor da pele. Em seu desenho, Akin parecia triste.

Ao serem indagados a falar de si próprios através dos desenhos, Tata expressou a frase: “*Agora ficou difícil, viu?!*”, e depois de algum tempo se identificou como uma “*pimentinha*”, aliás, “*várias pimentinhas*”, para dizer da sua fama de menina agitada, *brava* e que gosta de bater, um verdadeiro *pimentão*, como ela mesma declarou. Ao falar de seu autorretrato, Akin disse que era negro e burro, seguindo um diálogo no qual enfatizou que ser negro era ruim, mas que não sabia dizer ao certo por quê, alegando que achava que ninguém gostava dele.

⁴⁴ A esse respeito, ver o trabalho de conclusão de curso de BOUCINHA (2014) que analisa as caixas de lápis de cor utilizadas no Brasil.



Desenho 2: Autorretrato de Tata, 08 anos, família Odili.



Desenho 3: Autorretrato de Akin, 08 anos, família Odili.

Na ocasião da visita a uma exposição de brinquedos, no Museu de Arte da Bahia, junto com os gêmeos Akin e Tata, Akin se surpreendeu com a presença de um boneco negro numa imensa roda gigante que abria a exposição. Akin disse que era o “primeiro boneco negro” que ele via e que lhe atraía porque era “igual a ele”. Ver-se representado em brinquedos, livros e outras formas de representação social é um dos primeiros passos dessa descoberta de si, que pode envolver também outros elementos de contradição e sofrimento, mas, ao mesmo tempo, abre espaço para que outros ideais identitários, não apenas o padrão branco, possam construir as elaborações subjetivas e sociais das crianças e adolescentes.

O desenho de Amir (06 anos) retratou sua família (Buhari). O garotinho desenhou e pintou com bastante convicção a si próprio, seu pai, sua irmã e sua mãe. A escolha das cores para pintar seus familiares foi até engraçada. Amir se identificou como negro, nos seus termos “*pretão*”, tanto ele quanto seu pai foram chamados de pretão. Ele desenhou a si e ao pai com a caneta hidrocor marrom. Sua mãe foi pintada

com lápis de cor rosinha, a conhecida “cor-de-pele” das crianças, e identificada como “*morena*” por ele. Sua irmã, Meeça, foi pintada de amarelo ouro, porque, para ele, Meeça é “*pura riqueza!*”. Amir não fez um autorretrato, mas desenhou uma borboleta, por ele identificada como Enzo, da qual pôde fazer algumas considerações e falar de si.

Ele disse: “essa borboleta é menino, se eu sou menino?”. E começamos a falar sobre aquela borboleta. Nela, ele depositava informações sobre ele próprio. Foi através dela que ele pôde dizer que os sentimentos da borboleta eram todos de muita tristeza e se relacionavam a situações vivenciadas na escola (Diário de campo, 2015).



Desenho 4: Amir e sua família Buhari, 2015.



Desenho 5: Borboleta Enzo desenhada por Amir, 2015.

As narrativas das crianças sobre suas identidades individuais e os elementos que levam a compor suas identidades sociorraciais abarcaram até aqui aspectos vinculados a suas ascendências ou parentalidade, à cor da pele, à diversidade de tons existentes nas famílias e a uma confusão em torno das denominações e significados dos termos morena, negra e parda.

Também foram identificados alguns desafios em relação à representação das imagens de si e escolhas das cores mais representativas do que seria a cor de pele. É interessante destacar, por exemplo, os desenhos de Amir e Akin (produzidos com lápis de cor), os quais ousaram em se representar com a cor marrom, diferentemente do habitual “cor-de-pele” tão predominante nos desenhos e pinturas infanto-juvenis. Pareceu, num primeiro momento, um avanço a escolha pelo lápis de cor marrom. Porém, os dois meninos, de famílias e idades diferentes, indicaram em suas narrativas certo grau de sofrimento vinculado a processos de não aceitação deles, seja entre colegas e amigos da escola, seja dentro da própria família. Ambos disseram que ninguém gostava deles, quando da tentativa de denominação e apresentação de suas identidades e características.

As crianças trouxeram também aspectos de suas identidades vinculados às suas características físicas além da cor da pele. Cabelos e traços fisionômicos frequentemente racializados importaram para as crianças e adolescentes entrevistadas. O cabelo, tal como apontado em inúmeras pesquisas sobre identidade racial, é responsável por uma forte marca identitária, visto, em algumas situações como uma marca de inferioridade (GOMES, 2008, 2003, 2002). O cabelo é linguagem, símbolo que mais se destaca no corpo, especialmente do sujeito negro. O cabelo, assim como o corpo humano como um todo, é passível de modificação pela cultura, seguindo padrões estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de identidade, expressando-se em caráter tanto universal, quanto particular (GOMES, 2003, 2002).

Figueiredo (2002b) também sugere a existência de diferentes dimensões para o cabelo, quais sejam, o cabelo visto a partir da ótica pessoal, do significado social e das dimensões políticas. Assim, o cabelo crespo natural (sem química, alisamento ou outras formas de tratamento) é visto pelo movimento negro brasileiro como um importante símbolo de afirmação da identidade. Embora a autora também aponte para o fato de que tais construções identitárias e, mais especificamente, o uso do cabelo, variam conforme as práticas e especificidades de cada sociedade, pois “*determinados*

símbolos assumidos como afirmativos e identitários em determinadas sociedades podem não ter o mesmo significado para outras” (FIGUEIREDO, 2002b).

O cabelo foi um dos elementos que mais se destacou nas falas das meninas entrevistadas. Particularmente, Ashanti (11 anos, família Bello), Tata (08-09 anos, família Odili), Niara (12 anos, família Azikiwe), Malaika (06 anos, família Azikiwe), Meeca (10-12 anos, família Buhari), Abeba (09-10 anos, família Awolowo) e Anaya (11-13 anos, família Okereke) foram as meninas que mais falaram sobre suas experiências com seus cabelos crespos. As crianças e adolescentes narram compreensões e desafios acerca de suas madeixas, deixando entrever certos cruzamentos que recortam e recobrem seus corpos ao carregarem marcas tão visíveis e significativas quanto os cabelos crespos. Cada criança ou adolescente negra, com seu tipo de fio de cabelo, destaca facilidades e desafios para lidarem com os olhares e questionamentos que surgem na família, na escola e em outros espaços de socialização, e as possibilidades de mediação de tais questionamentos com uma afirmação e proteção de seus corpos e suas identidades.

Todas as vezes em que Ashanti falava de um amigo ou parente, principiava suas descrições a partir do cabelo, chamando atenção para a importância que o cabelo tinha em sua vida. O cabelo parecia fundamental, peça-chave das leituras e descrições que a garota fazia das pessoas ao seu redor. Cabelo e cor da pele eram os primeiros aspectos descritos em suas narrativas: *“O cabelo de D. é curto”*; *“O cabelo de J. é grande, ela é da minha cor, mas é mais escura...”*; *“Minha tia B. tem cabelo maior, porque minha tia L. gosta mais de cabelo curto”*. Ao falar de si, Ashanti também começa por uma descrição dos seus cabelos:

Meus cabelos, eu gosto do jeito do meu cabelo, só que eu queria que ele fosse um pouco maior. E queria que ele fosse cacheado, mas... [risos] minha prima disse que meu cabelo é cacheado só que o fio do meu cabelo é muito fino, então não dá pra os cachos ressaírem. Por isso que ela disse que... num... pegam meus cachos. Hã, meus... eu acho que a cor do meu cabelo é castanho, mais ou menos, parece. Meus olhos é castanho escuro, mais ou menos assim (Ashanti, 11 anos, família Bello, 2014).

Ashanti gostaria de ter os cabelos maiores, apontando certa insatisfação com o tipo de fio do seu cabelo crespo. O fio tipo “4C”⁴⁵ a desagradava porque não forma

⁴⁵ Muito recentemente, blogueiras e algumas empresas de cosméticos vem se dedicando a aprofundar os tipos de fios existentes e oferecer dicas de cuidado e beleza, especialmente para as mulheres negras. O fio tipo “4C” é considerado por tais especialistas como o fio mais fino e mais frágil, com um padrão de ondulação que não chega a formar cachos.

cachos visíveis e não cresce para baixo. A presença da prima a ajuda a entender um pouco mais sobre ela mesma e as possibilidades que seu cabelo pode ter. É significativa a presença da prima no suporte a Ashanti, apontando alguém da família, jovem, capaz de acolhê-la em suas dúvidas e insatisfações com elementos do seu corpo. A mãe de Ashanti exerceu um papel diferente no cuidado das madeixas da filha, pois foi a responsável por realizar um tratamento químico que terminou danificando todo a cabeleira de Ashanti e a fez ter que cortar o cabelo bem baixinho. Este episódio marcou a vida de Ashanti e ela narra este momento da sua vida com lágrimas nos olhos:

E- Isso foi no ano passado, né? Por que que sua mãe usou alisante?

Ashanti- Porque meu cabelo embaraça muito. Aí ela foi usar, ela tinha usado, comprado um ali... o alisante de criança que é pra usar no ca... cabelo de criança (...) Pra botar no meu cabelo, pra não embaraçarem mais. Só que aí da segunda vez que ela foi botar o alisante, ela misturou com de adulto, aí partiu meu cabelo. Aí por isso [fala interrompida]...

E- E foi, foi, foi falta de atenção dela, foi?

Ashanti- Não, porque ela achou que num ia ter problema, porque ela botou... botou alisante em criança, na primeira vez e misturou com um monte de creme, e na segunda ele bo... misturou o alisante de criança com o de adulto e ainda botou creme. Aí partiu meu cabelo todo. Por causa do de adulto que é muito mais forte... que o de criança (...). Aí ela teve que começar a cortar as pontas, botar 'elastec' [Lastex⁴⁶] e cortar as ponta do meu cabelo (...) crescono porque, antes ela botava desse jeito aqui oh, meu cabelo agora ele já tá natural, ele não precisa mais ficar cortano. Eu enrolava as pontas, deixava é, trançava e enrolava as pontas, trançava e enrolava as pontas. Assim. Eu num tinha cortado depois, aí meu cabelo ficou curtinho porque ela [buzina] ficava cortano toda semana, porque as pontas ficavam feias.

O uso de alisantes e outros tratamentos químicos foi observado em algumas famílias deste estudo como recurso para facilitar o cotidiano das mães e cuidadoras que precisam dispendir muitas horas no desembaraço dos fios de suas filhas. O tratamento químico facilitaria o trabalho de pentear os cabelos. Ashanti diz que quando sua mãe termina de desembaraçar seus fios, eles novamente embaraçam e informa que já passou dias inteiros desembaraçando seus cabelos. Apesar de desastroso no caso de Ashanti, em outras famílias o recurso a alguns produtos químicos foi menos traumático. Além de desastroso, tal episódio se desdobrou em situações de discriminação e preconceito vivenciados por Ashanti na escola por causa do tamanho de seu cabelo curtinho. Ashanti aguarda ansiosa a idade de 12 anos,

⁴⁶ Lastex é um tipo de fio elástico comumente utilizado para prender os cabelos e para aplicações de megahair.

quando sua mãe poderá leva-la ao salão “Beleza Natural”⁴⁷ para que possa cuidar dos seus fios. Também alerta que jamais voltará a usar alisante porque este “fede demais”.

No caso de Anaya, seu cabelo sofreu uma grande transformação quando “fez o santo”. Anaya relata com brilhos nos olhos a força e beleza de seus cabelos após o crescimento, depois de ter raspado toda a cabeça para realização dos rituais religiosos. Antes de ‘fazer santo’, Anaya usava prancha no cabelo e relata que vivia cheia de piolhos! A feitura do santo a transformou e a fez reconhecer a beleza dos seus cabelos naturais, tornando Anaya uma crítica ferrenha do uso de certas técnicas utilizadas para com os cabelos crespos, como a prancha ou o alisante. O ritual de passagem expresso na feitura de santo permitiu a Anaya passar por um processo de transição capilar que a fez renovar seus cachos, tornando-os mais naturais, uma vez que os procedimentos para fazer santo exigem que se corte os cabelos bem baixinho, ou mesmo que a cabeça seja toda rapada.

E... todo mundo, mas... teve um dia desses, amanhã... hoje mesmo, eu lavei o cabelo, acabei de lavar o cabelo que eu vou pentear. Meu cabelo, quando eu dava prancha, você lembra, né? Que antes eu dava prancha e tudo, minha mãe depois... a prancha até me deu piolho... e... meu piolho se acabou... Graças a Deus!, depois quando eu fiz o santo. Minha mãe falou assim: ‘vai acabar só quando você fazer o santo (...)’. Deu certo. Aí, eu... o cabelo dela [colega da escola] tá todo acabado, sabe? Aqui, atrás, todo quebrado! O cabelo dela tá vazio, sabe? Ela disse que quando ela lava o cabelo, o cabelo está caindo e tudo... Aí, quando eu vou pra escola, o cabelo cacheado, eu cacheio o cabelo todo, sabe? E... boto aqui, parto, deixo de lado, todo mundo fica me olhando, todo mundo me elogia, é isso e aquilo. Eu falo: ‘você viu, F., por que eu não dou prancha no meu cabelo? Por causa disso’. Porque se eu desse prancha no meu cabelo, o cabelo não ia pegar cacho. E o cabelo dela não pega cacho de jeito nenhum! Eu prefiro, eu prefiro o meu cabelo normal, porque pega cacho. Eu penteio o cabelo, todo mundo fica viajando, porque o meu cabelo tá normal, sabe? E pega cacho, que eu boto... “pega-rapaz” [mecha do cabelo solto na frente do rosto], fica cacheado mesmo! (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

O cabelo “tá normal”, o cabelo “tá natural”, são expressões que, apesar de não serem novas, renovam-se no contexto atual da transição capilar e do empoderamento crespo expressos sobretudo nas redes sociais virtuais e nos blogs de especialistas em cabelos crespos (BOA MORTE, 2017; SOUZA, MUNIZ, 2017; FERRARI, ASSIS, 2017; MATOS, 2016; MALTA, OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2016). Movimentos contemporâneos que permitem a jovens (e no caso da presente pesquisa, crianças e

⁴⁷ O “Instituto Beleza Natural”, ou simplesmente, Beleza Natural, é um salão voltado para cabelos crespos localizado no ‘Largo do Tanque’, Liberdade. Surgiu no Rio de Janeiro e se expandiu por todo país.

adolescentes) redescobrirem a beleza de seus cachos naturais e se libertarem da dependência dos produtos químicos. Foi o caso, por exemplo, de Meeca que, após uma segunda visita a sua família, dois anos depois da primeira entrevista, já com 13 anos, sua mãe relatou o momento de renovação capilar da filha: *“ela cortou, por iniciativa própria, todo seu cabelo bem baixinho no ano passado e agora está deixando natural, deixando que seus cachos apareçam! E seguindo tendências de blogs e sites da internet”* (Diário de campo, 12 de junho de 2015).

Niara relata “amar” seus cabelos crespos, gosta de usá-los soltos para ir à escola e gosta também de pentear e cuidar de suas madeixas. Ela narra alguns dos desafios diários para manter os fios, destacando que recorre a um conhecido salão de beleza de Salvador (Beleza Natural) para fazer uma espécie de tratamento que deixa o cabelo *“lindo e maravilhoso, literalmente”*, e que só faz diminuir a raiz, abaixar a raiz. Niara diz, enfaticamente, que não se trata de alisante, e que jamais vai usar qualquer técnica de alisamento, como “escova” ou “prancha”.

A despeito da boa relação com seus cabelos, Niara retrata as principais técnicas utilizadas no seu dia-a-dia, demonstrando o quão trabalhoso é o seu cuidado: *“O meu é mais complicado. Você tem que acordar cedo, molhar, tirar todo o creme, passar creme de novo, prender pra depois soltar, é muito complicado”*. Além de ter que lidar com esse cotidiano mais complicado para atenção aos seus cachos, Niara acaba desabafando sobre episódios em que tem que lidar com atitudes de determinadas colegas da escola que insistem em querer saber como é um cabelo crespo. Por mais que se pense na curiosidade e certa ingenuidade da criança, as atitudes que buscam “conhecer” um cabelo crespo podem ser invasivas e significativamente constrangedoras:

E a gente vai, a gente às vezes tem pa... vários passeios ou aula de campo, e nesses passeios às vezes eu vou muito com o cabelo trançado ou cabelo preso porque ele é muito difícil de pentear... Ainda bem que é tudo rápido, porque cê vai pra pisci... sai da piscina vai jogar aí não dá pra, não tem (...) prender o cabelo, aí eu sempre vou com o cabelo trançado. E todo mundo fica perguntando “por que cê num vai com o cabelo solto?”, essas coisas. E já teve uma ocasião que minha colega, eu fui com o cabelo todo trançado, de noite ela acordou, ou, **ela acordou mais cedo e tirou uma trança minha**. Eu tava (...) meu cabelo fosse cheio de trança, aí ela tirou uma trança minha eu acordei com isso aqui, só foi uma trança só porque na hora eu acordei, e aí eu perguntei porque ela tinha feito isso, ela **“ah, porque eu queria ver seu cabelo”**, eu ‘isso aqui é cabelo, num importa se tá trançado ou não’, ela “ah, me desculpa”. Aí depois, era trança de três, aí eu fiz a trança e preendi, porque eu sempre levo um ki... num é um kit, eu não posso dizer que é um kit, é

creme, pente e borrachinha, porque se soltar eu sei fazer trança (Niara, 12 anos, família Azikiwe).

Niara refere uma experiência na qual seus cabelos provocam olhares curiosos e atitudes preconceituosas e invasivas. Apesar da expansão em Salvador dos movimentos de valorização dos cabelos crespos, estes ainda são vistos como exóticos e estranhos ao padrão normalizado de cabelos lisos ou ondulados. Suas experiências dizem respeito ao contexto de socialização por ela vivenciado numa escola elitizada de Salvador, em que é a única menina negra, destacando-se como diferente e estranha aos olhares das colegas de turma.

De um modo geral, prevaleceu nos relatos destacados das crianças e adolescentes um movimento de afirmação de suas identidades e de valorização de aspectos importantes da estética negra, especialmente seus cabelos crespos. Tais narrativas se aproximam do que Gomes (2003) considera como uma possibilidade de mudança nas representações socialmente construídas sobre o negro e o seu cabelo, e sobre novas possibilidades econômicas e novos espaços de beleza que cuidam do corpo negro e do cabelo crespo.

No caso dos meninos entrevistados, três deles chamaram a atenção para a relação com seus cabelos. A vivência de Akin (08-09 anos), da família Odili, mostrou, desde os primeiros contatos com a pesquisadora, uma relação ambígua com os cabelos crespos. Akin dizia preferir os cabelos lisos e mostrava certo espanto, quase como admiração, ao ver cabelos crespos ao estilo “*black power*” nas ruas de Salvador. Por se tratar de um menino que tinha sua sexualidade confrontada a todo tempo por seu irmão mais velho, Akin sofria com as chacotas e comentários maldosos a respeito de seus gostos e brincadeiras. Parecia haver uma enorme insatisfação em Akin que se refletia também no seu olhar sobre os cabelos crespos. Ele dizia, então, que não gostava de seus cabelos, porque “*Toda semana tem que cortar, ele cresce!*” (Akin, 08-09 anos, família Odili).

Ao contrário, Ngozi (04 anos) e Kumi (08 anos) se destacaram na pesquisa por valorizarem seus cabelos grandes e cacheados. Os meninos passaram por situações de confronto nas escolas por terem optado (ou por opção de suas mães) pelo uso dos cabelos grandes e cacheados. Ainda assim, disseram que preferiam seus cabelos compridos e que não gostariam de ter que cortá-los baixinho, a pedidos das escolas. Ngozi mantém os cabelos grandes por conta de sua mãe, que considera que o filho

fica mais bonito com os cabelos grandes e trançados. Ele era chamado de “rastinha” na escola.

Kumi, por sua vez, foi indicado para participar da pesquisa por uma baiana de acarajé, vizinha de rua, que afirmava que o garoto era a “*negritude do bairro*”. A mãe de Kumi é quem cuida dos cabelos do filho, leva pra hidratar, dar massagem, ela mesma penteia e disse que nunca cortou. Durante a entrevista, sua mãe e o pequeno Kumi interpretaram essa definição de negritude possivelmente por causa dos cabelos cacheados do garoto:

E- A... baiana, a baiana do acarajé falou assim, converse com Kumi, que Kumi é a negritude! Kumi tem negritude!

Kumi - O que é isso?

E- Não sei, eu vim te perguntar! [Risos].

Kumi - O que é isso, mãe? Mãe, o que é isso? Mãe?! Hã?

Mãe de Kumi - (...) Ela falou isso por causa do seu cabelo, não? Do seu jeito...

Kumi - Sei lá. Sei lá, viu? [Risos].

E- Quem foi que decidiu deixar o seu cabelo assim, todo cacheadinho?

Kumi - Fui eu.

E- Foi você? Será que é por causa do cabelo que ela falou?

Mãe de Albert- Deve ter sido.

E- Foi ele mesmo que decidiu deixar crescer?

Mãe de Kumi - Nasceu careca! (...) não tinha cabelo (...) Ele até 1 ano não tinha cabelo nenhum, aí o pai fez: ‘deixa crescer pra ver o que vai ser, o que vai acontecer’. Sempre ralinho, sempre ralinho... Aí, depois começou a crescer, foi pegando os cachos.

E- E como é ter esse cabelo lá na escola?

Kumi - Todo mundo já me conhece o meu cabelo assim, e eu não vou cortar de jeito nenhum, só vou cortar a frente.

(Kumi, 08 anos, família Achebe, 2012).

O caso de Kianga, uma menina de cinco anos, da família Obasanjo, representa posicionamento semelhante ao de Akin, no qual a menina diz preferir os cabelos lisos por considerar que seu cabelo é “duro”, mas demonstra uma enorme surpresa ao ver os desenhos de cabelos crespos grandes e em diferentes estilos no livro⁴⁸ utilizado para contação de histórias durante os trabalhos de campo. Kianga grita por sua avó para que esta possa ver os desenhos que lhe chamaram atenção:

E: [Inicia a leitura do livro]. “O cabelo de Lelê. Lelê não gosta do que vê. De onde vem tantos cachinhos? Pergunta sem saber o que fazer”. Olha Lelê aqui com tantos cachinhos na cabeça.

Kianga: Hum.

E: “Joga pra lá, puxa pra cá, jeito não dá, jeito não tem”. E agora? Oh, ela sentada! “De onde vem tantos cachinhos? Pergunta se mantém”.

Ngozi: Bem grande!

⁴⁸ O livro utilizado neste momento foi “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, 2012. Ver quadro nos apêndices com os livros infanto-juvenis utilizados na pesquisa.

E: Olha o cabelo de Lelê!
 Kianga: Ixe, Maria! Minha avó! Mostra aí pra minha avó! Ó pra cá, minha avó!
 Ô, vó! [grita].
 S. [avó]: Hein?
 Kianga: Ó pro tamanho do cabelo dela!
 S. [avó]: Hein?
 Kianga: Ó, pro tamanho do cabelo dela!
 S. [avó]: É! O cabelo dela, lindo!
 (Ngozi, 04 anos, Kianga, 05 anos, e S., avó, família Obasanjo, 2014).

Os gritos de Kianga para que sua avó pudesse ver os cachos da personagem Lelê emocionaram a entrevistadora que ainda não tinha presenciado uma cena como aquela. Kianga e Ngozi, mesmo convivendo desde tão pequenos com os desafios de serem negros, demonstraram a importância que é poder se ver e se mirar em personagens semelhantes a eles próprios. Na família deles, a família Obasanjo, apesar da presença de uma avó trançadeira e da mãe de Ngozi valorizar os cabelos e cachos de seu filho, ainda são escassas as possibilidades de valorização da beleza negra e do fortalecimento desta identidade etnicorracial. A leitura dos livros infanto-juvenis com personagens negros teve efeitos significativos sobre algumas crianças, sobretudo aquelas nas quais as famílias pouco exploram outras influências e possibilidades de ser negro. Por este motivo também, as transformações na macroestrutura social, a partir das políticas de ação afirmativa, podem ser significativas na vida de crianças, jovens e seus familiares.

Ainda sobre elementos fenotípicos significativos para o estabelecimento das identidades etnicorraciais pelas crianças, apenas Malaika (06 anos, família Azikiwe) apontou uma insatisfação com um elemento do seu corpo: seu nariz. Ao ser perguntada sobre algo que mudaria nela mesma, Malaika disse que mudaria seu nariz, pois *“não gosta de nariz abaixado”*. A mãe de Malaika faz um esforço dentro de sua família para que a filha mais nova possa se ver como uma menina negra, tal como sua irmã mais velha, Niara, a despeito de ter a pele mais clara. Jo., sua mãe, é bastante atenta ao fato de ambas as filhas terem cabelos crespos, produzindo semelhanças para a construção dessas identidades, porém, o nariz achatado da menina, pouco percebido pela mãe, incomoda a criança e é uma marca irrevogável de sua negritude. A esse respeito, Gomes (2008) alerta para os sinais diacríticos presentes no corpo do sujeito negro que marcam não apenas uma ancestralidade, mas também uma suposta inferioridade, sob as quais o racismo atua de forma contundente:

No Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marcas de inferioridade. A presença desses sinais é rejeitada pelo ideal do branqueamento e tratada de maneira eufemística no mito da democracia racial (Gomes, 2008, p. 31).

Malaika, ainda tão nova, já revela em sua fala alguns sinais da ambiguidade que cerca a questão da identidade racial, particularmente no contexto brasileiro. Sua narrativa remete a um lugar de fronteira entre ‘ser e não ser negro’, uma posição que a confunde, pois percebe-se quase branca em sua cor de pele, quase negra por causa do seu “nariz abaixado”, e negocia seus cabelos crespos, que, com esforço de sua mãe e irmã, são mais valorizados, mas, ainda assim, com dúvidas sobre as possibilidades de alisamento. Malaika ocupa o lugar dos sujeitos considerados como pardos e que facilmente escorregam ou se aproximam de uma identidade branca. O caso dessa menina também leva a questionamentos importantes sobre o lugar do pardo na sociedade brasileira (DAFLON, 2017) e as formas como tais sujeitos pardos, ainda crianças, podem ser vistos e socializados dentro das instituições sociais brasileiras.

Contextos de vida e socialização – aspectos relacionais e raciais

Este tópico reúne em termos mais descritivos alguns dos cenários vividos pelas crianças do estudo, no sentido de lhes conferirem pano de fundo e suporte às escolhas e direcionamentos dados pelas crianças e suas famílias dentro de seus processos de socialização, construção de identidades e enfrentamentos às experiências de preconceito e discriminação racial. Trata-se de produzir desenhos, através das narrativas destas crianças e adolescentes, sobre a forma como vivem. É preciso destacar que aqui são apresentados alguns recortes destas vivências, pois não seria possível abordar todos os contextos de vida de cada sujeito investigado.

Com base no contexto e nas possibilidades de vida de cada criança ou adolescente, o primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao simples fato de serem crianças e, mesmo que em meio a significativas adversidades no caso de algumas delas, poderem brincar, ler, estudar, com base nos gostos, significados e acessibilidade de cada uma. Assim, o primeiro elemento característico destas crianças

é a própria infância⁴⁹ (ou adolescência em alguns casos) vivida em sua plenitude e marcada por jogos, brincadeiras, desafios e descobertas próprios das suas fases de vida. Ashanti descreveu um dia típico na sua vida, de forma leve e descontraída e Kumi comenta que gosta de comer, brincar com irmãos, parentes e amigos e com o computador ou celular.

O de sempre: eu vou pra escola, volto, às vezes fico lendo, ou fico no celular quando o computador num tá, tá sem internet. Aí, às vezes eu fico lendo ou no celular, às vezes também fico assistindo televisão, outras eu fico sem fazer nada. Fico brincando com, na rua, com meus colegas: C., J., A. (...) Mais ou menos isso. Aí de noite assisto várias programações (...) como novelas... é, só isso. Depois aí eu vou dormir e no outro dia é a mesma coisa. (...) Eu gosto mais de ler livro de romance (...) Tipo de livro romance adolescente. (...). Também gosto de livros de ações por causa dos filmes que eu assisto também, tipo Harry Potter, Percy Jackson... as sagas (Ashanti, 11 anos, família Bello, 2014).

“Como, como, assisto televisão, como de novo, brinco no computador, como de novo, e algumas vezes, se meu... (...) não, Play Station tá ligado, como, como, tomo banho, é... e fico no Play Station até de noite.

E- No Play Station? E na rua? Você gosta de brincar na rua?

Kumi- Brinco de futebol, vôlei quando minha prima tá aqui, E. ou E., é... ou os dois, eu brinco de vôlei, e quando a minha mãe tá aí embaixo, eu desço também e fico brincando de futebol com os meninos aí” (Kumi, 08 anos, família Achebe, 2012).

E por falar em brincadeiras, Nyashia, 11 anos, família Ibori, conta sobre os tipos de brincadeira que mais gosta, destacando-se a “briga de rico”:

Nyashia- Eu gosto de brincar...

E- De quê?

Nyashia - É... de, como é nome daquele... de... como é o nome, pró? É... eu gosto de brincar de elástico, de... briga, [fala interrompida]

E- Briga? Como é a brincadeira de briga?

Nyashia - “Briga de rico”.

E- “Briga de rico”?

Nyashia - [risos]

E- Como é que é a “briga de rico”?

Nyashia - Igual das novela.

E- Como é que é?

Nyashia - A novela Chiquititas.

E- Hã...?

Nyashia - Vai segurano no braço e puxa o cabelo devagarinho, uma segurano o cabelo da outra.

E- Eu nunca vi não, mostra aí?!

⁴⁹ Considera-se que o conceito de infância deve ser localizado e contextualizado conforme as sociedades e tempos históricos em que é analisado. Infância, deste modo, é uma construção social (ÀRIES, 2012 [1973]; COHN, 2005; CORSARO, 2011). Neste trabalho, a infância pode ser concebida como um período do ciclo de vida entre o nascimento e os 12 anos de idade, marcado por sujeitos que são ativos, dotados de direitos e deveres, e que percebem e elaboram o mundo de forma distinta do universo adulto.

Nyashia - [risos]
 E- Alguém bota o cabelo aqui?
 Nyashia - O quê?
 E- Não entendi...
 Nyashia - Não! É uma segurano o cabelo da outra... e se entortando pro lado.
 E- Ah... então...
 Nyashia - Chiquitita...
 E- Eu puxo seu cabelo e cê puxa o meu, aí a gente fica puxano e vê quem consegue puxar mais?
 Nyashia - É...
 E- Ah, é? É assim, é? E chama “briga de rico” por quê?
 Nyashia - Porque num é briga igual como a gente fica brigano aqui. E as briga de rico é assim.
 E- Pelo cabelo?
 Nyashia - É.
 E- E a briga que não é de rico é como? Chama como?
 Nyashia - Briga normal. Agora aqui todo mundo só quer faca... ácido... paulada... Eles só querem isso.
 (Nyashia, 11 anos, família Ibori, 2014).

Certamente, brincar de “briga de rico” parece mais seguro do que tentar reproduzir as brigas locais no contexto de vida de Nyashia. A brincadeira⁵⁰ é uma forma utilizada pela criança para aprendizados, experimentações e significações sobre o mundo em que vive. É também uma forma de contribuição cultural e de desenvolvimento de novas relações sociais. Porém, a narrativa de Nyashia alude diretamente ao contexto de violência por ela vivenciado, quase como numa tentativa de suavizar os cenários de brigas, reproduzindo as “brigas de ricos” no lugar daquela que seria uma “briga normal”. Outro elemento importante da narrativa desta criança diz respeito à forma como ela percebe as diferenças de classe social: ser rico é brigar como nas novelas: uma briga entre meninas, ou mulheres, na qual uma deve puxar o cabelo da outra, mas sem envolver o uso de armas e outros artifícios.

Anaya, em sua primeira entrevista, aos 11 anos, ainda morava num bairro periférico, na fronteira entre o município de Salvador e o município de Lauro de Freitas, e conviveu com a violência bem de perto. A violência é um contexto, é um pano de fundo na vida de muitas crianças negras, obrigadas a conviverem com as dificuldades impostas pelo racismo e com aspectos mais estruturais da violência presente nos grandes centros urbanos. A menina narra o dia em que sua prima e sua tia foram baleadas na porta de casa.

⁵⁰ A psicologia do desenvolvimento, através de autores clássicos como Piaget e Vygotsky já descrevia o papel da brincadeira no desenvolvimento infanto-juvenil. Autores contemporâneos não apenas da psicologia do desenvolvimento, também vem explorando as contribuições da brincadeira para compreensão da socialização, constituição do sujeito e ‘transmissão’ cultural (PONTES, MAGALHÃES, 2003; QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006).

Anaya- (...) Porque... A. [prima]... o... Vou te contar!

E- Conte!

Anaya - No dia do aniversário dela...

E- No ano passado?

Anaya - Aí... eu peguei... no dia do aniversário dela, ela... A. [prima] tomou um tiro e tudo... na perna. Você não soube, não?

E- Não, não soube, não!

Anaya – A. tomou um tiro na coxa e na perna.

E- Onde foi isso?

Anaya - Foi aqui, teve uma coisa do “Pé Preto” [conhecido traficante de drogas da região] aí no São João. Tava eu, Ju., meu tio J., e eles tavam na rua com A. ‘Meu tio: não fique na rua essa hora, não fique’. E eu falei, ‘tá vendo como tá perigoso essa rua e tudo’. E. [tia] hoje tá andando tudo direitinho, mas E. [tia] tava com... andava de cadeira de rodas. Foi dois anos atrás. A. ficou boa logo, porque o de A., só... entrou e saiu, o de A. entrou e saiu.

E- Não ficou alojado.

Anaya - Ham, ham. E... os dois: aqui, entrou e saiu, e aqui também [Aponta os locais no próprio corpo]. A. só sentiu formigando, depois começou a sangrar. Só que a mãe, a mãe, a mãe dela, tomou na coxa, no osso, que foi um lugar de risco, fez até a cirurgia é... e tudo... Aí, depois, aí, depois teve o aniversário de A., né? Pra comemorar que A. já tava andando, na escola. (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

Os cotidianos das crianças são quase todos típicos para o que se espera das vivências de crianças e adolescentes na sociedade soteropolitana⁵¹: espaços de socialização na família, no bairro, na escola e, no caso de algumas delas, acesso a outros cursos de educação específicos (formações em língua estrangeira, atividades esportivas, etc.). Mesmo as crianças pertencentes a famílias de baixa renda tiveram acesso a dispositivos de formação e educação para além da tradicional formação das escolas, apresentando, porém, certos limites na oferta e escolha destas formações complementares.

Kito (14 anos), Nyashia (11 anos) e Latasha (10 anos), crianças de diferentes famílias, porém, moradoras do mesmo bairro, participavam do grupo de brincadeiras que uma ONG organizava no território e que, através das brincadeiras, trabalhava temas transversais importantes ao empoderamento infanto-juvenil. Kito também participava das aulas de futebol oferecidas gratuitamente por iniciativa de um professor de educação física. Ashanti (11 anos), também moradora do mesmo bairro, não participava das atividades da ONG, mas era uma frequentadora assídua da biblioteca comunitária do bairro e já havia participado de outras iniciativas comunitárias voltadas para crianças. Apesar da pobreza e precariedade estrutural

⁵¹ Levando-se em consideração as variações de experiências segundo diferentes aspectos socioculturais de cada família.

local, havia significativas ofertas de grupos e formações complementares para crianças, incluindo ações executadas pela polícia comunitária. As quatro crianças acima estudavam em escolas públicas fora do bairro onde moravam.

Abeba (09-10 anos) e Mara (14 anos), família Awolowo, frequentavam aulas de inglês, hidroginástica, yoga, ballet, jazz, etc., mas não ao mesmo tempo. Estudavam em uma escola particular distante de seu bairro de moradia e bastante conceituada entre algumas famílias da cidade (conforme as referências utilizadas por seus pais e os pais de outra família investigada). Niara (12 anos) e Malaika (06 anos), família Azikiwe, como já dito, estudavam em escolas de elite da cidade, escolares particulares e significativamente caras, frequentadas por pessoas de classe média alta e majoritariamente brancas. As escolas das meninas ofereciam cursos e atividades complementares que ocupavam boa parte do tempo das crianças, mas era utilizado com muito prazer por elas.

Foi num, num, num dos passeios teve um show de talentos e... e esse ano também vai ter só que não é show de talentos, é um... são três unidades na escola, então uma é, é artes, música e teatro. E agora são música e tem que cantar, e eu amo é de paixão assim cantar, eu gosto de interagir com as pessoas, faz... já fiz muito tempo teatro, então teve um show de talentos e tinha que ter uma abertura, assim, e aí as pesso... e todo mundo tinha que eleger uma pessoa e M. falou "ah, então vamo eleger Niara pra ela fazer, pra ver o quê que ela vai nos proporcionar pra divertir", e eu fiz um... uma peça com meu professor de teatro, a peça do final do ano, da escola inteira, todo mundo assistiu e todo mundo adorou, disse que eu era uma ótima atriz, todo mundo adorou literalmente. Eu sou, eu, eu num vou me gabar, mas eu, eu posso dizer o seguinte: eu sou boa, eu sou boa no que eu faço. Eu danço, eu faço ballet-jazz, eu já fiz teatro, faço vôlei, então eu sou boa no que eu faço. Então se eu digo que eu sou boa, eu num tô dizendo que sou ótima, maravilhosa mas, EU SOU BOA. Eu posso dizer assim, que se eu boto a cabeça, se eu estudo uma coisa, se eu pego bem pesado assim, eu consigo (Niara, 12 anos, família Azikiwe, 2014).

As demais crianças se dividiram entre escolas públicas ou particulares, mas as escolas particulares eram, quase sempre, escolas de menor porte, do próprio bairro, ou bairro próximo ao de moradia das crianças.

No que tange os aspectos de lazer entre as crianças, diferentes espaços foram destacados como seus preferidos. O acesso aos espaços de lazer variava segundo a escolaridade e a renda mensal dos responsáveis pelas crianças, embora "praia" e "shopping" tenham sido os locais mais citados por quase todas, independentemente de suas condições socioeconômicas.

A referência a “*busca por cultura*” apareceu diretamente nas falas de Niara, da família Azikiwe, e Akin, da família Odili. Niara, 12 anos, mencionou que a família “*sempre vai assim, sempre tá pro... em bru... em busca de cultura. Sempre vai pra, pra teatro, muito difícil mesmo a gente ir pra museu, mas a gente vai pra teatro, a gente vai pra cinema, a gente vai pra tipo shopping, vai pra praia*”. E Akin, 08-09 anos, apresentava interesses por teatro desde muito novo e gostava de estar atento às novidades culturais da cidade, talvez até por forte influência de sua mãe, que comentava em todos os encontros com a pesquisadora sobre sua preocupação em oferecer a melhor educação, incluindo formação cultural, para seus filhos.

Crianças menores detinham interesses em programas de TV infantis e telenovelas infantis como “Carrossel”, “Chiquititas”, “Feiticeiras de Waverly Place” e “Violetta”⁵². Ídolos quase sempre brancos e sem muitos artistas negros que servissem de referência. Meeca, em sua primeira entrevista, aos 10 anos, dizia gostar de ver vídeos na internet de artistas como “Aline Barros” e “Cauã Reymond”, ambos de tons de pele mais claro e cabelos lisos. Para Meeca, eram os cabelos lisos e compridos desses artistas que ela mais gostava. Kumi, 08 anos, por sua vez, dizia gostar de “Ronaldinho Gaúcho” por causa do seu desejo de ser jogador de futebol. E Adimu, 10 anos, escolhera “Taís Araújo” como mulher bonita, surpreendendo a entrevistadora no contexto da entrevista pelo fato de ter escolhido uma atriz negra como referência de beleza.

A esse respeito, a adolescente Mara, 14 anos, da família Awolowo, teceu comentários acerca da beleza negra, expondo suas opiniões com muita segurança e indicando mulheres negras do cenário internacional valorizadas pela adolescente. Caberia buscar quais elementos dos traços fenotípicos das mulheres analisadas por Mara mais lhes chamaram atenção, porém, estes aspectos não foram aprofundados pela entrevistadora. De todo modo, Mara destaca a beleza da cantora negra americana “Beyoncé” e da atriz negra americana “Queen Latifah” e diz não considerar a atriz queniana-mexicana “Lupita Nyong’o” tão bonita. Tanto Beyoncé quanto Latifah se apresentam, na maioria das vezes, com cabelos alisados e alourados, enquanto que Lupita utiliza os cabelos crespos naturais e tem o tom de pele mais escuro em relação às demais artistas. Caberia perguntar se tais escolhas da adolescente

⁵² Hordge-Freeman (2015) relembra a falta de oportunidades que os artistas negros têm diante de um cenário midiático, tanto nacional quanto internacional, racista e marcado pelo embranquecimento ou, no caso do Brasil, por uma folclorização do negro e pelo mito da democracia racial.

estariam relacionadas a uma versão “suavizada” da negritude de tais mulheres, uma vez que se aproximam de elementos de branquitude, ou, como ela mesma diz, se se trata apenas de sua opinião pessoal, sem levar em consideração os aspectos fenotípicos da atriz Lupita. Cabe também destacar que a escolha por uma atriz negra e gorda – Latifah – é bem significativa e autêntica, revelando traços de sua identificação pessoal.

Mara: Antes, a gente falou, a gente deve ter conversado sobre, sobre o lance da Lupita, que foi eleita a mulher mais bonita do mundo.

E: Hum, o que é que você achou disso?

Mara: Não sei, eu, eu acho bonita, mas eu conheço mulheres negras mais bonitas. Aí, é porque muita gente tá falando que, ‘ah, se você não acha ela bonita, é racismo’. Mas eu realmente eu conheço mulheres que são negras também, que são mais bonitas que ela... Não... Mas eu admiro bastante, ela... foi ela que ganhou o Oscar, se não me engano, de melhor atriz?

E: Atriz coadjuvante.

Mara: Coadjuvante, não foi? Então, e acho que foi o primeiro trabalho dela, um dos primeiros trabalhos dela, eu fiquei bastante surpresa, eu gostei. Eu acompanhei o Oscar nessa noite, porque eu tava torcendo por ela. Principalmente, porque ela estava indo contra a Jennifer Lawrence, que era a ‘queridinha da América’ e o Oscar é dado pela Academia, né? Então, a Academia tende a ser favorável aos americanos, e tudo mais. Aí, como ela tava indo, tava contra a Jennifer Lawrence, que fez Jogos Vorazes, Lado Bom da Vida, foi bastante impressionante ela [Lupita] ter ganhado, eu gostei bastante.

E: Hum, hum... Ainda assim, você acha que ela não merece esse prêmio de mulher mais bonita?

Mara: É bonita, mas não tanto.

E: Você acha que.../

Mara: Eu sou mais! Mentira! [Voz baixa, sussurrando].

E: Você acha que você é mais bonita?

Mara: É, mas, não... Eu acho que, ela é bonita. Mas não tanto.

S: Quem você colocaria no lugar dela? Além de você, é claro! Que você já demonstrou.

Mara: [Risos]. Hum... Não sei, eu não lembro de nome de mulher nenhuma. Eu sabia dela porque tavam falando dela. Ham... A Beyoncé eu acho bonita.

E: Beyoncé?

Mara: É, Beyoncé, ela é... Eu não sei, eu falo Beyoncé, depois eu falo Beyoncé. Hum... [Usa pronúncias distintas para expressar nome da cantora].

E: Eu também falo dos dois jeitos.

Mara: Beyoncé. Eu vou falar Beyoncé porque parece mais normal. Ah, não sei, eu acho ela bonita.

E: Hum, hum... Também acho...

Mara: A Rihanna não tanto... A Shakira eu fico surpresa com ela porque a flexibilidade dela é muito estranha.

E: A o que?

Mara: A flexibilidade.

E: Como assim?

Mara: Nunca viu Shakira dançando, não? Não é normal, não. Tipo, veja ‘She wolf’, um clipe dela em que ela tá dançando, ela não é normal, não. Eu não gosto muito da Shakira porque ela mistura o inglês com o portunhol dela aí, as músicas dela são muito difíceis de entender. Eu não gosto muito dela em geral, mas fico muito surpresa com a flexibilidade dela. Tipo, tem uma hora que ela coloca a perna na frente, depois ela cruza o braço, coloca assim aí... Não é de Deus, não!

E: [Risos]. Não é de Deus, não? [Risos]. Tá, mas a Beyoncé, então, substitui a Lupita melhor?

Mara: Sim.

E: Né? Mais alguém?

Mara: Hum... Acho a Queen Latifah bonita. (Mara, 14 anos, família Awolowo, 2014).

As narrativas das crianças apontaram para o fato de que, quanto mais próximo da adolescência, quanto mais velhas, mais as crianças escolhiam ícones ou personagens negros como belos e de referência (salvo algumas exceções como Kumi e Adimu). As crianças menores pareceram mais envolvidas com programas infanto-juvenis ainda marcados pela forte presença de personagens e artistas brancos, com poucas opções de músicos e atores/atrizes negras. Também se destacou uma variação conforme as condições socioeconômicas e culturais das famílias e uma possível preocupação com a oferta de outros programas, filmes, livros que pudessem destacar a presença e a beleza negras. Neste sentido, os pais de Mara e Abeba e o pai de Ashanti referiram preocupação constante em poder oferecer ‘alternativas’ culturais às filhas, com maior presença de figuras negras.

Os cotidianos das crianças envolvem, de um modo geral, uma boa relação da criança ou adolescente com a família e os demais membros. São cotidianos divertidos, alegres, mesmo nas casas com dificuldades financeiras. Ashanti falava sobre como era engraçada a convivência em casa, *“porque todo mundo fica brincando o tempo todo”*. Porém, para algumas crianças, o dia-a-dia da casa pode ser mais sério e complicado, uma vez que pode envolver ou situações específicas de violência (já relatadas), ou mesmo dificuldades concretas como a de Kito, que ao narrar sobre sua família aponta para a quantidade de pessoas em casa, *“é muita gente”*, por volta de 15 pessoas numa casa bem pequena, sem muita estrutura, e da qual ele diz que *“é ruim porque fica todo mundo em casa e não tem nada pra fazer. O computador até quebrou”*.

Achei que Kito ou sua avó demoraram tanto pra me dar uma resposta [eu os aguardava na praça], já se ia mais de onze horas da manhã e ameaçava chover que decidi ir até a casa deles pra avisar que eu ia embora... Pelo menos pra evitar que um deles descesse mais tarde e não me encontrasse por ali. Dei tchau a L. [criança do grupo de brincadeiras da ONG] que nesse momento estava no banco comigo e lhe disse que também fosse pra casa, pois ia chover... Subi até a casa de Dona V. [avó de Kito]. Qual não foi minha surpresa: todos em casa: Dona V. costurando algo, seus filhos e netos, amontoados na pequena sala, deitados no chão, cobertos por lençóis... cena triste, cena de pobreza... mas todos ali, juntinhos... fazia um certo friozinho naquela manhã sem aula para as crianças [os professores estavam em greve

e a Copa do Mundo de Futebol já se avizinhava]. Todos em casa! Enfim, cheguei pertinho da porta, com muita vergonha e receio de invadir o espaço alheio. Perguntei por Kito. Ele ainda estava deitado, todo coberto, da cabeça aos pés! Fingia dormir, embora sua tia e sua avó dissessem que não... Sua avó lhe chamava, pedia que se levantasse para falar comigo, eu intervia, dizendo que lhe deixasse dormir que eu voltaria outro dia... Uma das suas tias chegou a bater nele, para que ele levantasse... Lá mesmo ele disse “oi Sandrinha”... Eu perguntei se poderíamos marcar no dia seguinte, sexta-feira, nossa entrevista, no final da manhã, umas onze horas... ele disse que tudo bem (Diário de campo, 22 de maio de 2014).

A análise do caso de Anaya (família Okereke) revela outros aspectos importantes associados ao processo de socialização. A garota, aos 11 anos, comentava sobre seus desejos em conhecer determinados locais no mundo, a partir das suas referências ancestrais. Por se tratar de uma família do candomblé, a ancestralidade aparecia com muita facilidade nos gostos, interesses e na forma como Anaya enxergava certos processos de socialização por ela vivenciados. São interessantes escolhas realizadas por ela, apontando para um contexto de vida especial, apesar das dificuldades socioeconômicas encontradas. Como não conheceu o pai biológico, o caboclo do terreiro, Raio do Sol, assumiu este papel na vida de Anaya desde muito pequena.

Anaya- Tem um lugar que eu, que eu, que eu tenho um sonho, um sonho de ver, é a África e a Amazônia.

E- A Amazônia?

Anaya - É.

E- A África por que e a Amazônia por quê?

Anaya - É... a África pra... ver meus “descendentes” [antepassados], como é que se cultua o candomblé lá. Como... eles vivem e tudo, sabe? É... como... se.... se eles usam largador, se é daquela... tribo que usa aquelas... como é, aqueles negócios pra o pescoço ficar longo.

E- Comprido.

Anaya - É, e tudo. A Amazônia, por causa da cultura do meu pai “Raio do Sol” [caboclo chefe da casa-terreiro], que eu sou, vamo se dizer, eu sou apaixonada por ele.

E- Por ele?

Anaya - Mas de pai mesmo, sabe? Aquela paixão de pai, porque, de alguma forma, tendo, mesmo tendo J. L. [pai não biológico que a criou], eu, antes de meu pai J., já tinha Raio do Sol, né? Então, é como se ele fosse meu primeiro pai. Eu considero ele até primeiro do que o meu pai J., porque minha mãe sempre foi o meu pai e minha mãe. Enquanto meu pai J. não apareceu na vida dela, ela era minha mãe e meu pai, então pra mim, “em vez” dela ser minha mãe e pai, meu pai era Raio de Sol, sabe? Porque nos momentos que minha mãe tava aqui, parecia que nem era ela, quando ela vira homem, sabe? Parecia que não era ela, que era meu pai Raio do Sol. É diferente. É diferente porque a gente... meu pai conta histórias da vida dele, assim, por isso que eu tenho vontade de saber, né? Porque ele é de uma tribo, tem outras tribos, eu não vou conhecer, assim, a tribo dele, né? Só vou conhecer outras. Eu espero que um dia eu conheça realmente a tribo dele mesmo, mas eu tenho vontade de conhecer muito a Amazônia e a África. São dois lugares que eu, que eu quero conhecer. Paris é mais porque eu gosto de desenhar, moda, mais

moda. Quer, quer ver uns vestidos que eu faço? (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

Seguindo na exploração de aspectos relacionais associadas ao contexto familiar, cabe ressaltar as referências das crianças a outras figuras familiares, com destaque para as avós. Niara narra as influências de sua avó materna sobre sua vida, cujo falecimento tinha ocorrido um pouco antes da sua inserção na pesquisa e as dores desta perda eram visíveis no seu depoimento. As semelhanças físicas entre a garota e sua avó pareceu ser um aspecto significativo de ligação entre as duas. A avó materna de Niara também era negra de pele escura (diferente do avô e da mãe da menina) e tinha um importante papel no incentivo ao estudo da neta. A avó não conversava com a neta diretamente sobre assuntos difíceis, como racismo, mas se utilizava de um discurso⁵³ muito presente em famílias negras sobre a importância do estudo para que pudessem “vencer na vida”.

Não... só minha avó ter morrido que eu fiquei muito triste mesmo, até hoje, eu fico triste pensar assim, às vezes eu fico triste, às vezes eu fico feliz porque minha avó estava sofrendo, então pensar nela às vezes fica bem, eu fico bem e às vezes eu fico triste, triste porque ela não tá mais aqui comigo e feliz porque ela tá num lugar melhor, assim, eu sou Católica, então acredito que o, o Céu ele é um lugar melhor do que a Terra, num tem violência, todo mundo tem o que comer, então eu acho que ela tá melhor lá (...). E ela mo... ela morreu dois dias antes do aniversário de Malaika. Mesmo assim a gente fez festa porque minha avó sempre gostou, nunca... e uma coisa que ela... uma coisa que ela sempre dizia era minha educação, eu... eu era pra eu estudar bastante, ela sempre falou isso pra mim: “estude bastante que é a melhor coisa que cê faz”. “Eu não tive muito estudo, então no momento que... meu di... eu dou meu dinheiro pra você estudar”, então eu sem... eu sempre quando eu vou fazer uma prova, fazer um teste, fazer dever de casa eu sempre lembro disso, que ela sempre pediu pra fazer muito dever, estudar bastante pra eu ter um futuro melhor... e... (...). Então, quan... eu acho que ela se via em mim, eu era o reflexo dela, então se eu, ela sempre me dizia que eu era muito parecida com ela quando eu era pequena, então quando ela botava pra eu estudar era como se ela tivesse estudando, como se, se o meu futuro fosse bom, o dela seria melhor ainda. Então eu acredito que se ela tá aí no céu agora me vendo, ela tá me elogiando porque eu tô estudando, eu estou me matando, nem que eu, eu precise me escabelar mas eu nunca vou pra uma recuperação, nunca fui, nunca vou, sempre vou passar direto, então, é sempre... nunca vou perder de ano, então eu acho, é isso (Niara, 12 anos, família Azikiwe, 2014).

⁵³ Os depoimentos do CPDOC (ALBERTI, PEREIRA, 2007) e as narrativas de algumas pesquisas (por exemplo, o trabalho de Souza, 1983, “Tornar-se Negro”) destacam discursos de várias gerações nas famílias negras brasileiras voltadas para o incentivo ao estudo e para ideia de que o negro deveria sempre se esforçar bastante para conseguir uma melhor posição social.

Na família Okereke, Anaya evoca os conselhos da mãe e da avó materna, alegando que são tais conselhos que a permitiram ter a cabeça diferente das demais crianças da sua idade, reportando-se, na segunda entrevista, a episódios anteriores nos quais ela já tinha maturidade e compreensão sobre sua identidade racial e sobre a necessidade de respeitar as diferenças, mas, sobretudo, respeitar a própria negritude de sua família, seus povos e tradição. Em sua segunda narrativa, aos 13 anos, ela ria dos comentários de sua avó, que lhe dizia “diante de qualquer situação, erga a cabeça, empine a bunda e siga adiante”.

Anaya- Através de quê? Eu acho que através de minha mãe, que é a... que é um exemplo, sabe? É um exemplo pra mim, porque... é... como eu falei, apesar de eu... d'eu ser criança eu tenho uma cabeça de adulta. Eu acho que pra eu ter essa conclusão de tudo, de quem eu sou, da minha religião, eu acho que através dela porque, ela me passou um monte de coisa, sabe? Que vai ficar como exemplo pra minha vida toda.

E- Mas o que ela lhe diz em relação à... à raça, cor, cabelo? O que é que ela mais lhe diz que te marca?

Anaya- Ela me diz que eu sou linda de qualquer jeito. E ela diz que num faz diferença nenhuma. Que pra uns eu... eu vou ser ruim pra outros eu vou ser boa, e, muita gente gosta de mim e através, eu, sabendo que muita gente gosta de mim eu comecei a me descobrir, sabe, a gostar mais de mim, a me cuidar mais. Entendeu? [risos]

E- E sua avó, ela... ela tem alguma participação aí nessa... descoberta de si?

Anaya- Não, [risos] minha avó é mais na dela. Tipo, ela sempre me aconselhou a... a mesma coisa que ela fazia com minha mãe, que ela falava quando alguém falasse alguma coisa [risos] - eu até dou risada - quando ela, quando alguém falar assim... alguma coisa pra ela, que ela erguesse a cabeça, empinasse a bunda [risos] - eu dou risada com minha avó - e andasse pra frente e... e seguir em frente, sabe? E minha avó sempre... minha avó sempre falou assim que (...) “oh minha filha vai, vai passar isso”, que num sei quê, e tipo,... e cada vez que ela falava isso, isso me fortalecia, sabe? (Anaya, 13 anos, família Okereke, 2014).

Sendo a escola um importante espaço de socialização e elaborações identitárias, como já mencionado na seção anterior, destacam-se algumas narrativas que apontam para novos cenários da pauta racial na formação escolar brasileira. Algumas crianças falaram explicitamente de temas e discussões em sala de aula e de trabalhos escolares voltados para as questões etnicorraciais. Mais uma vez, estes aspectos são aqui selecionados a título de reprodução de alguns cenários, sob a ótica das crianças, e que levantam questões sobre a compreensão das relações raciais, da identidade etnicorracial e do problema do racismo nos diferentes centros de formação frequentados pelas crianças.

Anaya, quando aos 11 anos, estudava em uma escola pública no mesmo bairro onde morava e mencionou, na ocasião da entrevista, um importante trabalho escolar

que ela estava preparando sobre uma figura de poder negra. Em sua pesquisa sobre a juíza Luislinda Valois, Anaya descobre que, além de ser uma juíza negra voltada para questões “*de discriminação, racial, bullying*”, como ela mesma diz, trata-se de uma pessoa que valoriza a religião do candomblé, fazendo com que a criança se identifique ainda mais com esta mulher negra e de destaque nacional⁵⁴. Os exemplos de semelhança são importantes reflexos de identificação e encorajadores para escolhas futuras destas crianças e adolescentes.

Imagine, ela foi discriminada pelo próprio professor, o professor disse que ela seria uma boa cozinheira, invés de se formar em magistuta [magistratura]. (...) Luislinda, é isso. Ela, ela... como ela foi discriminada, ela teve essa ideia, sabe, de trabalhar com gays, é... deixa eu ver, negros, cadeirantes, tudo que é tipo de pessoa, sabe? Ela conseguiu, na verdade, ela conseguiu, hoje ela é oficialmente juíza, essa é, só que ela está cuidando de discriminação, essas coisas racial, *bullying*, tudo que é tipo de coisa assim, é isso que ela está cuidando hoje. (...) Eu gostei da coragem dela de seguir, porque às vezes o preconceito vem do próprio negro, sabe, na minha escola ocorre muito isso (Anaya, 11 anos, família Okereke, 2012).

Niara também explana algumas experiências em sua escola (uma das mais caras da cidade) sobre aspectos raciais. O professor de geografia aponta para o discurso da não existência de raças humanas, abrindo um “velho” dilema que cerca as questões raciais no Brasil, e o professor de educação física inclui nas suas práticas uma discussão sobre o racismo, sugerindo caminhos para sua superação através do exemplo de um filme americano. Os destaques apresentados por Niara alertam para a necessidade de se pensar não apenas discursos e trabalhos que envolvam a temática racial, especificamente trabalhos realizados no contexto da semana da ‘Consciência Negra’, mas também novas e diferentes formas de se trabalhar as prerrogativas da lei 10.639/2003 nas escolas e outros centros de formação infanto-juvenil, abordando de forma criativa e inovadora o ensino da História e Cultura Afro-brasileira (BRANDÃO, 2010).

E meu professor de Geografia, uma curiosidade que ele me falou, que muita gente diz que eu, que tem raça, raça negra, raça branca, e não existe isso. Raça é pra, às vezes é pra animais que é raça, raça de cachorro, raça de macaco, ou, é raça de animal. Pra gente não é raça, é... é um nome lá muito estranho, que a gente é, vamo dizer, tem o órgão A e órgão B, o órgão A e órgão B se juntam e formam o órgão C. Se pegar outra pessoa que fizer, que tenha o órgão C, fica só única espécie, agora se a gente pegar órgão A e órgão B e a pessoa tiver dois filhos um A e um B, se a gente pegar... é muito

⁵⁴ Recentemente (2017), a juíza Luislinda Valois se envolveu em uma polêmica desastrosa sobre seu salário, considerando-o abaixo do valor merecido e comparando seu recebimento a trabalho escravo.

estranho é porque só ele explicando mesmo que dá pra entender. É, eu concluí assim, que se a gente juntar uma pessoa de um, de um, de um... eu não posso dizer raça nem espécie, é um nome científico. Juntar duas... pessoas, vamos dizer assim, duas pessoas de diferentes classes, vai dar, se tiver mais um ou mais dois filhos, vai ter duas espécies diferentes, espécies não, ra... é... classes diferentes, que juntano vai dar outra classe, que aí vai, vai fazeno é tipo uma árvore genea... genealógica (...) Ah, eu acho que é super errado, o racismo. Que o professor de Educação Física mesmo mostrou o filme "Duelo de Titãs", que fala sobre o... futebol americano, que um time junta negros e brancos pra trabalharem juntos, que no começo não dá certo e no final dá certo (Niara, 12 anos, família Azikiwe).

Em um primeiro esforço interpretativo dos cenários aqui rapidamente apresentados, há indícios de mudanças, mesmo que ainda pontuais, mas que já parecem ser significativas para os processos de transformação sociocultural e ampliação das possibilidades interpretativas e de construção de identidades individuais e sociais para as crianças e adolescentes negras. Ao mesmo tempo em que alguns cenários se mantêm, numa perspectiva de idas e vindas das relações raciais brasileiras. Em seguida, serão destacados aspectos ainda persistentes deste cenário etnicorracial brasileiro: o racismo silencioso, insistente e persistente na vida da população negra brasileira e, neste caso, especificamente no cotidiano das crianças e adolescentes.

Negão

Negam que aqui tem preto, negão
Negam que aqui tem preconceito de cor
Negam a negritude, essa negação

Nega a atitude de um negro amor
Mas pra todo canto aonde tem você, eu vou
Com o canto do olho lançam setas de indagação
Ainda não sabem, mas sabemos que opressão
É a falta de pressa do opressor pedir perdão
A quem não perdeu tempo e a muito tempo perdô
Mas nunca esqueceu, não

(Chico César)

CAPÍTULO 6: “Brincando de *bullying*”: experiências de crianças e jovens frente às situações de discriminação racial e preconceito

O racismo é um fenômeno complexo e, como tal, diluído em diversos espaços da vida e socialização de pessoas negras, sobretudo no contexto brasileiro, onde tais experiências se dão de forma muito sutil, velada e significativamente silenciada, porém, bastante eficaz em seus propósitos (MUNANGA, 2017). As narrativas infanto-juvenis acerca deste fenômeno também se constituíram dentro de um emaranhado de significações e experiências complexas, ora traduzidas diretamente como situações racistas, ora envolvidas numa trama de possibilidades interpretativas acerca do vivido.

Williams e Priest (2015) apontam as consequências do racismo sobre a saúde, destacando que experiências subjetivas de discriminação se configuram importantes estressores, impactando negativamente a saúde de uma forma geral. A partir de um modelo de compreensão do fenômeno do racismo do qual se depreendem as múltiplas possibilidades de impacto sobre a saúde. Neste modelo, o racismo é visto como um determinante básico da saúde e destaca causas primeiras ou fundamentais das causas aparentes ou intervenientes. A compreensão principal é de que a raça, ou o componente racial, é criado por forças macrossociais que se vinculam à saúde “*através de diversos mecanismos intervenientes*”. Ou seja, tomando-se, por exemplo, o estresse como mecanismo interveniente, pode-se reconhecer o racismo como causa de estresse por discriminação e traumas, porém, apontam os autores, ele também pode afetar outros tipos estressores, tais como desemprego, dificuldade financeira, violências, etc.

O racismo, assim como outras causas fundamentais, opera sobre a saúde através de múltiplos mecanismos e as vias através das quais essas causas distais impactam a saúde podem mudar com o tempo. Por exemplo, o racismo institucional e cultural pode afetar adversamente a saúde através de estigma, estereótipos, preconceito e discriminação racial. Essas dimensões do racismo podem levar a diferenças no acesso a recursos econômicos e vários outros recursos e oportunidades sociais. O racismo não é o único determinante dos mecanismos intervenientes, mas sua presença como causa fundamental em uma sociedade pode modificar e transformar outros fatores causais e pode exacerbar os impactos negativos de outros fatores de risco para a saúde (WILLIAMS, PRIEST, 2015).

O racismo e a discriminação racial produzem efeitos sobre os sujeitos em seu aspecto mais subjetivo, comprometendo os processos de construção de identidade e autoestima do negro desde a infância, imputando-lhe exclusão social, sofrimentos e

intenso mal-estar social, que repercutirão, fatalmente, em seu estado de saúde e qualidade de vida. Afetando a saúde dos sujeitos, tais fenômenos são produtores de uma violência capaz de acarretar danos irreparáveis em muitos casos. Zamora (2012) também alerta para o fato de que o racismo ainda é pouco abordado nos estudos do campo da Psicologia, destacando a necessidade de crescimento de produções nesta área, sobretudo para que se possa melhor compreender e enfrentar as consequências psicossociais deste sofrimento.

O sofrimento psíquico advindo da dimensão étnico-racial é capaz de produzir graves sintomas e alterações do desenvolvimento psicoafetivo de uma criança. Santos (2002) relata o caso de uma criança de nove anos com dificuldades emocionais graves, sua relação com conflitos ligados a sua origem étnica e a consequente busca de constituição de sua subjetividade. No caso em questão, a criança, considerada negra pela autora diante de sua descrição fenotípica, via-se e se autodenominava 'loira'. Filha de pai loiro e mãe negra, esta criança sofreu uma série de interdições quando da curta e tensa relação de seus pais. Sua identidade foi, possivelmente, forjada sob o ideal de beleza do pai, loiro, que maltratava aquela que não podia ser bela, sua mãe, negra. O resultado de sua formação pode ser lido como um sujeito "café com leite" (p. 126), que não consegue firmar-se enquanto sujeito diferenciado de sua mãe (caso de uma possível psicose infantil), mas também um sujeito em busca de auto-afirmação, suas origens e inteireza.

O que poderia ser lido somente como uma ideia delirante – ser loira – pode ser também um pedido para se nomear a parte dela que permaneceu recusada no contexto da família e não devidamente simbolizada: seu pertencimento e origens étnicos, assim como os fatos conseqüentes a essa não simbolização (a relação do casal pai/mãe, pai/outra mulher, pai/filha; todas culminando na vivência do abandono) (SANTOS, 2002, p. 126).

Priest et al (2013) em uma revisão que abordou as publicações acerca dos efeitos da discriminação racial (como medida de exposição) sobre a saúde de crianças e jovens, contemplando estudos epidemiológicos, publicados em língua inglesa, em periódicos internacionais, além de teses e dissertações, concluíram que em todos os estudos analisados foram encontradas fortes evidências que a discriminação racial constitui um determinante crítico da saúde e do bem-estar geral de crianças e jovens, demonstrando ainda os efeitos negativos desta discriminação.

A revisão evidenciou também um crescimento na quantidade de estudos com este enfoque nos últimos sete anos (a partir da data da publicação do artigo), apresentados sob relações fortes e consistentes entre discriminação racial e uma gama de resultados prejudiciais à saúde em diferentes grupos etários, étnicorraciais e contextos de vida. Os autores analisaram 121 estudos, destacando as fortes e consistentes correlações positivas entre discriminação racial e indicadores negativos de saúde mental, tais como ansiedade, depressão e estresse psicológico. Também encontraram nesta revisão uma importante correlação entre discriminação racial e problemas comportamentais, incluindo comportamentos delinquentes (PRIEST *et al*, 2013).

O trabalho de Rosenthal *et al* (2015) que analisou os efeitos do *bullying* baseado em estigmas sobre a saúde mental de adolescentes urbanos negros e latinos corrobora os achados da revisão referida. A pesquisa de base epidemiológica foi conduzida ao longo de dois anos, numa escola pública na cidade de New Haven, Estado de Connecticut (EUA), num estudo de coorte, na qual se testou a associação entre *bullying* baseado no peso e na raça e aumento da pressão arterial, da massa corporal (IMC) e diminuição da saúde global auto-avaliada. O *bullying* baseado no estigma está associado a resultados negativos de saúde mental e física, e os autores ainda apontam para a necessidade de ações específicas no sentido de reduzir o *bullying* e proteger os adolescentes dos efeitos adversos à saúde.

Focalizando especificamente pesquisas abordando o universo infantil, os estudos de Goff *et al* (2014) realizado nos Estados Unidos encontraram evidências de que meninos negros (*Black Boys*) são vistos como mais velhos e menos inocentes quando comparados com seus pares brancos da mesma idade. Os autores partiram de uma concepção de infância na qual a categoria social “*children*” (crianças) define um grupo de indivíduos que são percebidos como distintos, possuindo características próprias, incluindo a inocência e a necessidade de proteção (GOFF *et al*, 2014). O estudo testou três hipóteses: 1) meninos negros são vistos como menos infantis que seus pares brancos; 2) características relacionadas à infância são menos associadas aos meninos negros em relação aos meninos brancos; 3) estas tendências são exacerbadas em contextos onde homens negros são desumanizados quando associados implicitamente a macacos.

Goff e seus colegas se utilizaram de diferentes métodos para teste de suas hipóteses, incluindo estudos mistos (análises de laboratório e de campo). Os achados

corroboraram as hipóteses, evidenciando que os meninos negros são vistos como mais velhos e menos inocentes que os meninos brancos, de acordo com a concepção social de infância; e demonstraram que a associação 'negro (*black*) / macaco (*ape*)' é um importante preditor das atuais disparidades raciais na violência policial em relação às crianças. Para os autores, a pesquisa sugere que o processo de desumanização é uma atitude intergrupar perigosa e que essa percepção intergrupar sobre a criança/infância é pouco explorada, sendo necessário mais estudos neste campo. Os estudos de laboratório e de campo realizados pelos autores acima são evidências quase óbvias de uma realidade social vivenciada por jovens negros americanos e brasileiros. Os indicadores de violência policial e mortalidade de jovens negros confirmam os achados acima.

Soto (2012), partindo do campo da sociologia da infância, analisou experiências de discriminação e racismo entre crianças imigrantes do Peru em uma escola pública chilena, considerando, além da complexidade do fenômeno migratório peruano no Chile, aspectos diretamente relacionados à temática racial, enfatizados pelas crianças (cor da pele, fenótipo, personalidade e nacionalidade). As crianças entrevistadas relataram ser a pele branca um traço de maior beleza comparando-se crianças peruanas e chilenas. A autora pouco avança em sua análise racial, porém, alerta sobre os sentimentos de xenofobia e intolerância predominantes na sociedade chilena, que recaem sobretudo sobre a população peruana imigrante, salientando que, embora o governo chileno acolha crianças peruanas em suas escolas públicas, nenhum trabalho de acompanhamento das crianças imigrantes e construção de programas de atenção e gestão da diversidade é realizado, seja no âmbito escolar, seja social e comunitário, fazendo com que as crianças passem a assimilar práticas e discursos discriminatórios do alunado chileno⁵⁵.

No Brasil, França e Monteiro (2004) constataram que a expressão do racismo na infância se apresenta de forma cada vez mais sutil, sendo entendido como expressões indiretas do racismo, que ocorrem pela presença de normas antirracistas impedoras da expressão de um racismo flagrante e à presença de valores de

⁵⁵ O fenômeno migratório na América Latina, particularmente no Chile, também é abordado por Suarez-Cabrera (2015) que alerta para o fato de que a criança tem se configurado como novo sujeito problemático dos fenômenos migratórios naquele país. A autora discute os dados de migração de crianças para o Chile e destaca que a Argentina possui maior porcentagem de migração, embora tais dados sejam invisibilizados e o destaque seja dado apenas às crianças peruanas. De todo modo, tanto Suarez-Cabrera (2015) quanto Soto (2012) abordam elementos importantes em torno dos desafios da migração infantil e dos processos de exclusão e preconceito existentes.

igualdade de direitos. As autoras estudaram expressões do racismo em crianças brancas, tentando verificar o efeito da idade na expressão das ações discriminatórias. Concluíram que, a despeito de trabalhos anteriores destacarem que as ações de discriminação entre crianças diminuem a partir dos 8 anos de idade, nos experimentos realizados pelas autoras, as crianças mais velhas continuaram a apresentar comportamentos discriminatórios. Comportamentos expressos de forma indireta e que ficam *“imunes à crítica ou punição social”*. Neste trabalho, as autoras acreditam que possíveis mudanças nos modos de expressão do racismo estão ligadas aos processos de interiorização das normas sociais e a capacidade de lidar com tais normas em função dos contextos de vida das crianças e jovens.

Silva e Branco (2011), a partir da contribuição da Psicologia do desenvolvimento e da educação, realizaram pesquisa qualitativa com meninas na faixa etária dos 09 aos 11 anos, abordando a interação entre meninas negras e brancas em um contexto lúdico estruturado. Em sua revisão, as autoras analisaram que parte significativa da produção sobre os efeitos do preconceito/discriminação na constituição da subjetividade se voltam mais às meninas. Identificam alguns importantes trabalhos focalizados na construção de si e subjetividade de meninas negras, apontando ainda que são as meninas que mais apresentam insatisfação e vergonha com relação a si próprias.

As interações analisadas pelas autoras indicaram valorização do ideal de beleza branco, loiro e de olhos azuis. Nas interações, as meninas, independentemente de sua cor/raça, valorizaram a boneca branca e loira, em detrimento da boneca negra e de cabelo crespo, e apontaram o ideal de menino bonito como sendo *“branquinho”*, de olhos e cabelos claros. As autoras identificaram existência de ‘crenças, valores e padrões de beleza racistas’ desde os processos de interação e socialização da criança, além da existência de desvalorização da negritude e consequências negativas na concepção de si das crianças negras.

É possível que a maior quantidade de estudos focados nas experiências das meninas se explique a partir de alguns marcadores importantes dos fenótipos da mulher negra no país, e também dos desenhos metodológicos utilizados em muitas pesquisas com crianças. No que tange os fenótipos da mulher negra, o cabelo é sobretudo o elemento que mais se destaca e, portanto, pode direcionar os estudos qualitativos às experiências de discriminação e preconceito mais entre meninas do que meninos.

Em relação aos recortes metodológicos, algumas pesquisas produziram dados a partir de brincadeiras com bonecas brancas e negras (Silva, Branco, 2011; Soares, 2011), recortando, desde o desenho, a ênfase nas meninas. Neste ponto, reflete-se sobre a importância de melhor compreender os impactos das relações raciais e dos processos de discriminação e preconceito entre meninos e jovens adultos, sobretudo porque são estes meninos, futuramente jovens adultos negros, que mais morrem no Brasil, de acordo com os indicadores de mortalidade por causas externas.

O estudo de Oliveira e Abramovicz (2010) que privilegiou o olhar sobre as práticas das profissionais de uma creche, demonstrou a existência de diferenças significativas no cuidado dispensado às crianças brancas e crianças negras. Os resultados deste estudo mostraram haver uma comparação e classificação para oferta de cuidado e 'paparicação' por parte das educadoras. O componente racial apareceu como um elemento de exclusão das crianças negras das ações de 'paparicação', deixando-as de fora de situações como contato físico e atos de carinho, além de recebimento de elogios relacionados à beleza e ao bom comportamento.

O estudo revela expressões de racismo nem tão sutis quanto se pensa para o caso do suposto 'racismo cordial brasileiro', sobretudo atos discriminatórios contra crianças ainda tão pequenas. A perspectiva oferecida pelas autoras permite perceber o total despreparo das educadoras infantis da creche analisada; destaca a escola/creche como um lugar de reprodução e manutenção do preconceito e da discriminação; e também conduz a questionamentos sobre como as crianças negras de outras realidades e contextos brasileiros estão sendo cuidadas. Ou mesmo se estão sendo minimamente cuidadas. Durante as observações de campo, Oliveira e Abramovicz perceberam como o cuidado é pouco dispensado às crianças negras, alertando para possíveis penalidades sobre o corpo negro:

Ganhar ou não o colo da professora: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando B. (negro) chegou chorando e Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar (OLIVEIRA, ABRAMOVICZ, 2010).

O trabalho de Rita Fazzi (2004), “O drama racial de crianças brasileiras – Socialização entre pares e preconceito”, possui notória contribuição para os debates traçados no campo das relações raciais entre crianças. Com base em análise de publicações, principalmente norte-americanas, sobre o preconceito entre as crianças, a autora destaca aspectos importantes dos processos de construção do preconceito, sobretudo elementos de estigma, estereotipação, rejeições e discriminações. Partindo da leitura de que o preconceito se manifesta tanto em atitudes (estereótipos, sentimentos e preferências), quanto em comportamentos (agressão verbal, rejeição, impedimento de participação em alguma atividade), Fazzi também contribuiu com aspectos metodológicos sobre as formas de abordar a criança, sugerindo estratégias para constituição de vínculos e melhor compreensão dos comportamentos e atitudes no âmbito das relações raciais.

A autora realizou uma pesquisa de campo em duas escolas diferentes na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais, uma frequentada por crianças de classe média e a outra por crianças pobres. Sua análise não percorreu sistematicamente os estratos de idade, gênero e cor, porém se debruçou sobre a possibilidade de construir um *tipo ideal* de criança preconceituosa, destacando a natureza dos estereótipos constituintes das relações inter-raciais e caracterizando o que poderia ser um comportamento preconceituoso. Seus achados encontram eco nas representações negativas do negro na sociedade brasileira e apontam como as crianças recriam realidades preconceituosas e contribuem para a manutenção do racismo brasileiro.

“*Preto é feio*”; “*Preto parece diabo*”; “*Ladrão é preto*”; “*Preto é feio e preto parece carvão*”; “*Eu não queria ser preto porque é maconheiro*”; “*A gente passa na rua e os outros ficam assim: ó macaco, ó macaca*”. Estas frases são representativas dos padrões de significação sobre o negro encontrados entre as crianças do estudo de Fazzi. As entrevistas e observações da autora comprovaram que as manifestações do preconceito e da discriminação são interiorizadas pelas crianças negras, constituindo-lhes a percepção de serem inferiores e feias. Um forte componente estético foi identificado nos processos de construção e significação das categorias branco e preto, tendo-se o preto como sinônimo de feio. A autora também identificou um *continuum* de cores entre o branco e o preto e a presença de categorias intermediárias para identificação da cor da pele entre as crianças, interpretado como um modelo constitutivo dos padrões culturais brasileiros para a identificação racial, reproduzido pelas crianças (FAZZI, 2004).

Em linha com os achados acima, em sua tese de doutorado, Souza (2016) analisa sob a perspectiva dos Estudos Culturais e Foucaultianos como os espaços escolares, as práticas discursivas, imagéticas e disciplinares revelam a questão racial entre crianças da educação infantil. A autora destaca a importância de se analisar as categorias raça e etnia na infância, pois são capazes de demonstrar as relações, classificações e hierarquizações nas construções subjetivas dos sujeitos infantis. Em seu trabalho, ela analisa as imagens estampadas nos muros e salas de aulas das escolas de uma cidade do interior da Bahia, destacando como tais imagens são reprodutoras de discursos de branqueamento e valorização do ideal do branco e dos valores eurocêntricos. Confrontando tais imagens com os discursos das professoras e das crianças, a autora identificou posicionamentos que enfatizaram uma suposta superioridade da pessoa branca. As fotografias registradas pela autora da tese causam surpresa ao apresentarem crianças negras confrontadas com imagens de crianças (em desenhos e recortes de papel) sempre brancas e loiras, com pouquíssimas imagens de crianças negras.

Neste capítulo são analisadas experiências de discriminação racial e preconceito de crianças e jovens de Salvador – Bahia, identificando repercussões para seus contextos de vida e construção de identidades. Evidencia-se, neste trabalho, os olhares, vozes e mesmo silêncios dos jovens e crianças sobre episódios de violência, sofrimento e dor, bem como suas possibilidades de enfrentamento e superação. Também se reconhece a complexidade de conformação do racismo contemporâneo (WILLIAMS e PRIEST, 2015), sobretudo o racismo localizado na cidade de Salvador/Bahia, e os limites de acesso e compreensão do mesmo entre as crianças. Vale ressaltar a importância que este trabalho tem em explorar as falas e experiências da própria criança, em detrimento de outros trabalhos que tentam compreender o universo infanto-juvenil sob a ótica dos adultos, pais, cuidadores e profissionais que lidam diretamente com este público.

Significados do Racismo – Brincando de *Bullying*?

Destaca-se, inicialmente, a constatação de que todas as crianças vivenciaram direta ou indiretamente episódios de discriminação e preconceito racial. Algumas delas falavam sobre tais experiências não só porque eram um pouco mais velhas e podiam falar com mais desenvoltura sobre o tema, mas também porque conseguiam

compreender tais experiências de vida como situações racistas. Para outras, a compreensão sobre racismo ainda era muito distante, impedindo que se enxergassem tais situações, ou as interpretasse como situações de pobreza e desigualdade socioeconômica. No caso das crianças muito pequenas, seus pais foram porta-vozes de algumas destas vivências.

Chamou à atenção a vinculação das situações racistas ao fenômeno do *bullying*. Praticamente todas as crianças mencionaram as experiências vividas e observadas como situações de *bullying*. Como já colocado na metodologia, o *bullying* foi, inclusive, uma forma, um caminho utilizado na pesquisa para se conseguir chegar às narrativas, muitas vezes, de fato, expressivas do racismo. Por que o *bullying*? Afinal de contas o que é o *bullying* e por que ele aparecia de forma tão recorrente nas falas das crianças e adolescentes?

O *bullying* é um fenômeno antigo, que ganhou força e expressão mais recentemente. É uma forma de violência que se expressa através de agressões verbais ou físicas, diretas ou indiretas, que vão desde insultos, xingamentos, apelidos, tapas, pontapés, etc. a formas de isolamento e exclusão social (ZEQUINÃO et al, 2016)⁵⁶. Segundo os autores, o *bullying* se diferencia de outras agressões por ser persistente e por sua intencionalidade, não sendo um ato ocasional, resultante de provocações, e por envolver relações desiguais de poder. Os estudiosos deste fenômeno alertam para o fato de que, para ser considerada *bullying*, a agressão deve ocorrer entre pares, e deve apresentar quatro características: intenção do autor em ferir o alvo, repetição da agressão, presença de público espectador, e concordância do alvo com relação a ofensa (ZEQUINÃO et al, 2016; ROCHA, COSTA, NETO, 2013).

Considerado um problema de saúde e de segurança pública, o *bullying* vem sendo estudado desde a década de 1970, apresentando crescimento nos indicadores de agressão nas escolas e sendo discutido em todo o mundo (SANTOS, 2012). Para Bandeira e Hutz (2012), é preciso também considerar que a compreensão sobre esta forma de agressão varia enormemente “*entre as nações, entre as regiões de uma mesma nação e entre as escolas de uma mesma região*”. Os fatores culturais podem

⁵⁶ Não se trata aqui de esgotar o tema do *Bullying*, mas de trazer alguns aspectos desse fenômeno multifacetado tão presente na vida das crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, e tentar estabelecer diferenças entre esta forma de agressão e outro fenômeno (também considerado uma forma de violência) que recorta a sociedade brasileira, o racismo.

ser responsáveis por tais variações, sobretudo a linguagem, ressignificando os sentidos atribuídos ao termo “*bullying*” por crianças em todo o mundo. De todo modo, apontam os autores, há importantes e tradicionais papéis presentes nos cenários em que a agressão ocorre: “agressor, vítima, agressor/vítima e testemunhas” (BANDEIRA, HUTZ, 2012).

Borsa, Petrucci e Koller (2015), por sua vez, alertam para o fato de que, embora o *bullying* ocorra comumente no ambiente escolar, é um fenômeno que recebe influências diretas não apenas das instituições de ensino, mas também de indivíduos, da família e da sociedade. Os autores se esforçam em destacar sobretudo o papel que os pais e outros familiares podem ter no desenvolvimento do indivíduo e suas repercussões para a adaptação social da criança ou adolescente em contextos escolares e como tais características podem ajudar a compreender o *bullying* propriamente dito. Consideram de extrema relevância a busca pela compreensão das perspectivas dos pais sobre o fenômeno *bullying*, alertando para o papel que estes podem ter na busca por resolução dos problemas de agressão encontrados nas escolas.

Cabe ressaltar que não se pretende estabelecer uma equivalência entre *bullying* e racismo. Oliveira (2015) comenta as principais diferenças entre eles em sua resenha sobre o livro “Reflexões sobre negras (in)confidências: Bullying não. Isto é Racismo”, organizado por Brito e Nascimento (2013). A autora destaca que as agressões realizadas no contexto do *bullying* tem como prerrogativa a ausência de adultos e analisa que os que “*sofrem agressão tendem a cometer atos de agressão por terem sofrido agressões, mas não falam sobre o assunto*”. No caso do racismo, como já discutido no início da tese, destaca-se uma ideologia que “*desumaniza o ser humano*”, uma ideologia que se perpetua na defesa da existência de uma raça superior e cujas agressões podem ocorrer entre pares, mas também na presença de adultos, ou mesmo provocadas por estes (OLIVEIRA, 2015).

Considera-se, no caso das experiências aqui analisadas, a presença de situações de *bullying* e de racismo vivenciadas pelas crianças e adolescentes. O *bullying* como um tipo de agressão cada vez mais comum entre pares nas escolas brasileiras, e por isso tão recorrente na fala das crianças entrevistadas; e o racismo como estruturante das relações sociais, recortando e moldando toda forma de interação social, porém, atuando de forma velada e, portanto, menos falada entre as crianças. Obviamente, não são sinônimos e atuam e se expressam de formas

distintas. Mas é possível que, diante de um cenário nacional em que o racismo é silenciado e camuflado, o uso do termo *bullying* apareça para dar significado àquilo que não se fala, que não se pode dizer. Talvez o recurso ao termo *bullying* por algumas crianças seja uma forma de minimizar – uma espécie de eufemismo – as dores provocadas pelo racismo que “não existe”, que “nunca se viu acontecer”, ou que “nunca se ouviu falar”. Mais ainda, o recurso ao *bullying* pode significar também a única forma de dizer sobre as dores provocadas pelas práticas discriminatórias e racistas, sobre as quais não se pode dizer. E, por fim, deve-se também considerar que o racismo, estruturante das relações sociais brasileiras, alimente as próprias práticas agressivas do *bullying*, construindo um imbricado processo de retroalimentação das atitudes violentas e agressivas, físicas ou não, carregadas por ideologias que atravessam a socialização, aprendizagem e formação das crianças agressoras e vítimas de toda forma e expressão de violência.

A associação de racismo com *bullying* entre as crianças pode estar também relacionada ao uso de determinados xingamentos, ações típicas entre pares no caso do *bullying*, mas também carregadas de conotação racista: “*Racismo é um, tipo assim: chamar alguém de branco, de preto, de ‘cavão’.* Chamar de muita coisa” (Kito, 14 anos); “*É muito feio. Tem xingamento por causa da pele, do cabelo...*” (Tata, 08-09 anos). De todo modo, a narrativa de Niara, mesmo sem explicitar as diferenças entre tais agressões – de *bullying* ou racistas – deixa entender que as crianças têm que lidar com ambas as formas de exclusão social, seja pelo racismo imperante na sociedade, seja pelas práticas violentas do também complexo fenômeno do *bullying*:

Assim, eu vou falar bem de antes da minha escola agora. Eu estudava no S., no colégio M.C., que foi o meu segundo colégio, e lá, tipo assim, no ano retrasado, que eu era 5º ano, agora eu tô no 7º, eu era a única menina negra da escola inteira. (...) Então... assim, era muito... às vezes era legal e às vezes era estranho. Porque, legal porque você era a única, não tinha, assim, ninguém muito parecido com você. Eu era a única menina negra mesmo. Tinham aquelas morenas, mas eu era negra mesmo. E ruim porque às vezes eu sofria racismo, às vezes era *bullying*, então, essa parte... eu não gosto, assim, particularmente que eu acho que a maioria das pessoas não gostam também de sofrer racismo e *bullying*. Ano passado eu também já... eu sofri, também, porque [voz um pouco trêmula]... com certos problemas que houve na escola é... em relação às pessoas fazerem *bullying* contra mim... (Niara, 12 anos, família Azikiwe).

Outro importante aspecto a ser considerado, diz respeito a uma compreensão do racismo, do preconceito racial ou dos processos de discriminação diretamente

relacionados a contextos de pobreza e desigualdades socioeconômicas. Para Ashanti, o preconceito racial é “o preto que mora no lixo”, fazendo referência direta a uma passagem do livro de Harry Potter:

Ashanti- Parece que sim né? Porque diz que é preto... que mora no lixo... sei lá!

E- Que o que?

Ashanti - Mora no lixo [risos].

E- Mora no lixo?

Ashanti - É mais ou menos isso. Preconceito.

E- O que é que cê já ouviu disso? Disso assim?

Ashanti - Eu nunca vi esse ne... esses casos de preconceito eu nunca (...)

E- Não, não, não. Eu não tô falando do que você já viu, mas do que você já ouviu falarem. Essa história mesmo de que moram no lixo... onde é que cê já ouviu isso?

Ashanti - [risos] Eu vi num livro.

E- Num livro?

Ashanti - Mais ou menos num livro.

E- Qual foi o livro?

Ashanti - Foi no de Harry Potter, mais ou menos.

E- E dizia o que?

Ashanti - Porque... é... a família do menino, ela tinha muita criança, muita, muito filho também e tudo tinha que comprar de segunda mão, porque era muita criança. E p... e no dia eles não tinham muito dinheiro porque o pai trabalhava no departamento de objetos... e trouxas, eu acho. Trouxas são aqueles que não são bruxos. E ele era ruivo. Aí quan... no quinto livro, eu acho, que eu tava lendo de Harry Potter, todo mundo tava dizendo que a turma da Suncerina não gostava... dele e nem de ninguém da Granfinora. Não gostava de ninguém, o povo da Suncerina. Então, quando ele entrou pra ser goleiro do time da Granfinora, que é a casa que ele tava em Hogwarts, quando ele tava jogando, inventaram a música pra ele aí tavam cantando: “filho vive no lixo...”, num sei quê, num sei quê, num sei quê. Eu num lembro a música toda só sei algumas partes. É mais ou menos isso.

E- Hum, hum. Entendi. Difícil, né?

Ashanti - Difícil falar sobre... essas coisas de preconceito.

(Ashanti, 11 anos, família Bello, 2014).

Abeba, aos nove anos, de forma sucinta, define o que é racismo segundo sua visão e identifica um exemplo de situação racista em uma novela infanto-juvenil da TV, e também informa nunca ter passado por nenhuma dessas experiências: Racismo é: “Quando uma pessoa não quer ser amiga da outra por causa da raça ou da religião”. No trecho da novela Carrossel ela descreve: “Foi que Maria Joaquina, que era uma menina branca e rica, não gosta e fica fazendo racismo com Cirilo, que é um menino negro e pobre”. Mais uma definição associada a pobreza, seguindo as tendências de distribuição espacial e outros indicadores socioeconômicos que confere parcela significativa da população pobre e iletrada como negra.

Experiências, repercussões, enfrentamentos

Kito (14 anos), Meeça (10-12 anos), Mara (14 anos) e Abeba (09-10 anos) não relataram experiências pessoais de discriminação ou preconceito racial, ou mesmo de *bullying*, apontando situações de outrem por eles observadas. Abeba, como já mencionado, abordou o racismo numa novela infantil e os demais citaram os xingamentos e as piadas como expressão destas formas de violência também racial: “*cabelo duro*”, “*cabelo de piolho*”, “*carvão*”, etc. Mara narrou situações na escola entendidas por ela como racismo: “*Quando chamam uma garota que tem o cabelo mais curto (crespo e curto) que o meu e cacheado lá na escola de... Acho que é Tim Maia. Acho que é Tim Maia que chamam ela... eu não... Martinho da Vila?*”.

Algumas meninas narraram episódios em que eram chamadas por nomes masculinos por causa de seus cabelos curtos. Foi o caso de Ashanti (11 anos) e Nyashia (11 anos). O padrão de beleza feminino e branco implica cabelos compridos, longos e lisos. Diferentemente dos cabelos de Ashanti e Nyashia que, além de crespos (o que significa que não vão crescer segundo o padrão de crescimento e caimento dos cabelos lisos), no contexto da pesquisa, seus cabelos se encontravam baixinhos, tendo sido cortados por causa de diferentes problemas. A mãe de Ashanti usara alisantes nos seus fios, estragando os cabelos da menina e tendo que cortar bem baixo para que ele recuperasse a raiz natural dos fios; no caso de Nyashia, a garota relata que teve um problema de pele no couro cabeludo e também precisou fazer o corte conhecido por “Joãozinho”. Seus cabelos foram, então, o palco, o elemento de distinção para produção de atitudes racistas e discriminatórias, sobretudo na escola. As atitudes se confundem entre agressões insistentes, como *bullying*, e práticas, também insistentes, porém racistas, uma vez que se utilizam dos dispositivos fenotípicos como o cabelo crespo.

“É, já aconteceu. Todo mundo na escola, por causa do meu cabelo que tava mais curto, porque minha mãe tinha dado alisante, aí estragou o cabelo todo. Partiu. Ficou curto. (...) Todo mundo tava me confundindo... Todo mundo que passava me perguntava se eu era menino ou menina” (Ashanti, 11 anos, família Bello, 2014).

E- Não? E você já viu acontecer com algum coleguinha?

Nyashia- Já, chamam de gorda, magra, cabelo duro...

E- Hum... Já chamaram você de cabelo duro?

Nyashia - Não.

E- Não? E chamaram quem de cabelo duro?

Nyashia - Lá a gente brinca.

E- Como assim?

Nyashia - Lá, a gente cada um tem um apelido.

E- Hum... E qual é o seu?

Nyashia - O meu? João.

E - Por quê?

Nyashia - Porque... eu cortei meu cabelo, né, porque eu tenho alergia à areia, aí, uma época, eu fiquei toda cheia de... ferida, bem pequena, aí meu cabelo, minha cabeça encheu de ferida, tava cheia de coisa, pegou e cortou meu cabelo, MAS NÃO TÃO PEQUENO [fala com ênfase], aí ficou todo enroladinho. Aí pegou e... cortou, aí eles começaram a me chamar. Antes eu chorava, mas agora eu num choro mais não. (Nyashia, 11 anos, família Ibori, 2014).

Ainda sobre cabelos, Tata (08-09 anos) narrou sua experiência quando vivia na cidade de São Paulo, alegando que naquela capital existia racismo, diferente de Salvador, onde a criança dizia não ter passado por nenhuma experiência preconceituosa. Quando das conversas iniciais com a mãe de Tata, ela alertava para o fato de que sua filha não gostava de seu cabelo. Pareceu que houve um despertar para valorização dos seus cachos a partir da mudança para Salvador. Contraditoriamente, conforme analisa Lima (2012), a região metropolitana de Salvador apresenta grande proporção de pobres, e uma forte correlação entre raça e pobreza por causa da grande concentração de negros, pretos e pardos, nas áreas mais pobres da cidade. A pobreza e suas consequências para o ciclo de manutenção da desigualdade, também pode ser entendida como indicador estruturante de racismo institucional.

Neste sentido, o caso de Tata se torna mais interessante, pois, em suas experiências, Salvador foi o lugar que lhe permitiu maior contato com seus pares, retomada de convívio com a família de sua mãe, e, talvez, maiores possibilidades de ser e viver uma menina negra com mais ‘tranquilidade’. Sobre São Paulo, ela dizia: *“é que eu já fui chamada de feia por causa do meu cabelo, que meu cabelo era duro, porque eu era negra...”*.

Akin (08-09 anos) e Anaya (11-13 anos) narraram outras experiências de discriminação. O menino que tinha entre 08 e 09 anos à época da pesquisa, irmão gêmeo de Tata, além de apresentar uma relação ambígua com seus cabelos e cor da pele, passava por experiências de discriminação por causa de seu “sexo”, como ele mesmo comentava. Akin apresentava outros gostos, diferentes dos meninos de sua idade: fazia karatê (obrigado por sua mãe), mas não gostava, assistia e gostava de programas infantis mais valorizados por meninas, gostava desde muito novo de teatro e não era “brigão” como outros meninos de seu convívio. Por conta de seus interesses,

era chamado de “viado”, de “gay” por colegas e, principalmente, pelo irmão mais velho. Essa situação gerava grande ansiedade para sua mãe, que não sabia como lidar com as escolhas de seu filho, ainda tão pequeno, e para o próprio Akin, que se sentia muito mal e “sem graça”, sendo muito difícil “tirar isso da cabeça”.

Anaya, por sua vez, dizia que o problema da sociedade era menos por causa do preconceito de cor e mais por conta da intolerância religiosa. Sendo do candomblé, suas experiências diziam da dificuldade de ‘ser de santo’ e ter que usar indumentárias e vestimentas específicas que lhe destacavam e, portanto, chamavam atenção de outros colegas da escola. Anaya era chamada de “macumbeirinha mirim” porque sua mãe é uma “Mãe de Santo”. De todo modo, apesar dos episódios de discriminação, Anaya enfrentava bem as situações, posicionando-se e questionando os colegas. A mãe estava sempre junto de Anaya, oferecendo-lhe apoio e enfrentamento às atitudes preconceituosas vivenciadas.

Anaya- Um dia desse, minha mãe tava fazendo aquela palestra, né, [risos] lá. Aí ela tipo... ela pegou um... ela pegou falou... falou do que tinha acontecido no colégio aí eu lembrei agora. Foi assim, quando eu fiz santo, é... tive que raspar o cabelo, ir de... ir de conta pro colégio, ir toda amarrada... [risos] ... ir de branco, [risos] ir com os... [muxoxo] como é?

E- “Contreguns”. [utilitário trançado a partir da palha da costa, usado nos braços para proteção espiritual].

Anaya - É isso! Ir toda amarrada [risos] pro colégio, e aí todo mundo reparou, né. Não tinha como num reparar. [risos] Aí tal, a menina pegou e falou assim... teve... a professora falou... tava falando sobre religião, então, aí eu peguei e falei um pouco sobre a minha. Aí a menina pegou falou assim, que num sei quê, que a minha religião era do demônio, que num sei quê, que a única religiã... “vá procurar Deus!”, que a única religião certa era dela. Eu peguei, do nada [risos] eu subi na cadeira peguei e falei assim, peguei falei assim... é... é... ‘se a minha religião é... é... a minha religião num é certa nem a sua. Se a minha religião é do demônio a sua também... a sua também é. Respeite a minha pra eu respeitar a sua’, que num sei quê. Aí a... de repente a diretora chamou minha mãe no colégio por causa disso. Aí minha mãe pegou e falou assim, pegou falou assim, “é, minha filha tá sofrendo *bullying*, você acha que é certo, que a menina tá certa e que minha filha tá errada porque ela subiu, subiu na cadeira, e defendeu... defendeu... se defendeu e defendeu a religião dela. Você acha que isso é errado?” Aí... é... tipo, ela tava certa e eu tava errada? Aí minha mãe falou assim “vocês têm que ver mais é... mais o lado de minha filha, minha filha [estalar de dedos] tá sofrendo isso há [estalar de dedos] muito tempo e vocês não repara nisso? Porque a... é, porque a menina é cristã que ela tá certa e minha filha tá errada?”. Isso me marcou, e agora eu lembrei por cau... porque minha mãe falou, pouco tempo. (Anaya, 13 anos, família Okereke, 2014).

No caso das crianças menores, sobretudo Amir (06 anos), Ngozi (04 anos) e Kianga (05 anos), os pais ou responsáveis, ou mesmo o contexto, indicaram algumas situações vividas pelas crianças, sofridas por elas, porém, sem que elas se dessem

conta do ocorrido. Amir vivia algumas dificuldades na escola, mas, no período da pesquisa⁵⁷, foi difícil identificar detalhadamente o que estava acontecendo, mas o pequeno garoto sofria e demonstrava nos seus desenhos e comentários que se sentia muito triste.

Ngozi, por sua vez, viveu duas situações difíceis, narradas por sua mãe e que poderiam passar despercebidas em relação ao problema racial. A primeira situação ocorrera quando dos 3 anos de Ngozi, na creche-escola em que estudava. O menino recebera palmadas da auxiliar de professora porque, na ocasião, ainda não sabia utilizar o vaso sanitário e só queria utilizar fraldas. Sua mãe considerou um absurdo a auxiliar de professora bater numa criança de 3 anos porque ainda não tinha deixado as fraldas. Tão banal e tão cruel, uma experiência que pode estar relacionada às formas como professores e cuidadores das escolas infantis e das creches lidam com as crianças, neste caso, um menino negro. O episódio se aproxima de aspectos identificados na pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010) sobre a paparicação de crianças. Obviamente, são aproximações, uma vez que, nesta pesquisa, são as narrativas das crianças e seus familiares que interessam. O segundo episódio aborda as observações da mãe de Ngozi num shopping de Salvador, quando o garoto tenta se aproximar de outras crianças para brincar.

Mãe de Ngozi: De ver, de discriminar meu filho por causa do, das trancinhas dele, por causa da, da, da cor dele. Eu tenho medo. Eu acho que, eu não sei, eu não sei o que eu seria capaz de fazer, não, viu? Ver uma pessoa destratar meu filho porque, ou não querer que ele brinque com outro coleguinha, olhar pra ele f... torto, entendeu, por causa do jeito dele, sabe?

E: Você me falou que ele nunca fez queixa sobre isso.

Mãe de Ngozi: Não, ele nunca fez queixa sobre isso, não. Agora, eu, quando saio com ele, Sandra, eu observo, tipo, quando eu vou no shopping com ele, quando eu saio pra comprar alguma coisa, quando eu entro em loja, eu observo como eu vou ser tratada, entendeu, e o meu filho, como elas olham, eu já entro observando isso.

E: Sim. E o que é que você já observou, assim?

Mãe de Ngozi: Então, assim, tipo, eu já, já, de mães, de... no shopping, no playground, assim, de ver como as mães... 'ah...', assim, acho que, como se não quisesse que misturasse, entendeu?

E: Na hora de brincar?

Mãe de Ngozi: Na hora de brincar. E, eu, aí que eu pego, acolho mais meu filho ainda na hora, pra ele não sentir isso, sabe? Não sentir. Eu fico triste, eu fico, eu falo, eu, eu acolho ele, assim, tipo, ah, tento distrair ele: 'não, meu filho, não brinque ali, não, venha pra cá e tal', entendeu? E fico triste porque uma mãe tá fazendo isso com o filho, passando, assim, impedindo de ele brincar com outra criança, porque nos olhos dela, pra ela não é legal,

⁵⁷ Amir foi uma das crianças pouco investigadas na pesquisa por diferentes motivos: sua idade, sua disponibilidade para atividades com a pesquisadora, dificuldades com os horários da pesquisadora, etc.

entendeu? Porque são crianças, crianças tem... são inocentes, tem que, tá vivendo, tem que deixar a criança à vontade, gente! Crianças são crianças, nada a ver! Entendeu?

E: Sim. Tem uma história que você lembre, assim, que te marcou muito? Que você... Num desses passeios, alguma coisa assim?

Mãe de Ngozi: Só foi isso mesmo. (...) no Playground, assim, que eu olhei pra cara da mulher feio! [risos], eu olhei pra cara dela feio!

E: Onde foi?

Mãe de Ngozi: Sabe? Aqueles parquinhos que ficam no... na entrada do, como é o nome que tem lá? Playground?

E: Play, Play, Playland?

Mãe de Ngozi: No Playland. E, tipo assim, aí eu também ainda fiquei fazendo questão que meu filho brincasse em tudo, de pagar mesmo, que ele também, eu também posso pagar! Da mesma forma que ela tá lá com o filho dela, entendeu, eu também posso!

E: E ela fez como? Como foi que ela agiu?

Mãe de Ngozi: Ah, Sandra! O modo de olhar. [Fala forte].

E: É o olhar, né?

Mãe de Ngozi: É! O olhar diz mais que palavras.

E: Mas ela fez alguma coisa com a criança?

Mãe de Ngozi: De atitude. Olhar... É, 'não, vem pra aqui, meu filho, não sei o que e tal', assim, Ngozi tava aqui, porque Ngozi gosta de, de ter contato com outra criança, de brincar, ele chega, ele vai, entendeu, querer se chegar pra outra criança pra brincar e ela evitou, ela cortou isso.

E: Ela não deixou se aproximar. E você acha que foi, então, por causa da cor da pele, né?

Mãe de Ngozi: Ah, eu acredito. Seria por que? Se Ngozi não tava mal vestido, não estava fedendo, tava todo arrumadinho como o filho dela também tava, entendeu? Tava lá pra se divertir também, por quê? Como... aí, logo após, eu achei outras crianças que brincou, que a mãe brincou, conversei e tal. E aí, aquela ali, coitada, pobre coitada. [Bate as mãos, gesticulando]. (S., mãe de Ngozi, família Obasanjo, 2014).

Os aspectos que mais se destacaram como repercussões para os episódios de discriminação e preconceito envolveram reações como choros, isolamento, sofrimento psíquico (sentir-se rejeitado, sentir que carregava “muita coisa na cabeça”), tristeza, em alguns casos expressões de agressividade nos desenhos e brincadeiras, timidez, exclusão social e duas coisas que chamaram bastante atenção: a ideia do “estudar pra matar” (fazer esforços para garantir ser a melhor) e o recurso à brincadeira para lidar melhor com os processos violentos de discriminação “brincando de *bullying*”, expressão que dá título a este capítulo. As reações de cada criança estão resumidas no quadro 6 (apêndices). Recorre-se à longa narrativa de Niara (12 anos) que expõe em detalhes algumas das principais situações vividas por ela e pode ser usada como ilustrativa para quase todas as experiências aqui investigadas.

(...), às vezes eu **ficava isolada**. No... no Grupo 9 que agora é 4º ano, eu não saía da biblioteca, eu era uma pessoa **superestudiosa**, eu não saía da biblioteca. Tirava nota altíssima nas provas e aí aos poucos quando chegaram mais minhas colegas novas que aí eu fui me adaptando e não, não vou dizer que esqueci, mas eu sei um pouco do, do **estudar pra matar**, eu

“oxe” comecei a brincar no intervalo, a conviver com as pessoas. Antes eu ficava mais na biblioteca, antes eu ficava mais isolada.

(...)

Às vezes eu ia pra, por exemplo, lá tinha duas quadras, aí uma de, era de outra turma e a outra nossa, e aí eu ia jogar porque eu adoro jo... eu sou muito esportiva, faço vôlei, eu fazia natação. Sou muito, gosto muito, num gosto de ficar parada lá, ficano tá tá tá. Até na biblioteca eu ficava rodano assim pareceno um peru. Então, eu entrava na quadra pra jogar **elas não deixavam**, às vezes **eu era uma das últimas a ser escolhida pra jogar** e quando jogava ninguém, tipo, eu tava livre e **ninguém jogava a bola em mim**, ninguém tocava pra mim pra eu fazer, e quando eu pegava a bola elas **ainda reclamavam** e a... (...) Que a, que eu não era pra pegar a bola, que eu tinha que ficar no canto, às vezes me botavam como reserva, sendo que não precisava ter reserva. E na escola tinha uma menina chamada M., que era... tinha duas M., a M. minha colega e a M. supervisora, e a M. supervisora era tipo, ela era, vamos dizer, minha acolhedora, eu fica... passava muito tempo com ela, com as duas M., mas com a mais com... a M. colega porque ela foi sempre do meu antigo colégio. Ele, ela ficou, eu te, conhecia ela uns dez anos já, bem pequena, aí ela era a que ficava mais comigo. Aí depois ela conheceu outras meninas e eu fui me distanciano. Eu não! **Elas foram me excluindo**, vamo dizer assim. Não só por minha cor porque, hum, eu não sei como explicar porque tipo, você não quer a pessoa perto, entendeu, tipo, eu não quero você... essas coisas, tipo, elas não falaram isso, mas... dava para entender isso.

E- Quem foi que te começo... quem começou a te mostrar assim que isso podia ter alguma relação com a cor, como é que cê conseguiu, começou a perceber isso?

Niara- Porque na s... na sala a gente podia escolher dupla pra ficar sentado na cadeira, e tinha uma cadeira que ficava no fundo que era pra pessoas conversavam mais, essas coisas, eu ficava no fundo. E, às vezes eu chegava cedo e já sentava naquela cadeira porque eu já sa... (do fundo) porque eu já sabia que ninguém ia ficar. E às vezes eu sentava na frente e ninguém sentava do meu lado, ficavam todo mundo indo pra trás, e as, a pessoa que era mais... que conversava com todo mundo, que brincava mas nas horas certas ficava no fundo porque não queria ficar do meu lado ou coisa do tipo. Às vezes faltava gente e ninguém queria ficar do meu lado, às vezes faltava cadeira mesmo. A professora “Ah, senta aqui” elas sentava, **mas afastava a cadeira**, às vezes. Bem duro.

(...)

Foi no, foi meu primeiro dia de aula, que eu, primeiro dia de aula da escola, que eu fui me apresentar e aí eu era a última, e aí, todo mundo assim, todas meninas eram brancas, e eram ma... ma... assim, não brancas, eram mais... era da cor de Malaika [irmã mais nova], mais ou menos. E todo mundo batia palma, gritava, conversava. Na minha vez ninguém fez isso, **todo mundo ficou me olhando com cara estranha**, e automaticamente eu saí da sala, por mim mesma, e **passei foi eu acho que foi dez minutos ou foi meia hora escondida, que ninguém me achava**. Mas aí depois que eu entrei na sala e aí... que, aí depois que eu fui conversar com a supervisora, que ela me explicou tudo e aí eu já fiquei bem melhor, bem mais feliz. Aí no intervalo **novamente eu fiquei triste** porque ninguém queria conta comigo, **eu ficava sozinha...** (Niara, 12 anos, família Azikiwe, 2014).

O caso de Niara ganhou significativa repercussão na escola onde estudava. Sua mãe fez um enorme esforço para mostrar à escola os problemas que sua filha estava vivenciando. A escola apenas dizia que se tratava de um problema comportamental de Niara, colocando toda a culpa no sujeito, que, na época, tinha por

volta de 07 anos de idade. A mãe de Niara precisou recorrer a laudos psicológicos para mostrar à escola que sua filha não tinha problemas e que o referido centro educacional precisaria se posicionar diante da questão racial e mudar a forma como estava lidando com o tema da diversidade e do racismo. Várias mudanças foram sendo feitas na escola após os enfrentamentos da mãe de Niara (Este caso foi detalhado no capítulo 4).

Além das repercussões psicossociais ilustradas por Niara, o recurso à brincadeira também chamou atenção na fala e compreensão de algumas crianças. Kito, Nyashia, Akin, Tata e Kumi mencionaram, em alguns momentos de brincadeira ou das entrevistas, que determinadas situações de *bullying* ou preconceito eram, na verdade, brincadeiras entre as crianças. Como já mencionado anteriormente, as brincadeiras fazem parte dos processos de socialização das crianças e, em muitos casos, reproduzem cenas e acontecimentos do cotidiano de vida das crianças e seus familiares. “Brincando de *Bullying*” surgiu como uma expressão forte e indicadora das possibilidades práticas e discursivas das crianças diante dos contextos de sofrimento e exclusão social.

Em algumas situações, “brincando de *bullying*” remeteu a um consenso, a uma norma social entre as crianças, regras de relacionamento e conduta para que expressassem suas angústias no formato da brincadeira, dos xistes, do jocoso em suas vidas. “Brincando de *bullying*” pode, de fato, estar relacionado a um mecanismo de defesa das crianças, uma defesa expressa no ataque, com limites, do que pode ser dito. Kito, em poucas palavras, diz sobre o “não dito” das regras estabelecidas (ou mesmo imitadas) pelas crianças na escola.

E- (...) Sim, e aí quando tem essas coisas assim de... de preconceito racial o quê que acontece: alguém fala alguma coisa, alguém ajuda alguém?

Kito- Essa menina que fala pra professora.

E- A “X-9”?

Kito- É.

(...)

E- Hum. Mas cê acha certo ou... ou errado ela falar?

Kito- Errado! Se tá todo mundo **brincando de *bullying***, por que ela vai falar?

E- Ah, é só uma brincadeira?

Kito- Ela também chama... (Kito, 14 anos, família Balewa, 2014).

“Brincando de *bullying*” surge, então, como uma reação, mesmo um mecanismo de defesa para as situações de discriminação, e também pode ser encarado como uma forma de enfrentamento ao racismo e à discriminação pelas crianças. Outras

duas formas de enfrentamento pela criança chamaram atenção⁵⁸. Adimu (10 anos), ao relatar situação de discriminação vivenciada na família, reage aos questionamentos da prima, indicando uma nova possibilidade de enfrentamento que não apenas o silenciamento, o isolamento e a tristeza. A menina fica triste com o ocorrido, mas não deixa de falar, de questionar seu familiar sobre o absurdo que acabara de dizer e fazer. Esta pequena passagem narrada por Adimu pode apontar para novas formas encontradas pelas crianças para lidarem com o racismo na sociedade brasileira. Sem sombra de dúvidas, romper com o silêncio é fundamental, e Adimu, ainda tímida, parece iniciar este processo:

E: Hum... Você já sofreu algum preconceito?
 Adimu: Já [Fala baixinho, voz falhando].
 E: Já? E como foi?
 Adimu: Foi uma prima minha, ela perguntou assim, por que eu não sou da cor dela. Ela disse que essa cor é feia.
 E: Ela falou isso pra você?
 Adimu: [Responde afirmativamente com a cabeça].
 E: E aí, você disse o que?
 Adimu: Eu disse: 'você é preconceituosa?'. Aí eu disse... Ela disse: 'o que é uma pessoa preconceituosa?'. Eu disse: 'é uma pessoa... é uma pessoa que não gosta do preto, de gente preta'.
 E: Foi, você falou pra ela, foi?
 Adimu: [Responde afirmativamente com a cabeça].
 E: Quem foi que te explicou isso?
 Adimu: Minha mãe!
 E: Sua mãe? E como você se sentiu quando ela falou isso?
 Adimu: Fiquei triste.
 E: Ficou triste? E aí, resolveu como?
 Adimu: Eu não falei nada a mãe dela, não. (Deixei pra lá). Ela chegou e disse: 'ah, é melhor você ser da minha cor, branca assim, não dessa cor...'. (Adimu, 10 anos, família Soyinka, 2012).

Uma última e interessante forma de enfrentamento foi a escolhida pelos gêmeos Akin e Tata (08-09 anos) após a leitura de um livro infanto-juvenil que narrava as experiências de crianças negras e seus cabelos crespos. Os gêmeos decidiram escrever uma história e narrar certas situações tipicamente vivenciadas por meninas negras de cabelos crespos/cacheados. A história criada por eles e os desenhos ilustrativos de seu livro seguem abaixo. Na história, as crianças apontam para uma tentativa de conciliação entre negros e brancos, observada pelos diferentes tons de pele usados para ilustrar as personagens da história. Esse ideal de igualdade presente

⁵⁸ No capítulo anterior, outras formas de enfrentamento foram discutidas, numa perspectiva mais relacional entre a criança e seus familiares. Neste, destacam-se as narrativas infantis propriamente ditas.

na história de Akin e Tata também apareceu nos discursos de algumas crianças que apontaram para uma compreensão das questões raciais em termos de igualdades de direitos. A ideia de “não ligar”, de ignorar os fatos discriminatórios e racistas foi a tônica de outras crianças também, que alegavam preferirem se concentrar em suas atividades a ter que responder às atitudes de seus colegas na escola.

De todo modo, a história narrada por Akin e Tata encerra este capítulo com o olhar destas crianças: um olhar, ao nosso ver, marcado pela esperança nas transformações sociais e na reconstrução das relações raciais brasileiras: *“Ela conseguindo e todo mundo achou ela bonita! E ela agradeceu aos amigos e fez uma festa! Uma festa em homenagem aos negros!”*.

O preconceito da pequena menina Maria Julieta

(Autoria de Akin e Tata, 09 anos, 01.04.2014)

Maria Julieta

Ela tem o cabelo cacheado e black (como de homem), lindo como uma flor!

Ela é negra e, quando passa, a beleza dela enche as flores de amor.

O cabelo dela é louro e preto nas pontas. É tão cacheado que é feito de ondas! A mãe adora seus cabelos e cada dia faz um penteado mais lindo que o outro!

Quando ela chega na escola, todo mundo fica falando que ela é feia, porque ela é negra e tem o cabelo cacheado, mas o que eles têm é inveja!

De ondas em ondas, cada onda tem uma história! Os cabelos tão enrolados parecem uma bola! ~~(de futebol)~~ [censurado pela irmã Tata]

Às vezes ela bota uma tiara tão colorida! E outras vezes, ela bota cada enfeite mais bonito que o outro: borboletinhas...!

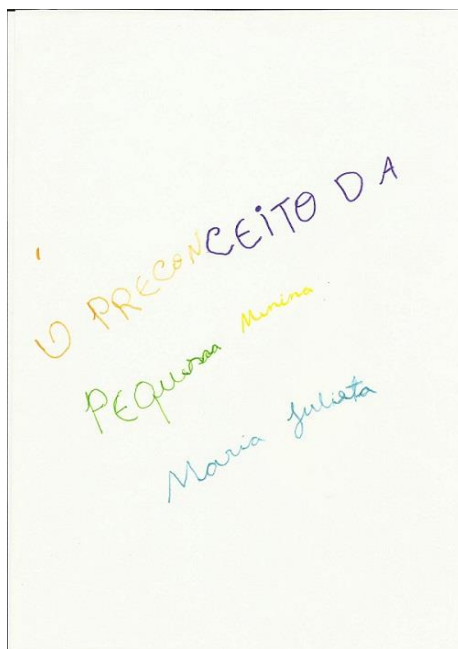
Às vezes a tiara tão bonita que esconde a beleza do cabelo.

Os elogios na rua são tantos que nem dá pra contar!

Ela sofre tão preconceito na escola pela cor e pela cor do cabelo, mas, no fundo, ela não liga para nada porque ela sabe que o cabelo dela é tão bonito como a cor...

Às vezes ela chora, chora por causa do preconceito. Aí ela fica amiga de uma menina e um menino que eles tentaram ajudar.

Ela conseguindo e todo mundo achou ela bonita! E ela agradeceu aos amigos e fez uma festa! Uma festa em homenagem aos negros: Tantas pessoas bonitas da família dela! Cabelos são mais bonitos que os outros, nem dá para explicar tantos cachos!



Desenho 6: Capa do livro criado por Akin e Tata, 2014.



Desenho 7: Ilustrações para o livro de Akin e Tata, 2014.

Falso Espelho

Eu não tive escolha. Aceitei-a como um presente.
Daqueles que a gente não gosta muito porque não são para brincar.

Então, eu olho para ele. Sem vê-lo.
Os olhos ultrapassam a superfície de madeira.
Eles entram – ou saem – e tentam encontrar algo
Que seja vivo nessa suposta realidade.
Eles encontram o vazio.

Para quem está interiorizada,
Tudo o que está fora é vazio.

(Autor não identificado)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta inquietação o move, faz com que escreva e tente descobrir na escrita a sua própria humanidade, cara a cara com as de uma outra qualquer pessoa (Clarisse Fukelman).

Quando eu era criança, em silêncio, rezava para Deus e pedia que ele me concedesse um cabelo cacheado, porque eu queria fazer tranças, e os fios lisos, à época, não sustentavam nenhum tipo de trançado. Eu sempre gostei de tranças e as minhas primas e minha irmã podiam trançar seus cabelos, e eu me lembro bem das tardes em que elas se sentavam aninhadas no colo de minha avó ou de alguma tia para que estas lhes trançassem seus fios. São lembranças, de certo modo, contraditórias: boas por me remontarem à minha infância, e ruins, em alguma medida, porque me fazem tentar entender o que eu sentia naquelas tardes em que eu recebia elogios por ter cabelos lisos, e, contraditoriamente, desejava não os ter, uma vez que eles não me permitiam ter o carinho e aconchego do colo e, especialmente, a beleza das tranças!

Estas lembranças só vieram à tona quando da produção escrita desta tese, momento em que, efetivamente, precisei mergulhar profundamente dentro de mim mesma e entender os motivos pelos quais eu me debruçava sobre os temas aqui em questão. Obviamente, os motivos são diversos, incluindo os objetivos científicos propriamente ditos. Entretanto, tratava-se também de buscar dentro de mim aquela criança que fui, que senti, que observei e questionei padrões, escolhas, práticas, etc. É inusitado, e, de certa forma, um ato de coragem abordar estes desejos de infância num trabalho científico. Mais inusitado ainda perceber que eu ia na contramão do que era desejado pelas crianças da minha geração: eu queria cachear meus cabelos! Eu era uma criança e, nem de perto, imaginava os desafios vividos por aquelas crianças que possuíam cabelos cacheados e crespos, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990 (acredito que, mesmo adulta, também não entenderia).

Foi difícil chegar até o fim (provisório) deste trabalho. Os cansaços, as dúvidas e as contradições existem para todos que se debruçam sobre um trabalho científico, mas, no meu caso, eu não imaginava que o exercício de interpretação dos dados aqui discutidos passava também por uma autopercepção, por uma interpretação de mim mesma e, mais ainda, um mergulho tão profundo nos temas que eu me propunha estudar através de mim. Não, não se trata de uma mulher negra que viveu este ou

aquele episódio de discriminação ou preconceito racial. Ao contrário, trata-se de uma mulher “socialmente” branca que se incomodava (e ainda se incomoda) com o que via e sentia das relações raciais brasileiras e, por isso mesmo, insistiu em continuar estudando o tema do racismo e seus desdobramentos.

Certa vez, um senhor negro, já velho, quando contei sobre a pesquisa de doutorado e informei sobre as minhas dificuldades em escrever, questionou-me: “O que a moça quer saber desse assunto? O que a moça quer com este trabalho?”. Eu não sabia dizer. Ainda não. Olhava para os dados e não sabia. Olhava novamente e não conseguia enxergar. Olhava e enviesava meu olhar. Os dados não diziam nada. As crianças, tampouco. Talvez, por isso, a minha criança interior precisasse ser resgatada. Foi um mergulho profundo demais, e, às vezes, parecia que a tese queria falar de mim! Cheguei a dizer para minha orientadora: não consigo sair de dentro de mim mesma! Mas era esse mergulho interior que precisava ser dado para que, de fato, eu pudesse olhar para as crianças deste estudo com o carinho, a profundidade e a alegria que elas mereciam. Considero que eu apenas iniciei este processo.

Retomo esses elementos para dizer que o texto precisou de mais tempo para ser escrito. Foi escrito em pedaços ao longo dos últimos sete anos. Sete anos! Toda uma primeira infância para ser finalizado! Uma criança um pouco mais “madura” e capaz de subverter o olhar para as experiências dos sujeitos deste estudo: era preciso sair das armadilhas que tinha me colocado ao longo de toda uma vida. E uma das soluções foi voltar-me para dentro e entender que eu não estava ali para “salvar” nenhuma criança, ou, ao contrário, negligenciar outros elementos que se encontram para além da “beleza das tranças”. E que, além disso, era preciso perceber tais sujeitos como ativos em seus processos de construção de si, suas identidades e formas de lidar com o racismo brasileiro.

Foi difícil. Difícil encarar e até mesmo aceitar esse lugar de “branca” nesta sociedade racista. Como encarar crianças negras sendo do jeito que sou? Recordo que, ao logo da pesquisa, fui cortando meus cabelos, cada vez mais curtos, até chegar ao corte de tipo “Joãozinho”. Esse processo também não foi consciente. Lá no meu íntimo, talvez eu quisesse camuflar o meu tipo de fio, uma vez que mudar a cor da pele não me era possível. Entretanto, cortar os cabelos baixinhos não camufla os fios: torna-os mais evidentes, mais naturais! Tudo isso me mostrava que eu não podia fugir de mim mesma, de quem eu sou e o que posso fazer com essas possíveis e transitórias identidades pessoal e social.

Felizmente, consegui sair de dentro. A tese não versaria sobre mim, nem sobre cabelos especificamente. Talvez um pouco sobre mim (uma identidade que se (re) construiu junto com a tese), bastante sobre cabelos, mas sobretudo, sobre identidade, particularmente, identidade étnicorracial em um contexto de avanços e recuos das relações raciais no país. Partii, assim, para uma tentativa de compreensão dos processos de socialização e construção de identidades entre crianças negras e suas famílias, abordando também suas experiências de discriminação e preconceito racial, no contexto brasileiro de avanços em algumas políticas afirmativas e retrocessos nas dinâmicas do racismo.

Foi preciso, inicialmente, considerar o fenômeno do racismo como uma expressão social e histórica, estruturada e estruturante, capaz de agir diretamente nas condições de vida e saúde da população (WILLIAMS, PRIEST, 2015). Recorri a argumentos da literatura para mostrar o óbvio: o racismo faz mal à saúde, sobretudo a saúde de crianças. O primeiro capítulo da tese buscou discutir elementos teórico-conceituais do racismo e sua expressão na sociedade brasileira. Além de identificar os pressupostos desta ideologia que inferioriza povos por conta de seu fenótipo, destaquei aspectos de expressão do racismo à brasileira, suas sutilezas e silêncios foram identificados nas experiências de crianças e seus familiares do estudo nos capítulos subsequentes.

A confirmação de que o racismo faz mal à saúde também significava compreender as repercussões deste fenômeno em suas expressões mais subjetivas (FANON, 2005, 2008; SOUZA, 1983; SOARES, 2011), decorrendo daí a importância de retomar alguns estudos sobre identidade e pertencimento étnicorracial. Que identidade negra é hoje reivindicada? Ou quais identidades? Sustentei as leituras e experiências das famílias e crianças do estudo na ideia de que tanto o fenômeno do racismo, quanto os processos de produção de identidade não são essenciais (essencializados) e precisam ser localizados nos contextos de socialização e compreendidos dentro de cada época vivida (DUBAR, 2005, 2009; HALL, 2006, 2009; GUIMARÃES, 2009, 2012). Também foi preciso compreender que a discriminação é uma experiência biográfica, sensível, polissêmica e incerta (BOGALSKA-MARTIN, 2013).

A retomada de determinadas perspectivas teórico-conceituais me levou a compreensão de que as formas de socialização são também diversas e atuam ao longo de toda a vida dos indivíduos. Elas podem ser compreendidas como expressões

diretas das construções de identidade dos sujeitos através de processos dinâmicos, contraditórios e heterogêneos (DUBAR, 2005, 2009). Ademais, tais processos são recortados pelas condições de vida das famílias (suas características socioeconômicas) e as formas como raça e *racialização* se entrecruzam com as dimensões de socialização e construção de afetos entre seus membros (HORDGE-FREEMAN, 2012, 2015).

Foram os processos heterogêneos de socialização e abordagem da questão racial os primeiros aspectos a serem destacados entre os sujeitos deste estudo. A tentativa provisória de tipificação dos núcleos familiares nos levou a conceber dois possíveis grupos expressos através das equações: 1) [VIDA + POLÍTICA + LUTAS + FAMÍLIA] para nos referirmos às famílias cuja atuação militante, suas trajetórias e identidade desembocavam no processo de incorporação da negritude (MUNANGA, 2009); e 2) [VIDA + SOFRIMENTO + LUTAS + FAMÍLIA] para designar as famílias não envolvidas diretamente com uma luta política, mas que sofriam as repercussões das lutas de outrem, incorporando e ressignificando determinados processos. Algumas famílias se encontraram entre os dois grupos, oscilando entre o sofrimento, engajamento político e a transformação do sofrimento em ação política. Além disso, contradições internas acerca da forma como lidavam com o tema racial foram encontradas em determinados núcleos familiares. Tudo isso confirmava as contradições e heterogeneidades de socialização identificadas por Hordge-Freeman (2012, 2015).

Avançando um pouco mais na caracterização das famílias do estudo, encontramos aportes culturais significativos ligados aos blocos afroculturais da cidade de Salvador. Também foi interessante observar algumas diferenças geracionais na identificação racial das famílias: as crianças se viam e se autodeclaravam negras com muita facilidade, questionando as identidades dos pais, sobretudo aqueles de pele mais clara. Ainda em termos geracionais, entre as famílias com algum nível de engajamento político, as gerações mais velhas, acima de 50 anos, enxergavam essa atuação política focada nas demandas e direitos sociais de um modo geral e universal, um engajamento político num sentido mais amplo. Para gerações mais novas, o engajamento especificamente para a pauta racial parecia mais forte, entre os quais, uma visão mais voltada às políticas da diferença, da diversidade, da valorização do negro, sua autoestima e identidade.

Nas famílias onde a pobreza e a violência imperavam, a tônica era em torno da luta (ou dos discursos) voltada para a igualdade de oportunidades, reconhecendo a necessidade de direitos básicos que, em muitas situações, ainda não eram (e não são) acessíveis: educação, moradia, alimentação adequada, saúde, etc. O racismo terminava subsumido em meio às desigualdades sociais e outros desafios locais. Um racismo institucional, travestido de pobreza e violência.

Também identifiquei uma mudança, ainda que sutil, nas falas de algumas mulheres, mães e avós, entre 35-60 anos, sobre suas identidades raciais. Auto-classificadas como “morenas” no passado, a identificação atual proclamava “sou negra” com uma firmeza de voz e convicção de fala que me fizeram pensar num possível avanço em termos de reconhecimento de si, seus próprios valores e identidade racial. Entretanto, este reconhecimento de si ainda não se traduziu em um reconhecimento de sujeito de direitos e num “agir político” capaz de fazer enfrentamentos mais contundentes ao problema do racismo no país.

As questões de gênero foram pouco exploradas por mim neste trabalho, mas cabe retomar um aspecto traduzido nas situações emblemáticas narradas ao longo dos capítulos empíricos. A atuação de alguns pais foi significativa, assumindo certos cuidados e incentivos, especialmente às filhas. Estes pais atuavam fazendo enfrentamentos dentro das famílias, nas escolas e mesmo buscando referências negras que pudessem inspirar suas crianças, além de reforçarem a importância e a beleza dos cabelos crespos das filhas. E por falar em cabelo, este foi, de fato, um elemento fundamental para construção das identidades raciais encontradas entre os sujeitos da pesquisa, tendo nas famílias de maior engajamento sociopolítico a presença de mães que se utilizavam de algumas estratégias para valorização dos fios de seus filhos e suas filhas.

Lidar com as crianças foi a parte mais prazerosa desta pesquisa. Por mais que eu ainda esteja no caminho para encontrar a criança ativa, detentora de suas próprias e específicas elaborações sociais (Cohn, 2005, 2013), acredito que foi possível apresentar um pouco deste universo social, suas significações em torno do racismo e seus desdobramentos sociais e afetivos. Foi importante perceber que as crianças possuem suas formas de proteção e defesa diante de determinadas situações de discriminação ou preconceito.

De formas e intensidades distintas, as crianças não deixaram de abordar aspectos relevantes das relações raciais, tratando direta ou indiretamente situações-

chave da relação entre negros e brancos ou análises sobre ascensão do negro na sociedade, e a necessidade de valorização da identidade racial. Quase todas as crianças entrevistadas experienciaram, direta ou indiretamente, situações de discriminação racial ou preconceito na escola, no bairro onde moravam, ou mesmo dentro da própria família. Os principais desdobramentos destas dolorosas experiências podem ser sintetizados em: isolamento, tristeza, choros, depressão.

Os processos de enfrentamento ao racismo se mostraram distintos a partir do contexto de vida de cada criança. Dinâmicas de vida em que a violência era o contexto principal de organização social e comunitária quase tornavam a questão racial invisibilizada, sobretudo a partir da ótica infanto-juvenil. Apesar de compreenderem por completo os processos de discriminação racial, muitas crianças apresentaram respostas a tais episódios como negativas ou defesas destas situações: brincando de *bullying*, fazendo piadas (xistes) ou tentando ser o melhor da turma foram respostas importantes que representam a carga emocional que os episódios de racismo podem acarretar.

As falas e experiências das crianças também demonstraram distintas formas de proteção e enfrentamento às situações de discriminação e preconceito por parte dos seus pais ou responsáveis. Em algumas situações, os pais ou responsáveis pela criança desconheciam completamente os episódios de discriminação/preconceito vivenciados; em outros casos, percebia-se nitidamente os processos de mobilização e reivindicação de ações e processos reparatórios, que repercutiam no modo como a criança se percebia e lidava com sua própria identidade e enfrentamento às situações cotidianas.

A identificação das crianças como negras (autoclassificação) pareceu mais fácil que a auto-identificação dada pelos parentes mais velhos (pais, mães, tios, tias, avós, etc.). O elemento geracional conformou uma grande distinção em termos de identificação racial, sendo facilitada entre as crianças. Elas próprias apontaram, em sua maioria, uma leitura diferenciada sobre a cor da pele de seus pais, chegando, em alguns casos, a sinalizar que seus pais não eram negros (casos de pais com a tez da pele mais clara). A escola também teve um papel interessante para algumas destas crianças, provocando situações, temas e pesquisas que repercutiam no olhar das crianças para elas mesmas.

Transformações da sociedade brasileira atuam no fortalecimento de uma identidade negra valorizada entre algumas crianças. Destaca-se, por exemplo: as

novas ondas de reconhecimento da estética do negro (Big Shop; Instituto Beleza Natural; Marcha do Empoderamento Crespo, etc.); novas e mais amplas possibilidades de denúncias e discussão sobre o racismo entre as famílias e instituições engajadas; e mais espaços de socialização e compartilhamento de dores e afetos (incluam-se espaços e redes virtuais). Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito à reelaboração dos conteúdos escolares, conforme a lei 10.639/03, que aponta, de acordo com as falas das crianças e adolescentes, avanços importantes nos processos de reconhecimento e enfrentamento das questões raciais pelas crianças e famílias do estudo.

Estes aspectos permitem identificar uma possível positividade nas práticas das crianças negras, tanto em relação aos cuidados com seus cabelos (GOMES, 2003), quanto à forma como se veem e se constituem no e para o mundo, quem sabe até se afastando dos padrões brancos hegemônicos em alguns casos.

Mais do que conclusões, este trabalho levantou questões acerca das possíveis transformações sociais em voga na sociedade brasileira, levando-me a pensar se, a partir destas primeiras interpretações sobre as experiências de famílias e crianças de Salvador, não estaríamos passando de um 'ideal de igualdade' (frequentemente relacionado ao mito da democracia racial) para um 'ideal reivindicatório'? Levanto a questão quando analiso que, nos processos de socialização e construção da identidade da criança, em algumas famílias, observou-se uma maior ênfase nos elementos de diferenciação e de destaque da criança negra, com incentivos para ocupação de espaços de liderança na escola e em outras instituições de socialização infanto-juvenil e com atitudes de enfrentamento direto em escolas, nas famílias ou no bairro. Porém, é preciso também sinalizar que as famílias continuam fazendo um grande esforço para cuidar das crianças, no sentido de lhes oferecer recursos afetivos que repercutem em sua autoestima. E também destacar que estes processos não são homogêneos, nem ocorrem em todas as crianças e famílias do estudo.

Entre as crianças, entretanto, esse ideal de valorização da igualdade foi unânime: seus discursos repetiam a ideia de que "somos todos iguais porque somos seres humanos". Perguntei-me se esta perspectiva, entre as crianças, significaria ingenuidade deste público, ou se poderíamos compreender, dentro do universo infanto-juvenil, uma tendência legítima de pensar as relações raciais. Para além de atuarem na manutenção do *status quo*, o que dizem e o que querem estas crianças? Elas evitam conflitos? Elas têm defesas? Elas de fato acreditam num mundo marcado

pela igualdade racial, de gênero, etc? Seria melhor não enfrentar as situações de discriminação e simplesmente ignorar?

A propósito das situações de discriminação e preconceito racial, as interpretações e significações das crianças tomavam tais episódios como sinônimo de *bullying* não apenas porque este tipo de agressão tem se tornado cada vez mais comum nas escolas brasileiras, mas também porque o racismo é fundante das relações sociais e não estaria de fora inclusive das práticas de agressão nas escolas.

Os achados desta pesquisa oferecem subsídios significativos para a recomposição das políticas públicas. Os elementos de destaque oferecidos nos capítulos empíricos precisam ser lidos pelos diferentes setores da sociedade: saúde, educação, direitos humanos, e mesmo as políticas de identidade podem buscar nestes resultados provisórios importantes aspectos de valorização e proteção social das crianças e adolescentes negras no país. As narrativas aqui expostas servem de inspiração e se coadunam com o debate contemporâneo em torno das identidades engajadas e dispostas a produzirem transformações sociais. Os responsáveis pela infância brasileira não podem se furtar ao tema das relações raciais. As crianças dizem, e dizem muito acerca de suas experiências, e suas narrativas possuem um caráter transversal em torno das questões as cercam, contribuindo para os diversos segmentos da vida em sociedade.

Enquanto perspectivas futuras, o trabalho aponta para a necessidade de aprofundar o olhar das crianças sobre tais fenômenos; destaca a importância da família como locus de cuidado infanto-juvenil, mas sugere a necessidade de avanços em termos de políticas públicas e políticas afirmativas de combate ao racismo, uma vez que este fenômeno não ocorre apenas nas esferas privadas ou desta microrrealidade social; e sugere novos estudos com famílias de classe média alta, que, nesta investigação, não foram acessadas. Esse estudo também reconhece a importância de recuperar, em estudos futuros, outras perspectivas teóricas, tais como os estudos pós-coloniais e suas principais críticas aos olhares hegemônicos produzidos pelas tradições europeia e norte-americana.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. e PEREIRA, A.A. (orgs). Histórias do Movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ARAÚJO, E.M. Mortalidade por causas externas e raça/cor da pele: uma das expressões das desigualdades sociais. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva – Universidade Federal da Bahia, 2007 (tese de doutorado).
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, LTC, 2012 [1975]. Tradução de Dora Flaksman.
- AVANTE/CECIP. O impacto sobre a infância das políticas de segurança pública e iniciativas comunitárias em comunidade urbanas de baixa renda. Relatório Final. Salvador, BA, nov, 2010.
- AYRES, J. R. C. M. Sujeito, intersubjetividades e práticas de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 6 (1): 63-72, 2001.
- BANDEIRA, C.M.; HUTZ, C.S. *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Quadrimestral da Associação brasileira de psicologia escolar e educacional, SP*. V. 16, n. 1, jan-jun 2012, p. 35-44.
- BARBOSA, M. I. S. Saúde da População Negra. Desafios do Desenvolvimento. *Revista do IPEA*. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2687:catid=28&Itemid=23. Acessado em 31.05.2013.
- BARRETO, M. L. e CARMO, E. H. Padrões de adoecimento e de morte da população brasileira: os renovados desafios para o Sistema Único de Saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12 (Sup), p 1779-1790, 2007.
- BARROS, Z.S. Casais inter-raciais e suas representações acerca de raça. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003 (dissertação de mestrado).
- BARTH, F. Etnicidade e o conceito de cultura. PINTO, P.G.H.R. (trad.). *Antropolítica*, Niterói, n. 19, p. 15-30, 2005.
- BARTH, F. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. LASK, T. (org). Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 2000.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1966.
- BOA MORTE, C.M.P. (Re) assumindo a raiz: a discursivização sobre a mulher negra a partir da noção de cabelos crespos, presentes nas comunidades do facebook. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017. (dissertação de mestrado).

- BOBO, L.D., FOX, C. Race, Racism, and Discrimination: Bridging Problems, Methods, and Theory in Social Psychological Research. *Social Psychology Quarterly*, vol. 66, n. 4, p. 319-332, 2003.
- BOGALSKA-MARTIN, E. et al. Parcours Institutionnels de victimes de discriminations. Rapport de Recherche. Grenoble, 2012.
- BOGALSKA-MARTIN, E. La discrimination comme expérience incertaine. In: GUILLALOT, E. e PRÉVERT, A. (Org.) La discrimination : un objet indicible ? Paris, L'Harmattan, 2013, p. 219-238.
- BOING, E., CREPALDI, M.A., MORE, C.L.O.O. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. *Paideia*, v. 18, n. 40, p. 251-266, 2008.
- BORSA, J.C.; PETRUCCI, G.W.; KOLLER, S.H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. *Revista Quadrimestral da Associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, SP. V.19, n. 1, jan-abr 2015, p. 41-48.
- BOUCINHA, C.O.A. O lápis 'cor-de-pele': a construção de identidades raciais nas práticas escolares. Porto Alegre: Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014 (monografia de graduação).
- BOURDIEU, P. Espaço Social e espaço simbólico. In: P. Bourdieu. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-33, 11ª edição.
- BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 16ª edição.
- BRANDÃO, A.P. (org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura, v.4).
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS. Brasília, Editora do MS, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. RNPI. Rede Nacional da Primeira Infância. Plano Nacional pela Primeira Infância. Brasília, 2010.
- BRASIL, S.A. A Política de Saúde da População Negra no Brasil: atores políticos, aspectos étnico-raciais e principais tensões do campo. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2011. (dissertação de mestrado).
- BUSTAMANTE, V. e TRAD, L.A.B. Cuidando da saúde de crianças pequenas no contexto familiar: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Ciênc. Saúde coletiva*, v. 12, n. 5, Rio de Janeiro, set-out de 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, C. Caminhos da Identidade. Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: editora Unesp, Brasília: Paralelo 15, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora Unesp; Paralelo 15, 2000.

CASTELLS, M. Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: _____. O poder da Identidade. Trad. GERHARDT, K. B. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 21-84.

CASTIEL, L. D. Identidades sob risco ou risco como identidade? A saúde dos jovens e a vida contemporânea. *R. Inter. Interdisc. INTERthesis*, Florianópolis, v. 4, p 02-16, jul-dez 2007.

CAVALLEIRO, E.S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, E.S. Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003 (tese de doutorado).

CHOR, D. Desigualdades em saúde no Brasil: é preciso ter raça. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 7, p. 1272-1275, 2013.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas, Porto Alegre*, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

CORSARO, W.A. Sociologia da Infância. Porto Alegre, Artmed, 2011. (trad. Lia Gabriele Regius Reis).

DAFLON, V.T. Tão longe, tão perto: Identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil. Rio de Janeiro, Mauad X, 2017.

DAHIA, S.L.M. Riso: uma solução intermediária para os racistas no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ*, ano 10, nº 2, p. 373-389, 2010.

DFID. Department for International Development; Instituto Amma Psiquê e Negritude. Identificação e Abordagem do Racismo Institucional. CRI – Articulação para o combate ao racismo institucional. 2007.

DUARTE, L.F.D. e GOMES, E.C. Três Famílias. Identidades e Trajetórias Transgeracionais nas classes populares. Rio de Janeiro, FGV, 2008.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2009. (trad. Mary Amazonas Leite de Barros).

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FANON, F. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005 (Coleção Cultura, v.2).

FANON, F. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R.C. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRARI, E.; ASSIS, J. A dimensão informacional da transição capilar: identidade e empoderamento nas mídias sociais. *Rebecin*, v. 4, n. 1, jan-jun 2017, p. 74-95.

FIGUEIREDO, A. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos Pagu*, v. 23, jul-dez 2004, p. 199-228.

FIGUEIREDO, A. Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume; Sociedade brasileira de Instrução/ Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002a.

FIGUEIREDO, A. "Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada": Identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Caxambu, outubro de 2002b. Disponível em:

<https://www.anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/qt-23/qt17-14/4475-afigueiredo-cabelo/file>. Acessado em 10.03.2018.

FRANÇA, D.X., LIMA, M.E.O. Affirmative action and Ethnic Identity in Black and Indigenous Brazilian Children. *International Journal of Conflict and Violence*, v. 5, n. 1, p. 200-210, 2011.

FRANÇA, D.X., MONTEIRO, M.B. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, v. 4, nº 22, p. 705-720, 2004.

FRY, P. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GARCIA, A. S. Mulheres da cidade d'Oxum. Relações de gênero, raça e classe e organização espacial do movimento de bairro em Salvador. Salvador, EDUFBA, 2006.

GAULEJAC, V. As origens da vergonha. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo, Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GAULEJAC, V. Les sources de la honte. Desclée de Brouwer, Éditions Points, Paris, 2008 (1996).

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

GEERTZ, C. Obras e Vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GIUGLIANI, B. O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v.3, n.1, 2014.

GOFF, P.A., JACKSON, M.C., DI LEONE, B.A.L., CULOTTA, C.M., DiTOMASSO, N. A. The essence of innocence: consequences of dehumanizing black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 106, nº 4, p. 526-545, 2014.

GOMES, N.L. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.*, Jun 2003, vol.29, no.1, p.167-182.

GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2002, no.21, p.40-51.

GONÇALVES-FILHO, J.M. A dominação racista: o passado presente. In: KON, N.M.; ABUD, C.C.; SILVA, M.L. O Racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 143-159.

GOUVEA, M.C.S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educ. Pesqui.*, Mar 2005, vol.31, no.1, p.79-91.

GUIMARÃES, A.S.A. A recepção de Fanon no Brasil e a Identidade Negra. *Novos Estudos*, Jul, 2008.

GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, p.93-107, jan/jun 2003.

GUIMARÃES, A.S.A. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo, Cortez, 2012.

GUIMARÃES, A.S.A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo, Editora 34, 2009 (3ª edição).

GUIMARÃES, A.S.A. Classes, raças e democracia. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2002.

HALL, S. A identidade cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, S. Introduction: Who needs 'identity'? in: HALL, S., DU GAY, P. Questions of cultural identity. London, Sage Publications, 1996.

HORDGE-FREEMAN, E. Home is Where the Hurt Is: Racial Socialization, Stigma, and WellBeing in Afro-Brazilian Families. Duke University, USA, 2012 (tese de doutorado).

HORDGE-FREEMAN, E. The color of love: racial features, stigma, and socialization in black Brazilian families. University of Texas Press, USA, first edition, 2015.

IANNI, O. Pensamento Social no Brasil. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

KALCKMANN, S.; SANTOS, C.G.; BATISTA, L.E.; CRUZ, V.M. Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? *Saúde e Sociedade*, vol. 16, nº 2, São Paulo, mai-ago, 2007.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 21, p. 13-22, 2011. [Tradução de Pascoal Carvalho].

LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.

LAPLANTINE, F. A descrição etnográfica. São Paulo, Terceira Margem, 2004.

LIMA, H.P. Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.) Superando o Racismo na Escola. Brasília, 2005.

LIMA, M. "Raça" e pobreza em contextos metropolitanos. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 24, n. 02, p. 233-254, 2012.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos – CEBRAP*, nº 87, São Paulo, jul 2010.

LOPES, F. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v.21, n.5, p. 1595-1601, Rio de Janeiro: set-out, 2005.

LÓPEZ, L.C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface, Comunicação, Saúde e Educação*. V. 16, nº 40, p. 121-134, jan-mar 2012.

MALTA, R.B.; OLIVEIRA, L.T.B. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. *Gênero. Niterói*, v. 16, n. 2, 2016, p. 55-69.

MARCHI, R.C. A teoria social contemporânea e a emergência da sociologia da infância na 2ª modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/> Acessado em Ago/2012.

MARCHI, R.C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação & Realidade*. Vol. 34, nº 1, p. 227-246, jan-abr 2009.

MARTINS, C.E. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. *Revista Katálysis*, v. 10, nº 1, jan-jun 2007.

MARTINS, J. S. A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo, Contexto, 2012. (3ª edição, 1ª reimpressão).

MATOS, L. Transição capilar como movimento estético e político. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2016. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs/article/view/6082/5095>. Acessado em 10.03.2018.

MENDES, J.M.O. O desafio das identidades. In: B.S. Santos (org.) A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 503-540.

MISHLER, E.G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: L.P.M. Lopes e L.C. Bastos (org.) Identidades. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras (CNPq), 2002. P. 97-119.

MOORE, C. Racismo e Sociedade. Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N.M.; ABUD, C.C.; SILVA, M.L. O Racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33 - 44.

MUNANGA, K. Negritude: Usos e Sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2009.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

NOGUEIRA FARIAS, V.L. Retours sur le passé esclavagiste et recompositions identitaires au Brésil a l'époque Lula. Grenoble, UPMF, 2013. (tese de doutorado).

OLIVEIRA, F., ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, v. 26, nº 2, p. 209-226, 2010.

PAIXÃO, M. e CARVANO, L.M. Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

PEIXOTO, C.E., HEILBORN, M.L., BARROS, M.L. Família, geração e cultura. In: BARROS, M.L. (org.). Família e gerações. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.

PEREIRA, J.B.B. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa* (63), 1987.

PINTO, S.M.C.S. Família de Negros. Entre a pobreza e a herança cultural. Rio de Janeiro, E-papers, 2009.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia, São Paulo, USP*, v. 50, n. 1, 2007.

PODKAMENI, A.B. e GUIMARÃES, M.A.C. A rede de Sustentação Coletiva, Espaço Potencial e resgate Identitário: Projeto Mãe-Criadeira. *Saúde e Sociedade. São Paulo*, v. 17, n.1, p. 117-130, 2008.

PODKAMENI, A.B. e GUIMARÃES, M.A.C. Afro-descendência, família e prevenção. In: MELLO FILHO, J. e BURD, M. (org.). *Doença e Família*. 2004.

PONTES, F.A.R., MAGALHÃES, C.M.C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

PRIEST, N., PARADIES, Y., TRENERRY, B., TRUONG, M., KARLSEN, S., KELLY, Y. A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, p. 115-127, 2013.

QUEIROZ, N.L.N., MACIEL, D.A., BRANCO, A.U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paideia*, v. 16, n. 34, ago 2006, p. 169-179.

REMORINI, C. Contribuciones y proyecciones de la etnografía em el estudio interdisciplinario del desarrollo infantil. *Perspectivas en Psicología*. nº13, enero-junho de 2010.

RESTREPO, L.A.M. Racismo Institucional, violênciã y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica Edición Especial*, Bogotá, Noviembre 2009, p. 218-245.

ROCHA, M.O., COSTA, C.L.N.A., NETO, I.F.P. Bullying e o papel da sociedade. *Cadernos de graduação – Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v.1, n. 16, p.191-199, mar 2013.

ROSENTHAL, L., EARNSHAW, V.A., CARROLL-SCOTT, A., HENDERSON, K., PETERS, S.M., McCASLIN, C., ICKOVICS, J.R. Weight- and race-based bullying: Health associations among urban adolescents. *Journal of Health Psychology*, v. 20, nº 4, p. 401-412, 2015.

SACCO, A.M., COUTO, M.C.P.P., KOLLER, S.H. Revisão Sistemática de estudos da Psicologia Brasileira sobre Preconceito Racial. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, v. 24, n. 1, p. 233-250, 2016.

SAMPAIO, E.O. Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local*. Vol. 4, n. 6, p. 77-83, 2003.

SANSONE, L. Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador, Edufba, Pallas, 2007.

SANTOS, C.S.R. Bullying: a face silenciosa da violência entre estudantes. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. (monografia de graduação).

SANTOS, R.M.R. De café e de leite... In: CARONE, I., BENTO, M.A.S. (org.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p. 121-129.

SARTI, C.A. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*. v. 15, n. 3, p.11-28, 2004.

SEGALEN, M. *Sociologie da la famille*. Paris, Armand Colin, 2002.

SETTON, M.G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Mai-ago, 2002.

SILVA, A.C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, 2005.

SILVA, C.R.R. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des)constrói-se a (in)diferença, o estigma. *Projeto História, São Paulo*, n. 56, mai-ago 2016, p. 463-476.

SILVA, G.M., LEÃO, L.T.S. O paradoxo do mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *RBCS*, v.27, n.80, out/2012.

SILVA, M.L. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, N.M.; ABUD, C.C.; SILVA, M.L. *O Racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 71 - 89.

SILVA, M.P.D., BRANCO, A.U. Negritude e Infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. *Psico*, v. 42, nº 2, p. 197-205, Porto Alegre, PUCRS, abr/jun, 2011.

SINGLY, F. *Le soi, le couple et la famille: La famille, un lieu essentiel de reconnaissance et de valorisation de l'identité personnelle*. Paris, Armand Colin, 2005.

SOARES, M.C. Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador. Salvador, UFBA, 2011. (dissertação de mestrado).

SOMERS, M.R. The narrative constitution of Identity: a Relational and Network Approach. *Theory and Society*, 23: 605-649, 1994.

SOTO, I.P. Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, v. 12, nº 1, p. 75-99, jan/jun, 2012.

SOUZA, A.L.S.; MUNIZ, K.S. Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 18, n. 2, 2017, p. 81-101.

SOUZA, E.Q. Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. São Carlos, UFSCAR, 2016. (tese de doutorado).

SOUZA, N.S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

SUAREZ-CABRERA, D.L. Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante em Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 13, nº 2, p. 627-643, 2015.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu. In.: SCOTT, J. (org.) 50 Grandes Sociólogos contemporâneos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 51-59.

TOREN, C. ‘Introduction’ In: Mind, Materiality and History: Explorations in fijian ethnography. New York, 2002.

TOREN, C. Making history : The significance of childhood cognition for a comparative Anthropology of mind. *Man, New Series*, v. 28, n. 03, sep 1993, p. 461-478.

TRAD, L.A.B. A família e suas mutações: subsídios ao campo da saúde. In: TRAD, L.A.B. (org.) Família Contemporânea e Saúde. Significados, práticas e políticas públicas. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2010.

TWINE, F.W. Racism in a racial democracy: the maintenance of white supremacy in Brazil. Rutgers University Press, New Jersey, 2005.

UNICEF, Campanha O Impacto do Racismo na Infância. 2010.

VELHO, G. Subjetividade e Sociedade. Uma experiência de geração. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

VIDAL, F.B., BRITO, M., BRASIL, S.A., REZENDE, M. Vidas e domesticidades: histórias de vida de trabalhadoras domésticas de Salvador. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2008. Mimeo. (monografia de curso de graduação).

WASELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012: Crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro, FLACSO, 2012.

WASELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2014: Os jovens do Brasil. Rio de Janeiro, FLACSO, 2014.

WASELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2016: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro, FLACSO, 2016.

WHO – World Health Organization. Commission on Social determinants of health. A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health, 2007.

Disponível em:

http://www.who.int/social_determinants/resources/csdh_framework_action_05_07.pdf
f. Acessado em 25.09.2011.

WILLIAMS, D.R., PRIEST, N. Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional. *Sociologias*, ano 17, nº 40, p. 124-174, Porto Alegre, 2015.

XAVIER, S.S. “É como se a gente estivesse em casa”: representações e práticas acerca do trabalho e do risco à saúde no serviço doméstico remunerado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2005. (dissertação de mestrado).

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal – Rev. Psicol.*, v. 24, nº 3, p. 563-578, set/dez 2012.

ZEQUINÃO, M.A.; MEDEIROS, P.; PEREIRA, B.; CARDOSO, F.L. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, jan-mar, 2016, p. 181-198.

APÊNDICES

Figura 1: Camadas que se sobrepõem às experiências dos sujeitos que vivenciam o racismo brasileiro (ênfase na criança).

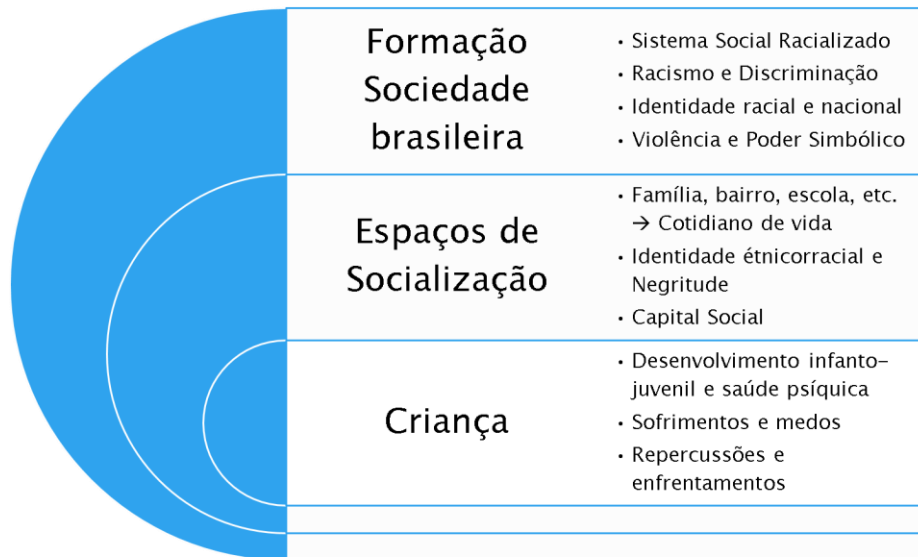
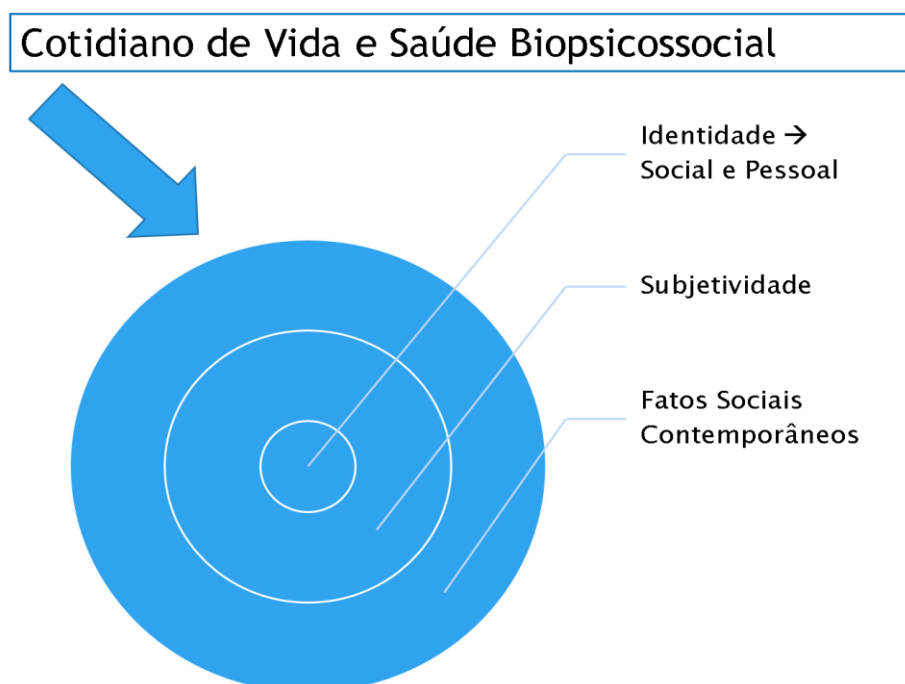


Figura 2: Compreensão dos espaços e esferas de socialização.



(Elaboração própria, baseada em DUBAR, 2009).

Quadro 2: Livros infanto-juvenis utilizados nas entrevistas

Autor (a)	Ano	Título	Ilustrador (a)	Edição
BELÉM, Valéria	2012	O cabelo de Lelê.	Adriana Mendonça	IBEP/ São Paulo
HEINE, Helme	2013	Por que você não me aceita assim?	Trad. José Feres Sabino	Iluminuras / São Paulo
OLIVEIRA, Kiusam de	2013	O mundo no black power de Tayó.	Taisa Borges	Peirópolis / São Paulo
PINTO, Neusa Batista	2010	Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar.	Nara Silver	Tanta Tinta Editora / Cuiabá
SERAFIM, Leticia; FONSECA, Vanessa	S/D	Vento no rosto	Paulica Santos	Instituto Promundo / Save the children (Suécia)
TAVANO, Silvana	2009	O mistério do tempo	Cecilia Rébora	Callis editora / São Paulo

Quadro 3: Características das famílias entrevistadas

Família	Componentes entrevistados	Raça / Cor (IBGE)	Bairro	Renda Familiar	Escolaridade	Ocupação	Religião	Ativismo / Política
Bello	Ashanti (11 anos)	Preto	Calabar	-----	6º ano	Estudante	Pai agnóstico Mãe não declarou religião	Página no Facebook: "Qual é o seu problema, garota?"
	S. (mãe, 35 anos)	Preto		2-3 SM	Ensino Fundamental Incompleto	Trabalhadora doméstica		Não.
	R. (pai, 31 anos)	Preto		3-5 SM	Ensino Superior Completo	Prestação de serviços – área de educação		ONG – Associação Ideologia Calabar (liderança comunitária)
Balewa	Kito (14 anos)	Preto	Calabar	-----	4ª série	Estudante	Católica	Grupo de brincadeiras (ONG Avante)
	V. (avó materna, 61 anos)	Preto		3-5 SM	Ensino Fundamental Completo	Dona de casa		Grupo de Mulheres do Calabar (década de 70)
Ibori	Nyashia (11 anos)	Preto	Calabar	-----	Ensino Fundamental Incompleto	Estudante	Evangélica	Não
	Latasha (10 anos)	Preto		-----	Não declarada.	Estudante		Não
	R. (mãe biológica) e C. (avó)	Não declarada.		Não declarada	Não declarada.	Não declarado, mas a avó trabalha fora de casa.		Não declarado.
Odili	Akin (08-09 anos)	Negro	Marechal Rondon	10-20 SM	2º ano Ensino Fundamental I	Estudante	Católica	Não
	Tata (08-09 anos)	Negra			2º ano Ensino Fundamental I	Estudante		
	R. (mãe, 39 anos)	Negra			Ensino Superior Completo	Bioquímica		
	Ro. (irmão, 14 anos)	Não declarada.			Ensino Fundamental II (com atraso na série escolar)	Estudante		
Buhari	Meecca (10-12 anos)	Morena / Preto	Barra / Garcia	3-5 SM	Ensino Fundamental	Estudante	Católica	Não
	Amir (05-07 anos)	Pretão			Ensino Infantil	Estudante		
	E. (mãe, 35 anos)	Pardo			Ensino Médio Incompleto	Dona do lar / Doceira		

Azikiwe	Niara (12 anos)	Preto	Resgate	5-10 SM (mãe) Renda do pai não declarada.		Estudante	Católica	Não
	Malaika (06 anos)	Preto				Estudante		Não
	Jo. (mãe, 42 anos)	Preto			Pós-graduação	Assistente Social / Hospital Especializado Mário Leal e Prefeitura de Salvador		Grupo de Trabalho Saúde da População Negra. Declarou não participar de nenhum grupo ou entidade político-cultural.
	Ja. (idade não declarada)	Preto			Ensino Superior Completo	Pedagogo / Educador		Cortejo Afro; Projeto Axé
Awolowo	Abeba (09 - 10 anos)	Preta	IAPI	5-10 SM (mãe) Renda do pai não declarada.	4º ano / 5º ano (Ensino Fundamental)	Estudante	Espírita Budismo	Interesse em ser líder de sala na escola.
	Mara (14 anos)	Preta			Ensino Médio	Estudante		Líder de sala (escola).
	M. (mãe, 43 anos)	Parda			Ensino Superior completo com pós-graduação.	Assistente Social / Secretaria Municipal de Saúde		Grupo de Trabalho Saúde da População Negra; ABADFAL; Projeto Axé; Movimentos Estudantis.
	A. (pai, 47 anos)	Preto			Ensino Superior completo com pós-graduação.	Educador / Antropólogo / Professor Universitário		Movimentos Estudantis; Movimento Negro; ABADFAL; Projeto Axé.
Okereke	Anaya (10 – 12 anos)	Preta	Portão / Itapuã	2-3 SM (mãe)	Ensino Fundamental	Estudante	Candomblé	Não.
	O. (mãe, 34 anos)	Preta			Ensino Fundamental Completo	Sacerdócio (mãe de Santo)		Não.
Obasanjo	Ngozi (04 anos)	Azul	Caminho de Areia	3-5 SM (avó) 3-5 SM (mãe de Ngozi)	Ensino Infantil	Estudante	Espírita	Não.
	Kianga (05-06 anos)	Preta			Ensino Infantil	Estudante		
	S. (avó, 51 anos)	Preta			Ensino Médio Incompleto	Trançadeira de cabelo		
	Si. (mãe de Ngozi, 27 anos)	Preta				Secretária		

Quadro 4: Características das crianças entrevistadas

Codônimo	Sexo	Idade	Raça/Cor*	Família	Renda Familiar	Bairro	Escola	Série	O que mais gosta de fazer
Ashanti	F	11	Preta	Bello	2-3 SM (mãe) 3-5 SM (pai)	Calabar	Pública	6º ano	Ler, brincar, computador e celular
Kito	M	14	Preta	Balewa	3-5 SM	Calabar	Pública	5º ano	Jogar bola
Nyashia	F	11	Preta	Ibori	-----	Calabar	Pública	-----	Brincar e ir para praia e pagode
Latasha	F	10	Preta	Ibori	-----	Calabar	Pública	-----	-----
Akin	M	08-09	Parda / Negro	Odili	10-20 SM	Marechal Rondon	Particular	3º e 4º anos	Pintar e brincar de qualquer coisa
Tata	F	08-09	Negra	Odili	10-20 SM	Marechal Rondon	Particular	3º e 4º anos	Brincar, desenhar e dançar
Meeca	F	10-12	Morena/ Preto	Buhari	3-5 SM	Barra / Garcia	Pública	5º e 7º anos	Divertir-se
Amir	M	06	Preta	Buhari	3-5 SM	Barra / Garcia	Pública	-----	Brincar
Adimu	F	10	Preta	Soyinka	-----	Barra	-----	-----	-----
Niara	F	12	Preta	Azikiwe	5-10 SM	Resgate	Particular	7º ano	Dançar, estudar
Malaika	F	06	Parda	Azikiwe	5-10 SM	Resgate	Particular	Infantil	Tablet e brincar
Anaya	F	11-13	Preta	Okereke	2-3 SM	Portão / Itapuã	Pública	6º e 8º anos	Ler livros e revistas
Abeba	F	09-10	Preta	Awolowo	5-10 SM	IAPI	Particular	4º e 5º anos	Brincar, falar ao telefone com amigas
Mara	F	14	Preta	Awolowo	5-10 SM	IAPI	Particular	1º ano Ensino Médio	Leituras, Cinema
Ngozi	M	04	Azul	Obasanjo	3-5 SM	Caminho de Areia	Pública	Infantil	Brincar e desenhar
Kianga	F	05	Branca	Obasanjo	3-5 SM	Caminho de Areia	Pública	Infantil	Brincar de boneca
Kumi	M	08	“Negritude do bairro”	Achebe	-----	Liberdade	Particular	3º ano	Jogar bola

*Raça/Cor foi identificada conforme dois movimentos: 1) ao longo das conversas e entrevistas com as crianças (raça/cor autodeclarada) e 2) no momento de preenchimento da ficha de dados das crianças (ver apêndices gerais da tese) nas quais elas deveriam optar por uma das categorias de identificação do IBGE (preto, pardo, amarelo, indígena e branco).

Quadro 5: O que mais gosta em si mesmo e no corpo

Criança	Idade	Família	O que mais gosta	O que menos gosta	O que mudaria no corpo
Ashanti	11 anos	Bello	Gosta do jeito dos cabelos	Não disse.	Gostaria que os cabelos fossem mais cacheados e maior.
Kito	14 anos	Balewa	Pé, porque chuta a bola.	“A boca porque fala muito”.	Nada.
Nyashia	11 anos	Ibori	Cintura	Unhas	“Só no pensamento mesmo”
Akin	08-09 anos	Odili	Gosta do corpo, do cabelo, do rosto.	Não gosta do cabelo: “Toda semana tem que cortar, ele cresce!”	
Tata	08-09 anos	Odili	Mãos	Nada.	Nada.
Meeça	10-12 anos	Buhari	Cabelo	Não gostava quando o cabelo estava pequeno. Quando mais nova, achava o cabelo estranho.	Não sabe. Acha que não mudaria nada.
Amir	06 anos	Buhari	-----	-----	-----
Adimu	10 anos	Soyinka			
Niara	12 anos	Azikiwe	Ser divertida	“Quando bota uma coisa na cabeça, não tira, enche o saco até conseguir!”	
Malaika	06 anos	Azikiwe	Tudo, menos o nariz. Gosta muito do cabelo.	Nariz, pq ele é abaixado (nariz chato)	O nariz
Abeba	09-10 anos	Awolowo	Gosta de si mesma, seus cabelos, corpo, etc.	Não tem nada que não goste.	Nada.
Mara	14 anos	Awolowo	Óculos e do Humor	Dentes e gordura. Acha-se irritante, às vezes.	Cirurgia nos dentes.
Anaya	11-13 anos	Okereke	Cabelos		
Ngozi	04 anos	Obasanjo	Cabelos		Deseja cortar os cabelos por influência dos tios.
Kianga	05 anos	Obasanjo			Gostaria de ter cabelos lisos, de colocar <i>megahair</i> .
Kumi	08 anos	Achebe	Cabelos cacheados e grandes		

Quadro 6: Racismo – significados, experiências e enfrentamentos

Criança/ Adolescente	Idade	Família	Significados Racismo	Experiências	Consequências Repercussões	Enfrentamentos e Estratégias
Ashanti	11 anos	Bello	<p>*Bullying – tem um menino autista na escola, todos o perturbam, todo tempo.</p> <p>*Preconceito na escola – “Na escola, não. Todo mundo brinca com todo mundo. (...) quem não aguenta vai lá e chama a pró, sendo que também tava brincando”. “Todo mundo fica dizendo que ele é gay porque [risos] ele age como um”.</p> <p>*Preconceito Racial – “não tem isso, não. Lá, na escola, pelo menos, eu nunca vi”. “É preconceito contra raça da pessoa, pela cor”.</p> <p>“Mas a professora já falou isso aí, sobre, na sala, por causa do preconceito racial. No caso do jogador Tinga, do árbitro e da manicure. Hum... É só isso que eu já ouvi falar”.</p> <p>“Não sei o que falar sobre esses assuntos de preconceito, não”.</p> <p>*Lixo = pobreza = preconceito (faz referência ao livro de Harry Potter para explicar o que é preconceito = aquele que mora no lixo).</p>	<p>“É, já aconteceu. Todo mundo na escola, por causa do meu cabelo que tava mais curto, porque minha mãe tinha dado alisante, aí estragou o cabelo todo. Partiu. Ficou curto. (...) Todo mundo tava me confundindo... Todo mundo que passava me perguntava se eu era menino ou menina”.</p>	<p>“às vezes eu chorava. Teve um dia que a coordenadora foi lá e me chamou pra conversar com ela. Ela falou que não era pra eu me sentir daquele jeito, que eu sabia que eu era menina e não precisava me preocupar com aquilo”.</p>	<p>Apoio de amigos da escola. “Tinha gente que sabia e dava um monte de ‘xepo’ em todo mundo que falava... amigos também”.</p> <p>Não mencionou apoio da mãe ou do pai neste episódio da escola.</p>
Kito	14 anos	Balewa	<p>*Bullying, preconceito – chamam de “negão”, “branquelo”, “cavão”, “girafa”</p> <p>*Brincando de Bullying</p> <p>*“Racismo é um, tipo assim: chamar alguém de branco, de preto, de ‘cavão’. Chamar de muita coisa”.</p>	<p>Observa as situações no bairro onde mora: “Fica chamano ‘cabelo duro’, ‘cabelo de piolho’, pró, um bocado de coisa”.</p>	<p>-----</p>	<p>Brincadeira como estratégia de enfrentamento?</p>
Nyashia	11 anos	Ibori	<p>*Diz não saber o que é racismo: “Não. Se já, eu já, mas só que eu num tô lembrada. Num sei.”.</p> <p>*Bullying na escola: “já, chamano de gorda, magra, cabelo duro...”</p>	<p>*Já presenciou várias situações de discriminação:</p> <p>**“Chamano um de preto, porque é branco chama de preto, chama de carvão, de gorda, xinga a pessoa...”</p> <p>*Já foi xingada de ‘puta’.</p> <p>**“Lá [escola] a gente brinca. Lá, a gente, cada um tem um apelido”.</p> <p>*Apelido ‘João’, porque precisou cortar o cabelo baixinho.</p>	<p>“Antes eu chorava, mas agora eu em num choro mais não”.</p>	<p>Brincadeira como estratégia de enfrentamento?</p>
Akin	08-09 anos	Odili	<p>*E- Já ouviram falar de racismo? Akin- Eu nunca ouvi”</p> <p>“Tem xingamento por causa do sexo”.</p>	<p>*Já foi chamado de ‘viado’ na escola e pelo irmão mais velho algumas vezes. Já presenciou situação na escola em que um colega chamava outro de gay “só pelo jeito que ele é”.</p>	<p>*Sentiu-se sem graça e sentia-se muito mal por causa dos comentários do irmão mais velho.</p>	<p>Brincando.</p>

					**"Eu acho que... é difícil tirar isso da cabeça" (sofrimento por causa das discriminações).	
Tata	08-09 anos	Odili	"E- Já ouviram falar de racismo? Tata- É muito feio. Tem xingamento por causa da pele, do cabelo..."	*experiências de discriminação em São Paulo: "é que eu já fui chamada de feia por causa do meu cabelo, que meu cabelo era duro, porque eu era negra..."	*Começou a chorar.	*contou para a mãe quando chegou em casa, que lhe disse que seu cabelo não era duro e que ela não era feia.
Meecca	10-12 anos	Buhari	*Meecca (aos 10 anos) entendia preconceito como "chamar alguém de negro, preto, da cor de carvão". A professora da escola disse que falar assim era preconceito, por isso não poderia se referir a 'negro', apenas usar a palavra 'moreno'. *Diz não saber o que é racismo, apenas menciona ter ouvido falar na TV. Aos 12 anos, Meecca diz a respeito do racismo: "Uma pessoa negra não falar com uma pessoa branca porque, ou então, a branca não falar com a pessoa negra por causa de preconceito". Recentemente, aos 12 anos, tá ouvindo falar sobre raça, cor, porque o professor da escola (aula de Identidade e Cultura) tem dado aulas sobre preconceito e racismo.	Relata experiência de um menino da escola "bem moreno", chamado por outra colega de "negro, preto, cor de carvão".	Percebeu as reações do colega: "Ele ficou triste, ficou chorando no canto".	*Avisou à diretora sobre o episódio ocorrido com o colega "bem moreno". "Nós temos que aprender que todos nós somos iguais a todos. Que nós somos igual a todos".
Amir	06 anos	Buhari	-----	Sentia que não era aceito por ninguém, nem em casa, nem na escola.	Apresentava um pouco de agressividade nos desenhos e brincadeiras.	-----
Adimu	10 anos	Soyinka	Consciência negra na escola: "É bom porque fala sobre os negros, sobre preconceito..."	*Preconceito em família: "Foi uma prima minha, ela perguntou assim, por que eu não sou da cor dela. Ela disse que essa cor é feia".	Adimu dizia que ficava quieta, calada, com vergonha na escola. Sua entrevista marcada por muito silêncio. Disse ter ficado triste com a fala da prima. "Quase ninguém gosta de brincar comigo no colégio..."	*Respostas à prima: "Eu disse: você é preconceituosa? Aí ela disse: o que é uma pessoa preconceituosa? Eu disse: é uma pessoa que não gosta do preto, de gente preta". *O que mais fez: "Eu não disse nada a mãe dela, não. Deixei pra lá. Ela chegou e disse: ah, é melhor você ser da minha cor, branca assim, não dessa cor..."
Niara	12 anos	Azikiwe	Racismo é super errado: diferença só por fora, por dentro é a mesma coisa. Acha que todos somos iguais. Percebe que o racismo está relacionado a pobreza e desigualdade social. Pensa que é preciso lutar pela igualdade.	*Situações de discriminação na escola, aos 7 anos. Não compartilhavam bola nas partidas de vôlei, não faziam duplas nas aulas, foi sendo excluída, mas, segundo ela, não por causa da cor, mas não sabia explicar.	Isolamento, choros. Chegou a pensar em mudar de escola, mas não comentou com os pais e depois desistiu da ideia. Não falou com os pais, a escola quem primeiro procurou os pais de Niara. Ela preferia guardar pra	*Não saía da biblioteca, estudava pra matar, tirava notas altíssimas. Novas amigas ajudaram a sair do isolamento da biblioteca. *Estratégia da mãe – enfrentamentos diretos à escola e recorreu a laudo de

				*Já presenciou situação de racismo na praia: uma criança disse pra outra que sua cor negra iria sujar a água da praia...	si, achando que não adiantaria nada.	uma psicóloga para análise da filha. *no caso da praia, não teve coragem de falar pra ninguém, guardou pra si. *A mãe sempre fala que é melhor reagir 'não ligando' porque "quanto mais você vai ligando, mais as pessoas vão falar... (...) Então, se eu não ligo, ela para. Se eu paro de ligar, a pessoa vai achar que não estou dando importância".
Malaika	06 anos	Azikiwe	*Diz que já ouviu falar de racismo, mas não sabe o que é. Acha que é por causa da cor.	*Considera que não há bullying ou preconceito na escola porque "lá tem várias câmeras pra todo lugar..."	-----	-----
Abeba	09-10 anos	Awolowo	*Racismo: "Quando uma pessoa não quer ser amiga da outra por causa da raça ou da religião".	*Cita o caso da novela infantil "Carrossel" pra contar casos de racismo: "Foi que Maria Joaquina, que era uma menina branca e rica, não gosta e fica fazendo racismo com Cirilo, que é um menino negro e pobre".	-----	-----
Mara	14 anos	Awolowo	*Diz que sabe dizer quando tem racismo, mas não sabe conceituar racismo. *Faz suas análises envolvendo também uma leitura de classe social: "as pessoas de classe média que se acham poderosíssimas". *Considera que os pardos e brancos da escola são os mais preconceituosos.	*Cita exemplos de racismo na escola: "Quando chamam uma garota que tem o cabelo mais curto (crespo e curto) que o meu e cacheado lá na escola de... Acho que é Tim Maia. Acho que é Tim Maia que chamam ela... eu não... Martinho da Vila?" **As pessoas são um pouquinho preconceituosas lá na escola". (Eufemismo?) *Cita as piadas da escola como as maiores vivências de racismo no momento, porque considera que sempre viveu em um ambiente confortável em casa e na escola.	-----	-----
Anaya	11-13 anos	Okereke	*Considera que os negros praticam preconceito entre si. *Sobre o preconceito: "eu acho chato porque ninguém é diferente de ninguém, sabe? Pode ter caráter diferente, personalidade diferente, corpo diferente, mas, nada a ver, sabe?" (11 anos). *Racismo como Bullying: "vamo-se dizer que eu sofria bullying, depois que a gente brigou. Ela foi falar: 'olha nega do cabelo duro, que não	Situações de discriminação quando fez santo, aos 08 anos: "Logo quando eu fiz santo, aí, que eu raspei a cabeça aqui, tinha que ir de... é... chapéu. Era chato porque todo mundo ficava me olhando, dizia que eu tinha botado não sei o que na cabeça..." (11 anos) "Todo colégio que eu chegava é, todo mundo... todo mundo me chamava de	Era mais tímida e se excluía muito. "Antes eu chorava, não queria ir pro colégio, mas hoje eu nem ligo".	*Questionamentos às colegas que também são negras e aos processos de embranquecimento (alisamento dos cabelos) praticado por parte delas. *Mãe de Anaya já teve que ir à escola para falar das práticas discriminatórias sofridas pela filha.

			sei o que!'. Aí eu peguei e fui falar 'pelo menos eu não boto prancha pra disfarçar que meu cabelo é liso! Todo mundo fica dando risada da cara dela...".	'macumbeirinha mirim', um monte de coisa. Hoje eu nem ligo isso" (13 anos) "eu acho que eu sofria bullying mesmo porque era criança, sabe, tinha um monte de criança, não tinha consciência. Eu num sei se até hoje existe adolescente assim. Num sei. Pode até existir, mas tá incubado por saber que hoje tem... é... hoje... o... como é... como é que fala? Hum... Esqueci! Sim! Que hoje tem essa lei que não pode discriminar, essas coisas. Acho que hoje os adolescentes tão mais conscientes disso" (13 anos). "ninguém falava do meu cabelo, nada. E hoje, o povo tudo lá do colégio, 'ah, seu cabelo é lindo', 'você é uma morena linda', que num sei quê. Nunca foi por causa da raça, mas pela religião, entendeu?" (13 anos).		*Mãe de Anaya realiza palestras no terreiro para que as pessoas conheçam mais o candomblé, evitando posturas discriminatórias.
Ngozi	04 anos	Obasanjo	-----	*Escola evangélica pede pra cortar os cabelos do menino. *Ngozi apanhou de uma auxiliar de professora numa escola-creche porque não queria fazer coco no vaso sanitário quando tinha 3 anos. *Observações da mãe em espaços de brincadeira infantil – outras mães afastam o filho da possibilidade de brincar com Ngozi.	Contou para a mãe que a auxiliar da professora tinha batido nele.	Questionamentos da mãe à creche-escola no caso das palmadas porque o garoto não queria usar o vaso sanitário.
Kianga	05 anos	Obasanjo	-----	Episódio na escola em que a coleguinha diz que seus cabelos não vão crescer porque ela usa tranças.	Dúvidas e necessidade de aceitação da fala/ opinião do outro (ponto de vista da avó).	Avó reage ao comentário da coleguinha sobre identidade negra.
Kumi	08 anos	Achebe	*Bullying – ficar "pirraçando" e chamando os colegas por apelidos. Kumi pirraça os colegas.	**"Não que ele [colega de escola] sabe que se eu sofrer bullying, ele também vai sofrer". *A mãe relatou que o filho precisará cortar o cabelo para estudar numa escola adventista.	-----	Negociação com a diretora da escola: cortar só um pouco o cabelo, pra deixar aparecer mais o rosto, sem ter que deixar os cabelos muito curtos.

Fotos



Foto 01: Crianças em oficina da ONG AVANTE (Calabar)



Foto 02: Crianças brincando na praça da Centenário (Grupo de Brincadeiras da ONG AVANTE)



Foto 03: Crianças brincando na praça do Calabar



Foto 04: "Xuxas" secando na grade (01) (Família Awolowo)



Foto 05: "Xuxas" secando na grade (02) (Família Awolowo)



Fotos 06 e 07: Alagamentos na Cidade Baixa (Família Obasanjo)

Termo de Consentimento para Participação na Pesquisa – Pais e Responsáveis

Projeto de Pesquisa: Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA.

Prezado senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar de um estudo sobre discriminação racial, saúde e infância, que tem como objetivo compreender as repercussões da discriminação racial na formação da identidade de crianças negras, identificando modos de enfrentamento e cuidado utilizados por elas próprias e seus familiares. A pesquisa espera contribuir com a identificação dos aportes e modos de enfrentamento do racismo de modo a subsidiar as políticas públicas para que possam efetivamente construir ações de combate ao racismo e de proteção à saúde das crianças.

Deste modo, gostaríamos de contar com a colaboração de diversas instituições sociais – dos espaços de socialização primária (famílias) à socialização secundária, como escolas e espaços de lazer em alguns bairros de Salvador, no processo de coleta de dados. Intentamos utilizar técnicas tais como observação direta, entrevistas individuais ou coletivas e práticas e atividades lúdicas com as crianças.

Os nomes das crianças não serão revelados em nenhuma hipótese. As informações serão confidenciais e utilizadas apenas para fins da pesquisa. As atividades em grupo serão realizadas em locais seguros para as crianças, tais como espaços comunitários do próprio bairro ou em suas casas. Nestas ocasiões, poderão ser utilizados aparelhos para gravação áudio - visual e as informações coletadas serão utilizadas eticamente para fins de pesquisa, sendo, portanto, garantido **o sigilo e o anonimato quanto às informações coletadas**. Findada a pesquisa, **os dados coletados ficarão sobre os cuidados da instituição de pesquisa proponente, sendo devidamente arquivados e preservada a confidencialidade dos mesmos. Além disso, haverá retorno para as famílias dos resultados encontrados nesta pesquisa, através de apresentações e relatórios finais.**

Gostaríamos, assim, que vocês participassem e também permitissem a participação de seu filho nestas atividades de pesquisa. Seu filho (sua filha) também poderá escolher se quer ou não participar através de um termo de consentimento. A permissão dada por você ou seu filho (a) poderá ser retirada a qualquer momento. Agradecemos desde já sua consideração por um assunto tão importante.

Para mais informações sobre a pesquisa, vocês podem entrar em contato conosco através do endereço e telefone abaixo. Esperamos contar com sua colaboração!

Assinatura: _____ ____/____/_____	Data: _____
--------------------------------------	-------------

INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA/UFBA

Contatos da Pesquisadora:

Sandra Assis Brasil

Tel.: 71 – 91651596 / 88049823

E-mail: sanbrasil@gmail.com

Ficha dados sociodemográficos – pais ou responsáveis

Nº Ficha _____
Preencha as informações abaixo:
1) Nome ou apelido: _____
2) Idade: _____ anos
3) Sexo: Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>)
4) Qual a sua cor/raça? Preto (<input type="checkbox"/>) Pardo (<input type="checkbox"/>) Amarelo (<input type="checkbox"/>) Indígena (<input type="checkbox"/>) Branco (<input type="checkbox"/>) Outro (<input type="checkbox"/>) _____
5) Estado Civil: Casado (a) (<input type="checkbox"/>) Solteiro (a) (<input type="checkbox"/>) Divorciado (a) (<input type="checkbox"/>) Viúvo (a) (<input type="checkbox"/>) Outro (<input type="checkbox"/>) _____
6) Endereço (Bairro): _____
7) Quantidade filhos (as) / crianças sob responsabilidade: _____
8) Religião: _____
9) Renda Familiar Mensal (salários mínimos): até 1 s.m. (<input type="checkbox"/>) 2 - 3 s.m. (<input type="checkbox"/>) 3 - 5 s.m. (<input type="checkbox"/>) 5 - 10 s.m. (<input type="checkbox"/>) 10 - 20 s.m. (<input type="checkbox"/>) acima de 20 s.m.
10) Principal Ocupação: _____
11) Grau de Instrução: Não sabe ler nem escrever (<input type="checkbox"/>) Sabe escrever apenas o nome (<input type="checkbox"/>) Ensino Fundamental Incompleto (<input type="checkbox"/>) Ensino Fundamental Completo (<input type="checkbox"/>) Ensino Médio Incompleto (<input type="checkbox"/>) Ensino Médio Completo (<input type="checkbox"/>) Ensino Superior Incompleto (<input type="checkbox"/>) Ensino Superior Completo (<input type="checkbox"/>) Pós-graduação (<input type="checkbox"/>)
12) Cidade que nasceu: _____ Estado: _____
13) Participa ou participou de algum Movimento Político, Movimento Social, Entidade Social, Partido Político, ONG, etc.? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Qual? _____

Termo de Consentimento para Participação na Pesquisa – Crianças

Projeto de Pesquisa: Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA.

Termo de Consentimento para Crianças

Você foi convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre violência, racismo e saúde na infância. Esta pesquisa é estritamente confidencial e consistirá na participação, juntamente com outras crianças, de atividades e conversas individuais e em grupo sobre os impactos da experiência do racismo e da discriminação para a saúde e a formação da criança.

Não se trata de um teste ou prova! Não existem respostas certas ou erradas. Nós estamos interessados apenas no que você pensa sobre estes assuntos.

Pedimos que assine este termo, de acordo com as informações abaixo:

Nome: _____

Entendo que eu não preciso participar das atividades propostas em grupo se eu não quiser.

Sim () Não ()

Entendo que eu posso me retirar das atividades em grupo no momento em que eu quiser.

Sim () Não ()

Eu quero participar das atividades propostas pela pesquisadora e contribuir com o estudo.

Sim () Não ()

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA/UFBA

Contatos da Pesquisadora:

Sandra Assis Brasil

Tel.: 71 – 91651596 / 88049823

E-mail: sanbrasil@gmail.com

Questionário sociodemográfico para crianças

Nº Ficha _____

Preencha as informações abaixo:

1) Nome ou apelido:

2) Idade: _____ anos Data de Nascimento ____/____/____

3) Sexo: Feminino () Masculino ()

4) Qual a sua cor/raça? Preto () Pardo () Amarelo () Indígena () Branco ()

5) Quantas pessoas moram com você? _____

6) Em que bairro você mora?

7) Quem é a pessoa responsável por você?

8) Quem está em casa quando você chega da escola?

9) Escola em que estuda: _____ Bairro da escola:

10) O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?

Roteiro de Entrevista com pais ou responsáveis

- Conte um pouco da sua história de vida. Onde nasceu, viveu e se criou.
- Como foi a chegada do (as) filho (as). Observar se foi uma decisão, se foi acaso, se houve rejeição inicial, etc.
- Como é ser mãe/pai/responsável pela criança? O que mudou quando assumiu esse papel?
- Conte um pouco mais do seu dia-a-dia, o que faz, lugares que circula, papéis que assume em casa, no trabalho e nos espaços políticos (se existirem).
- O que acha da sua família?
- Como você cuida dos filhos /crianças sob sua supervisão?
- Fale um pouco mais sobre seus filhos/crianças sob sua supervisão. Como são, o que mais gostam de fazer, no que eles dão trabalho, etc.
- Quais as principais preocupações com os filhos/crianças sob sua supervisão?
- Você vivenciou algum episódio de preconceito racial, humilhação ou violência? Como foi? O que sentiu? O que fez depois? Você contou pro seu filho? O que ele achou?
- Já aconteceu algum episódio de preconceito, discriminação com seu filho? Ou o que fez para ajuda-lo quando ocorreu o episódio? Acha que pode acontecer? O que faria para ajuda-lo, caso acontecesse?
- Como você educa seu filho? Há recomendações ou conselhos especiais?
- Quais são as principais recomendações que você dá a seus filhos?
- Você os proíbe de frequentar algum lugar? Por que?
- Que locais você considera seguros para o seu filho? Por que?
- Em que locais você se sente seguro? Por que?
- Em que locais você se sente à vontade na cidade? Por que? Que locais nunca te deixam à vontade? Por que?
- Se militante social ou político, explorar:
 - Desde quando você atua nesta entidade?
 - Como se interessou?
 - Como essa militância interferiu na sua formação e em quem você é hoje?
 - Como ela interfere na criação/educação de seu filho e no modo como ele se constitui enquanto sujeito?
- Quais as perspectivas de atuação e transformação social a partir do trabalho/militância nesta entidade?
- Que reivindicações você faz ou faria ao poder público em relação aos problemas de violência, preconceito e discriminação racial?

Roteiro de Entrevista com crianças

- Como foi sua última semana/ mês/ outra referência temporal? Que novidades você tem para me contar? Que lugares costuma frequentar toda semana (incluir casa e escola)?

Obs.: Explorar os tópicos abaixo através de fala, escrita e desenho (desenho como último recurso em caso de pouca utilização da fala pela criança).

ESCOLA

- Conte como foi sua semana na escola?
- Você gosta de ir à escola? Por que?
- Você gosta dos seus professores? Qual professor e matéria gosta mais e por quê?
- O que mais gosta na escola? O que menos gosta? Explorar relações entre colegas e principais brincadeiras.
- Quem são seus melhores amigos na escola? Por que?
- De quem você não gosta? Por que?
- Aconteceu algo de ruim com você ou com outra criança e que você assistiu? O que foi? Como você se sentiu?
- Aconteceu alguma coisa ruim que te feriu ou te fez sentir medo? Como foi? Explorar significados e experiência do bullying.
- O que você fez para se ajudar? Alguém mais te ajudou? Quem mais sabe desses acontecimentos?
- Alguém já te ofendeu ou te discriminou? Você já viu acontecer com alguém? Explorar significados e experiência do racismo/preconceito racial.

CASA

- Quem mora com você?
- Como foi a última semana em casa?
- O que vocês mais fazem juntos?
- O que você não gosta em casa?
- Explorar relações com os pais, parentes e outros moradores da residência.
- Já aconteceu alguma coisa de ruim com você ou você assistiu acontecer com alguém da sua família em casa ou no bairro? O que foi? Como você se sentiu?
- Aconteceu alguma coisa ruim que te feriu ou te fez sentir medo em casa? Como foi?
- O que você fez para se ajudar? Alguém mais te ajudou? Quem mais sabe desses acontecimentos?
- Você ou alguém da sua família já sofreu preconceito racial dentro de casa ou entre parentes distantes? Como foi? O que você sentiu?

BAIRRO E OUTROS LOCAIS (cursos, capoeira, dança, projetos sociais, locais de passeio, praia, shopping, etc.).

- Como foi a última semana no local?
- Explorar coisas ruins que aconteceram com a criança ou que ela assistiu (através de fala, escrita ou desenho).
- Explorar coisas que a feriram (física e emocionalmente) ou a fizeram sentir medo (através de fala, escrita ou desenho).

- Explorar estratégias de enfrentamento e ajuda de terceiros nas situações de discriminação e violência.

AUTO-IMAGEM

- Como se define? O que acha de si próprio? “Se um E.T. chegasse aqui hoje e perguntasse quem é você, como você se descreveria para ele?”.
- O que mais gosta em você mesmo?
- O que menos gosta?
- O que mudaria em você?
- Alguém já fez comentários sobre sua aparência que te ofenderam? O que você sentiu? O que você fez após os comentários?
- Você já fez comentários (bons e ruins) sobre a aparência de algum colega, amigo ou familiar? O que você sentiu quando falou assim para a outra pessoa?
- Explorar noções de igualdade e diferença e repercussões para a construção da imagem de si.

Roteiro Atividades grupais e lúdicas – Crianças

Em pequenos grupos, pedir que as crianças desenhem os principais locais de circulação das mesmas além da casa, da escola e do bairro onde residem.

Objetivo: explorar concepções acerca de outros lugares percorridos pelas crianças e o que vivenciam e sentem nestes espaços. Explorar coisas boas e ruins que vivenciam quando estão fora de casa.

- Explorar relações “Eu (Nós) e Outros” e relações entre “iguais” e “diferentes”.
- Explorar coisas ruins que aconteceram com a criança ou que ela assistiu (através de fala, escrita ou desenho).
- Explorar coisas que a feriram (física e emocionalmente) ou a fizeram sentir medo (através de fala, escrita ou desenho).
- Explorar estratégias de enfrentamento e ajuda de terceiros nas situações de discriminação e violência.

ANEXOS

Quadro 7: Categorias de análise da identidade

Processo Relacional	Processo Biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é?” = dizem que você é.	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou mulher você quer ser?” = você diz que você é.
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de si (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre – identidades atribuídas / propostas – identidades assumidas / incorporadas	Transação subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas
Alternativa entre – cooperação – reconhecimento – conflitos – não reconhecimento	Alternativa entre – Continuidades → reprodução – Rupturas → produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

(Elaborado por DUBAR, 2005)