
O SILENCIAMENTO DO “NEGRO” NA AUTO-IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTANAS*

Ana Maria de Niemeyer**

Resumo

Trata-se de uma análise das razões pelas quais um número significativo de alunos negros, de duas escolas públicas da periferia de São Paulo/SP, não apenas se autodenominam ‘morenos’ como são assim designados por seus colegas brancos. Para compreender este fenômeno, estudou-se de um lado o imaginário destes alunos acerca dos “negros” e, de outro lado, como este imaginário, ao longo da história, se reproduz e é produzido. Examinam-se aqui quadrinhos racistas, destinados às crianças italianas, produzidos durante o período fascista italiano (publicados por IL Balila entre 1936 e 1939).

Este artigo é dedicado à Aracy Lopes da Silva – em memória –, amiga querida que incentivou e acompanhou este estudo desde seu início.

Introdução

Docentes negros do ensino público vêm constatando que o preconceito, a discriminação e o racismo que acontecem no cotidiano escolar são responsáveis pela baixa auto-estima das meninas e dos meninos negros.¹

* Este texto foi apresentado como seminário do Labeurb em maio de 2001. Agradeço às sugestões dos presentes, que foram incluídas aqui na medida do possível. Sou grata ainda à leitura cuidadosa e crítica de meu marido, Antônio Carlos Cesarino, e aos questionamentos semanais de Maria José Santos Silva, companheira de equipe do projeto Fapesp/Ensino Público. A responsabilidade pelo uso dessas colaborações é exclusivamente minha.

** Mestre pela Universidade de Paris IV e Doutora pela USP; professora colaboradora do Departamento de Antropologia e pesquisadora do PAGU/Núcleo de Estudos de Gênero – Unicamp.

¹ Estes e outros fatores vêm sendo apontados desde pelo menos a década de 80 quando, segundo Hasenbalg, educadores e ativistas negros denunciaram o racismo na educação – com destaque para estes veículos: estrutura do currículo escolar e livro didático. Apontaram os *efeitos deletérios desses conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial do alunado negro* (Hasenbalg, op.cit.: 6).

Eles também têm chamado atenção para o *silenciamento*² dos docentes a respeito dessa situação.³ Sabemos que há um desconhecimento generalizado no ensino fundamental e médio, quanto às implicações no ensino e na aprendizagem, das diferentes dimensões envolvidas nas relações interétnicas e em especial no que diz respeito ao segmento negro.⁴ Entre os responsáveis por essa situação destacamos:

1) Os Discursos que ao longo da história vêm criando e reforçando o mito da democracia racial brasileira. São discursos que confundem e silenciam os jovens e aqueles responsáveis por sua formação, à semelhança dos discursos sobre violência contra crianças e adolescentes estudados por Glacy Q. de Roure (1996).

2) O papel desempenhado pela desconsideração em estudos sociológicos, até por volta do final da década de 80, da

dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diferentes grupos da população.(...) Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status sócio-econômico. (C. Hasenbalg & N. do V. Silva, 1990: 6)⁵

3) A influência da “Escola de São Paulo” – sobretudo dos trabalhos de Florestan Fernandes – no pensamento educacional brasileiro, que

ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da

² Silenciamento remete à política do silêncio, a todo um campo em que se permite e se proíbe falar, em que se dá voz e se retira voz, em que se diz alguma coisa, para impedir que se diga outra, campo este que se inscreve na retórica da dominação e na retórica do oprimido (E. Orlandi 1992: 30,31,75,105). Orlandi defende a idéia de que o silêncio é *condição do significar*, tira-o da posição secundária em que se encontrava nos estudos da linguagem, distingue-o do *implícito*, do subjacente, e livra-o do *sentido ‘passivo’ e ‘negativo’ que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura*. E, assim, *liga o não-dizer à história e à ideologia* (ibid.: 12). A autora trabalha no campo conceitual da Escola Francesa da Análise de Discurso (ibid.: 180-81; 1996: 210).

³ Sobre esse tema ver estudo de Cavalleiro (1998).

⁴ Para uma análise sobre esses fatores consultar Singer (1996).

⁵ Hasenbalg comenta que num levantamento realizado em 1982, pela pesquisadora Zaia Brandão, sobre os estudos educacionais a respeito de repetência e evasão no ensino de 1º grau no Brasil, não aparece um único estudo que leve em conta “raça ou cor como determinantes de escolaridade” (ibid.).

população negra com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial. (Fúlvia Rosemberg, 1998: 74)

Diversos pesquisadores consideram insuficiente essa articulação entre raça e classe para explicar os indicadores sociais que apontam piores condições de vida material e cultural para a população negra.⁶ Chamam, então, atenção para mecanismos discriminatórios que têm um peso significativo no acesso e na permanência na escola do segmento negro. Hasenbalg e Silva (1990), ao refletirem sobre o 1º grau de escolas públicas, com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD de 1982 (Fundação IBGE, 1983), notaram que a diferença no modo como alunos brancos e não-brancos são promovidos na escola parece estar indicando a atuação de mecanismos discriminatórios dentro das escolas e do sistema de ensino como um todo (ibid.: 10). Porém, o tipo de dado apresentado pela PNAD não permite descobrir os “tipos de mecanismos de discriminação que operam dentro da escola” (ibid.: 11). Por isso os autores colocaram hipóteses sobre os fatores que influenciam o “pior desempenho escolar dos alunos não-brancos”:

...a auto-imagem negativa, resultante da internalização de estereótipos raciais, a atualização do preconceito racial dos professores na relação pedagógica com os alunos, que funciona como a profecia que se auto-realiza, e finalmente, o conteúdo racista dos livros didáticos. (Hasenbalg e Silva, op.cit.: 10)

Em um projeto – financiado pela Fapesp/Ensino Público – que trata das relações interétnicas de meninas e meninos negros do ensino fundamental e médio de escolas públicas da zona sul paulistana, estamos identificando outros fatores que também

⁶ Além de seus próprios trabalhos, os de C. Hasenbalg, entre outros, são inseridos nesta linha de pensamento por Fúlvia Rosemberg (1998: pp.74-75). Esta pesquisadora trabalha com a seguinte hipótese: “Estou sugerindo, no intuito de compreender os mediadores da discriminação racial no sistema educacional brasileiro, a possibilidade de que atuem mecanismos inversos aos que se encontram habitualmente no discurso de educadores: não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial negra que, na óptica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre. Tal hipótese encontra suporte nos estudos sobre discriminação racial no Brasil, quando os autores apontam que brancos não reconhecem como iguais (e, portanto, discriminam) pessoas negras que ascenderam socialmente.” (Op.cit.: 84).

contribuem para as dificuldades dos professores e das professoras em lidar com esses temas.⁷

Observamos no início do trabalho (novembro de 1977) o constrangimento que provocava a colocação aberta de assuntos relativos à discriminação dos negros. Regina Pahim Pinto opina que a ideologia das relações raciais brasileiras influencia o que chama de *etiqueta das relações raciais*. (1994: 8)⁸ Notamos também que, com exceção dos poucos docentes negros – que aliás só admitiam discriminações em conversas informais –, os demais negavam a existência de racismo nas escolas. A ênfase era em relação à *agressividade* dos alunos e à violência externa – sobretudo aquela relacionada ao tráfico de drogas – que cada vez mais, segundo eles, aproximava-se das escolas.

Havia, além disso, uma falta de atenção ao conteúdo preconceituoso e racista de livros didáticos e de trabalhos de alunos. Observamos, ainda, uma desinformação por parte do corpo docente do que é racismo. Confunde-se, por exemplo, a falta de afinidade com a cultura de um determinado povo, com racismo. (Lévi-Strauss, [1990 – 1988]:

⁷ Visando um estudo comparativo, escolheu-se realizar o projeto em duas escolas, Escola Municipal de EF “M.S.R.” e Escola Estadual de EFM “F.B.F.”, que estão situadas em uma mesma rua de um bairro da zona sul da cidade de São Paulo. Equipe: coordenação: Ana Maria de Niemeyer; bolsistas da Fapesp/Ensino Público: professora responsável pelo desenvolvimento do projeto nas escolas, Maria José Santos Silva, e 11 professoras e professores nas escolas indicadas acima, assim distribuídas: 9 na Escola Municipal de Ensino Fundamental S.R. e 2 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio F.B.F. Bolsistas de Capacitação Técnica/Fapesp: Jeferson De e André Francioli, professores da Oficina de Vídeo, em 1998/1999 e em 2001, respectivamente. Bolsistas da Rockefeller Foundation/Apoio ao Programa Cultura e Política da Unicamp: Andréa Martini, Arte-Educadora na Oficina de Vídeo (1999) e Daniela do Carmo, pesquisadora (1999). Pesquisadoras-mestrandas pela Unicamp que realizam estudos nas escolas visando à elaboração de dissertação de mestrado: Daniela do Carmo e Mônica de Souza Gouvêa França Pereira. Diretor do Teatro de Reprise e Música: Claudio Pawel, trabalho realizado em 2000, em conjunto com a musicista Flávia Barcellos. Pesquisadora pelo PAGU, Adriana Piscitelli.

⁸ Esta autora comenta ainda que Eliana Oliveira observou em sua pesquisa – “Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo”. Diss. PUC/SP, 1994 – uma dificuldade de colocar para os entrevistados questões relativas a preconceitos e a discriminações, porque no Brasil as relações raciais não são tratadas de modo aberto. (R. P. Pinto, op.cit: 8)

194).⁹ Muitas vezes, diante de um preconceito, de uma discriminação e até de uma situação racista, os professores ficam calados porque não sabem como identificar aquela atitude e, portanto, como discuti-la com a classe. Outras vezes, porém, se omitem porque não estão habituados a pensar no significado de comportamentos como esses na auto-estima de seus alunos e alunas. Também existem aqueles que se calam porque são racistas. E aqueles que se manifestam pelas mesmas razões. Foi o caso de um professor da escola estadual que interpelou um aluno chamando-o de *maloqueiro* e *macaco*.

Essas constatações, porém, não são suficientes. No projeto já mencionado, estamos identificando, através de pesquisas, os mecanismos que criam e repõem permanentemente esse conjunto formado por preconceitos, discriminações e racismo, e os mecanismos que calam os professores e as professoras.

Também levamos para as escolas idéias de como modificar essa situação no cotidiano escolar, na sala de aula, nos espaços de convivência informal, enfim, no processo de ensino e de aprendizagem como um todo.¹⁰

⁹ Lévi-Strauss, em *Raça e Política* (1990 [1988]), expressa suas preocupações com a banalização da idéia de racismo: o racismo é “uma doutrina precisa, que podemos resumir em quatro pontos. Um: existe uma correlação entre o patrimônio genético de um lado, as aptidões intelectuais e as disposições morais de outro. Dois: esse patrimônio, de que essas aptidões e disposições dependem, é comum a todos os membros de alguns grupos humanos. Três: esses agrupamentos chamados ‘raças’ podem ser hierarquizados em função da qualidade de seu patrimônio genético. Quatro: as diferenças autorizam as ‘raças’ ditas superiores a comandar, a explorar as outras, eventualmente destruí-las. Teoria e prática indefensáveis por várias razões que depois de outros autores, ou ao mesmo tempo que eles, enunciei em ‘Raça e cultura’ com o mesmo vigor que em *Raça e história*.” (pp. 193-194)

¹⁰ A linha de financiamento da FAPESP onde o projeto está inserido – Incentivo à Melhoria do Ensino Público – prevê a produção de conhecimento científico e a realização de ações nas escolas. Após uma reflexão sobre as informações trazidas pelas pesquisas, propomos modificações que visam a tornar aquelas questões, antes silenciadas, prioritárias no processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos que as meninas e os meninos, até então ausentes como sujeitos deste processo, tornem-se aí presentes. Acreditamos que um dos mecanismos que cala os adolescentes é o desconhecimento, e até mesmo a deslegitimação de suas linguagens e do saber local (a este respeito ver Niemeyer, 1999b). Trazer conhecimentos, expressões artísticas etc. para a sala de aula é uma das preocupações de nosso projeto. Para tanto valorizamos instrumentos audiovisuais e teatrais, como canal de expressão dos pontos de vista dos estudantes. Exemplos: a) Oficina de vídeo, onde os alunos têm oportunidade de transmitir suas visões sobre os temas do projeto: aprendem a manejar a filmadora e a realizar roteiros. Treinam, ainda, os diferentes papéis exigidos para a produção de vídeos – diretor, roteirista, câmera etc.; b) Desenhos, tais como o do auto-retrato que será comentado neste texto, que são uma expressão gráfica que nos possibilita alcançar, através da linguagem não verbal, concepções subjacentes sobre os assuntos do projeto. (cf. Niemeyer, 1998); c) Teatro de Reprise, uma forma de teatro espontâneo, na qual histórias do cotidiano contadas pela platéia são dramatizadas por um pequeno grupo de atores formado pelos próprios alunos e alunas. Ao mesmo tempo pesquisamos as músicas preferidas pelos meninos e pelas meninas. Formamos então um acervo de músicas de onde os atores e atrizes escolhem – e desempenham – a música que cabe na história que está sendo dramatizada.

Trabalhamos através de uma perspectiva de gênero. As diferenças entre ser menina negra e ser menino negro manifestam-se em práticas e representações significativas que precisam ser estudadas cuidadosamente. Entre estas temos o campo da sexualidade, no qual a orientação sexual, por exemplo, aparece como uma das principais preocupações (refletida nas brincadeiras) dos adolescentes.

Neste texto estaremos desenvolvendo partes das nossas descobertas e reflexões; daremos uma atenção especial à auto-identificação como *moreno/a*, por meninos e meninas, quando se é “negro/a”.¹¹ Mostraremos como identificar-se como *moreno/a*, *escurinho/a*, *moreno/a claro/a*, *moreno/a escuro/a* – e assim ser identificado/a pelos outros, implica esquivar-se do “negro”.¹²

O movimento negro utiliza *negro* como termo politicamente correto.¹³ Esta iniciativa está difundida entre militantes e setores intelectualizados e politizados. Também está incorporada entre uma pequena parte da juventude negra dessas escolas, tanto por influência desse movimento político, quanto pela ascendência sobre ela do movimento hip-hop.¹⁴ As camisetas com a inscrição “100% negro” e frases como “Tenho orgulho de ser negro”, ou “Sou negro com muito orgulho”, atestam este fato. Mas há uma distância

¹¹ Regina Pahim Pinto (op.cit.), ao analisar os censos populacionais do IBGE, comenta que as questões subjacentes ao processo de classificação de cor são muito complexas e que para compreendê-las necessitam-se ainda de muitas pesquisas (p. 205). Diz que se sabe muito pouco sobre uma série de variáveis que influenciam os resultados tanto da auto quanto da hetero classificação. Entre estas cita: a cor e o nível socioeconômico do entrevistador e dos entrevistados; a região do país onde foi feito o recenseamento; a origem regional do informante e do entrevistado, pois o significado da cor das pessoas varia de região para região; o peso da auto-identificação dos adultos na cor que atribuem a seus filhos: pais tendem a projetar sobre a decisão de classificar os filhos nesta ou naquela cor suas próprias ansiedades e desejos (op.cit.: 205).

¹² É Regina Pahim Pinto quem lembra: “The interference of the socio-economic factor also leads people to change their color as they improve their economic situation. Wood (1991) is one of the authors who deals with this question when he mentions the improvement in income levels, education (...) and upward mobility that have taken place in Brazil during recent decades (...). From these facts and based on the hypothesis that ‘money whitens’, Wood considers that a large number of people who previously identified themselves as black (‘pretos’) posteriorly redefined themselves as mulatto (‘pardos’) and also mentions a similar tendency for mulattos (‘pardos’) to reclassify themselves as whites. (p.199)

¹³ Para uma história desse movimento em São Paulo, consultar Regina Pahim Pinto (1993).

¹⁴ O termo “preto” vem sendo resignificado pelos rappers (cf. J. C. G. da Silva, 1998).

entre essas iniciativas e o senso comum.¹⁵ As pesquisas realizadas pelo projeto informam que parte significativa dos corpos docente e discente das escolas participam desse senso comum.

Vejam os exemplos:

1) Na escola municipal S. o professor de história, W.X., fez uma discussão com as 6^{as} séries sobre o episódio em que o então prefeito de São Paulo, Celso Pitta, foi chamado de “negão” por Arnaldo Faria de Sá, seu assessor na prefeitura, que é branco. O professor distribuiu na classe um xerox do artigo de jornal e fez esta solicitação: “Faça um comentário sobre as frases de Arnaldo Faria de Sá e de Celso Pitta.” Em alguns trabalhos lêem-se estes comentários:

- a) *Todas nós achamos que o Arnaldo não tinha o direito de chamar o Pitta de negão por mais moreno que ele seja. O Arnaldo na verdade é um racista nunca podemos chamar as pessoas de negão e de nega (trabalho em grupo de 7 meninas);*
- b) *Eu acho que essa não foi a forma ou seja o momento para o chamar de negão seria melhor se tivesse o chamado de negro seria uma forma menos racista (V., fem., 12 anos);*
- c) *Por uma parte ele está sendo muito racista, por chingar o Pitta de negão, mas também pode ser uma forma de amizade. (N., fem., 12 anos);*
- d) *Por que ele acha que uma pessoa negra não tem capacidade de administrar uma cidade? (P., fem., 13 anos);*
- e) *Primeiro que o Arnaldo não poderia ter chamado ele de negão publicamente (F., fem., 12 anos); Eu acho só porque ele é branco ele não deve chamar o Pitta de negão se ele quisesse elogiar não precisava chamar ele de negão (E., fem., 12 anos);*
- f) *Eu acho que foi muito racismo de Arnaldo Faria de Sá mas o Pitta parece que não ficou muito ofendido porque ele disse: Eu não sou branco mesmo. O que você quer eu faça. Na verdade ele não é branco*

¹⁵ Munanga acrescenta que esta iniciativa recebeu a contribuição da revista *Raça Brasil* e de alguns jornalistas e políticos. (1999: pp. 16-17) Chama, porém, atenção para uma *divergência* quanto à “autodefinição”, entre a posição que os movimentos negros brasileiros vêm assumindo desde a década de 70, e a das *bases negras*, que formam a *maioria não-mobilizada*, a saber: o movimento negro inclui na categoria negro tanto os negros quanto os mestiços descendentes de negros, adotando assim uma *classificação dualista ou biracial negro/branco que nada tem a ver com a classificação cromática plural, popular, cujo levantamento a partir do censo de 1980 deu cerca de 136 cores* (ibid.: 16).

mesmo mas ele pode fazer alguma coisa sim como (...) esse Arnaldo Faria de Sá na justiça porque isso da cadeia (A. C., fem, 12 anos); g) Celso Pitta também nem considerou isso como ofensa. E ele está certo que culpa ele tem de ter nascido negro. ... (C., fem., 13 anos).

2) Há ainda o relato da professora M. L., da escola estadual F., de um episódio acontecido com uma aluna sua:

A L., uma aluna negra da 8ª, em uma das orientações, contou-me que estava fazendo a meu pedido uma pesquisa sobre Nelson Mandela na biblioteca municipal do Campo Limpo. Havia uma aluna da 6ª Série da Escola A.C. que também fazia uma pesquisa. No meio de uma conversa entre elas a aluna chamou a L. de ‘morena escura’. Minha aluna imediatamente a corrigiu: – ‘Não sou morena escura, sou negra.’ Ao que a menina respondeu: – ‘Não! Minha professora disse que podemos ir presos se chamarmos alguém de negro.’

Esses exemplos levantam, entre outras, estas questões:

a) o emprego do termo *moreno* como alternativo na auto e hetero-identificação de uma pessoa negra; b) a identificação do negro/a como *moreno/a escuro/a*; c) a denominação de uma pessoa como *negro/a* vista como ofensa, xingamento; d) a contextualização do diálogo, pois, dependendo das pessoas em presença – no caso da etnia dos interlocutores, chamar alguém de *negão*, *negona*, pode ser uma demonstração de afeto; e) a consciência de que existem leis contra o racismo;¹⁶ f) o modo como o inconsciente se manifesta, revelando em alguns comentários, à revelia do autor ou autora, seu preconceito em relação aos negros.

Nos próximos tópicos desenvolveremos esses temas como se segue: em primeiro lugar será discutido como, através de descrições e desenhos do auto-retrato, aprende-se como a juventude negra se percebe e é percebida pelos outros, do ponto de vista étnico; em segundo serão estudadas as formações discursivas de uma aluna em relação às de uma professora; em terceiro serão apresentadas pesquisas sobre o imaginário dos alunos em relação ao “negro”, e, em quarto, sinalizaremos como vai se formando ao longo da história um imaginário sobre os “negros”. Tomaremos como exemplo os discursos da

¹⁶ O conhecimento do alcance e das características dessas leis é, porém, parcial.

iconografia fascista italiana (histórias em quadrinhos e cartoons publicados entre 1935 e 1939), aproveitando a ocasião para apresentar uma das maneiras pelas quais devolvemos ao corpo docente e discente a reflexão que fazemos sobre as informações levantadas nas pesquisas realizadas em sala de aula (apelidos, *Estória sobre racismo* etc.).

1 Identificação étnica

Para entender como a juventude negra dessas escolas se situa no conjunto das relações interétnicas, é importante conhecer como ela se percebe e é percebida, do ponto de vista étnico. Vejamos como estamos conseguindo isto discutindo uma pesquisa com desenhos do auto-retrato tal como foi aplicada por uma professora de português da escola estadual.

São os professores bolsistas da Fapesp que implementam em sala de aula as pesquisas sugeridas por nós, assim temos que levar em consideração as *formações discursivas* que ocorrem neste espaço.¹⁷

Sigamos o relato da experiência da professora M. L., que organizou, por iniciativa própria, o seu trabalho em três etapas. Na primeira foi feito um texto, na segunda ocorreram, ou não, modificações neste texto de acordo com o que foi dito na classe e, na terceira, foi realizado um desenho.¹⁸

¹⁷ Métodos e técnicas da antropologia são incorporadas por nós, como, por exemplo, a observação participante e a elaboração de caderno de campo. Incluímos aqui não só anotações por escrito como também gravações e filmagens em vídeo, de tudo que for possível (reuniões com professores, eventos na escola, reuniões do projeto com a nossa equipe etc.). São esses registros que nos fornecem o contexto dos discursos e da obtenção das informações vindas de diversas fontes. Estamos, pois, construindo uma *etnografia das práticas* – cf. observação de Márcio Goldman (2000). As pesquisas elaboradas pela equipe técnica do projeto circulam, através dos 11 professores bolsistas da Fapesp nas duas escolas, por todas as classes sob a responsabilidade destes. As disciplinas atingidas pelo projeto, através dos bolsistas, são: geografia, história, português, matemática, educação artística, sala de informática, educação física e sala de leitura.

¹⁸ Explicamos para os professores que a manutenção de uma técnica é fundamental para nosso método com desenhos: a distribuição para cada aluno de uma caixa – completa – de *lápiz de cor* de 12 cores (canetas hidrográficas não permitem o recurso a tonalidades diversas). Deste modo garante-se que a cor escolhida pelo desenhista está à sua disposição. Este cuidado é indispensável para a compreensão do simbolismo das cores. Cf. métodos desenvolvidos em outros trabalhos meus – Niemeyer (1998).

*Procedi da seguinte forma:*¹⁹ 1. Disse aos alunos que faríamos um jogo onde nós devêssemos descrever a nós mesmos. 2. Expliquei a eles o que era descrição física e psicológica. Escrevi na lousa a minha descrição para que eles a tivessem como exemplo.²⁰ 3. Eles deveriam construir um texto curto fazendo suas descrições nos dois aspectos com letra de forma.[para que o texto não seja identificado.]²¹

Pedi inclusive (para facilitar a compreensão) que eles escrevessem aquilo de que gostam e não gostam em suas vidas. O final deveria conter a seguinte pergunta: Quem sou eu? 4. Recolhi todos os textos e redistribuí pela sala. 5. Os colegas deveriam ler e descobrir de quem era o texto que haviam pego levando em conta os detalhes descritos. Quando não conseguem pedem ajuda da classe que vai jogando até chegar na pessoa (é um momento de grande animação. Batem palmas quando acertam). Assim que é feita a descoberta da identidade do autor(a) do texto, este é imediatamente identificado no texto com o nome. Pedi então que cada um passasse a limpo com letra cursiva e, se quisessem, poderiam acrescentar mais alguma coisa que talvez tivessem esquecido. É neste momento que surgem mudanças – já ouviram o dos outros e ficaram com novas idéias. Pedem licença para fazer diferente. Desta vez poderiam colocar o nome. Pedi para todos entregarem. No outro dia, eu disse que eles(as) haviam escrito sobre si e desta vez, deveriam desenhar a si mesmos. (Texto da professora M. L.)

¹⁹ A professora M. L. adaptou uma dinâmica do livro de Alexandre Callari & Carlos Vismara, *Brincando de Escrever*. São Paulo, FMU Editora, 1999.

²⁰ A professora não colocou, neste seu texto, o modo como se descreveu. Reproduzo aqui suas informações transmitidas oralmente para mim, porém, o modo como estão reproduzidas aqui é de minha responsabilidade: Na parte física foram colocadas estas características: estatura: 1.53 m; cabelo: encaracolado; cor: negra; olhos: pretos. As características psicológicas foram assim detalhadas: professora; gosta de ensinar; mãe de dois filhos; gosta de ouvir música e de ler; é alegre e dinâmica. Segundo a professora a auto-identificação como negra causou polêmica, porque os alunos não a vêem deste modo. Entretanto, em outro contexto, durante a oficina de vídeo oferecida pelo projeto na escola municipal a partir do primeiro semestre de 2001, esta mesma professora foi identificada como negra – sem hesitação – pelos alunos e alunas ali presentes que, por sua vez, auto-identificaram-se como negros e brancos. Este acontecimento mostra mais uma vez a dinâmica das identificações étnicas e a importância da contextualização do diálogo.

²¹ Em colchetes coloquei esclarecimentos que foram transmitidos oralmente.

A menina M. de 12 anos fez os textos e o desenho que se seguem:

1º texto:

Fisicamente sou morena, tenho olhos pretos, cabelos crespos. Sou baixa, tenho 12 anos, tenho um metro e trinta e sete e peso trinta e dois quilos. Eu sou magra, tenho muitos amigos, e não gosto de amigos falsos e não gosto de amigos que falam mentiras. Faço aniversário no dia Psicologicamente sou uma pessoa às vezes calma e às vezes nervosa. Eu gosto de ler e de escrever. Gosto também de ter vários amigos. Quem sou eu ?

2º texto:

Fisicamente sou negra, tenho olhos pretos, cabelos crespos. Odeio as pessoas que ficam me xingando, por causa da minha cor. Pois eu acho minha cor linda. Psicologicamente sou uma pessoa às vezes calma e às vezes nervosa. Eu gosto muito de ler e principalmente escrever. Não gosto das pessoas que falam mentiras sobre mim. Gosto também de ter vários amigos fiéis. Quem sou eu ?



Esta menina, de saída, auto-identificou-se como *morena*. Porém, após a descrição de si mesma colocada pela professora na lousa, e em seguida pelo que foi dito pelos colegas durante a dinâmica estabelecida em sala de aula, ela passou a identificar-se como *negra*. Aconteceu um processo semelhante a este:

São as formações discursivas de cada indivíduo ou grupo social que determinam o que pode ser dito ou não, dependendo da posição social ocupada pelos locutores e interlocutores dos diferentes grupos, numa dada conjuntura, e pelo auditório social ao qual tal discurso seria destinado. (G. Q. de Roure, 1996: 32)

Foi no segundo texto, quando a menina se diz *negra*, que ela colocou atributos positivos em sua cor – *minha cor [negra] linda*. Foi também neste texto que explicitou o que não gosta que falem a seu respeito (falar mal de sua cor) e que revelou que falar mal de sua cor é para ela um *xingamento*.

A menina M., porque *odeia* as pessoas que a *xingam por causa de sua cor*, procurou omiti-la na fala. Calou-se numa tentativa de afastar de si os atributos negativos que histórica e ideologicamente vêm sendo associados ao “negro”. Através deste mecanismo tentou fazer os outros, e ela mesma, esquecer o imaginário relativo ao “negro”. Como diz Orlandi:

Há pois uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma coisa’, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política. (E. Orlandi, 1992: 55)

Detalhemos, para consolidar o argumento que se quer desenvolver, um pouco mais essas considerações, examinando mais de perto as formações discursivas dos alunos e das alunas, colocadas em relação a da professora M. L.

2 Formações discursivas na sala de aula

A surpresa da classe diante da auto-identificação da professora como *negra* – “*eles não me vêem assim*”, disse M. L. “...*é só um lugar de realização dessa diferença entre...*” a formação discursiva da classe e a desta professora (E.Orlandi, 1998: 13). Retomaremos este ponto mais adiante.

Os sentidos se confundem quando M.L. identificou-se como negra. Até o primeiro texto da menina M. tínhamos ainda os sentidos para “negro” inseridos na sua memória discursiva. A partir do debate em sala de aula sobre a identidade do autor ou da autora de cada texto, produziu-se um novo texto. Aí se confrontaram as interpretações – da professora, de M. e de seus colegas.

Parece-nos que, nesse processo, os alunos e as alunas oscilaram entre diferentes sentidos. É o que se lê no segundo texto de M. quando ela, ao classificar-se como *negra*, diz logo em seguida: *odeio as pessoas que ficam me xingando, por causa da minha cor*. Ao dizê-lo, trouxe, mais uma vez, a sua memória discursiva relativa ao “negro”.

Há mais ainda: esta mesma menina freqüentava junto com outros colegas uma instituição privada, Obra do Berço, que funciona em local próximo à escola, oferecendo cursos – datilografia etc. Chegou às mãos da professora M. L. uma revista publicada por esta instituição com poesias e desenhos de um grupo de adolescentes, entre os quais estavam trabalhos da menina M. A professora M. L. ficou surpresa e decepcionada quando viu que M. desenhou a si mesma como loira, embora, como frisou, tenha participado da dinâmica que acabamos de relatar.²²

Cabem aqui diversas considerações. Uma vez que não se tem acesso às formações discursivas que circularam na Instituição Obra do Berço, onde foi realizado o desenho, pouco pode ser pensado a respeito. Mas, mesmo assim, alguns pontos merecem destaque como exemplo dos processos de identificação étnica.

É possível que uma mesma pessoa se auto-identifique recorrendo a diferentes termos, não só ao longo de sua vida, como também em diferentes situações do presente. Algumas vezes ela o fará de modo consciente, outras não. Deve-se neste caso lembrar de que o discurso é “*Lugar de falha, de equívoco, do trabalho do inconsciente e da ideologia*” e também que o “*inconsciente não se controla com o saber*”. (E. Orlandi, 1998: 11). Assim, não devemos descartar a possibilidade da menina M. desejar inconscientemente ser loira. As meninas negras desde pequenas são colocadas diante da valorização do branco. Observações etnográficas indicam que elas não são escolhidas para entregar o presente para homenagear o professor, não são indicadas como rainhas de festas (ex.:

²² É importante assinalar que o imediatismo da professora em relação a mudanças está relacionado ao seu entusiasmo pelo trabalho.

Rainha da Primavera) e são muitas vezes rejeitadas como par, por um menino branco, na quadrilha da festa de São João, e assim por diante. Sem falar da valorização da mulher branca nos meios de comunicação de massa.

Resta-nos entender o imaginário em relação ao “negro”, entre os alunos e alunas dessas escolas, para que possamos apoiar os argumentos que vimos colocando até o momento sobre novas bases empíricas.

3 O imaginário em relação ao “negro”

Para compreender o silenciamento do “negro” nas identificações étnicas levantamos os sentidos indesejados a ele relacionados. Para tanto estudamos o imaginário dos alunos e das alunas em relação ao “negro.” Tomaremos como exemplo duas pesquisas, também realizadas em sala de aula, com adolescentes da mesma escola e da mesma faixa etária da menina M.: a primeira em que pesquisamos diferentes versões realizadas por alunos de 12, 13 anos, para a *Estória sobre racismo*, escrita originalmente por uma aluna de 12 anos; a segunda em que são estudados os apelidos que circulam nas escolas.²³

Através dessas investigações pretendemos descobrir os recursos através dos quais esse, imaginário é criado e recriado.

3.1 Estória sobre racismo

A professora M.L. solicitou que seus alunos fizessem uma redação – que poderia ser ilustrada – sobre experiências de vida deles relacionadas a preconceitos, à discriminação e ao racismo. Uma aluna negra fez esta história ilustrada.²⁴

Essa estória fala sobre o racismo: Era uma vez um menino chamado Júlio, ele era negro, e só ele era negro naquela escola.

Ele vivia sozinho. E os brancos idiotas só viviam falando dele pelas costas:

“Como ele é feio”, – “é mesmo; – e burro”.

²³ As primeiras análises das informações vindas destas pesquisas foram apresentadas em Niemeyer, 1998c e Niemeyer e Silva, 1999a.

²⁴ A história pode ser encontrada com ilustrações em CD-Rom – no prelo – do Simpósio: *Desafios da Diferença*. Salvador/BA, abril 2000. Cf. Niemeyer e Silva, 1999a, Niemeyer e Silva, 1999a.

Então bateu o sinal para ir para a sala de aula. E todos foram para a sala de aula. E os brancos não pararam de olhar para ele. Então ele resolveu sair da escola, mas sua mãe não deixou e ela disse: “Meu filho, você tem que aguentar mais, não tem uma outra escola.”

E então ele resolveu treinar box, para ver se os brancos respeitavam ele um pouco, e foi, mas os professores falaram que não tinha jeito ele era um fracote, ele ficou muito triste.

“Você não tem jeito, você é muito fraco.”

E ele foi conversar com a professora. E ele disse: “Sabe professora eu estou cansado desses moleques, eles me ignoram só por causa da minha cor.”

E sua professora disse: Olha, eu queria saber por que você estava fazendo aquilo, de ir a uma academia, o que você foi fazer lá? E ele disse: Eu fui ver se eu conseguia ficar para ver se esses moleques me respeitavam um pouco E sua professora disse: “ Olha eu vou te falar como você pode derrotar aqueles moleques você pode derrotá-los só com o falar.”

*E ele disse : “Como assim?” E a professora lhe explicou tudo. E ao passar alguns dias estava junto com eles brincando, e todos ficaram felizes para sempre. **Fim !!!.**”²⁵ – “os destaques correspondem aos trechos deixados em branco para serem completados pelos alunos e alunas na pesquisa detalhada a seguir.”*

Tomando como base este texto criamos uma pesquisa para verificar estas representações dos alunos e das alunas: a) o que eles imaginam que a professora teria dito (que não foi colocado pela autora na versão original); b) o imaginário dos negros a respeito do que os brancos pensam deles; c) o imaginário dos brancos sobre os negros.²⁶ Também acrescentamos uma solicitação: que dessem um fim para a estória.

²⁵ Entre aspas está o que os personagens desenhados pela autora falavam. Ela adotou o estilo de desenhar balões onde escreveu as falas.

²⁶ Pedi à professora que colocasse, ao lado do nome do autor de cada versão, a cor que ela acha que eles têm. Além disso solicitei que ela explicitasse seus critérios de identificação étnica. Na próxima vez em que esta pesquisa for realizada devo solicitar também uma auto identificação de cada autor. Esclareço que nas duas escolas todos -dos corpos docente e discente, que participam das pesquisas estão amplamente informados sobre o projeto e sobre nossos objetivos. Nossa equipe está constantemente discutindo questões étnicas envolvidas na nossa interferência no processo de ensino-aprendizagem. Entre as medidas que tomamos está uma autorização – enviada aos pais e mães, para uso, com fins pedagógicos e científicos, da imagem e dos trabalhos dos alunos e das alunas.

Para tanto eliminamos algumas partes do texto original, deixando espaços em branco – são as partes destacadas no texto acima. Solicitamos então que os professores e professoras passassem este segundo texto nas classes, para que os alunos e as alunas preenchessem o que foi deixado em branco.²⁷ Como resultado tivemos várias outras versões para a estória original.

Apresentaremos, então, exemplos significativos, primeiro dos conselhos dados pela professora ao menino e, segundo, o que os *brancos viviam falando dele pelas costas*.

1º) Conselhos que a professora deu para o menino:

Não ligue para o que eles falem você tem que ser muito forte forte basta você ficar quieto e deixar eles falar o que quiser porque os brancos não tem nada o que falar (C., 6ª série, 14 anos, branca);

– Você pode ignorá-los até eles se cansarem (M. S., 6ª série, 14 anos, negra).

2º) O que os *brancos viviam falando dele pelas costas*:

Ha, esse negro no cento, acho que nem toma banho, por isso ele ficou assim, escuro, Ah! Ah! Ah! esses pretos eu odeio pretos, vamos antes que ele nos contamine. (S.R., 6ª série, 12 anos, branca);

Esse negro e muito feio e idiota que tal a gente i lá e fala com ele Branco ? Não, não é você esta maluca aquele negro tem doença horríveis. (R., 12 anos, 6ª série negro).

Estas são, pois, as ofensas sobre as quais o menino protagonista da *Estória sobre racismo* devia silenciar.

O racismo – expresso nos xingamentos, no isolamento dos negros – é incorporado na pessoa.²⁸ Esta versão completa sobre a *Estória sobre racismo* não deixa dúvidas a respeito:

²⁷ Em outros textos faço uma análise das versões desta *Estória sobre racismo* do ponto de vista de gênero – cf. Niemeyer, 1998c e Niemeyer e Silva, 1999a.

²⁸ Em entrevista, espontânea, gravada em vídeo, uma menina negra de 12 anos – aluna da escola estadual – disse que vem sofrendo discriminação desde o *prézinho*: relatou que na escola as pessoas se sentaram longe dela.

Essa estória fala sobre Júlio o negro.

Era uma vez um menino chamado Júlio, ele era negro, e só ele era negro naquela escola. Ele vivia sozinho. E os brancos idiotas só viviam falando dele pelas costas:

– Esse negro é muito feio e idiota. que tal a gente ir lá e falar com ele Branco? Não, Não é você esta maluca aquele negro tem doença horríveis. ...

E sua professora disse:

– Olha eu vou te falar como você pode derrotar aqueles moleques: ‘Você não pode ligar para eles e deixarem eles falarem sozinhos, não adiante você ficar treinando box e nem nada que não vai adiantar nada porque eles são muitos e também são muitos grandes para você bater.’

(dar um fim para a estória)

No fim o negro fez uma plástica branca para ficar branco como os outros amigos.

(R., 6ª série, 12 anos, negro)

Foi visto na apresentação dessa pesquisa *Estória sobre o racismo* que um dos mecanismos que levam à discriminação dos negros desde o início de sua escolarização é reduzi-los ao silêncio.²⁹ Para alguns, não há outra saída além de fazer uma plástica para ficar branco, virando outra pessoa, realizando assim uma violência consigo mesmo.³⁰

É possível que alguns leitores ou leitoras tenham ficado surpresos quando constataram que o autor ou autora de uma versão da *Estória sobre racismo*, que veicula preconceitos, é negro(a). Lembramos que uma das intenções do preenchimento de novas versões para a *Estória sobre racismo* é verificar o que os negros imaginam que os brancos falam

²⁹ A violência psicológica é a “violência que se exerce [...] pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro.” (Zaluar & Leal, 2001: p.148).

³⁰ Existem outras soluções apresentadas nas diferentes versões da *Estória sobre racismo*, tais como: “Então Julio foi [...] uma boca de fumo e comprou com trabalho 100 gr de pó de estrela, e colocou nos fichários dos alunos que zombava dele, e foi chamar a policia (vai completar um ano que eles estão na febem)” (G., 6ª série, 14 anos, mulato). Para mais detalhes consultar, Niemeyer (1998c e 1999a).

deles. Deste modo, por um lado, o que se leu pode ser a revelação desta representação, mas, por outro lado, não se deve descartar o preconceito entre os próprios negros.³¹

Vejam uma das maneiras por meio das quais este tipo de preconceito é veiculado na própria família negra. Uma funcionária de uma de nossas escolas escreveu um texto do qual extraímos este trecho:³²

Me lembro que onde descobri a inferioridade de minha raça (negra) foi por incrível que pareça foi da boca de minha mãe. Quase todo comentário que ela fazia (...) era para rebaixar a raça dela mesma ou a minha; sempre que podia soltava comentário que achava que ela estava certa. Uma por ser adulta, outra por ser minha mãe. Sempre muito carinhosa, atenciosa, mas virava e mexia ela fazia comentários amargos e eu os absorvia, engolia, me calava. E me entrestecia por ser negra; meu cabelo me incomodava, meu nariz Deus me livre. Passei minha infância com complexo de tudo, com vergonha de minha própria natureza. Minha adolescência foi trancada dentro de mim mesma.”(Depoimento escrito em 2000)

Na análise das informações de outra pesquisa criada por nós (sobre apelidos que circulam nas escolas) destacou-se um outro mecanismo: aquele que trata os negros como coisas. As informações trazidas por esta pesquisa também ajudam a esclarecer a formação do imaginário sobre o “negro”.

³¹ Pode acontecer que a própria família negra contribua para uma baixa auto-estima das crianças e dos jovens: pelo esforço em relação ao branqueamento, através do casamento; pelo incentivo à amizade com pessoas brancas; pela fala cotidiana que inclui piadas depreciativas em relação aos negros. (Regina P. Pinto, 1996: 195-196). Opinião compartilhada por Maria Aparecida Silva Bento Teixeira no estudo *Resgatando minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros*. Diss. PUC/SP, 1992. “According to some researchers, this imaginary circulates within the context of the black family itself. Studies show how it is often the parents who help to propagate this imaginary by making embarrassing comments about blacks to try and stop their children from fraternizing with them in addition to making great efforts for the children to marry partners with a lighter skin than their own (Teixeira, 1992). These common conceptions are assimilated by the children who end up refusing to go to places frequented by blacks.” (R. P. Pinto, op.cit.: 196).

³² Por respeito a um pedido desta pessoa, omitimos seu nome e a indicação precisa da escola onde trabalha.

3.2 Apelidos

Os apelidos aceitos pelos adolescentes são aqueles dados por familiares. São diminutivos do próprio nome ou abreviações do nome.³³ Aqueles conferidos pelos colegas e que remetem depreciativamente a características físicas, à etnia, à origem regional ou à orientação sexual, sempre desagradam. Assim, com frequência, o apelido que *até dá para engolir*; que desagrada, mas que acaba sendo *consentido*, isto é, tolerado, é *carregado pela vida toda*. É, portanto, incorporado na pessoa.

Existem apelidos, como *urubu* e *macaco*, que remetem os negros à natureza, tirando-lhes a humanidade. Em outros apelidos são tratados como coisas, como nestes, por exemplo: *café queimado*, *churrasco queimado*, *carvão*, *resto de incêndio*. Chama atenção este dirigido às meninas negras: *prestígio*, (*porque preto por fora e branco por dentro e dá para comer*).³⁴

Ser mulher negra implica conviver com a soma de preconceitos e discriminações relacionadas ao gênero e à etnia.

A seguir, deixaremos as informações etnográficas recolhidas nas pesquisas que acabamos de comentar para tratar de um dos veículos que difundem o imaginário negativo sobre os negros – as histórias em quadrinhos.

4 O discurso da iconografia racista: o exemplo das histórias em quadrinhos italianas da época do regime fascista

A introdução das histórias em quadrinhos italianas, publicadas durante o regime fascista, tem como intenção aprofundar o conhecimento do corpo docente e discente sobre o modo como os discursos vão sendo ditos e reditos ao longo da História, circulando por meio das mais diferentes linguagens e formações discursivas, formando o imaginário negativo sobre os negros.³⁵

³³ Faço uma análise mais detalhada dos apelidos, recorrendo, entre outros, ao estudo de A. Blok & A. Buckser (1996), em Niemeyer e Silva (1999a).

³⁴ *Prestígio* é a marca de um tipo de chocolate que é feito de coco (branco) por dentro e recoberto por chocolate preto.

³⁵ Regina Pahim Pinto (1996) cita estes veículos que difundem esse imaginário no Brasil: literatura de viagem, autoridades, literatura popular, literatura, teatro, literatura infantil, peças para crianças, material pedagógico, propagandas, meios de comunicação de massa, folclore, escola, dinâmica da sala de aula, locais de trabalho. (Op.cit.: 195-196)

Recorremos a histórias em quadrinhos porque esta é uma linguagem apreciada pelos adolescentes e utilizada pelos professores como recurso pedagógico.

Seguem-se partes da análise que os organizadores do Catálogo *La Menzogna della Razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* (1994), fizeram sobre as imagens e a parte escrita das histórias em quadrinhos publicadas em quatro importantes periódicos para o público infanto-juvenil.³⁶

Sob os temas “racismo contra os negros” e “anti-semitismo” estão reunidos neste catálogo revistas de histórias em quadrinhos, cartuns e pôsteres. Selecionei apenas os comentários sobre o racismo em relação aos negros.³⁷

Alguns quadrinhos publicados em 1939:³⁸

difundem a ideologia da presença efetiva de uma hierarquia entre os povos. A criança africana não é só considerada estúpida porque não fala italiano, mas é vista de uma maneira animalésca e pouco civilizada para aprender com o livro. A garota alemã, ao invés, não é estigmatizada por seu frustrado conhecimento da língua italiana. (Bidussa et al., 1994: p.163)³⁹

Um outro quadrinho, também de 39, conta:⁴⁰

a história de três soldados italianos que permaneceram na África depois do histórico ataque ao forte Macallé (1896) espalhando a semente da civilização e esperando com paciência o inevitável retorno e triunfo dos italianos. Os africanos

³⁶ O público-alvo eram as crianças: às pequenas eram apresentadas histórias curtas e cômicas e às mais velhas contos de aventura cuja trama, distribuída em capítulos semanais, seguia ao longo de aproximadamente 9 meses. Os jornais tiveram uma tiragem bastante elevada (cerca de 250.000 cópias) visando “uma distribuição semi-obrigatória nas escolas fundamentais” italianas durante o período fascista.

³⁷ Os organizadores da coletânea reuniram documentos iconográficos sobre o racismo em relação a negros, minorias étnicas da Europa Central, judeus e homossexuais; apontam a relevância política de tornar acessível, a um público o mais amplo possível, imagens inéditas sobre o racismo italiano durante o fascismo. Quando publicaram a coletânea (1994), assinalaram que o momento para divulgar esse material era oportuno, porque havia na Itália uma tendência a silenciar – ou, pior, a negar o racismo durante o período fascista.

³⁸ Trata-se dos quadrinhos de Ennio Zeda, “La piccola italiana”, *Il Balila*, Roma, XVII, 36.

³⁹ Este texto e os que se seguem foram traduzidos pela professora bolsista do projeto, Márcia Amaral Lucas.

⁴⁰ Inspirado em um romance de Edilio Napoli.

que ali se encontram vão do mais fiel servo 'Ali' a uma horda 'embriagada de sangue' que dança numa 'bestial fantasia'. Esta clara evocação do negro SELVAGEM/FERA é amplamente ilustrada pelo que é repleto de movimentos extravagantes, bocarras ferozes, espadas, lanças e braços musculosos e tensos. A impressão é de uma explosiva e brutal potência animalesca. (Bidussa et al., op. cit.: 164)⁴¹

A propósito de quadrinhos publicados em 1936, lê-se:

O motivo muito freqüente do 'negro-canibal' é usado para divulgar o digestivo 'Aquila Purgante'. Os africanos são fortemente caricaturados (lábios grossos, olhos redondos e brancos, ornamentos bizarros) e depois de uma demonstração inicial de ferocidade, curvam-se à inteligência superior do branco que cumprindo uma 'bela e boa ação' se propõe a 'civilizar' a população africana. (Op. cit.: 164)⁴²

Peperino, em quadrinho de 1936, é um herói que chega à Etiópia italiana, encontrando nativos sujos, morando em casebres precários construídos com palha; a solução é explodir estas habitações e construir casas de alvenaria. Os nativos ficam muito agradecidos.⁴³ (op.cit. 165) Em 1938 um outro quadrinho apresenta os africanos feios, não muito inteligentes e cometendo erros gramaticais, porém, fiéis e leais.⁴⁴ (Op. cit.: 167)

Os cartuns coloniais, por sua vez, revelam:

um espelho interessante da postura da Itália fascista no que se refere aos etíopes. Propõem um modelo constante de inferioridade dos africanos em relação aos italianos, colocando a serviço da expansão colonial os preconceitos já difundidos na sociedade. (Op. cit.: 170)

⁴¹ Estes comentários são a respeito do quadrinho de Giove Toppi, "I tre di Macallé", *L'Avventuroso*, Firenze, V, 224, 22 gennaio, 1939: 1.

⁴² Quadrinho a que se refere o comentário: Anônimo, "L'esploratore", *Corriere dei Picoli*, Milano, XXVIII, 24, 14 giugno, 1936: 10.

⁴³ Quadrinho de Enrico de Seta, "Peperino nell' Etiópia italiana", *Il Balilla*, Roma, XIV, 24 (7 giugno, 1936): 12.

⁴⁴ Quadrinho de Giorgio Scudellari, "Nel covo delle belve", *Giungla!*, Firenze, IV, 167, 16 ottobre, 1938: 2.

Vejam alguns exemplos. Em cartuns distribuídos em 1935-36:

O exército etíope é considerado de tal forma covarde que os únicos preparativos para a defesa aérea de que seriam capazes consistia na distribuição de ‘penicos’ a um grupo de indivíduos descalços e medrosos, com o maxilar saliente semelhante ao macaco trepado numa árvore próxima. (Op.cit.: 171)⁴⁵

Uma série de cartuns

‘contém os elementos padrões da missão civilizadora com um percurso que vai desde a libertação dos escravos até à distribuição de comida...’ (da verdadeira comida civilizada, a italiana) “...da educação até à limpeza e à leitura.” (Ibid.: 173)⁴⁶

As imagens do ensinamento higiênico mostram:

...a civilização é imposta com rigor e sem a mínima delicadeza; o africano é tratado como um cavalo obstinado, preso pelos cabelos e energicamente limpo (“purificado”) com lima e escova de ferro. O soldado é equipado com uma máscara antigás, um modo caricatural de insistir sobre a suposta imundície e o insuportável odor do nativo. (Ibid.: p. 173)⁴⁷

Em outro cartão da mesma década

o conceito do africano como ‘sub-humano’ é proposto com singular clareza através da apresentação do inseticida como ‘a arma mais oportuna.’ (Bidussa et al., op.cit.: 176)⁴⁸

⁴⁵ Quadrinho de E. Ligrano, “Preparativi di difesa aérea”, Bologna, Arti Grafiche Minarelli, [1935-36] cartolina, colori.

⁴⁶ Ver em Niemeyer 1996, a reprodução de alguns destes cartuns (p.93).

⁴⁷ Cartum de E.Ligrano, “Brusca e striglia”, Bologna, Arti Grafiche Minarelli, [1935-36], cartolina, colori.

⁴⁸ Cartum: Armamenti, Roma, Edizioni d’arte V. E. Boeri, [1935-36], cartolina, colori. Este cartum está reproduzido em Niemeyer (1996 : p.90, 93).

A comparação entre, de um lado, o discurso das histórias em quadrinhos fascistas, e, de outro, os apelidos, a versão original da *Estória sobre racismo* e diferentes outras versões da mesma *Estória*, mostra a coincidência em atribuir aos negros a feiúra, a burrice, a falta de higiene, as doenças e a animalidade.⁴⁹

Por meio da análise dessas histórias em quadrinhos, explicitamos como vai sendo formado um imaginário sobre os negros. Assim os alunos e as alunas são conduzidos a “confrontarem com sua memória e a trabalhá-la”.⁵⁰

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo entender o silenciamento do “negro”, por meninas e meninos negros que se identificaram como *morenas(os)*. Analisamos formações discursivas que aconteceram em sala de aula durante a atividade de auto-identificação étnica através de descrições escritas e de desenhos do auto-retrato. Utilizamos propostas da análise de discurso (AD) para estudar este silenciamento e o processo que se instalou em sala de aula a respeito do que pode ser dito e do que não pode ser dito, tanto da parte da professora que introduziu aquela atividade, quanto da parte dos colegas da menina autora das descrições e do desenho que vimos de comentar neste texto.

⁴⁹ Um exemplo de como parte da lógica desses discursos está presente até em escritores fora de qualquer suspeita quanto a racismo encontra-se nesta análise de Pedro de Souza: “À maneira da estereotípija cujo artifício reside na imagem do escravo fiel ou violento, tanto naturalistas quanto antiescravocratas e abolicionistas operam com o significante da cor da pele no interior da mesma ordem simbólica. Nada de nobreza, nada de formosura. (...) Tudo isso diz do porquê, até mesmo para o mulato abolicionista José do Patrocínio, a construção do negro liberto como modelo de civilidade tinha que ser submetida a um regime de exceção. José do Patrocínio, lembra Brookshaw, “perde-se em exageradas descrições da feiúra e da bestialidade do escravo...”. Em seu romance antiescravocrata, *Motta Coqueiro*, aparecido em 1877, lê-se a seguinte passagem, que intenta marcar a figura do escravo demônio: “O coração negro estúpido e truculento do carrasco (...) fuzilava-lhe nas feições o garbo bestial do crime (...). O olhar canhudo, coado através de umas pupilas negras, borradas n’uma córnea injetada de sangue. Pelas narinas carnudas e achatadas a sua boçal ignorância aspirava com o ar alento necessário aos seus instintos de fera.” (pp.70-71)

⁵⁰ Estou de acordo com Eni Orlandi quando diz: “Para mim, ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor. Para isso ele deverá se confrontar com sua memória e trabalhá-la, a partir de e em confronto com os sentidos produzidos pela posição-professor. É assim que, por seu lado, o professor trabalha a sua mediação em relação à posição aluno.” (E. Orlandi, 1998: 17)

Mostramos que para compreender o silenciamento do “negro” precisa-se estudar o imaginário dos alunos e alunas da mesma escola e da mesma faixa etária a respeito do “negro”. Recorremos a duas pesquisas, também realizadas em sala de aula com meninos e meninas da mesma faixa etária: uma primeira sobre diferentes versões para uma *Estória sobre racismo*, originalmente escrita por uma aluna negra de 12 anos, e uma segunda sobre apelidos.

Essas pesquisas, aliadas à análise de informações trazidas pela etnografia das práticas, descobriu mecanismos que tratam os negros como coisas e como animais, tirando-lhes a humanidade.

Paolo Chiozzi diz que o tratamento das pessoas como objeto é o núcleo fundante de qualquer forma de racismo (1994: 94).⁵¹ Frantz Fanon pensa do mesmo modo, pois afirma que as diferentes formas de manifestação do racismo levam à objetificação (Schmitt, 1996: 39).⁵²

A análise de diferentes versões de adolescentes de 12, 13 anos, para uma *Estória sobre racismo*, escrita originalmente por uma menina, mostra o que é mais freqüente na reação das meninas e dos meninos negros desta faixa etária quando atingidos por atos racistas: fingir que não é com eles, tentar não ligar, tentar ignorar. Não reagir, não se posicionar, é anular-se como sujeito histórico. Na medida em que a escola não toma consciência desses mecanismos e não procura formas de combatê-los está reforçando a postura de resignação, contribuindo assim, para que seus alunos fiquem numa posição de *cidadãos mutilados*⁵³ e de grupo *minorizado*, para emprestar formulações sábias de

⁵¹ Esta é uma afirmação de Paolo Chiozzi nas considerações que faz sobre a fotografia racista de Lídio Cipriani, que foi diretor do Museo Nazionale di Antropologia e di Etnologia dell' Università di Firenze durante o regime fascista. Suas fotografias foram tiradas entre 1927 e 1953 na Rodésia, no Congo, no Alto Nilo, na África Setentrional, na Europa Central, na Ásia Meridional, na África Oriental, na Índia, na Arábia etc. O pressuposto teórico-ideológico de Cipriani era a idéia da decadência física e cultural dos povos que se misturavam racialmente (P. Chiozzi, 1994). Algumas fotografias de Lídio Cipriani realizadas na África estão reproduzidas em Niemeyer (1996).

⁵² Richard Schmitt (1996), ao comentar a obra de Fanon, esclarece: “Objectification is not turning people into things – that cannot be done – but *pretending* that they are things and, more importantly, forcing them to accept that pretense, at least in relations to the oppressor.” (Schmitt, 1996: 39)

⁵³ “Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país [...]. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros.”, Milton Santos, in: J. Lerner. *O preconceito*: 1996/1997: 134. Estes dados vêm ao encontro destas constatações de Schwarz: entre os 50 mil estudantes da USP o número de negros é inferior a 2% (1996: 173,174).

Milton Santos.⁵⁴ As meninas e os meninos têm, então, que enfrentar sozinhos um cotidiano de relações assimétricas e desiguais entre feminino e masculino e entre etnias.⁵⁵

Procuramos explicar, ao longo do artigo, como estamos trabalhando para modificar essa situação. Indicamos como criamos conhecimentos, que após passarem por um processo de reflexão, como este realizado aqui, são repassados aos professores e às professoras. A introdução das histórias em quadrinhos italianas, realizadas durante o período fascista, é um exemplo de como trabalhamos. Colaboramos deste modo para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreendam os porquês do silenciamento do “negro” na auto-identificação étnica.⁵⁶ E também que entendam por que se calam diante de situações de preconceito, de discriminação e de racismo em relação aos negros, às negras e a outras minorias.

Por último, chamamos atenção para a continuação do depoimento da funcionária de uma de nossas escolas – reproduzido acima no item 4 – que revela como as pesquisas e as atividades científicas e pedagógicas implementadas por nós, durante esses três anos e oito meses, vêm propiciando uma modificação nas pessoas, nos relacionamentos interétnicos, e, em consequência, no processo de ensino e aprendizagem. A funcionária relata as modificações pelas quais vem passando depois que tomou conhecimento do projeto por duas alunas:

⁵⁴ Como diz Milton Santos: “Entender o mundo em que vivemos é fundamental para entender a nova qualidade da discriminação, a nova qualidade da imagem que é feita dos discriminados – não das minorias..., mas dos minorizados, o que é diferente. Acho que o vocabulário também tem que mudar. Temos que construir um novo dicionário dessa relação dentro do Brasil. Não há minorias, há minorizados e esses minorizados aparecem definidos segundo uma imagem que não interessa apenas àqueles que desejam manter privilégios dentro do país, mas que corresponde a uma necessidade dos setores hegemônicos em nível mundial.” (*Imagens* nº 4, abr. 95: 120). M. Santos, assim como L. Schwarcz (1996) e F. Rosemberg (1998) comenta que se tomarmos os dados do censo de 1991 que indicam que entre 146,8 milhões de brasileiros, 55,3% são brancos, 4,9% pretos, 39,3% pardos e 0,5% amarelos, e somarmos os pretos aos pardos, teremos 44,2% de negros. Assim, os negros estariam, do ponto de vista populacional, quase equiparados aos brancos.

⁵⁵ Verificar a análise de Miguel Vale de Almeida (1995) sobre relações como essas em um estudo sobre masculinidade em uma aldeia portuguesa.

⁵⁶ Incluímos aqui o pessoal administrativo e os corpos docente e discente das escolas.

Percebi que a informação ajuda muito em várias situações.

De repente eu me vi brigando com um vice diretor [...] por [ele] ter chamado um aluno de macaco. Assim que o aluno me contou eu fiquei extremamente arrasada, me deu tanta (...) que na mesma tarde eu tive coragem de ligar para a Delegacia de Ensino explicar o caso para a supervisora. Fui devidamente orientada a procurar a Direção da escola e primeiro passar o caso aos Diretores, pela manhã eu conversando com as duas alunas do projeto, uma delas falou: – Tia [...] por que a Senhora não procura a profa. M. Ela odeia preconceito.

A aluna falou com tanta convicção que eu fui logo atrás da profa.

Quando comecei a relatar o caso vi o quanto ela mais do que ninguém sabia o que estava falando. Comprou a briga, levou o caso para a Direção mostrando-se indignada com o caso. (Conversamos.)

O assunto foi debatido em sala na presença do aluno, da diretora, e eu quem diria aquela oprimida ali (Defendendo minha Raça) e sem medo.

Percebi que a profa. M. falou com clareza com o [...] e demonstrou a ele o quanto estava sendo ridículo.

Vi então que bons exemplos se pega no ato. Aprendi a tentar falar com mais clareza.

E sempre que acontece qualquer tipo de preconceito, qualquer aluno [desta escola] [eles] nem esperam chegar o fim da história, se viram para mim: – Tia [...] vamos falar com a Profa. M.

E isso ela passa de uma maneira (...) a eles que estão tão inteirados no assunto que se tornou natural para mim conversar com qualquer aluno.

Em que já tenha ouvido ou participado da aula da M. E isso eu me sinto orgulhosa de saber que eles tem consciência e vão crescer sabendo se defender de qualquer preconceito.

Até o C. que parece que não pensa nada, bagunça o tempo todo, se for falar mal de negro ele diz assim: – Tia [...] se a professora M. sabe disso ela fica uma fera. Não sei se em outras escolas é assim, mas Graças a Deus [aqui na escola] tem alguém com quem eu possa contar e outros também se houver preconceito tenho alguém que pode ajudar.

Sempre que eu tenho um tempinho leio alguns artigos que a M. sempre tem e desta maneira eu continuo há um ano sabendo algumas coisas do projeto através dela.

Résumé

Il s'agit de l'analyse des raisons par lesquelles un nombre assez significatif d'élèves noirs ("negros"), de deux écoles publiques de la banlieue de São Paulo/Brésil, non seulement se disent bruns ("morenos"), comme sont aussi désignés de cette façon par ses collègues blancs. Pour comprendre ce phénomène on étudie, d'une part, l'imaginaire de ces élèves a propos des "negros" et, d'autre part, comment cet imaginaire est produit et reproduit tout au long de l'histoire. On examine ici des bandes dessinées racistes, destinés aux enfants italiens, produites pendant la période fasciste italienne (publiées par Il Balila entre 1936 et 1939).

Referências bibliográficas

- Almeida, Miguel Vale de (1995). *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa, Fim de Século Edições.
- Blok, Anton & Buckser, Andrew (1996). "Nicknames as symbolic inversions." *Focaal*. 28: 77-94.
- Bidussa, David et al. (1994). *La Menzogna della Razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* (Catálogo de exposição iconográfica). Bolonha, Grafis Edizioni.
- Cavalleiro, Eliane (1998). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/USP.
- Chiozzi, Paolo (1994). "Autoritratto del razzismo: le fotografie antropologiche di Lidio Cipriani". In: *La Menzogna della Razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* (Catálogo de exposição iconográfica). Bolonha, Grafis Edizioni: 91-94.
- Fanon, Frantz (1970 [1952]). *¡Escucha, blanco!* Editorial Nova Terra, Barcelona.
- Goldman, Márcio (2000). Comentários sobre os trabalhos apresentados no GT1, durante o simpósio *O Desafio da Diferença: Articulando gênero, raça e classe*. Salvador, abril de 2000. Texto de circulação restrita enviado pela internet aos membros deste GT.

- Hasenbalg, Carlos A. & Silva, Nelson do Valle (1990). "Raça e oportunidades educacionais no Brasil". In: *Cadernos de Pesquisa* (73), maio: 5-12.
- "I fumetti" (1994). In: *La Menzogna della Razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo facista* (Catálogo de exposição iconográfica). Bolonha, Grafis Edizioni: 162-174.
- Lévi-Strauss, C. (1990 [1988]). "Raça e política". In: C. Lévi-Strauss & Didier Eribon. *De perto e de longe*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 187-210.
- Munanga, Kabengele (1999). "Mestiçagem e identidade afro-brasileira". In: Iolanda de Oliveira (org.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói-RJ, Intertexto: 9-20.
- Niemeyer, Ana Maria de (1996). "Rimas urbanas: falas sobre multiculturalismo em Bolonha e Paris." In: *Imagens*. Editora da Unicamp, Campinas, n. 7, maio/agosto: 88-97.
- _____(1998 a). "Um outro retrato: imagens de migrantes favelados." In: B. Feldman-Bianco & M. L. Moreira Leite, *Desafios da imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, Papirus: 225-265.
- _____(1998 b). *Além dos territórios por um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos* (orgs. Ana Maria de Niemeyer e Emília Pietrafesa de Godoi). Campinas, Editora Mercado de Letras/Programa de Mestrado em Antropologia Social, 9.
- _____(1998c). 1º Relatório do projeto - Revisitando a prática pedagógica: relações interétnicas na escola pública paulistana." Fapesp/Ensino Público. Texto de circulação restrita.
- _____ & Silva, Maria José Santos (1999a). "O que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana." Comunicação apresentada no Simpósio Internacional "O Desafio da Diferença: Articulando gênero, raça e classe." No prelo, em CD-Rom.
- _____(1999b). "Crônicas, desenhos, poesias e escritos de alunos negros, de duas escolas públicas paulistanas." In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. Vol. 9, n. 2, Jul/Dez: Negritude: Saúde e Educação, São Paulo, Centro de Estudos do Crescimento e do Desenvolvimento do Ser Humano/FSP/USP: 46-54.

- Orlandi, Eni P. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp.
- _____. (1998). "Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico". In: *Rua* (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp-Nudecri). Campinas, n. 4, março: 9-19.
- Pinto, Regina Pahim (1993). "O movimento negro em São Paulo: luta e identidade." Diss. FFLCH/USP.
- _____. (1996). "Classifying the Brazilian population by color: underlying problems." E. S. de Sá Barreto & D. M. L. Zibas. *Brazilian issues on education, gender and race*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas: 189-213.
- _____. (1987). "Representação do negro em livros didáticos de leitura." *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, 63: 88-89.
- Roure, Glacy Q. de (1996). *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas, Editora da Unicamp.
- Rosemberg, Fúlvia et al. (1998). "Raça e desigualdade educacional no Brasil." In: J. G. Aquino (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Summus: 73-92.
- Santos, Milton (1995). Entrevista. In: *Imagens*, n. 4, abr.: 120.
- _____. (1996/97). "As cidadanias mutiladas." In: J. Lerner (org.). *O preconceito*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado: 133-144; T. Denean Sharpley-Whiting, Renee T. White (eds.). *Fanon: a critical reader*. Oxford/ Inglaterra, Blackwell Publishers: 35-50.
- Schmitt, Richard (1996). "Racism and objectification: reflections on themes from Fanon." Lewis R. Gordon.
- Schwarcz, Lilia Moritz (1996). "Questão racial no Brasil." In: L. M. Schwarcz & L. V. de S. Reis (orgs.). *Negras imagens. Ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo, Estação Ciência/Edusp: 153-177.
- Silva, José Carlos Gomes da (1998). *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais do IFCH/Unicamp.
- Singer, P. I. (1996). "Um mapa da exclusão social no Brasil." José J. Queiroz et al. *Modernidade: globalização e exclusão*, São Paulo, Editora Imaginário: 75-113.

Souza, Pedro de (2000). "Reciclagem do corpo, rasgos de negritude no sistema branco de beleza." In: *RUA* (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp-Nudecri). Campinas, n.6, março: 67-80.

Zaluar, Alba & Leal, Maria Cristina (2001). "Violência extra e intramuros." In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.16, n. 45, fevereiro: 145-164.