

Identidade e afirmação negra na obra de Júlio Emílio Braz

Paulo Bocca Nunes

RESUMO: o presente artigo trata dos conflitos estabelecidos pelo preconceito racial no espaço escolar, especificamente sobre o negro. Para debater a questão e apresentar as ideias de surgimento do problema, os enfrentamentos, as afirmações e não afirmações da identidade negra dentro do contexto da sociedade pós-moderna serão feitas análises de três obras literárias do escritor mineiro, Júlio Emílio Braz. O objetivo visa a utilização de obras literárias como instrumento eficiente para os debates sobre o preconceito racial nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: preconceito racial, espaço escolar, pós-modernidade, identidade, Júlio Emílio Braz.

ABSTRACT: the present article deals with the conflicts established by racial prejudice at school, specifically on the black persons. To discuss the issue and present the problem of the emergence of ideas, confrontations, statements and not statements of black identity within the context of postmodern society will be made analysis of three literary Works of the writer, Julio Emilio Braz. The objective is for the use of literary works as an efficient tool for debates about racial prejudice in schools.

KEY-WORDS: racial prejudice, school space, postmodernity, identity, Julio Emilio Braz.

Em março de 2003 foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, complementada pela 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto particulares. Especificamente, a lei determina que inclua o estudo sobre a história da África, dos africanos, a luta dos negros, sobre a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da sociedade nacional. Ficou determinado, finalmente, que as áreas encarregadas dessa tarefa seriam as de Educação Artística, História Brasileira e Literatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 3) indicam como objetivo do ensino fundamental, entre outros, que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. A literatura, sendo indicada como instrumento para o ensino de história e cultura afro-brasileira, deve, portanto, promover essa visão crítica dos alunos.

Para Regina Zilberman (2003), a literatura infanto-juvenil sujeitou-se a práticas pedagógicas ao trazer um texto que se revelou como um manual de instruções, mas, segundo a autora, a literatura pode se constituir em um instrumento de reflexão social e da própria condição do indivíduo. A obra ficcional, segue a autora, permite recriar a visão de mundo do leitor através de símbolos e linguagem. Zilberman nos esclarece:

Da representação da criança no livro infantil decorrerá o tratamento artístico de sua busca de identidade e lugar social. Se o resultado ficcional pode apresentar caminhos comprometidos com o leitor, na medida em que lhe propiciam o reconhecimento e a solução para seus dilemas internos, o contrário também pode ocorrer. (2003, p. 102)

Resta-nos saber o que deve ser aprendido na escola em relação à cultura negra. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, não se trata de mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia para o africano, mas trata-se de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 503). O mesmo documento ainda informa que o princípio da consciência política e histórica da diversidade deve conduzir,

entre outros aspectos, ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira (p. 504) e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, servirá para evitar “distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (p. 505). O ensino de História da África deve abranger, por exemplo, o papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica e a história da ancestralidade e religiosidade africana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 506). Quando ao ensino da Cultura Afro-Brasileira deve ser destacado o jeito próprio de ser, viver e pensar do negro manifestado “tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 506).

Para analisar obras que despertem o interesse crítico do aluno, buscou-se um autor com uma visão de dentro das questões que dizem respeito à cultura afro-brasileira. Dessa forma, foram escolhidas algumas obras do escritor mineiro, Júlio Emílio Braz: *O grande dilema de um pequeno Jesus* (2004), *Felicidade não tem cor* (1994) e *Eu? Pretinha?* (1997). Serão analisadas as contribuições apresentadas pelo autor nas suas obras, que tratem do universo social contemporâneo em que o negro está inserido, bem como as relações culturais na modernidade tardia.

Conflitos no espaço escolar

No Brasil, o passado do afrodescendente é relacionado à escravidão, fato que agrega representações negativas no imaginário coletivo. Sendo um dos espaços responsáveis pela criação e manutenção de estereótipos negativos dos africanos e seus descendentes, constitui-se numa forma legítima a luta para a transformação da realidade de discriminação racial dentro do espaço escolar. No entanto, superar uma educação dominadora não é simples, principalmente quando pensamos a história do povo negro brasileiro, marcada pela opressão e exclusão. A educação dominadora vem se processando a mais de quinhentos anos na história desse povo. Esse processo procurou e procura naturalizar a inferioridade dos africanos e seus descendentes (GOMES, 2009, p. 91).

As constantes denúncias de desigualdades raciais na educação fez com que, a partir do Movimento Negro e de outros segmentos da sociedade, fossem debatidos e desenvolvidos projetos que buscassem colocar em prática perspectivas pluriculturais e antirracistas no sistema educacional brasileiro. De acordo com o Parecer CNE/CP/003/2004 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a Lei 10.639/2003, chama atenção para o fato de que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial bem como

para promover a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas apenas da escola, mas passam por ela”. Dessa forma, a literatura entra nos currículos escolares como um instrumento para contribuir com os debates sobre a questão racial.

O escritor Júlio Emílio Braz, nos prefácios de suas obras, afirma que nunca aceitou o papel do negro nos livros de história, desde o tempo em que frequentava os bancos escolares do ensino fundamental. Fato esse que contribuiu, decisivamente, para a escolha da faculdade de História. Conforme o autor afirma, ele não aceitava nem as palavras nem a própria negritude, mas vivia “confortavelmente, instalado dentro de palavras falsamente carinhosas, tipo ‘moreno’ e ‘mulato’ ou em termos alienígenas, como ‘cidadão de cor’ ou o famigerado ‘pardo’ de minha certidão de nascimento” (BRAZ, 1997, p. 5). No entanto, antes de ser escritor, Júlio precisou primeiro descobrir-se como negro (BRAZ, 1997, p. 5; BRAZ, 2011, p. 9).

Suas histórias tratam de questões, preponderantemente, sociais e raciais onde procura falar das “verdades” que conheceu; das “injustiças” que testemunhou e das “dores” que foram contadas. A abrangência de sua obra pode ser vista em seus personagens que “podem ser encontradas em qualquer lugar do Brasil” (BRAZ, 1991, p. 56). Em uma de suas obras, O grande dilema de um pequeno Jesus, a história inicia quando a professora explicava aos alunos que precisava de alguns deles para participar de uma peça de teatro para os pais na Páscoa. Filipe, um menino negro, imediatamente, ergueu a mão e pediu para ser Jesus. Houve muito alvoroço e a professora ficou desconcertada. Os colegas riram muito e disseram que ele não poderia ser Jesus. De tanto perguntar o motivo, lhe disseram que era pelo fato de ele ser negro e Jesus era branco. Filipe pergunta à professora se era verdade. Houve debate por conta das imagens que estavam na igreja e representavam Jesus como branco, fato que não convenceu Filipe.

Para apresentar o meio em que o garoto estava, o narrador descreve os colegas de Filipe como “gordinho” de “bochechas vermelhas”, um “magricela” “grande olhos verdes” que, por causa de suas sardas, “pareciam manchas de chocolate no milk-shake”. Também havia “uma menina de longas tranças douradas” e a professora possuía olhos que pareciam “dois enormes poços azuis” (BRAZ, 2004, p. 11-12). Todos esses, de alguma forma descritos e identificados como sendo brancos, contrariaram a decisão de Filipe em ser Jesus. Devido à persistência do garoto, o assunto passou a fazer parte de todos os cantos da escola, entre os professores e os pais dos alunos. Todos ficaram surpresos e alguns até afirmavam que o melhor deveria ser um menino loirinho da quinta série.

Em casa, Filipe pergunta à mãe se ele poderia ser Jesus e a resposta foi afirmativa. Depois de explicar o que acontecera na escola, o pai de Filipe também respondeu, afirmativamente. O que mais intrigava Filipe é que ninguém lhe dava uma resposta que o convencesse a não fazer o papel principal na peça teatral da Páscoa. Filipe foi à igreja, viu

os santos e falou com o padre que também não encontrou motivos maiores para ele não ser Jesus. Por ser persistente, Filipe conseguiu o seu objetivo.

Júlio afirma que escreveu muito sobre o tema, mas nenhum o interessou tanto quanto o que vai nessa história, pois partiu de um fato real. No texto de apresentação do livro, o autor reflete sobre a forma como a sociedade, ao invés de enfrentar, ainda contribui para sedimentar práticas de preconceito. Sobre esse tema, ele afirma:

O preconceito aparece na gente muito antes do que imaginamos e falo na gente com a maior sem-cerimônia do mundo, pois muitas vezes eu também me surpreendo responsável por algum tipo de preconceito. Ele está por aí, saibam todos. É quase inevitável. (BRAZ, 1994, p. 64)

Falar sobre um tema tão delicado ou sobre a África não foi algo natural e fácil para Júlio Emílio Braz. Conforme ele mesmo afirma, foi necessário primeiro descobrir-se como negro (BRAZ, 1997, p. 5; BRAZ, 2011, p. 9). Em outra obra, Felicidade não tem cor (1994), a questão racial é vista e narrada pela ótica de uma boneca negra de pano, chamada de Maria Mariô, que vivia dentro de uma caixa de brinquedos em escola pública.

Pela descrição que a boneca faz dos alunos, presume-se que seja uma escola pública: “filho de professor”, “filho de feirante” (BRAZ, 1994, p. 5). Maria Mariô fala de um tempo passado, pois afirma sentir saudades de todo mundo e vai revelando a sua tristeza por não ter sido a preferida de ninguém e se sentir abandonada dentro da caixa. A boneca se questionava: “O que as outras têm que eu não tenho?” (BRAZ, 1994, 6). Certo dia, Maria testemunha uma situação bastante complicada de um menino, chamado Fael. A professora havia pedido que todos escrevessem uma redação e o título deveria ser “O que eu quero ser quando crescer”. No seu texto, Fael externa a sua tristeza pelo fato de ser negro com base nas relações que deveria ter na própria escola: “Eu queria ser branco. Se eu fosse branco, ia ser diferente. Todo mundo ia gostar da gente” (BRAZ, 1994, p. 8). No mesmo texto, Fael mostra a sua admiração por Michael Jackson, justamente, porque ele sabe como se faz para ser branco. Por ter essa admiração, ele empreende o restante da história na busca por informações sobre como falar com o cantor norte-americano. Quando Fael leu a sua redação, todos na sala de aula riram, deixando o garoto muito constrangido.

Maria foi se identificando com Fael, pois ela percebia, mesmo estando dentro da caixa, que o menino padecia do mesmo sofrimento que ela: a solidão. Ela afirmava: “Machucava. Sempre machucava ser deixado de lado. É, eu sabia muito bem o que ele sentia” (BRAZ, 1994, p. 9). A boneca faz uma reflexão sobre a sua situação desde o momento em que foi levada para a escola. A própria professora que a recebeu ficou assustada: “Uma boneca preta? Onde já se viu uma boneca preta?”. Maria ficou indignada: “Alto lá! Preta, não! Negrinha vá lá, mas preta... Ah, preta não!”. Dessa forma, ela foi parar no fundo da

caixa de brinquedos. Toda vez que uma criança ia pegar um brinquedo, Maria ficava ansiosa para ser levada, mas sempre ficava ali sozinha. Sobre a aproximação de Fael, Maria acreditava que pudesse ser o abandono que cada um vivia.

Fael era descrito como sendo um menino triste, meio magrinho, de olhos grandes e lábios grossos e vermelhos. Por conta disso, os seus colegas o chamavam de “Zoião”, mas outras vezes era “Negão”, “Pelé”, “picolé de asfalto”, “macaco”, “anu”. Sofrendo com os constantes achaques dos seus colegas de aula, Fael foi se afastando cada vez mais do grupo, e se isolando. Com o tempo e a familiaridade com a boneca, o garoto começou a se sentir “como um velho conhecido” ou a perceber que a boneca era uma excelente ouvinte, pois passou a contar-lhe tudo o que sentia, principalmente, a sua maior tristeza: ser negro. Em um de seus desabafos, Fael conta que um dia perguntou a sua mãe por que eles eram negros e se ela gostava de ser negra. Diz o garoto: “Sabe que ela nem respondeu... Por que ela não respondeu, Maria?” (BRAZ, 1994, 20).

Certo dia, Fael brigou na escola e o pai foi chamado. Em casa, seu Gilberto repreendeu Fael e disse que não deveria ter brigado, pois “em preto todo mundo presta mais atenção”. Seu Gilberto também aconselhou Fael a “ser gentil e bem educado” e “quando não pudesse ajudar, ficasse calado pra ninguém dizer que era burro” (BRAZ, 1994, p. 30-31).

O caso de Fael pode ser interpretado a partir do pensamento de Kabengele Munanga. O antropólogo nascido no Zaire e professor da USP, afirmou que “há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras” (MUNANGA, 2004). Ao ser perguntado se é difícil ser negro no Brasil, Munanga respondeu que há dificuldade de o negro se aceitar como negro devido ao modelo racista brasileiro. Segundo ele afirma, “você encontra uma pessoa com todo o fenótipo africano, mas que se identifica como morena-escura” e, por causa da ideologia racista, “da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento” (MARCOLINI, 2012). Ele completa dizendo que esse aspecto não significa que essas pessoas sejam racistas, mas elas incorporaram a inferioridade e alienaram a sua própria natureza humana.

Outros dois casos ilustrativos foram relatados pela professora do Departamento de Artes Cênicas e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília, Glória Moura. O projeto que ela desenvolvia tinha por objetivo “recuperar e desvelar o universo dos usos e costumes ali presentes, a dinâmica de criação e recriação da cultura afro-brasileira, refletindo sobre o papel das festas e comemorações religiosas nessas comunidades negras rurais como formadoras de identidade”, ou seja, por meio de atividades que levasse o aluno a conhecer as suas origens e a se reconhecer como brasileiro (MOURA, 2005, p. 69). Em certa ocasião, numa sala de aula de uma escola municipal de Itabuna, no estado da Bahia, havia somente alunos negros, mas, ao serem perguntados

sobre quem era negro, nenhum dos alunos se identificou como tal, “evidenciando-se o afastamento existente entre o que cada um é aos olhos dos outros e as representações que cada um tem sobre si mesmo”.

Em outra ocasião, em uma escola de Jaboticabunas, uma professora fez a mesma pergunta a sua turma de alunos. No entanto, “uma menina negra se identificou como branca e foi ‘denunciada’ pelo colega do lado, o que fez com que ela caísse em pranto convulsivo” (MOURA, 2005, p. 77). A constatação de Moura foi que a criança, estando em sua comunidade celebrando as festas que vêm de gerações, percebe um valor positivo ao ser negro. Ao contrário, no ambiente escolar a mesma criança sente “intimidada o suficiente para negar o que, em outras circunstâncias, poderia ter orgulho de afirmar, evidenciando o quanto a carga negativa do preconceito que perpassa a educação formal pode ter um efeito desagregador da identidade” (MOURA, 2005, p. 77).

Para saber como tornar-se branco e não ter mais problemas na escola, Fael foge de casa levando na sua mochila Maria Mariô e vai a procura de um radialista que, ele acredita, saberá lhe dizer onde mora Michael Jackson. Após conseguir passar pelo porteiro do prédio, Fael encontra Cid Bandalheira, o radialista, mas fica muito surpreso ao constatar que o mesmo é negro e cadeirante. Acontece um longo diálogo entre os dois e Cid fala de sua vida, de suas dificuldades sociais por causa da cor da pele e por ser cadeirante. O garoto convenceu-se de que não valeria a pena tornar-se branco, mas, por outro lado, ganhou notoriedade por ter participado do programa de Cid Bandalheira, e com o tempo conquistou novos amigos.

Em outra obra, *Pretinha, eu?* (1997), Júlio retoma o conflito de identidade racial no espaço escolar. A história gira em torno de Vânia, uma menina negra que entrou para o Colégio Harmonia, conhecido por ser classe alta. A história é narrada por Bel, uma menina que no início rejeitou Vânia por ser negra, mas acabou se tornando sua amiga. Vânia sofre, constantemente, os assédios e abusos de Carmita, sua maior rival.

A narradora da história afirma que, na chegada de Vânia, houve grande alvoroço e falatório. O fato de haver um aluno negro no colégio “jamais havia acontecido”, algo que “ninguém entendeu”, “ninguém engoliu”, contrariava a tradição da instituição, pois em cem anos “jamais alguém como Vânia entrara lá” (BRAZ, 1997, p. 7). Com o espanto, alguns alunos fizeram deboches e piadas que se referiam a cor da pele e a provável condição social de Vânia. Apesar da recepção hostil, Vânia enfrentou tudo com coragem. A narradora faz uma descrição de Vânia que se aproximam dos estereótipos físicos do negro: “cabelo duro preso num monte de trancinhas como aqueles cantores de reggae”, “lábios grossos e vermelhos”, “nariz de batata”.

A pedagoga e doutora em Antropologia Social, Nilma Lino Gomes, introduz a questão do corpo como elemento de identidade do negro e o leva para o espaço escolar. Se-

gundo ela, apesar de os educadores virem se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais ainda falta equacionar aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola. Principalmente, no que diz respeito às “formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (GOMES, 2002, p. 40).

A escola é vista como o espaço onde se reforçam os estereótipos e as representações negativas sobre o segmento étnico-racial e o seu padrão estético. Conforme Gomes, sob essa perspectiva, o corpo surge como um suporte para a identidade negra. De acordo com Gomes, tanto na instituição escolar como na sociedade, nós nos comunicamos por meio do corpo, pois um corpo “é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” e fala, principalmente, “a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (GOMES, 2002, p. 41). A autora completa:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES, 2002, p. 42)

A narrativa de Braz vai construindo um universo em que são colocados frente a frente uma série de conflitos levantados pela questão racial. A narradora Bel, inicialmente, se constitui na voz e pensamento dos colegas de Vânia, no entanto, ela afirma o seu espanto pelo fato de Vânia ser “preta, pretinha, pretinha, pretinha de parecer azul” para afirmar mais adiante que, se ela ficasse ao lado de Vânia, pareceria mais branca do que Carmita (BRAZ, 1997, p. 7-8). Bel mostra o seu descontentamento com Vânia pelo fato de essa fazer o trajeto de sua casa até a escola de ônibus, nos sapatos “mais pobrezinhos” dela, por viver “agarrada à professora” que não parava de elogiá-la. Da mesma forma, Bel odiava tanto o fato de Vânia ser “pretinha” quanto as boas notas, “seus belos trabalhos, seu interesse sincero por tudo e qualquer coisa que os professores falavam ou tentavam ensinar” (BRAZ, 1997, p. 10). Bel avalia também o comportamento de Carmita como sendo invejosa desde a chegada de Vânia. Simplesmente, porque antes ela era o centro das

atenções dos seus colegas e amigos.

Ao longo da narrativa, a personagem Vânia se transforma simbolicamente em um objeto que possa ser comparado a um padrão de beleza estabelecido por um estrato social. No entanto, partindo de outro ponto de vista, Bia também faz as suas análises corpóreas tanto de Carmita quanto dela mesma. Inicialmente, ao descrever a menina que mais aborrecia Vânia como sendo de “cara cheia de sardas” (BRAZ, 1997, p. 8), pode se perceber um sentido pejorativo, o que também é uma forma de preconceito. Por sua vez, Bel observa as outras colegas e as identifica: uma era “loura de olhos verdes”, outra tinha os cabelos negros, mas a pele muito branca. Uma terceira garota tinha cabelos “cor de palha” e a pele avermelhada. Então, Bel olha para si e se percebe como pessoa e se descreve:

Eu era morena. Não era preta quanto Vânia, ou com o cabelo “ruim” e os lábios grossos, mas eu era morena. Tinha os olhos negros. Os cabelos curtos, também pretos, também menos lisos do que gostaria que fossem, mas bem melhores do que os dela (BRAZ, 1997, p. 11)

Nesse ponto, pode-se entender que o caso de Vânia se constitui em um disparador de outros conflitos mal resolvidos e silenciados na pequena estrutura de uma turma escolar, e introduz uma questão mais ampla sobre o tema racial em um espaço social. O espaço escolar passa a ser, portanto, um microcosmo onde há confrontos e questionamentos de identidades.

A narradora Bel passa a temer alguma comparação com Vânia por causa da cor da sua própria pele e, dessa forma, evita ficar próxima a ela: “Era medo de que notassem a semelhança há tanto tempo ignorada ou simplesmente despercebida” e considerava assustador admitir que tanto ela quanto Vânia pudessem ter alguma coisa em comum, ou seja, a cor da pele (BRAZ, 1997, p. 11).

O espaço escolar que vai sendo construído na narrativa sugere um microcosmo em que as identidades vão se colocando em conflito à medida que vai havendo um descentramento provocado pela própria questão racial.

Até a chegada de Vânia, Carmita era vista como o centro das atenções da sala, todos tentavam se vestir como ela numa forma de buscar uma identificação e todos “precisavam ir a uma de suas festas na casa dela ou ser seu amigo” (BRAZ, 1997, p. 10). Carmita desempenhava, portanto, um padrão social estabelecido e aceito por todos. Essa influência foi o que determinou a ação dos colegas em repetir as “pequenas maldades” que Carmita dirigia à Vânia. Com a presença de Vânia surgem as comparações tanto por parte de Bel quanto de Carmita, e isso vai abalando as relações sociais que antes estavam estabilizadas.

Uma sequência de ações amplia o foco sobre o mesmo tema do preconceito. Primeiro, Bel observa os seus colegas de uma forma diferente e percebe que cada um recebeu um

apelido e Vânia começa a fazer amigos, algo que deixa Carmita mais aborrecida. Depois ao falar para Carmita para “dar um tempo” a Vânia, pois entende que as “piadinhas” sobre ela estão passando dos limites, Bel ouve da menina de “sardas no rosto”: “Por que você está se doendo tanto por ela, Bel? Descobriu algo novo nela ou foi em você mesma?”. Essa insinuação de Carmita faz com que Bel passe a sentir um medo imenso de ser comparada a Vânia: “Medo. Fiquei com medo. Apenas muito medo. Perder a amizade da Carmita e das outras? Ser também chamada de “pretinha?” (BRAZ, 1997, 12). Esse medo fez com que Bel sentisse também muita raiva de Vânia e a seguir Carmita nos ataques a Vânia.

Outro acontecimento foi quando Carmita descobriu que Vânia está no Colégio Harmonia devido a uma bolsa de estudos. Essa descoberta faz com que Vânia sofra muito mais os ataques de Carmita e seus amigos, inclusive de Bel. Vânia, no entanto, mantém o autocontrole e, como das outras vezes, suporta tudo calada. A narrativa aborda essa questão sem maior profundidade. O fato se justifica pelo texto ser de 1997 e o sistema de cotas no Brasil existir desde 2003. No entanto, nesse ponto o texto mostra vários aspectos. Um deles começa com a chegada de Vânia à escola e houve a identificação dela como afrodescendente a partir das características físicas, ou como diria Munanga, através da “geografia do corpo”. Esse simples fato já remete a outro fato: o de ser negra e pobre. Pela reação dos alunos, torna-se possível resumir o pensamento do grupo a partir de um silogismo: Todo negro é pobre; Vânia é negra; logo Vânia é pobre. Logicamente, que esse tipo de pensamento é preconceituoso, mas não deixa de ser algo introjetado social e historicamente.

Ao analisarmos sob esse aspecto, percebemos que o acesso do negro à educação foi uma das reivindicações desde a abolição da escravatura. Em uma carta que fora encaminhada ao ministro da Justiça, Rui Barbosa, no ano de 1889, uma comissão formada por negros libertos do Vale do Paraíba reivindicava: “para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade” (SANTOS, 2007, 49-50).

A mesma reivindicação surge entre os anos 20 e 30 do século XX através dos jornais da imprensa negra paulista. Nos estudos de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, também citados por Santos (2007, p. 70), “artigos incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros”. Os autores destacam a questão da instrumentalização para o trabalho, e sobre esse fato, torna-se importante observar que a carta de abolição da escravatura no Brasil trazia apenas dois artigos. O primeiro declarava extinta a escravidão no Brasil, e o segundo revogava todas as disposições em contrário. No entanto, nada fora feito para integrar o negro tanto à sociedade quanto ao mercado de trabalho. Não houve sequer debates ou projetos que tratassem

sobre a educação dos negros libertos na Câmara dos Deputados da época. De acordo com Santos (2007, p. 70-71), a educação “poderia levar à conquista de habilitação para uma vida profissional digna, tornando-se um passaporte para a ascensão social e até mesmo um instrumento de luta contra o racismo”. Nos periódicos da imprensa negra denunciava que, ainda nas primeiras décadas do século XX, havia um alto índice de negros analfabetos, algo que se constituía na causa da situação precária em que os negros se encontravam na época. A educação era vista, portanto, como uma das principais formas de fazer com que o negro obtivesse as mesmas oportunidades que o branco possuía e assim superar as disparidades tanto sociais quanto econômicas.

O Movimento Negro, nascido a partir do final da década de 1960, conforme a definição de Nei Lopes e citada por Santos (2007, p. 63), se refere “ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania”. Como um bloco de luta e resistência, o Movimento Negro sabe “da importância da educação formal para os negros e para outros grupos sócio-raciais de baixa renda lograrem os seus objetivos e serem tratados como cidadãos de direito e de fato na sociedade brasileira” (SANTOS, 2007, p. 82).

Kabengele Munanga se refere às cotas raciais nas Universidades e deixa claro que, inicialmente, há uma falsa ideia de uma democracia racial no Brasil. Ele defende as cotas nas universidades tomando como ponto de partida os estudantes das escolas públicas, mas havendo uma cota definida tanto para afrodescendentes quanto para brancos. De acordo com Munanga, muitos criticam o sistema por ser contra o princípio constitucional de igualdade de direitos e pela dificuldade de identificar quem é negro devido ao fato de o Brasil ser um país de mestiçagem alta. No entanto, lembra Munanga, em um país “onde existe discriminação antinegro, a própria discriminação é a prova de que é possível identificar os negros” (MARCOLINI, 2012). No caso da personagem Vânia, ela está bastante identificada como uma integrante de estrato social discriminado historicamente. Essa discriminação que ela sofre desde a sua chegada à escola, mostra uma representação simbólica de poder representada pelas alunas brancas e de classe alta do Colégio Harmonia. Outro aspecto muito importante deve ser destacado na história de Júlio Emílio Braz.

Na sequência da narrativa, Bel conta para sua mãe a história de Vânia. A mãe demonstra incredulidade ao saber que, realmente, Vânia é negra e fica espantada com a atitude da escola em aceitá-la como aluna: “O que deu nessa gente?”. A mãe se pergunta onde a menina arranjou dinheiro para pagar o colégio, pois esse é muito caro. Bel lhe revela que Vânia recebeu uma bolsa de estudos e pergunta a mãe: “Eu também sou pretinha, mãe?”. A mãe fica surpresa com a pergunta e responde que ela é “moreninha”. O pai de Bel entra na conversa e a menina pensa, afirmativamente: “Ele também era moreno, não tão moreno quanto eu, mas, mesmo assim, moreninho” (BRAZ, 1997, 19). Bel revela a história do

pai: ele não gostava de falar sobre o assunto cor da pele. Em outros tempos, o pai falava do sacrifício que os seus pais fizeram para que ele fizesse a faculdade de Direito, que havia pessoas como a Carmita que implicava com ele sobre a cor da pele, mas chegou a dizer que “todos deveriam se orgulhar do que eram”. Quando o pai não tinha o atual escritório de advocacia e nem tantos clientes, ele não aparecia nas colunas sociais. Mas depois que passou a ganhar muito dinheiro, mudou de casa, de amigos, “esqueceu o que era” e nunca mais falou sobre o assunto (BRAZ, 1997, p. 20). Bel, por sua vez, observa a mãe e deseja ter a cor muito clara de sua pele e assim não sentir mais aquele medo que já a dominava.

Depois desse dia, Bel passou a perceber algumas particularidades em sua família. A principal dizia respeito ao álbum de família. A garota constatou que havia mais fotos da família da mãe do que do pai. Em um dos capítulos do livro há o título: “Perguntas embaraçosas”. Nele, Bel pergunta ao pai o motivo de não haver tantas fotos da família dele no álbum de família. No diálogo entre os dois ficou revelado que na família do pai havia “pretinho, moreninho, mulatinho e até uns bem pretinhos” (BRAZ, 1997, p. 41). No entanto, Bel percebe que a mãe não estava gostando da conversa entre os dois e lança uma exclamação que pode ser interpretada como uma pergunta: “Esquisito!”. Certo dia, o pai entra no quarto de Bel e coloca sobre sua cama um punhado de fotografias para serem colados no álbum de família. O pai faz duas revelações à filha: a primeira, que ele que andava se preocupando com coisas que considerava muito importantes e esquecendo outras tantas, como a própria família. Em seguida, o pai revela que a mãe de Bel não gostava de alguns parentes dele, assim como ele não gostava de alguns parentes dela (BRAZ, 1997, p. 52).

A narrativa trata, basicamente, do preconceito racial em ambiente escolar, mas levou o mesmo tema para o espaço familiar. Kabengele Munanga afirma que o modelo racista brasileiro faz com que muitos afrodescendentes tenham dificuldade em se aceitar como negros e, muitas vezes, podemos encontrar “uma pessoa com todo o fenótipo africano, mas que se identifica como morena-escura”. No entanto, ele afirma, “os policiais sabem quem é negro” (MARCOLINI, 2012). Munanga (RAMOS, FARIA, 2012) também revela que, quando veio para o Brasil, percebeu que havia lugares que ele frequentava e se sentia ser observado, numa forma de estranhamento. Sobretudo, os “negros da terra” não entram em alguns lugares ou não entram de cabeça erguida. Segundo ele esclarece, a não aceitação do próprio negro na sua condição tem a ver com aquilo que ele define como alienação. Ele completa dizendo:

Isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento. Isso não significa que elas sejam racistas, mas que incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana (MARCOLINI, 2012).

A identidade negra resulta de um longo processo histórico iniciado no século XV com início da exploração do litoral africano e de seus habitantes por parte dos portugueses, o que levou ao tráfico negreiro e à escravidão de vários povos africanos. Diferente de outros povos, como os europeus, árabes, judeus e orientais, que saíram de seus respectivos países de forma voluntária, os negros foram forçados a deixarem para trás suas terras, suas culturas e suas línguas. Aqueles povos passaram por dificuldades com a mudança de país, porém “em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial” (MUNANGA, 2012). Por sua vez, a educadora Nilza Gomes afirma que a “classificação e hierarquização racial” existente no Brasil foi construída “na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo” e isso passou “a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade” e uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Dessa forma, as pessoas são “educadas” pelo meio sociocultural a enxergarem certas diferenças, “as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais”. (GOMES, 2003, p 76-77)

O conflito da identidade racial que foi revelado também no lar de Bel, e como essas representações negativas introjetadas social e historicamente influem na relação dos pais da menina. A própria Bel foi “educada” pela mãe, uma mulher de “pele muito branca”, a se reconhecer como “moreninha”. Ao passo que o pai, pela voz da narradora da história, mudou seus próprios hábitos e laços de amizade por conta da ascensão social e econômica. A relação entre marido e mulher estabelece um contrato de tolerância e silêncio, conforme fica subentendido pelo próprio pai. Se a questão do negro na sociedade é tratada de forma bastante delicada, o casamento entre negros e brancos sempre foi um assunto também tratado com muitas reservas, quando não com muitos conflitos. A miscigenação entre brancos e negros ocorreu desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil. As mulheres escravas estavam disponíveis aos senhores portugueses, que também dispunham de mulheres índias. Havia falta de mulheres portuguesas e brancas na antiga colônia e, por conta disso, as poucas que aqui viviam eram proibidas de deixarem o Brasil (MORAIS, 2001, p. 17). No Brasil Colonial, as mulheres eram submissas e sua função na família era a de procriar. Os maridos, senhores de escravos, se ligavam às mulheres negras e havia até o reconhecimento dos filhos nascidos dessas ligações.

Entre os países que mantiveram o sistema escravista por séculos, os Estados Unidos mantêm um sistema racial sanguíneo. Uma vez que a pessoa tenha em seu sangue alguma “marca” de sangue negro, a pessoa será identificada, ou classificada, como sendo negra.

Ao contrário do Brasil que há gradações e nuances, como a cor dos cabelos, da pele, dos lábios. Também “existem outros critérios que podem alterar a classificação, como: dinheiro, poder político, onde um negro pode ser classificado como mulato ou até como branco” (MORAIS, 2001, p. 18).

A história de Vânia vai chegando ao seu final com a menina conquistando o seu espaço, lutando por ele através de seu esforço e dedicação aos estudos. Essa nova condição fez com que ela se sentisse mais à vontade para externar a sua própria opinião, dando voz aos seus pensamentos e reflexões. Certa dia, depois de um entrar e sair de professores das mais diversas disciplinas, ela exclama: “Tá faltando um professor negro” (BRAZ, 1997, p. 54). A mudança que a personagem Vânia apresenta ao longo da história, até o seu desfecho, não foi por acaso. A narradora Bel explica o que a levou a vencer as barreiras: “o problema deixa de ser problema quando começamos a gostar de nós, como Vânia gosta de si mesma antes de gostar dos outros” (BRAZ, 1997, p. 59). O que Vânia mais fez na história foi aceitar-se como negra e tendo consciência de sua negritude, mesmo que no começo ela tenha sofrido com isso.

Conclusão

A literatura não tem por obrigação ensinar ou explicar qualquer coisa. No entanto, a literatura, por se tratar de um texto subjetivo e aberto às várias interpretações, traz consigo uma série de representações que podem ser o reflexo de uma realidade social e cultural expressa ou implicitamente narrada. Todo texto literário “escrito ou narrado permite a construção de personagens a partir de sua descrição adjetiva e do conflito onde eles se encontram inseridos e, sobretudo, de sua posição e suas atitudes nesse conflito, atuando assim, na construção ideológica de cada sujeito” (ARBOLEYA, 2008). As narrativas podem funcionar como “estratégias formadoras de consciência” quando, ao fazermos a leitura de uma história ficcional, o leitor se depare com as situações vividas pelas personagens “que provocam sensações, reflexões e formas de identificação que acrescentam valores na consciência do leitor ao se identificar com os personagens, gerando assim, um conhecimento ético e estético” (ARBOLEYA, 2008).

Através do ponto de vista de um escritor negro observamos a falta da “democracia racial” como ficou conhecida pelo trabalho de Gilberto Freyre. Os textos não mostravam uma relação pacífica entre os agentes sociais da ficção. Fato que podemos identificar, claramente, no cotidiano. Nas três histórias, as personagens (Filipe, Fael e Vânia) são mostradas no ambiente escolar e vivem os seus grandes dilemas relacionados às suas identidades. No caso de Filipe, a afirmação de identidade dos pais, ao responderem positivamente

que o menino podia ser Jesus na peça de teatro, contribuiu para que ele seguisse no seu objetivo. Mesmo com a reação negativa de seus colegas de sala, ou até mesmo a falta de posicionamento dos professores ou o espanto de pais, Filipe nunca desistiu de realizar o seu desejo. Isso não afastou de sua mente as dúvidas sobre o que levava as pessoas a o convencerem a desistir.

Por sua vez, Fael queria deixar de ser negro para não sofrer mais as perseguições de seus colegas. Ele estava decidido a negar a sua identidade, as suas origens étnicas e culturais, acreditando que, dessa forma, seria alguém aceito e amado na sociedade. Filipe se sentia deslocado em um mundo que ele percebia ser de domínio apenas de pessoas brancas. Não importava como era a pessoa, contando que fosse branca. Por ser negro, diferente do meio que o oprimia, o garoto se sentia deslocado, o que o levou a recolher-se cada vez mais até o ponto em que encontra amizade pura e sincera em uma boneca de pano. Como a boneca não falava, além de sentir-se seguro, Filipe tinha uma excelente ouvinte.

Podemos sugerir uma relação de ideias entre o deslocamento de Filipe e o pensamento do sociólogo polonês, Zygmunt Bauman. Depois de ser expulso de seu país, ele conseguiu refúgio na Inglaterra. No entanto, a experiência de refugiado fez com que ele desenvolvesse o conceito de “deslocamento”.

Em todo e qualquer lugar eu estava – algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – deslocado. (...) Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda a parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e seja vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. (BAUMAN, 2005- p. 18-19)

A forma como a sociedade criou um estereótipo, tanto para a sociedade ideal quanto para o negro, sendo constantemente repetida pode ser assimilada a tal ponto que pode se constituir em uma verdade até mesmo para quem se percebe diferente. Depois de brigar na escola, o pai de Fael passa-lhe um sermão e aplica no filho um “manual de conduta” para o negro. Ou seja, Fael teria que seguir, ou no mínimo entender, qual deveria ser o comportamento do negro na sociedade para ser aceito e respeitado. A forma como Seu Gilberto instrui Fael contribui para o desejo que o garoto tem de se tornar branco.

A identidade de Filipe pode ser vista como as peças de um quebra-cabeças, como sugeriu Bauman, para explicar o caminho em direção a uma identidade desconhecida. Essa comparação pode ser explicada da seguinte maneira: assim como o quebra-cabeça, a identidade poderia ser constituída de peças, porém, ao contrário do jogo comprado em uma loja de brinquedos, o quebra-cabeça da identidade só pode ser compreendido, ser entendido como incompleto, “ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005, p. 54).

A fragmentação da identidade também remete ao pensamento de Stuart Hall. Para o sociólogo jamaicano, a globalização produz três consequências sobre as identidades culturais: a desintegração das identidades nacionais; o reforço de identidades nacionais, locais ou particulares pela resistência à globalização; o surgimento de novas identidades (híbridas) tomando o lugar das identidades nacionais em declínio. Tudo isto evoca novas formas de entendimento das relações sociais e culturais e das novas formas de identidade no contexto da pós-modernidade.

Através do texto, podemos observar que Fael tinha como objetivo ir ao encontro de Michael Jackson para saber a maneira de se transformar em branco. O garoto não buscava o sucesso de um pop-star, mas apenas ser alguém aceito dentro de um grupo social. Fael não buscava o centro do grupo, mas o pertencimento a esse. O conhecimento que o garoto tinha de um artista internacional, o posiciona dentro, mas não no centro, de uma sociedade pós-moderna, de consumo e de interação globalizada.

O sociólogo jamaicano, Stuart Hall, apresentou algumas questões de identidade cultural e abordou conceitos de sujeito e identidade entre o período da modernidade e a pós-modernidade. Em seu livro, *A identidade na pós-modernidade*, o autor analisa uma crise de identidade nos sujeitos atuantes da sociedade pós-moderna. Stuart Hall distingue três concepções de identidade do ser humano: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, promovendo assim esse debate em torno da crise de identidade. A partir do estudo de vários autores, Stuart Hall contextualiza sua percepção de sociedade moderna e das sociedades da modernidade tardia. Ao fazer a relação entre essas sociedades e a questão da identidade, Hall identifica uma descontinuidade da sociedade moderna e as diferentes posições de sujeito que o indivíduo carrega consigo na modernidade tardia, o que ocasiona uma crise de identidade. À medida que a sociedade moderna foi se tornando mais complexa, coletiva e social, em função das transformações em nível econômico e político, o ser humano também foi modificando sua identidade, passando a ser visto mais como um ser “definido” no interior dessas novas estruturas de sociedade. Dessa forma, originou-se o sujeito sociológico, que estabelece sua identidade através das relações que constrói, sendo esse o sujeito central do tempo moderno.

A globalização, de acordo com Hall, se constitui em um aspecto importante sobre a questão da identidade que está relacionada ao caráter da mudança da modernidade (HALL, 2011, P. 14). As sociedades modernas são constituídas em mudanças constantes, rápidas e permanentes, e isso a torna diferente da sociedade tradicional. Na sociedade pós-moderna não há nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador

único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Ela está constantemente sendo descentrada por forças fora de si mesmas. De acordo com o autor, quando mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas, de tempos, lugares histórias e tradições específicas. Hall esclarece: “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13).

Uma crise de identidade também se observa em Bel quando ela percebe não ser uma pessoa dentro dos padrões de “brancura” de pele estabelecido pela sociedade. Essa constatação surgiu apenas com a chegada de Vânia e, por temer comparações, evitava muitas vezes ficar ao lado dela. Ao definir a filha como sendo “moreninha”, a mãe contribuía para a crise de identidade de Bel. Ao se ver como alguém que ficava entre a brancura de suas amigas e Vânia, Bel teme perder a amizade, principalmente, de Carmita e assim ficar fora de um grupo social que ela percebia estável antes da chegada de Vânia.

O deslocamento dos sujeitos constata-se em Vânia, uma menina negra que sente toda a reação social contrária a sua presença no Colégio Harmonia e em Bel, quando ela mesma se percebe não ser totalmente branca. O conflito de Bel também se percebe pela raiva que sentia por Vânia por essa se mostrar tão interessada e dedicada nas aulas. Acima de tudo por Vânia suportar os ataques de Carmita e mostrar-se tolerante. Essa raiva podia ser sentida como uma inveja que pudesse levar a uma admiração. Tanto que, depois de uma armação de Carmita para Vânia, Bel se arrepende e passa a ser amiga de Vânia. A admiração pode ser entendida quando Bel narra a mudança de Vânia que passa a ser mais segura em sala de aula e a levantar questões, como a falta de professores negros na escola. Percebe-se dois descentramentos: o de Vânia, que de periferia dentro do espaço escolar passa ao centro das atenções; e de Bel, que passa de um grupo que se identificava apenas pela sua “brancura social” para uma relação de amizade com Vânia.

Em todas as narrativas, o tema do preconceito racial foi abordado de forma profunda, explorando o interior das personagens e desenvolvido no mesmo espaço, ou seja, o escolar. Kabengele Munanga estabelece o racismo como uma ideologia que se mantém porque as próprias vítimas aceitam por meio da educação, tanto a de Estado quanto a que começa no lar. Ao ser perguntado sobre se a escola está preparada para combater o racismo, Munanga lembra da Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da cultura e história do negro e dos povos indígenas. Porém, para que essa lei funcione seria preciso a formação de professores a partir de um sistema diferente do eurocêntrico (MARCOLINI, 2012).

A escola por um lado se constitui na instituição social responsável pela organização,

transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, porém se constitui também no espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e reforçadas. Nas três narrativas, o espaço escolar foi o campo de lutas de identidades raciais. Pode parecer uma grande ironia que em uma dessas escolas tenha um nome que contraste com todos esses conflitos: Colégio Harmonia. Provavelmente, o nome da escola poderia estar relacionado à ideologia educacional da escola, e também remete à representação de uma estabilidade e entendimento social. Porém, no momento em que os códigos estabelecidos socialmente foram rompidos com a presença de alguém que foi identificado como não pertencendo ao meio, percebeu-se que a suposta ideologia não correspondia com as ações da comunidade escolar, incluindo aqui os pais de Bel.

Não se percebeu em nenhuma das narrativas a atuação dos professores para resolver as questões raciais que surgiram. Sempre que Filipe perguntava à professora o porquê dele não poder ser Jesus na peça de teatro, ela ficava desconcertada e se calava. Quando a professora leu a redação de Fael, “ela mesma ficou com cara de culpada porque costumava chamar o Fael de escurinho” (BRAZ, 1994, p. 9). Os professores de Vânia apenas chamavam a atenção de Bel dizendo que se ela se dedicasse mais aos estudos, ao invés de se importar com os outros, ela tiraria notas melhores. Somente na última história, depois de todos os problemas que aconteceram com Vânia, o diretor foi à sala de aula e falou aos alunos que, depois de uma conversa com todos os professores, a escola passaria a desenvolver projetos de combate à discriminação racial e pede que Vânia fale sobre o assunto (BRAZ, 1997, p. 55-56). Sobre a importância da escola, Gomes nos esclarece:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa. (GOMES, 2003, p. 78)

Através dos textos de Júlio Emílio Braz foi possível observar conflitos vividos pelas personagens relacionados à identidade do negro e, a partir de leituras críticas torna-se possível formar reflexões que tratem da realidade do negro na atualidade. Reflexões essas que podem levar a ações práticas de combate ao racismo e afirmação da identidade e cul-

tura do negro dentro do ambiente escolar através da literatura.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

AMORIN, Eliã Siméia Martins dos Santos. **A literatura infanto-juvenil e a construção identitária negra**. Revista da ABPN • v. 6, n. 13 • mar. – jun. 2014 • p. 329-350. Disponível em <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/421>>. Acesso em: 17 Nov. 2015.

ARBOLEYA, Valdinei José. **O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros**. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 3 - Nov. 2008. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf>. Acessível em 24 novembro de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRAZ, Júlio Emílio. **Crianças na escuridão**. São Paulo: Moderna, 1991.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não cor**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRAZ, Júlio Emílio. **Griot: histórias que ouvimos na África**. São Paulo: Melhoramentos2012.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2001.

BRAZ, Júlio Emílio. **Moçambique**. São Paulo: Moderna, 2011.

BRAZ, Júlio Emílio. **O grande dilema de um pequeno Jesus**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?**. São Paulo: Scipione, 1997.

CADERNOS PENESB – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/2008/2010.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23, p. 75-85. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. p. 40-51. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em 3 de outubro de 2015.

HALL, Stuart. **Identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MARCOLINI, Adriana. **Kabengele Munanga: “A educação colabora para perpetuar racismo”**. Carta Capital, 2012. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>>. Acesso em 30 outubro de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MORAES, Natanael B. P. **Casamento interracial**. Revista Teológica do SALT-IANE 5:2. Jul-Dez 2001. p. 16-23. Disponível em <<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/praxis/article/download/604/531>>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In.: MUNANGA, Kabengele, Org. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82. Disponível em <<http://>>

portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em 2 de dezembro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados 18 (50), 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Formação de Direitos Humanos. 2012. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em 17 de setembro de 2015

PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 1º de dezembro de 2015.

RAMOS, Camila Souza. FARIA, Glauco. **Nosso racismo é um crime perfeito**: Entrevista com Kabengele Munanga. Portal Fórum, 2012. Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nossoracismoeumcrimeperfeito>>. Acesso em 17 de setembro de 2015

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf>>. Acesso em 18 de setembro de 2015

SILVA, Gilberto Ferreira da. SANTOS, José Antônio dos. Orgs. **RS Negro**: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Para citar este artigo:

NUNES, Paulo Bocca. A construção da identidade indígena na sociedade contemporânea. **Revista Litere** [on line]. Edição 1: Sapucaia do Sul, Aedos Editora, 2016. p. 64-71. Disponível em <<http://aedoseditora.com/revista-litere>>.

Paulo Ricardo Bocca Nunes

Nasceu em Canoas, RS, em 1961. Graduado em Letras pela FAE-
-ISSE, de Sapucaia do Sul, RS. Especialista em Literatura e Cultura Brasileira
e Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP.
Especialista em Cultura e História Indígena e Afro-brasileira pela Ulbra,
Canoas, RS. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, pela Universidade
de Caxias do Sul, RS. Doutorando em Processos Culturais, pela Feevale,
Novo Hamburgo, RS.



Trabalhou como ator, diretor teatral e contador de histórias desde
1983. Possui muitos trabalhos em espetáculos teatrais, TV e rádio. Tem
participação constante em feiras do livro, eventos literários e de contadores
de histórias no Rio Grande do Sul, no Brasil e no exterior.

Em 2011 tornou-se membro da Red Internacional de Cuentacuentos, com sede em Teneri-
fe, Espanha, que reúne contadores de vários países nos cinco continentes. Foi um dos criadores e
coordenadores do Festival de Contadores de Histórias promovido pela Biblioteca Lucília Minssen,
da Casa de Cultura Mário Quintana, Porto Alegre, que acontece desde 2008.

Atualmente é professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental da rede municipal
de Novo Hamburgo, RS. Ministra cursos e palestras de contação de histórias e literatura infantil e
cultura regional.

Informações e Contatos

www.pauloboccanunes.com

pauloboccanunes@pauloboccanunes.com

Obras de Paulo Bocca Nunes:

Para a infância

- Os amigos de Elvira
- Marcos e o monstro
- O construtor de nuvens
- O guardador de estrelas

Poemas

- Serenata serena
- Entre Luas e mares

Contos

- Almas esquivas

Crítica literária

- Literatura infantil contemporânea: capacitadora de leitores críticos

Tradução

- A arte do contador de histórias, de Marie Shedlock

Acesse o site da editora

www.aedoseditora.com

Contatos

aedoseditora@aedoseditora.com

comercial@aedoseditora.com