

CERTIDÕES DE NASCIMENTO EM FOCO: OS BASTIDORES DE UMA PRÁTICA DE LEITURA COM CRIANÇAS

Andréa Borges de **Medeiros** – UFJF-EMJCA

Resumo

O presente texto nasce de uma estratégia para discutir com educadores as relações raciais na escola. Trata-se de um estudo de caso por análise situacional, realizado na conjuntura de uma pesquisa de mestrado, que teve como foco os processos de construção de identidades de crianças afrodescendentes. O que chamou a atenção na vigência da prática de leitura em foco foi a maneira como as crianças a interrogaram no sentido de levar a professora a perceber que aqueles documentos eram incompletos, s, no que dizia respeito as características próprias de cada criança O maior embate girou em torno do quesito “cor da pele”, presente em alguns documentos e ausente em outros. Nas franjas de um cotidiano que se constrói e se inventa de maneiras diferentes, forjou-se um modo de revistar um passado próximo e apresentar como Izabel e Natália, se posicionaram frente à leitura de seus registros de nascimento. Do ponto de vista metodológico procurou-se lidar com a perspectiva dos participantes, considerando a dinâmica interna dos acontecimentos vividos, e a cultura na sua dimensão simbólica, ou seja, como um tecido onde as tramas do vivido se entrelaçam.

Palavras-chave: Leitura; Relações raciais; Cultura.

CERTIDÕES DE NASCIMENTO EM FOCO: OS BASTIDORES DE UMA PRÁTICA DE LEITURA COM CRIANÇAS

O presente texto nasce de uma estratégia para discutir com educadores as relações raciais na escola. Trata-se de um estudo de caso por análise situacional, realizado na conjuntura de uma pesquisa de mestrado, que teve como foco os processos de construção de identidades de crianças afrodescendentes. Antes da promulgação das leis 10 639/ 2003 e 11 645/2008, a escola campo daquela pesquisa já havia alterado a sua organização curricular para abordar a temática racial, no intuito de erradicar situações de preconceito e discriminação na escola. Isto significa que os seus professores e a equipe diretiva tinham intenções pedagógicas na escolha de determinados suportes

textuais, tais como as certidões de nascimento das crianças conforme a abordagem aqui apresentada. O que chamou a atenção na vigência daquela prática de leitura foi a maneira como as crianças interrogaram aquela proposta, no sentido de levar a professora a perceber que aqueles documentos eram incompletos, faltantes, no que dizia respeito às características próprias de cada um. O maior embate girou em torno do quesito “cor da pele”, presente em alguns documentos e ausente em outros. Há brechas que indicam lugares de falta, daquilo que não se completa, bem como indicam que a construção de subjetividades no âmbito das relações trilha caminhos extremamente complexos, indeterminados, e que, somente se tornam visíveis quando em nossas visadas significativas para o interior da escola e da sala de aula, conseguimos apreender os acontecimentos em suas minúcias. Nas franjas de um cotidiano que se constrói e se inventa de maneiras diferenciadas para os sujeitos que nele se constituem participantes, forjou-se um modo de revistar um passado próximo e apresentar como as meninas, Izabel e Natália, então com nove anos de idade, se posicionaram frente à leitura de seus registros de nascimento, bem como criaram modos de construir sentidos para aquilo que as surpreendia e/ou as incomodava. Significa dizer que as elaborações das meninas podem indicar caminhos para pensarmos os modos como as crianças pensam a si mesmas e aos outros para além dos conteúdos curriculares. Do ponto de vista metodológico, aquela pesquisa teve como motivos perceber os sentidos e os significados das construções das crianças nas malhas do cotidiano da escola. Como objetivos de pesquisa pretendeu abrir portas para compreender as crianças naquilo que as identificava e naquilo que as diferenciava. O recorte racial se mostrou forte, denso, e, por isto, reorientou a questão investigativa bem como as práticas escolares.

Do ponto de vista metodológico procurou-se lidar com a perspectiva dos participantes, considerando a dinâmica interna dos acontecimentos vividos, e a cultura na sua dimensão simbólica, ou seja, como um tecido onde as tramas do vivido se entrelaçam. Assim sendo, tornou-se importante perceber como se processam tais trocas simbólicas, já que através delas e na sua vigência, as pessoas representam a si mesmas constituindo-se do ponto de vista identitário. Tornou-se pertinente abordar o conceito de “constructo do self”. Para Bogdan e Biklen, o “self” não é visto como uma interiorização ou individualismo, que faz com que as pessoas se situem de forma diferenciada no cenário social, orientadas por seus valores e normas. O “self” é a definição que as pessoas constroem (através da interação com os outros) sobre quem são. Ao construir ou definir o “self”, as pessoas buscam se ver como os outros as veem.

Interpretando os gestos e as ações que lhe são dirigidos, cada um assume o papel do outro na referência ao “si mesmo”. Isto acarreta uma visão sempre parcial, já que no outro as referências para ver e pensar a si mesmo, vão se delineando. As pessoas, e no caso, as crianças, apenas conseguem imprimir nos olhares e nos gestos a elas conferidos, elaborações parciais daquilo que depuram das relações de alteridade (BOGDAN e BIKLEN, p. 165-167).

Ao pesquisador que elege tal percurso para realizar sua empreitada investigativa cabe situar-se no contexto cultural. É esse procedimento que o levará a considerar-se parte da cultura e assim compreender a trama que envolve as relações. Na trama, nos sentidos partilhados e nos significados construídos e interpretados pelo grupo, os enunciados se constroem e vão dando forma aos discursos sociais. É a troca entre esses discursos que proporcionará identificações e diferenciações, adesões ou rompimentos, inclusões ou exclusões.

Porém, considerar a concepção de que o sentido é socialmente construído, e que por isso envolve uma relação de linguagem, implica perceber que ele é moldado no fluxo dos acontecimentos e que sua historicidade não é factual, vinculada a uma causa e a um efeito. O sentido é percebido como uma ideia que permanentemente se transforma pelas construções simbólicas que o ser humano é capaz de elaborar no cotidiano de suas experiências de vida. A linguagem aqui não representaria o limite da possibilidade de sua construção, o que na perspectiva de Geertz (1989) implicaria considerar a existência de comunidades humanas “mônadas semânticas, quase sem janelas”. O limite da linguagem é uma espécie de abertura para o mundo que cada um constrói para si. Isto, na visão de Geertz, não implica apenas o alcance de nossa mente,

(...), daquilo que podemos dizer, pensar, apreciar e julgar, esteja aprisionado nas fronteiras de nossa sociedade, nosso país, nossa classe ou nossa época, mas que o alcance de nossa mente, a gama de sinais que de algum modo conseguimos interpretar é aquilo que define o espaço intelectual, afetivo e moral em que vivemos. Quanto maior ele é, maior podemos torná-lo (...)(2001, p. 74-75).

A possibilidade para tornar maior o espaço intelectual afetivo e moral é apontada por Clifford Geertz como tentativas de compreensão dos seres humanos em relação a si mesmos, ao significado de ser ou não como os outros, considerando o que lhes parece familiar ou estranho, atraente ou repulsivo, sensato ou inteiramente louco, oposições que não acontecem de forma simplista. Tais oposições se processam nas assimetrias, ou

seja, entre aquilo que alguém pensa que é e aquilo que os outros pensam. São essas assimetrias que vão permitindo aos seres humanos situarem-se no mundo, vendo-o como é, e escolhendo os caminhos que gostariam de percorrer ou não (GEERTZ, 2001, p.74-76). No espelho do outro as crianças então vai se formando: podem tecer e destecer os sentidos para aquilo que lhes faz sentir-se acolhido e/ou repellido...supõe-se que o sentimento de pertencimento identitário também se processe desta forma...

A metáfora da “teia” de significados disposta no tecido social para expressar uma noção de cultura noção promove a construção de uma narrativa pautada na “descrição densa”, o que significa “uma forma de inscrever o discurso social interpretando seu fluxo, considerando o significado da experiência vivida, resgatando os “ditos” da possibilidade de sua extinção e fixando o conteúdo apurado em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p.31). No entanto, ainda que a proposta de Geertz seja para a “descrição densa”, e que, do ponto de vista metodológico foi o que se procurou apresentar no desenvolvimento do texto daquela dissertação, a imbricação com a experiência narrativa para apreender os detalhes na incursão do vivido ampliou a maneira de comunicar os achados de campo. Isto significou compreender que numa “descrição densa” há desdobramentos que marcam temporalidades distintas. Isto é uma característica fundamental do gênero narrativo. Assim, optou-se pela apresentação de uma narrativa do cotidiano de uma sala de aula de crianças de oito e nove anos, portanto, de uma turma de terceiro ano, para refletir sobre as nuances de uma prática de leitura que interfere nos processos de construção de identidades vividos pelas crianças na escola.

O que a certidão de nascimento não diz

Entrei na sala de aula como fazia sempre: batendo levemente na porta, abrindo-a devagar, e cumprimentando as crianças e a professora discretamente. Sentei-me na última carteira da fila do canto à esquerda, como já era o meu costume. A professora dizia o seguinte:

“- ...Todos que nascem têm que ter o registro de nascimento. Se não registra, a criança não existe. Chega a época do censo, ela não existe, quando vai para a escola, o que pedem primeiro é o registro, se não tem, não pode estudar. Depois chega a hora de trabalhar e depois precisa para fazer outros documentos. Então, o principal documento é....?”

“–*Certidão de nascimento!*”, responderam as crianças. Observei que todas estavam com o xerox de suas certidões de nascimento e tinham canetas coloridas, do tipo marca-texto, nas mãos. Pareciam interessadas na atividade e respondiam com atenção às perguntas da professora. Ela, por sua vez, usava as certidões de nascimento como um portador de texto informativo, deixando clara sua função social. Solicitava às crianças que encontrassem naquele documento: o nome do cartório, o nome próprio, os nomes dos pais, das testemunhas, do escrivão, dos avós, a data de nascimento, etc... As crianças utilizavam as canetas coloridas para grifar as informações encontradas.

Entre uma solicitação e outra, a professora dava algumas explicações sobre a certidão de nascimento, como por exemplo:

“ – A certidão de nascimento é mesmo o documento mais importante, como vocês já disseram. Antigamente eram menos pessoas e os nomes, os registros, ficavam nos livros dos cartório;, hoje não pode ficar só no cartório e quando a pessoa tem o xerox, tem que ser autenticado. Isto significa que é a autenticação que prova que aquela cópia é igual à original e que a pessoa é de fato quem diz que é”

As crianças não faziam perguntas como era do costume delas. Indicaram, para mim, que estavam mais interessadas em encontrar as informações que a professora solicitava do que ouvir o que ela explicava. Pareciam também fascinadas pelas canetas coloridas. Num dado momento, a professora interrompeu a sequência que vinha seguindo, instigando as crianças a encontrarem informações determinadas, e pegou uma certidão para ler. Penso que decidi exemplificar porque percebi que algumas não estavam compreendendo as suas orientações para realizar a tarefa. Aquele movimento provocou uma reação nas crianças. O que antes parecia a realização de uma tarefa escolar, naquele momento transformou-se num estopim para que variadas interpretações eclodissem por todos os lados, como uma chuva de pedras a tilintar nos telhados.

No momento em que a professora terminou de fazer a leitura, perguntou: “–*Então, está tudo aí?*” Bia respondeu: “– *Não tia, está faltando a cor. Na minha tem, aqui oh, e diz que eu sou branca!*” Logo em seguida se levantou de seu lugar para mostrar à professora que era correto o que dizia. Enquanto Bia mostrava para professora sua certidão, a sala de aula virou um alvoroço. Todas as crianças se levantaram de seus lugares e falavam ao mesmo tempo. Não entendi o que se passava e a professora

também não. Por isto, começou a bater palmas e dizer para as crianças em tom coloquial, mas ao mesmo tempo imperativo “- *Pera aí gente, vamos senta, vamos senta, o que foi que aconteceu?*”.

As crianças atenderam a solicitação da professora. Acomodadas, puderam ouvir umas as outras. Pude também compreender o que ocorrera: somente na certidão de Bia havia o quesito cor, nas demais, não havia. Bia havia nascido no estado do Paraná, enquanto os outros haviam nascido em Minas Gerais, com exceção de Joana que nasceu no Rio de Janeiro.

As interpretações das crianças sobre suas descobertas apresentaram-se de diversas maneiras, através de enunciados tais como: 1) “- *Aqui todo mundo é transparente*”; 2) “- *Só a Bia é branquela*”; 3) “- *Acho que é porque a cor é a gente que põe*”; 4) “- *A gente não nasce muito preto, depois é que fica*”... Frente a tais elaborações, a professora decidiu reconduzir sua proposta e disse: “- *Olha, vamos fazer assim, a gente acaba de ver o que tem nas certidões e depois a gente escreve um texto sobre o que a certidão não diz e a gente queria dizer, que tal?*”. As crianças aceitaram prontamente a sugestão da professora. Ela, por sua vez, deu continuidade a sua proposta inicial. Quando observou que todos tinham terminado, disse: “- *Agora vocês já sabem o que a certidão de nascimento diz. Vão escrever então um texto sobre o que a certidão de nascimento não diz. Esse pode ser o título. Cada uma vai fazer o seu e depois vai ler para todos ouvirem, certo?*”.

As crianças pareciam animadas. Enquanto a professora distribuía as folhas, Izabel perguntou? “- *Tia, ô tia, como é mesmo aquele nome que nós estudo...sobre casamento de gente ...é um negócio assim ... com ma....*”.

A professora não deu muita atenção para Izabel e continuou distribuindo as folhas. Izabel continuou insistindo, até que Bia tentou compreender a colega “- *É sobre a mistura, não é? Aquele negócio dos nomes?*” Izabel respondeu que sim, então Bia se dirigiu à professora e disse: “-*Tia, ela quer saber os nomes das pessoas que nascem de pretos que casam com brancos, com índios...*” A professora continuou a distribuir as folhas e foi se encaminhando para o quadro a fim de escrever o título. Izabel e Bia insistiam no assunto, até que a resposta veio de Lia. Ela disse: “- *É assim, quando é branco com negro, é mulato, quando é índio com branco é mameluco e quando é índio com negro, é cafuzo*”. “-*É isso! Na minha certidão não diz isso. Vou colocar*”, afirmou Izabel.

Enquanto elas escreviam, fiquei observando suas reações. Mantinham-se interessadas em seus textos, não conversavam entre si. Algumas perguntavam, de vez em quando, como se escreviam algumas palavras. Às vezes perguntavam à professora, outras vezes, aos próprios colegas. Logo que escreviam alguma palavra buscavam o apoio da professora.

Izabel não fez nenhuma pergunta. Terminou por último. Quando entregou seu texto para a professora disse: “- Pronto, tia, e também os porquês”. A professora pegou seu texto e com um sorriso de aprovação disse: “- Essa menina é demais, ô menina danada de esperta!”. Izabel ficou feliz com o elogio da professora. Recolheu todo o seu material, se despediu e em seguida saiu da classe.

Os textos escritos pelas crianças ficaram com a professora para serem lidos em conjunto no dia seguinte. Porém, naquele mesmo dia, tive acesso a todos eles, no momento, transcrevo a produção de Izabel e Natália.¹

TEXTO N ° 1 (Natália)

O que a certidão de nascimento não diz e eu preciso dizer.

Eu queria me chamar de Natália, porque eu acho muito bonito, mas o meu nome é (-----).

A minha certidão de nascimento não diz que eu queria mudar a minha pinta no pescoço e queria pôr na coxa, porque assim não ia aparecer muito. Eu queria ser rica, eu poderia comprar o que eu sempre quis, uma bicicleta. Eu queria também realizar um outro sonho, resolver o problema da minha família e viver num paraíso, ter frutas para variar e levar para todos, a tia (-----), a tia (referiu-se à pesquisadora) e sermos muito felizes.

TEXTO N°2 (Izabel)

O que a certidão de nascimento não diz eu preciso dizer.

Certidão não diz eu preciso dizer como sou

A certidão não diz que eu gosto de comer ‘cheetos’ que é biscoito da Elma Chips e não diz que sou mameluco brigona e que gosto do Alex que gosto de usar sapato de salto muito mais de ler (e) quero ser artista e professora

O dia mais feliz da minha vida vai ser quando eu ganhar uma bicicleta e andar a vontade. Quando ta calor eu gosto de ficar só de biquini no terreiro e na bacia sempre quando durmo sonho com o Alex.

Resposta do que eu escrevi

Gosto de cheetos por que? É gostoso

Falo que sou mameluco por que? Me acho bonita

¹ Os textos (n° 1 - Natália e n° 2- Izabel) encontram-se documentados em arquivo próprio.No texto n° 1, dois nomes foram omitidos para preservar a identidade das pessoas.. No lugar dos nomes foi colocado o seguinte símbolo: (----). Izabel e Natália, como os outros nomes de crianças que aparecem no texto são fictícios.

Sou brigona por que? É verdade
Gosto do Alex por que? Ele é bonito
Quero ler por que? Pra ser artista
Gosto de andar de bicicleta por que? É bom

A perspectiva interacionista de linguagem torna-se ponto de partida na busca de uma interpretação para o evento registrado anteriormente. Nesta perspectiva, a linguagem é uma atividade constitutiva, coletiva, histórica e social, em que a produção do conhecimento, bem como a constituição dos sujeitos e da língua, acontece na socialização e também no conflito (FRANCHI, 1995, p. XIII). Assim considerando, os processos de interação verbal se tornam também processos de construção de identidades, já que as experiências dos sujeitos e suas concepções, passam a ser tomados como conteúdos para as trocas simbólicas, entendidas aqui como intercâmbios de significados e compartilhamento de sentidos.

Natália, Izabel, a professora e as outras crianças da classe realizaram uma ação linguística vinculada a historicidade do vivido. Tal dinâmica contou com as marcas de acontecimentos anteriores, que emergiram no contexto e envolveram tentativas pessoais para compreender a fala alheia e tornar compreensíveis as próprias falas, transformando aquela experiência num exercício de “reflexividade” sobre a linguagem.²

A não existência do quesito cor em algumas certidões de nascimento provocou uma reação de espanto nas crianças. Esta reação requereu “contrapalavras” (BAKHTIN, 1997), fazendo com que a linguagem se remetesse a si mesma na busca de uma solução plausível. A ausência daquele quesito provocou nelas o desejo de compreender aquele acontecimento e incitou interpretações pessoais, construídas com base em suas referências simbólicas, conceituais e históricas.

Exemplificando, posso supor que a criança que disse: “- *A gente não nasce preto, depois é que fica*” pode ter presenciado uma situação como esta, ou pode ter ouvido tal formulação de alguma outra pessoa. O enunciado: “- *Todo mundo nasce transparente*”, repercutiu, para mim, como uma ironia usada para esconder desapontamento. E, quanto a atribuição do adjetivo “branquela” à Bia, soou-me um desabafo revoltoso,

² O termo “reflexividade” foi apropriado considerando a interpretação de João Wanderley Geraldi. Para esse autor, a “reflexividade” é uma característica essencial da linguagem que garante a ela o poder de remeter-se a si mesma. Segundo ele: “ *Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios (...) A aprendizagem da língua é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demanda esta reflexão, pois ‘compreender’ a fala do outro e ‘fazer-se compreender’ pelo outro tem a forma do diálogo*” (1995, p.16-17)

impregnado da constatação do incômodo pelo quesito cor constar apenas naquela certidão de nascimento. Bia não era a única criança branca daquela classe, mas considerada a mais bonita e a mais competente, tanto pelos meninos como pelas meninas.

A professora, por sua vez, não ignorou as reações das crianças. Apresentou suas “contrapalavras” incorporadas a uma contraproposta pedagógica. De maneira hábil ela administrou a situação, conseguindo realizar sua proposta inicial que se referia à interpretação das certidões de nascimento. Conseguiu, ainda, criar uma alternativa interessante e significativa para a realização de uma produção de texto.

Naquele processo interativo, houve a construção de um tema e de uma significação nos moldes bakhtinianos. Segundo Bakhtin (1997), “tema” e “significação” são construções imbricadas, que não atuam separadamente na produção dos discursos humanos. Neste trabalho, essas construções mereceram atenção pela maneira como produziram os sentidos na interação discursiva que ocorreu naquele contexto da sala de aula.

O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (...) O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema. (...) Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos. (...) O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se *adequadamente às condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (...) Não há tema sem significação, e vice-versa. (BAKHTIN, 1997, p. 128-129).

A meu ver cada criança em particular pensou sobre a ausência do quesito cor à sua maneira, lançando no contexto da interação vários temas sobre um mesmo assunto. Mesmo sabendo que nem todas as crianças manifestaram-se verbalmente, suponho que todas criaram seus temas, não só porque produziram seus textos, mas principalmente porque participaram dos pactos sociais ali realizados. Todas, em conjunto, reagiram as intervenções verbais da professora. Algumas apenas se mantiveram atentas, outras, ou

melhor, a grande maioria, aprovou a nova proposta da professora expressando-se verbalmente.

Para aquelas crianças, tornou-se importante falar de si na expectativa de complementaridade do discurso social oficializado em suas certidões de nascimento. Na apresentação de suas *contrapalavras* puderam dialogar com seu passado e seu presente, comprometendo-se, desse modo, com aquele momento histórico. O comprometimento foi também partilhado pela professora, que acabou propondo a realização da produção de texto intitulada: “ O que a certidão de texto não diz e eu preciso dizer”.

A atitude da professora deu àquelas crianças oportunidade para produzirem um texto propriamente dito. Isto por quê? 1)- tinham algo a dizer; 2)- tinham uma razão para dizer; 3)- tinham para quem dizer o que tinham a dizer; 4) poderiam se constituir em locutores comprometendo-se com o seu dizer e escolhendo as estratégias (5) para realizar as três ações anteriores. A escrita pôde se constituir para elas como um espaço de interação onde o desvelamento se tornou possível, já que as articulações de pontos de vista sobre o mundo, vinculadas a uma certa formação discursiva, efetivaram-se (GERALDI,1995, p. 136-137).

Izabel e Natália não demonstraram dificuldades no manuseio das estratégias do dizer conforme procuro deixar à mostra:

1) *Ter o que dizer* – as afirmações que Izabel e Natália fazem sobre si mesmas estão articuladas com a visão que elas têm de si, e de suas experiências vividas na busca de suas identidades do *eu* e do *social*. Ambas sinalizam para o desejo de pertencimento. Para Natália, a relação com sua família e com os adultos e com os professores da escola é o mais importante. Do ponto de vista ideológico, arrisco-me a dizer que seu texto caminha na linha da “bajulação”, apesar de crer na sua sinceridade em relação aos problemas econômicos de sua família, inferidos a partir de seu desejo de ser rica e assim poder ter o que não tem, como a bicicleta para andar e frutas para comer e variar. Para Izabel, o importante era posicionar-se frente a sua escolha afetiva e por uma identidade racial. Ser amada por Alex e ser vista pelo grupo como “*mameluco*”, e não como negra, eram metas prioritárias. Por elas Izabel lutaria, mesmo que incomodasse a todos.

2)*Ter uma razão para dizer*- a razão primeira de Izabel e Natália para realizarem a tarefa proposta foi atender a solicitação da professora. Porém não foi uma razão artificial. No contexto da interação a proposta surgiu como uma necessidade frente ao

desejo delas e de seus colegas de acrescentarem em seus documentos o que faltava. Em última instância, desejavam expor o seu pertencimento racial.. Entretanto, na escrita do texto, aquela razão primeira se confirmou em parte, apenas no texto de Izabel, quando ela afirmou ser “*mameluco*”. Natália optou por expor sua insatisfação com uma pinta no pescoço, que, para ela, não havia necessidade de ser retirada, mas sim trocada de lugar. A pinta assumiu, desse modo, uma característica física percebida por ela e que, mesmo incomodando, precisava ser preservada. Apesar da discussão que desencadeou, pelo fato da proposta da produção de texto ter acontecido em torno do quesito cor, ausente na maioria das certidões, inclusive nas certidões dessas meninas, a tônica do discurso delas não se deu em torno dele. Natália registrou seus desejos: ter outro nome, ser rica, resolver os problemas de sua família, ter uma bicicleta e viver num paraíso. Para ela, a ideia do paraíso era a culminância de seus desejos. Associada ao desejo da riqueza favoreceria todos os outros. A ausência do dinheiro na sua vida e na vida de sua família provavelmente era o motivo de sua preocupação com os problemas de sua família. Tê-lo, era a porta para o paraíso e também para agradar a professora e a mim, seduzindo-nos com “*frutas para variar e levar todos (os dias)*”. A meu ver, estava claro para ela que leríamos seu texto e que caberia a ela nos agradar de alguma forma. Escolheu então a forma que julgou mais adequada: frutas e paraíso. Izabel produziu um texto depoimento, que mesclou desejos, sentimentos e concepções sobre si mesma. Já de início transformou o título numa afirmativa contundente: “O que a certidão de nascimento não diz (e) eu preciso dizer”, fazendo-me supor que seu discurso sobre si mesma clamava por ser expresso. Ela se via “*brigona*”, o que talvez seja uma forma de justificar sua maneira reivindicatória e denunciadora de participar das interações. Ser *brigona* dá a ela um status de segurança, que usa como pode, quer seja divulgando sua paixão por Alex (comportamento que as outras meninas não têm), quer seja se identificando como *mameluco*, mesmo sabendo que esse não é o seu caso. O sentido oficial, vernáculo da palavra *mameluco*, é a mestiçagem entre o branco e o índio, o que não é o caso de Izabel. Admitir que é *brigona* lhe garante, dessa forma, uma liberdade maior para falar de si mesma sem se sentir na obrigação de submeter-se, pelo menos externamente, as avaliações dos outros sobre ela.

3)Ter para quem dizer o que se tem a dizer- o texto seria lido para toda a classe. Era a proposta da professora. Proposta que tinha uma conotação de partilha e não a de tarefa a ser corrigida. A avaliação pelo grupo aconteceria na base da troca; portanto, o enfoque

era o pensamento próprio de cada um. Izabel e Natália sabiam disso e produziram textos que tinham interlocutores reais. Desse modo, a presença presumida de interlocutores se tornou marcante. Natália encaminhou seu discurso para a professora e para mim. Izabel encaminhou para o grupo numa tentativa de persuadi-lo na caracterização de sua cor de pele. Para Alex, declarou o seu amor, e para a professora justificou suas afirmações. Frente à pergunta feita por ela própria: “-Sou *brigona* por que ?” e à resposta, “- *é verdade*”, a professora não tinha outra alternativa a não ser aceitar sem protestar. Ao se admitir como *brigona* instala a possibilidade de envolver-se em brigas.

4) *Constituir-se como interlocutor comprometendo-se com o que se diz-* ler publicamente os textos já se constituía uma forma de comprometimento e as crianças sabiam disso. E, cada uma, a seu modo, se comprometeu com o seu discurso. Na certeza de que teriam uma repercussão sobre os ouvintes/interlocutores, tanto Izabel quanto Natália, trataram de deixar claro seus desejos de parceria. Natália se comprometeu com sua família. No entanto, ensejou criar um vínculo conosco, comigo e com a professora. Izabel comprometeu-se com ela mesma em relação à busca de uma identidade racial. Comprometeu-se com Alex, declarando sua paixão. Comprometeu-se com a professora, dando resposta aos seus eventuais porquês.

5) *Escolher as estratégias do dizer-* tais estratégias não se constituíram de maneira abstrata, entendida aqui como um modo alheio, externo aos recursos individuais de Natália e Izabel para dizer o que tinham a dizer. Ambas construíram suas próprias estratégias com base em suas razões para dizer, nos seus desejos, em suas percepções sobre si mesmas e sobre o grupo social. Por isso suas intenções diferem, assim como diferem suas estratégias. Natália foi cautelosa, falou de si e procurou agradar as pessoas que poderiam respaldar o seu discurso: adultos, comprometidos com a vida (familiares) e com a escola (eu e a professora). Izabel foi incisiva: não procurou agradar ninguém, nem mesmo Alex. O seu discurso fez transparecer a sua passionalidade e o seu espírito de luta frente à vida.

Para mim, ficou uma sensação de que ouvir as crianças é a melhor alternativa para não emitir sobre elas um discurso paternalista. Paternalista no sentido de falar por elas na defesa de seus direitos básicos de vida e saúde, de proteção e de provisão, desconsiderando, desse modo, o seu direito de participação no mundo posicionando-se.

Minha busca não foi construir um discurso político-pedagógico sobre Izabel e Natália e sobre os seus processos de construção de identidade, responsabilizando o meio, no caso a escola, por seus conflitos de identidade. A partir de reflexões, elaborações e (re) elaborações sobre aquela experiência de leitura, pude reforçar meu suposto de que não há uma identidade definitiva, substantiva, que careça sempre ser “resgatada”. Os processos de construção identitária são diversos, relacionais e se constituem na pluralidade.

Izabel e Natália não elaboraram concepções estanques sobre si mesmas e, além disso, quando a demonstraram, fizeram isso evidenciando a presença forte do elemento imaginativo. Naquelas trocas discursivas, tanto na oralidade, quanto na escrita, aquelas meninas experimentaram a construção e a reconstrução de concepções sobre elas próprias e sobre o “outro”. Tomada como um vestígio da precariedade da própria temporalidade, as nuances daquele cotidiano, intensamente vivido todos nós envolvidos naquele acontecimento, revelou os tons que gradualmente compõem o arco-íris humano do igual-desigual, assim como sentenciou o poeta:

(...) Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro
(homem, bicho ou coisa).
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho
Ímpar.³

Referências

ANDRADE, Carlos Drumond. Igual-desigual. In: _____ **A paixão medida.** 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 139.

BOGDAN,R & BIKLEN,S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC- Livro Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

_____. **O saber Local.** São Paulo: Vozes, 1999.

³ ANDRADE, Carlos Drumond. *Igual-desigual.* In: *A paixão medida.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 139.

- _____. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001. 247 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Coleção Ensino-Superior, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. 196 p.
- FRANCHI, Carlos. Prefácio. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo; Martins Fontes, 1995. IX-XIV.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252 p.