

Identidade negra/quilombola: diálogos intergeracionais de autoafirmação em uma comunidade do sertão nordestino¹

Maria Thaís Mota do Nascimento^I 

Suzana Santos Libardi^{II} 

RESUMO

Este trabalho registra pesquisa realizada com crianças, pré-adolescentes e idosos quilombolas, voltando-se à seguinte temática: processos de construção e autoafirmação das identidades negra e quilombola. O objetivo foi conhecer alguns elementos raciais e culturais evocados por esses indivíduos, ressaltando as relações entre identidade racial e identidade quilombola, a fim de compreender como tais construções sociais se relacionam e como são manejadas por sujeitos de diferentes gerações. A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Serra das Viúvas (Alagoas). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com realização de oficinas inspiradas nos grupos focais. Participaram dois idosos e 37 crianças e pré-adolescentes. Os resultados demonstraram elementos geracionais da autoafirmação racial, bem como do ser quilombola, apresentados diferentemente pelos/as participantes mais velhos/as e mais jovens.

PALAVRAS-CHAVE

identidade negra; identidade quilombola; geração; branqueamento.

^IEscola Estadual de Xingó II, Piranhas, AL, Brasil.

^{II}Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, AL, Brasil.

1 Apoio: Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Agradecimentos: às lideranças da comunidade quilombola Serra das Viúvas, Alagoas; à graduanda Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza, em nome de toda a equipe do Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI), subgrupo do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES), da UFAL.

BLACK/QUILOMBOLA IDENTITY: INTERGENERATIONAL DIALOGUES ON SELF-NAMING IN A COMMUNITY IN THE NORTHEASTERN SERTÃO

ABSTRACT

This work registers a research carried out with *quilombola* children, preadolescents and elderly people presenting the following topic: the construction processes of black and *quilombola* identities and self-affirmation. The research aimed to identify racial- and cultural-defined factors of these individuals' identities; presenting the relations between racial identity and *quilombola* identity, in order to comprehend how such social constructions are related to each other and how they are managed by individuals from different generations. The research was conducted at the *quilombola* community Serra das Viúvas (Alagoas). A qualitative research was carried out with group workshops inspired by focal groups. A group of two elderly people and 37 children and preadolescents participated in the research. The results show generational factors involved in racial self-affirmation, as well as in being a *quilombola*, factors which were presented differently by young and elder participants.

KEYWORDS

black identity; quilombola identity; generation; self-affirmation.

IDENTIDAD NEGRA/AFRODESCENDIENTE (QUILOMBOLA): DIALOGOS INTERGENERACIONALES DE AUTOAFIRMACIÓN EN UNA COMUNIDAD DEL SERTÃO DE NORESTE DE BRASIL

RESUMEN

Este trabajo registra la investigación realizada junto a niños, preadolescentes, y personas mayores afrodescendientes, volviendo al siguiente tema: procesos de construcción y autoafirmación de las identidades negras y afrodescendientes. El objetivo fue conocer algunos elementos raciales y culturales de la identidad de estos individuos; evidenciando las relaciones entre la identidad racial y la identidad afrodescendiente, para comprender cómo estas construcciones sociales se relacionan y cómo son gestionadas por sujetos de distintas generaciones. La investigación fue realizada en la comunidad afrodescendiente Serra das Viúvas (Alagoas). Se trata de una investigación cualitativa con talleres inspirados en grupos focales. Han participado 2 personas mayores y 37 niños, niñas y preadolescentes. Los resultados demuestran cómo las personas vienen construyendo su negritud, desde la identificación de elementos generacionales de autoafirmación racial, además de ser afrodescendiente, presentados distintamente por los participantes mayores y menores.

PALABRAS CLAVE

identidad negra; identidad afrodescendiente; generación; blanqueamiento.

INTRODUÇÃO

Percebemos, ao observar as fotos de perfil das crianças que integram o grupo do WhatsApp, que algumas delas usam imagens de caricaturas feitas em um aplicativo. No aplicativo Dollify, o/a usuário/a fornece informações de si, a fim de que seja criado uma personagem o mais semelhante possível. Percebemos que as personagens feitas pelas crianças não apresentavam características fiéis à aparência delas na realidade. As personagens têm pele clara, cabelos lisos, dentre outras características que, além de não se assemelharem às crianças, são bastante distanciadas da identidade racial negra.

(Trecho de relatório trabalho de campo das autoras)

O trecho anterior registra nosso olhar e inquietações a respeito da autorrepresentação de crianças e pré-adolescentes quilombolas em um aplicativo de celular. Tal episódio instigou a realização deste trabalho, o qual se volta aos processos de construção das identidades racial negra e cultural quilombola. Ao negar algumas marcas de sua aparência e, simultaneamente, atribuir a si mesmas características que não condizem com sua aparência física real, estaríamos observando, de algum modo, a reafirmação da valorização social do padrão racial branco? Como o fator racial se relaciona com a identidade quilombola?

A cena ocorreu durante o período de nossa interação virtual com crianças e pré-adolescentes moradores/as de uma comunidade quilombola do sertão nordestino. Eles/as participavam de atividades de campo realizadas no contexto de um projeto de pesquisa-extensão da universidade,¹ promotor do nosso encontro com eles/as. O projeto teve como temática geral o olhar dos mais jovens sobre sua própria comunidade. Durante a realização das atividades de campo, diversas outras questões apresentaram-se nas falas dos/as participantes, a exemplo da problemática aqui abordada mais especificamente. Este trabalho, por sua vez, apresenta um recorte dos dados engendrados no contexto mais amplo do projeto, o qual foi realizado em 2019, antes da pandemia do novo coronavírus.

O presente trabalho teve como objetivo conhecer alguns elementos raciais e culturais evocados por crianças, pré-adolescentes e idosos de uma comunidade quilombola. Ao longo do nosso período de interação com a comunidade, foram apresentados a nós pelos/as moradores/as alguns fatores característicos daquela localidade específica que revelam o sentimento de pertença daquela população enquanto grupo quilombola. Alguns desses fatores são práticas culturais transmitidas às novas gerações por meio de costumes, crenças e atividades diversas — sendo a memória um fator importante nessa construção e transmissão (Valentim e Trindade, 2011). Como os/as participantes da pesquisa são quilombolas, interessou-nos

1 Projeto intitulado “Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI): o olhar das crianças de povos e comunidades tradicionais”, coordenado pela segunda autora e executado no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão.

também identificar em seus discursos as relações existentes entre identidade racial e identidade quilombola, a fim de compreender como tais construções sociais se relacionam e como são manejadas por sujeitos de diferentes gerações.

Ao longo da pesquisa, foi possível conhecer como as crianças e pré-adolescentes estavam se percebendo, como queriam representar a si mesmas e como tendiam a negligenciar na sua aparência características associadas à raça negra. Um exemplo disso é que, apesar de a maioria das crianças participantes do projeto ter cabelo crespo, pele negra retinta, entre outros aspectos que evidenciam sua negritude, as meninas (principalmente elas) desenhavam a si mesmas como garotas de cabelo liso, pele clara, usavam lápis de cor bege para a pintura de seus corpos etc.

Cenas como essa já foram relatadas por outros/as pesquisadores/as (Fazzi, 2012; Máximo *et al.*, 2012; Oliveira, 2017; Silva e Vieira, 2018; Freitas, 2019; Oliveira e Mattos, 2019; Silva *et al.*, 2020), que mostram em seus trabalhos as maneiras como indivíduos negros, sobretudo mulheres, buscam alternativas que os/as afastem da identidade racial negra.

Máximo *et al.* (2012), por exemplo, investigaram a preferência racial de crianças quando diante de situações relacionadas à beleza, moral, aptidões sociais e situações competitivas, em uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. Participaram da referida pesquisa 161 estudantes do ensino fundamental, a quem foram apresentadas fotos contendo imagens de crianças negras e brancas. Os pesquisadores utilizam em seu trabalho os termos “brancas”, “negras” e “morenas” — este último um termo já bastante debatido como inadequado para identificar a raça, mas ainda muito presente na linguagem cotidiana para cor no Brasil (Piza e Rosemberg, 2014). Na pesquisa, o objetivo era que as crianças expressassem com qual foto se achavam mais parecidas e, além disso, atribuísem a cada uma das crianças das fotos as situações anteriormente citadas.

Um exemplo de situação adotada foi o pedido dos pesquisadores às crianças para que indicassem, entre as fotos utilizadas, quais seriam as mais bonitas, entre outros atributos. As crianças participantes elegeram as imagens de crianças brancas como as mais bonitas, e também como as pessoas mais comunicativas e inteligentes. Por outro lado, às fotos de crianças negras foram atribuídas características socialmente indesejáveis. Além disso, as crianças negras participantes da pesquisa não se sentiram representadas pelas crianças negras das fotos, apesar de estarem diante de características fenotipicamente semelhantes às suas. Tais participantes autocategorizaram-se racialmente como brancos/as (Máximo *et al.*, 2012). Esses resultados demonstram que “[...] as crianças negras têm, em geral, uma avaliação emocional negativa de sua pertença racial” (*ibidem*, p. 521).

Fazzi (2012), por exemplo, investigou a representação e a autorrepresentação racial de crianças e sublinhou diferentes situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Belo Horizonte, Minas Gerais. Participaram da pesquisa crianças com idades entre seis e 14 anos. Durante as entrevistas realizadas pela autora, as crianças de pele preta, ao se referirem a si mesmas ou a seus pares, faziam uso dos termos “moreno/a”, “moreno/a claro/a”, entre outros, e relacionavam os termos preto e negro a características malvistas socialmente, como a feiura.

Também foram associados à negritude atos de má conduta, como roubo, por exemplo. Nas entrevistas a pesquisadora executou também, entre outros recursos, a “brincadeira de assalto”. Nesse contexto, foi mencionada para as crianças uma situação hipotética, segundo a qual duas bonecas, uma branca e outra não branca, seriam assaltadas no caminho de volta para casa. Em seguida, foram mostrados dois bonecos que possuíam características físicas muito parecidas: ambos eram do mesmo tamanho, vestiam o mesmo tipo de roupa e sapato e usavam o mesmo modelo de chapéu. O que diferenciava os dois bonecos era sua cor de pele; um boneco era branco e o outro não branco. As crianças, a pedido da pesquisadora, tinham de escolher qual dos bonecos mostrados representaria o ladrão na brincadeira. Como resultado, a maioria das crianças associa o papel do ladrão ao boneco não branco.

Tais situações ilustram aspectos do processo de construção da identidade racial em crianças, que são percebidos também em trabalhos com jovens (Paulino e Mattos, 2021). Considerando-se, portanto, que tais tentativas de aproximação à identidade racial branca, valorizada socialmente, podem ocorrer em diferentes períodos de vida do indivíduo, contemplamos neste trabalho indivíduos de diferentes gerações.

Embora os/as idosos, pré-adolescentes e crianças envolvidos/as nesta pesquisa residam na mesma comunidade e vivenciem eventos cotidianos em comum, cabe aqui ressaltar que a construção identitária e racial de cada um/a é particular e atravessada também por outros marcadores sociais, tais como geração/idade, classe, gênero, grau de escolaridade etc. Pensando no fator geracional, por exemplo, a maneira como crianças vivenciam a realidade (do racismo) na qual estão inseridas é distinta das vivências juvenis, adultas e de idosos/as dessa mesma realidade. Esses fatores são, portanto, essenciais na construção racial, já que falar de identidade trata da maneira como cada indivíduo se percebe e é percebido num dado contexto sociocultural (Oliveira, 2017) ao longo da vida.

A dimensão racial reflete um exemplo concreto dessa construção, visto que a raça é uma categoria social (Munanga, 2003) experienciada por meio de influências coletivas, à qual podem ser atribuídas diferentes representações e significações. Diante do racismo estruturante de nossa sociedade, as representações compartilhadas historicamente sobre a raça negra são majoritariamente negativas. Por conseguinte, isso pode produzir um processo subjetivamente árduo para a população preta e parda, o qual coloca dificuldades aos indivíduos para afirmarem positivamente sua própria identidade racial.

Assim, a pesquisa aqui apresentada é relevante, na medida em que o contexto racista impõe violências à construção da identidade negra; violências que precisam ser denunciadas. Com base nas convergências e divergências apresentadas pelos/as participantes — crianças, pré-adolescentes e idosos/as quilombolas —, pudemos identificar elementos geracionais importantes do processo de autoafirmação racial.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia foram oficinas apoiadas em grupos de tipo focal. Nas oficinas, e com base nelas, foram realizadas algumas atividades com os/as participantes. Apresentamos na seção seguinte nosso encontro, enquanto equipe da universidade, com a comunidade participante e o método adotado na pesquisa.

ESTAR NO QUILOMBO: PROMOVER ENCONTROS

Estar no quilombo possibilitou um encontro alteritário entre nós, adultas não quilombolas, pesquisadoras e extensionistas, e seus/suas moradores/as crianças, pré-adolescentes e idosos. Nossa equipe de pesquisa-extensão contava com pessoas negras e brancas, estudantes de graduação e uma docente da universidade. A questão racial, obviamente, atravessou esse encontro e marcou nosso olhar sobre ele. Além disso, a posição geracional de todos/as os/as envolvidos também foi importante e deve ser cuidada em todos os contextos de pesquisa, especialmente na pesquisa com crianças (Pereira e Nascimento, 2011).

Embora sejamos todas pesquisadoras adultas, a relação que as crianças e pré-adolescentes desenvolveram com a segunda autora deste trabalho foi atravessada por questões hierárquicas ligadas à docência, as quais resultaram em menor interação. Por se tratar de uma professora universitária, ficou evidente que algumas participantes a consideravam em um lugar de autoridade em relação às demais pesquisadoras, apesar do nosso máximo esforço de minimizar tal hierarquia com nossa prática mais horizontal. Por outro lado, com a primeira autora e também com outras integrantes da equipe (não professoras), algumas participantes sentiram-se confortáveis para trocar mais nas atividades propostas e construir vínculos que iam além do proposto em nossos encontros, a exemplo de convites para dançar. Algumas meninas participantes do projeto, pré-adolescentes, pautavam nas conversas informais assuntos de cunho mais íntimo, como namoro e aspectos ligados à orientação sexual e à sexualidade.

A questão racial atravessa nossa relação com a pesquisa realizada no que concerne aos lugares que ocupamos, cada uma de nós pesquisadoras. Para a primeira autora, mulher negra, esse trabalho tangencia reflexões de sua relação consigo mesma, visto que discute aspectos vivenciados também ao longo de sua vida pessoal, que foram percebidos ainda em algumas vivências das crianças e pré-adolescentes participantes, como o ato de alisar o cabelo e outras ações sutis relativas à imagem da mulher jovem negra no Brasil. Já para a segunda autora, no lugar de mulher branca e supervisora deste trabalho, a aproximação com a temática racial tem-lhe possibilitado uma introdução ao letramento racial, aos privilégios brancos por decorrência de cor, bem como uma atenção para o papel de brancos/as na problemática das relações raciais.

Os/as moradores/as mais velhos/as, participantes da pesquisa, colocaram-se explicitamente como negros/as ao longo de nossa convivência, bem como no diálogo deles/as com as crianças e pré-adolescentes durante as atividades de campo realizadas. A auto identificação racial dos/as participantes mais novos foi contemplada de forma não diretiva —exposta a seguir— visando a escutar a percepção de si mesmos/as naquele momento de suas vidas.

Estivemos sempre atentas no intuito de não reproduzir no trabalho de campo possíveis violências simbólicas às quais já estão expostas tais populações quilombolas no seu cotidiano. Ademais, utilizamos estratégias e procedimentos de pesquisa para a positivação da identidade e imagem negras entre os/as mais novos/as. Tais aspectos precisam cada vez mais ser problematizados nos estudos da infância, sendo também relevantes para pensarmos uma ética, num sentido mais amplo, na pesquisa com crianças (Prado e Freitas, 2020).

SOBRE O TERRITÓRIO E AS ATIVIDADES DE CAMPO

A pesquisa foi realizada na região do alto sertão de Alagoas. De maneira geral, as comunidades quilombolas dessa região do estado vivem até hoje o impacto dos processos históricos de colonização e desterritorialização (Farias, Nascimento e Botelho, 2007) que incidiram sobre seus ancestrais. Isso quer dizer que são comunidades populares que buscam por reconhecimento social formal — a ampla maioria das comunidades da região não é legalmente reconhecida — e gozam de mínima atenção do estado na provisão de serviços básicos aos quais têm direito.

A comunidade quilombola Serra das Viúvas é uma comunidade negra rural (Souza, 2015) que está localizada na zona rural da cidade de Água Branca, a aproximadamente 3 km de distância da zona urbana. Por sua localização na região serrana do município, há certa dificuldade de acesso (Figura 1), sobretudo em períodos de chuva na região.



Figura 1 – Crianças na comunidade Serra das Viúvas.

Fonte: Elaboração das autoras.

A referida comunidade foi certificada e reconhecida legalmente pela Fundação Cultural Palmares como quilombola no ano de 2009 e atualmente possui 226 habitantes, distribuídos em 86 famílias (Souza, 2020). A renda dessas famílias advém da venda de produtos da agricultura familiar, criação animal, programas sociais que beneficiam a comunidade, como o Programa Bolsa Família e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), bem como da aposentadoria de moradores/as idosos/as (Alagoas, 2015).

Muitos (homens) jovens e adultos da comunidade migram sazonalmente para o sul e sudeste do país em busca de emprego, principalmente na construção civil, a fim de prover renda para suas famílias. Outra fonte de renda da comunidade está relacionada ao artesanato (Figura 2), atividade na qual as mulheres estão engajadas, garantindo alguma fonte de renda não fixa (Pérez *et al.*, 2020).



Figura 2 – Crianças e moradora mais velha da comunidade executando atividade artesanal com palha de licuri.
Fonte: Elaboração das autoras.

O artesanato é feito com matéria-prima extraída da própria comunidade: a palha do licuri (ou ouricuri). A confecção e venda de produtos artesanais — tiaras, chapéus, bolsas, arranjos de mesa, *puffis*, porta-guardanapos, entre outros — é administrada pela Associação de Mulheres Artesãs Quilombolas Serra das Viúvas (AMAQUI), que foi registrada no ano de 2010.

As crianças da Serra têm acesso a uma escola municipal localizada na própria comunidade, inaugurada em 2002. A escola é multisseriada de Ensino Fundamental, o que demanda deslocamento das crianças e adolescentes para outras escolas de comunidades vizinhas ou para a zona urbana, à medida que avançam as etapas de ensino. Na Serra há também uma igreja católica, várias áreas de roça e duas casas de farinha comunitárias. Segundo as crianças e pré-adolescentes participantes, moradores/as dividem-se geograficamente no uso dessas casas de farinha. Além disso, a comunidade dispõe de várias cisternas para captação e armazenamento de água da chuva. Visto que na comunidade não havia água encanada até aquele momento, a água consumida advinha da captação das cisternas, de carros-pipa e de nascentes locais (Vieira *et al.*, 2019).

A articulação formal do projeto promotor da pesquisa com a comunidade ocorreu primeiramente durante uma reunião da AMAQUI. Nossa ida à reunião foi agendada previamente com as lideranças comunitárias. Aproveitamos a data da reunião ordinária da Associação para apresentarmos nossos objetivos às mães e às avós responsáveis por crianças e adolescentes moradores/as.

Na ocasião, presenciamos um momento de decisão das mulheres ali presentes referente à escolha da cor da nova camiseta da associação. Percebemos que os argumentos apresentados estavam embasados na sua cor de pele, pois o entendimento foi o de que a escolha da cor para a camiseta deveria considerar, de alguma forma, a cor da pele de quem as vestisse. A cor amarela, sugerida durante a reunião, não foi bem aceita por algumas associadas, que alegaram não ser uma cor supostamente favorável à pele “morena”. Revelou-se a opinião de algumas presentes de que determinadas cores não seriam bem-vindas porque, quando associadas ao seu tom de pele — algumas têm pele negra retinta —, não seriam adequadas e/ou bonitas, mas apenas quando usadas por pessoas brancas. Outras cores foram sugeridas para a camiseta, e o debate sobre seu contraste com os tons de pele ampliou-se para além da tarefa inicial de escolha da cor para a nova camiseta da associação.

No diálogo, algumas participantes nomearam-se como morenas, negras, brancas, entre outros termos, sendo essa informação colocada como importante para uma decisão estética do grupo. Após um tempo de debate sobre tom de pele e o que seria ou não bonito, foi muito interessante perceber que a questão foi encerrada com uma atitude de autovalorização por parte de uma das associadas, que apontou como secundária a cor da camisa, alegando que qualquer cor “ficaria bonita” nela, minimizando o debate referente à cor da pele. Foi aplaudida pelas companheiras. O ocorrido relaciona-se à tensão que perpassa o processo de autoidentificação racial para pessoas negras, mesmo entre adultos — e como isso pode reverberar na construção da identidade racial das crianças.

Na continuidade da reunião, sugerimos que fossem convidadas as crianças a participar de encontros quinzenais em formato de oficinas grupais, nos quais realizaríamos atividades que abordassem o quilombo e aspectos específicos da infância e adolescência daquela comunidade. Agendamos dias e horários disponíveis para o cumprimento de formalidades do projeto.²

Além do consentimento das responsáveis, estávamos preocupadas principalmente com o aceite das próprias crianças e pré-adolescentes, se teriam interesse e engajamento para com as atividades propostas — em conformidade com Prado e Freitas (2020), quando alertam que seu assentimento deve ser bem cuidado por meio dos procedimentos adotados no início e ao longo da intervenção. Ao serem convidadas, elas foram devidamente informadas sobre os objetivos do projeto, que foram mais bem detalhados em nosso primeiro dia de atividade de grupo com elas.

Participaram das 11 oficinas crianças e pré-adolescentes com idades entre quatro e 12 anos, totalizando no grupo 37 pessoas jovens envolvidas nas atividades realizadas, sendo 25 meninas e 12 meninos. Em média, 15 crianças e/ou pré-adolescentes participavam regularmente de cada oficina. A irregularidade na frequência deve-se aos horários de realização das atividades. Embora a execução tenha sido planejada conforme a disponibilidade dos/as participantes e das executoras do projeto, nossa ida à Serra dependia do transporte cedido pela universidade, o que demandou certa flexibilidade.

Assim, a depender do turno, algumas crianças e/ou pré-adolescentes não podiam participar, fosse por estarem em aula na escola, fosse por estarem envolvidos/as em demandas pessoais. Além disso, nos dias em que realizamos oficinas no período matutino, a professora da escola da comunidade liberava a turma para que participasse de nossas atividades; a princípio, a pedido da liderança comunitária, posteriormente, a pedido das próprias crianças — segundo a professora. Logo, a quantidade de participantes nas oficinas variava. Esse dado ilustra o engajamento nas oficinas, embora saibamos que a quantidade de participantes não garante necessariamente a participação qualificada em si.

Os encontros aconteceram na sede da AMAQUI, local cedido pelas lideranças comunitárias. Entretanto, em diversos momentos, fomos convidadas pelas crianças e/ou pré-adolescentes para atividades ao ar livre, como caminhadas (Figura 3), por exemplo. Adotamos como flexíveis nossos planejamentos e atividades, de modo que fossem contemplados prioritariamente os interesses dos/as participantes, referentes a brincadeiras, costumes, locais onde queriam estar e/ou que desejavam nos mostrar etc.

2 Naquela ocasião, combinamos que iríamos passar em suas casas fazendo uma pesquisa domiciliar. Também utilizaríamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garantia aos/às participantes da pesquisa a preservação da sua identidade e imagem bem como o anonimato de seus dados durante todo o trabalho de campo realizado na comunidade e, posteriormente, em trabalhos elaborados com base em nossa intervenção.



Figura 3 – Caminhada pela comunidade.

Fonte: Elaboração das autoras.

O planejamento de cada oficina incluía um roteiro. Tal roteiro planejado, como dito antes, sempre esteve passível de alterações e improvisos, a depender das demandas trazidas pelos/as participantes. Cada roteiro dispunha de um tema central a ser abordado — o foco do encontro —, sugestão de atividades específicas para aquele tema, lista dos materiais necessários e tempo previsto para cada atividade. Foram executadas rodas de conversa, leitura e produção textual, produção de desenhos, brincadeiras e os diálogos com os sujeitos mais velhos (iniciados enquanto entrevistas) mediados pelas próprias crianças e pré-adolescentes participantes. O tipo de grupo focal foi inspirador para orientar a condução das oficinas, visando à coleta das visões dos/as participantes sobre os temas em debate. Tais atividades são detalhadas na seção a seguir, em que as apresentamos junto com os discursos dos/as participantes produzidos em tais contextos de pesquisa.

Durante os 11 encontros, conseguimos, por meio das atividades realizadas nas oficinas:

- conhecer as crianças, pré-adolescentes e suas famílias;
- conhecer algumas pessoas mais velhas da comunidade e histórias de infância por elas contadas;

- compreender o sentido/significado da identidade quilombola apreendido pelas crianças, pré-adolescentes e pelos/as mais velhos/as;
- promover diálogos intergeracionais sobre experiências de infância do passado e do presente;
- discutir histórias que tematizam identidade racial; e
- criar diálogo entre crianças e pré-adolescentes quilombolas de comunidades diferentes.

O tema da identidade negra/quilombola apareceu especificamente nas oficinas em que contamos com a presença de moradores/as mais velhos/as. Percebemos que suas falas se relacionavam diretamente com os discursos dos/as mais novos/as. Assim, intensificou-se a importância do caráter intergeracional para a pesquisa, de modo que o diálogo entre gerações visibilizou semelhanças e disparidades entre as perspectivas de idosos, pré-adolescentes e crianças. Entre os/as mais velhos/as, participaram dois moradores, um homem e uma mulher, que são avós de quatro crianças participantes frequentes das oficinas.

Ao fim de cada oficina, elaboramos um relatório de campo contendo descrição detalhada da execução das atividades na comunidade e, principalmente, as vozes dos/as participantes e suas opiniões sobre os temas contemplados.

Na seção seguinte, descrevemos os episódios mais relevantes ocorridos em grupo, seja somente com as crianças e/ou pré-adolescentes, seja também envolvendo o/a mais velho/a participante. Foram selecionados os trechos e cenas mais pertinentes dos relatórios para a reflexão sobre a construção da identidade racial de uma perspectiva geracional.

DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS DE AUTOAFIRMAÇÃO

Nesta seção, apresentamos as reflexões que emergiram mediante o trabalho de campo desenvolvido na comunidade quilombola já mencionada. Os dados estão agrupados em duas subseções, as quais tratam de identidade negra e quilombola, respectivamente, da perspectiva dos/as participantes. Optamos por descrever primeiramente como o tema da identidade racial foi retratado na comunidade pelas crianças e pré-adolescentes. Posteriormente, apresentamos a relação desse tema com a identidade quilombola, definida por participantes de diferentes gerações.

CONVERSANDO SOBRE IDENTIDADE NEGRA

Em uma das oficinas, voltada para discussão de histórias que tematizam identidade racial, utilizamos de leitura com os/as participantes. Adotamos o livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2017). O livro problematiza o lápis “cor de pele”, ao mesmo tempo que reflete sobre identidade racial e representatividade. Repleto de ilustrações, o conteúdo do livro é apresentado mediante um suspense: descobrir a cor da personagem Coraline. Na oficina, utilizamos o suspense a nosso favor. Em um momento estratégico da narrativa, pausamos a leitura e propusemos que as crianças e pré-adolescentes tentassem descobrir qual era a cor da protago-

nista. Providenciamos para cada uma das crianças ilustrações da personagem em folhas avulsas, tais como estavam no livro (sem cor), bem como materiais para pintura — lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas — e acompanhamos o andamento da atividade.

Durante a execução da tarefa, percebemos que as crianças e/ou pré-adolescentes iam mudando de ideia e/ou duvidavam sobre qual cor usar. Num dado momento, uma das crianças mais velhas olhou para a capa do livro (Figura 4) e, ao ver o cabelo de Coraline, crespo, falou que a cor da personagem deve ser marrom, pois “*olha o cabelo dela de negro*” (Trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 6ª oficina).

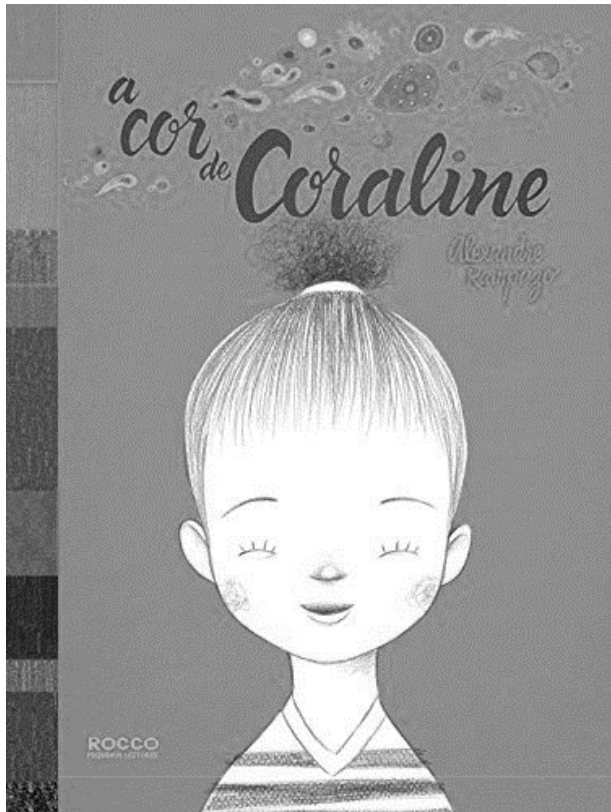


Figura 4 – Capa do livro *A cor de Coraline*.

Fonte: Rampazo (2017).

Não percebemos necessariamente tom negativo na forma como foi feita a afirmação. A participante, para pensar a cor da pele de Coraline, acionou outro fator fenotípico: a textura do cabelo. A maioria das mulheres com as quais os/as participantes convivem na comunidade são pretas e têm o cabelo crespo ou cacheado, fazendo com que não só essa menina, mas também outras, associem a textura capilar de Coraline ao seu tom de pele — o que tem relação também com os processos sociais complexos de identificação racial no Brasil, nos quais cor, outros fatores

da aparência e marcadores sociais são levados em conta, compondo aspectos de discriminação na complexa dinâmica social do racismo (Gomes, 2020).

Contudo, apesar da associação cabelo-cor de pele, ao fim da atividade foi possível perceber que as crianças esperavam que a protagonista fosse branca. Utilizamos desenhos orientados para que o grupo revelasse a cor da personagem: a maioria pintou Coraline com um tom de pele bem claro (Figura 5). Isso pode ter ocorrido pela pouca representatividade negra em livros e histórias infantis (Sousa, 2001), como também pode decorrer do não acesso dessas crianças a produções literárias com personagens negros/as. Além disso, nas produções audiovisuais às quais as crianças têm mais acesso — novelas, filmes, desenhos animados — pessoas negras são, majoritariamente, retratadas como coadjuvantes ou personagens secundários.

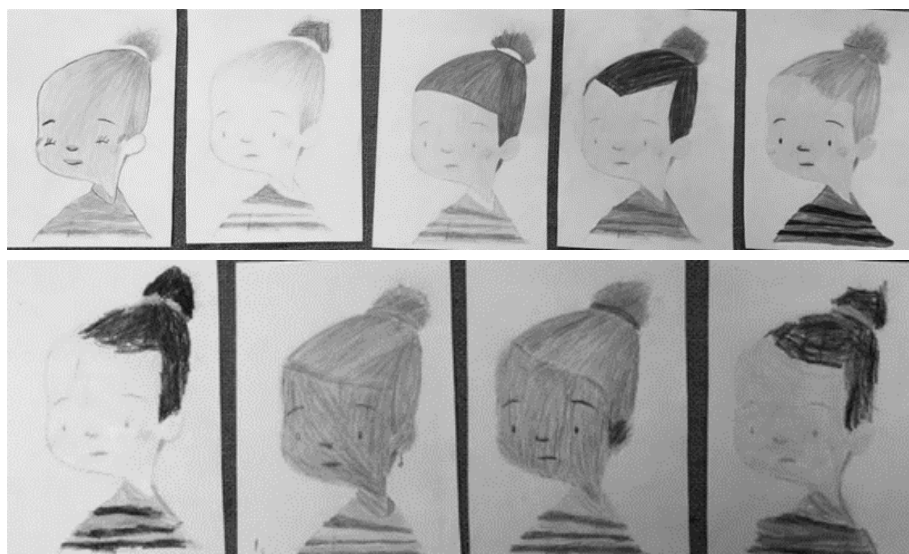


Figura 5 – Algumas das produções feitas pelas crianças e pré-adolescentes participantes.

Fonte: Elaboração das autoras.

Também o uso corriqueiro de lápis de cor interferiu bastante no resultado da atividade: a escolha da cor utilizada pelas crianças para pintar Coraline foi atravessada pelos seus hábitos cotidianos. Grande parte das crianças utilizou o lápis de cor bege, alegando ser aquele o lápis “cor de pele”, como descrito no trecho a seguir:

L.³ olhou para o desenho de todas as outras crianças e começou a pintar o seu, pintando a pele de Coraline com a cor bege (mais conhecido como lápis “cor de pele” e o mais utilizado pelas crianças para pintá-la). Uma integrante da

3 A preservação da identificação dos/as participantes da pesquisa foi acordada no consentimento dos/das responsáveis durante os procedimentos de campo. Por isso, utilizaremos apenas letras iniciais para identificar crianças, pré-adolescentes, adultos e pessoas mais velhas da comunidade em suas respectivas falas.

equipe da universidade, achando que ele estava pintando com essa cor porque viu as outras crianças usando-a, disse que o dele estava bonito também e perguntou se ele achava que era aquela a cor de Coraline. Ele disse que sim, “*porque é essa a cor de pele*”. Por mais que sua própria cor seja preta, ele afirmou que o lápis cor bege é a cor de pele. (Trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 6ª oficina)

Percebemos uma absoluta naturalização da ideia de que apenas uma é a cor da pele, havendo apenas um lápis para pintá-la. Essa naturalização evidencia a maneira como a branquitude se constituiu no Brasil e como continua sendo, até hoje, representada e aceita socialmente como padrão da humanidade (Bento, 2014). Consequentemente a essa padronização, existem fenótipos que são mais ou menos valorizados em nossa sociedade (Oliveira, 2017), de modo que brancos/as gozam dos efeitos benéficos do *status* positivo associado à sua cor. Isso justifica o fato de, até recentemente na história, grande parte de negros/as brasileiros/as de diferentes gerações passarem a tentar negligenciar traços que revelam sua negritude, a fim de que não recaísse sobre si a negatividade do olhar racista do outro. Paulino e Mattos (2021) encontraram resultados similares na realização de oficinas na escola, em que, no contexto de um grupo de estudantes negros/as, o lápis “cor da pele” também foi mais valorizado, bem como os traços fenotípicos, de boca, por exemplo, associados a pessoas brancas, vistas como “mais bonitas”.

Avaliamos que a instituição escolar pode ser uma das responsáveis pelo entendimento compartilhado pelas crianças acerca da nomeação e uso do lápis “cor de pele”. Muitos/as de nós aprendemos na escola que o lápis bege se refere à cor da pele, o que mostra que, embora a escola seja um ambiente privilegiado onde podem e devem ser discutidos e problematizados aspectos referentes à identidade racial, é possível perceber que essa mesma instituição acaba, muitas vezes, reproduzindo e sustentando a valorização de um padrão estético branco, eurocêntrico (Cavalleiro, 2001).

Essa valorização pode ser percebida nas práticas que são adotadas, ou não, nas escolas. Romão (2001) aponta para a maneira como a participação das crianças de cultura afro-brasileira é afetada, haja vista a escolha da instituição de não incluir em seu currículo práticas que proporcionam essa participação, a exemplo da capoeira e das danças em rodas de samba. Não ser representado culturalmente no ambiente escolar pode fazer com que crianças negras estejam mais vulneráveis a ter maiores dificuldades em se aceitarem enquanto negras.

Essa realidade impacta também as relações de afetividade em sala de aula. Crianças brancas frequentemente recebem mais elogios, incentivos, carinho, abraços; ao contrário do que acontece com crianças negras, para as quais não são destinadas manifestações na mesma proporção para que elas se sintam queridas, aceitas, acolhidas no ambiente escolar (Cavalleiro, 2001). Em decorrência de ações como essa, os processos de autoaceitação, inclusão e, consequentemente, participação tornam-se mais complexos para as crianças e/ou adolescentes negros/as, quando comparados aos incentivos e agência entre brancos/as (Abramowicz e Oliveira, 2012).

Além disso, existe uma cultura de silenciamento por parte de professores/as e demais trabalhadores/as da educação — direção, coordenação, merendeiros/as, vigilantes, entre outros/as — no que tange às práticas discriminatórias a pessoas negras. Muitos/as educadores/as ainda carregam consigo a concepção de que o racismo é inexistente no ambiente escolar (Santos, 2001; Cavalleiro, 2020). A parcela de educadores/as que o considera como uma realidade a ser combatida acaba muitas vezes por reforçar a ideia equivocada de que o racismo é um problema exclusivo de estudantes negros/as. Assim, esses jovens são incentivados a ser resistentes perante o racismo — o que é importante também —, mas não suficiente, tampouco eficaz quanto às posições de poder nas instituições para criar os meios de combater o racismo e as práticas discriminatórias (Santos, 2001).

Voltando à atividade, ao fim da leitura do livro mostramos a ilustração de Coraline com sua verdadeira cor de pele (Figura 6). Ao ver a imagem, algumas crianças e pré-adolescentes ficaram surpresas. Uma das meninas chegou a dizer que não existe ninguém da cor de Coraline. No entanto, na comunidade em que residem, há pessoas — incluindo as próprias crianças — com o tom de pele preto ainda mais retinto que o da personagem. O questionamento sinaliza, a nosso ver, mais um estranhamento quando as crianças se deparam com uma protagonista negra; o que reforça a relevância da representatividade para os processos de afirmação racial entre crianças (Sousa, 2001).



Figura 6 – Verdadeira cor de Coraline.
Fonte: Rampazo (2017).

A discussão sobre a cor de pele esteve presente também em outras oficinas. Com vistas a criar um espaço de diálogo entre os/as mais novos/as e moradores/as mais velhos/as, propusemos uma atividade na qual as crianças e pré-adolescentes deveriam representar alguns/mas de seus/suas avôs/avós por meio de bonecos feitos por elas próprias. O momento de entrega dos bonecos aos/às respectivos/as avôs/avós oportunizou o convite para que participassem de oficinas futuras. Entre os/as mais velhos/as, as crianças escolheram representar quem tinha maior quantidade de netos/as participando das oficinas. Identificamos quatro avós e dois avôs. Para a confecção dos/as bonecos/as, as crianças dividiram-se em subgrupos; em cada um deles, dois/duas bonecos/as foram confeccionados/as. Distribuímos os materiais levados por nós — garrafas pet, papel crepom, folhas de papel A4, canetas hidrográficas, lápis, tesoura, cola, fita adesiva, materiais de pintura, entre outros — e explicamos que os/as bonecos/as deveriam ser o mais parecidos possível com as pessoas representadas.

Em um dos subgrupos, o debate racial emergiu durante a escolha inicial da cor para representar a cor de pele dos/as bonecos/as dos avós, como descrito no trecho a seguir:

O facilitador da oficina perguntou qual a cor dos avós, e eles foram categóricos em afirmar que A. e N. são pardos. Naquele mesmo momento de confecção do boneco, A. passou pela frente do prédio da Associação e logo foi apontado pelo grupo. A. é preto, tem a pele bem escura, porém as crianças optaram por dizê-lo enquanto pardo. Com relação à escolha da cor de representação da senhora N., um de seus netos assumiu a liderança do grupo e fez uma série de propostas, entre elas: usar o papel branco para ser a cor da sua avó e pintar seus olhos de azul. (Trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 2ª oficina)

Refletindo acerca do ocorrido, perguntamo-nos o porquê de os/as participantes terem feito tais escolhas. O grupo representou a avó com disparidades evidentes quanto às suas reais características físicas, retratando-a com traços que são completamente distanciados da identidade racial negra (semelhantemente ao ocorrido na cena de abertura deste trabalho), optando, em todos os momentos, por cores claras que não condizem com a realidade, mas que respondem ao branqueamento valorizado socialmente.

Essas mesmas crianças e pré-adolescentes representaram o avô citado com características fiéis à aparência dele. O boneco, de fato, representa o homem que passou em frente à associação durante a oficina; porém, ao nomearem para nós a cor do avô, utilizaram o termo “pardo”. Eles/elas eventualmente podem não possuir conhecimento das categorias formais adotadas no país para a identificação de cor, utilizando os termos embutidos nos discursos cotidianos informais aos quais têm acesso. Além disso, por existirem diferentes termos racistas que acabam por inferiorizar a identidade racial negra, as crianças e pré-adolescentes podem ter usado “pardo” por reconhecê-lo como termo apropriado para se referirem a pessoas pretas.

Percebemos, em outros momentos, que as crianças têm esse cuidado de não expressar atitudes e falas racistas, a exemplo da oficina na qual proporcionamos alguma troca entre elas e crianças de uma comunidade quilombola localizada em

Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Elas prepararam para nós uma apresentação de *slides* com fotos de si mesmas e de sua comunidade.

Ao surgir no *slide* a foto de algumas crianças dessa comunidade levemente posicionadas de costas, uma das participante da Serra falou em tom de surpresa: “*Eita, que cabelo...*” (referindo-se ao cabelo crespo de uma das meninas na foto), e não terminou a frase, mas percebemos que ela ia falar algo negativo referente ao cabelo da menina que aparecia no *slide*. As outras crianças perceberam isso e, ao ouvirem a colega, já rebateram: “*Olha o preconceito!*” (Relatório de campo nº 6). Falaram bem alto, repreendendo-a.

Ficou evidente que as crianças tiveram o cuidado de não utilizar termos pejorativos ao se referirem a pessoas negras e/ou a características fenotípicas negras — seja por entenderem o impacto negativo e violento da discriminação racial, seja por orientação da escola ou família, ou ainda por elas mesmas já terem vivenciado situações que as colocaram em lugar de inferioridade por causa de sua cor/raça.

CONVERSANDO SOBRE IDENTIDADE QUILOMBOLA

No tocante à identidade quilombola, foi possível perceber uma disparidade existente entre os discursos das diferentes gerações. Os/as moradores/as mais velhos/as participantes foram entrevistados/as nas oficinas pelos mais jovens e por nós, da universidade. Estes foram os diálogos intergeracionais ocorridos presencialmente no contexto do projeto. O foco foi a identidade quilombola e a experiência de infância, do passado e do presente.

Perguntamos-lhes o que era “ser quilombola” para eles/elas. Uma entrevistada disse que “*ser quilombola é ser negro*” (trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 5ª oficina), ilustrando uma perspectiva de grande proximidade entre sua identidade racial e a identidade quilombola. O outro entrevistado, por sua vez, definiu o termo relacionando-o aos elementos culturais, ao respeito e às tradições, não mencionando diretamente aspectos raciais.

B. afirmou que ser quilombola é tradição, “*é ter respeito pelo que se é*”, e que muita gente queria ser quilombola também, para também ser respeitado. Que somente hoje ele se reconhece como tal, pois antes não se reconhecia, mas hoje, com essa cultura, ele se autoafirma como quilombola. (Trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 7ª oficina)

Em outras oficinas, quando propusemos que as crianças e pré-adolescentes elencassem aspectos referentes ao termo, eles/elas apontaram ações que estavam estritamente ligadas aos afazeres na comunidade e ao artesanato. Obtivemos, ao fim da atividade, a seguinte lista feita por elas mesmas:

É ser reconhecido nos lugares. Gente de fora vem conhecer a comunidade;

é mexer com cipó;

é trabalhar na/com palha, fazer trança, vassoura, chapéu, bolsa, carteira de palha; é ser reconhecido por lei;

é dançar dança afro, capoeira; porque aprende muito;

é se valorizar. (Trecho de relatório trabalho de campo das autoras, 4ª oficina)

Apesar de os/as mais novos/as contemplarem em suas falas elementos referentes à valorização e reconhecimento, suas respostas são majoritariamente definidas pelo que eles/as fazem na comunidade. A discrepância existente entre tais falas e as dos/as mais velhos/as pode decorrer, entre outros fatores, das vivências coletivas de cada grupo geracional.

O participante mais velho compartilhou sua hesitação, ao longo da vida, em nomear-se quilombola. Por terem vivenciado com maior proximidade as lutas e resistências do seu povo — crescimento, luta por reconhecimento da comunidade e posterior acesso a políticas públicas específicas —, os/as mais velhos/as podem associar mais facilmente sua identidade quilombola ao processo histórico local, seus avanços e retrocessos no reconhecimento e no acesso a políticas públicas para os quilombos. Embora as crianças e pré-adolescentes convivam com consequências dessas lutas políticas, e por mais que as disputas no território sejam presentes hoje, eles/elas não citaram aspectos da luta coletiva, mas associaram o ser quilombola às tarefas práticas que desempenham hoje na comunidade.

Simultaneamente, percebemos na lista que, de algum modo, as crianças e pré-adolescentes também falaram do reconhecimento, apesar de não o colocarem como algo a ser buscado. Para eles/elas, o reconhecimento aparece como algo já dado *a priori*. Resultados semelhantes foram encontrados por Valentim e Trindade (2011). As crianças e pré-adolescentes evocaram a ideia de reconhecimento associada a um reconhecimento devidamente formalizado (mediante leis que garantam seus direitos enquanto comunidade tradicional) ou a um reconhecimento que advém do outro — quilombola ou não — ao perceberem seu povo como quilombola.

Notamos, então, que o reconhecimento é qualificado diferentemente por sujeitos das gerações mais velhas e mais novas. Apesar disso, ambas o ressaltam enquanto aspecto central da definição da identidade quilombola.

Ainda com relação à lista feita pelas crianças e pré-adolescentes, as protagonistas dessa elaboração foram as meninas. Na comunidade, elas são fortemente engajadas no trabalho artesanal, diferentemente dos meninos. Assim, a definição de si, enquanto quilombola, foi influenciada pelos seus afazeres cotidianos, socialmente organizados na localidade com base em uma divisão baseada em gênero.

A relação entre as identidades quilombola e racial também é evidenciada pelos dois grupos geracionais. Como descrito acima, uma das moradoras mais velhas associou diretamente raça e cultura, embora saibamos que nem todos/as os/as moradores/as mais velhos/as se autoafirmam negros/as. Nas falas das crianças e pré-adolescentes, identificamos essa associação quando, na abertura de uma oficina, pedimos, como de costume, para que eles rememorassem o encontro anterior, quando conhecemos crianças quilombolas de outra comunidade. Ao descrevê-las, foram incisivos ao dizer que “*eram os negros*” (Relatório de campo nº 7). Quando lembraram as crianças de outro quilombo, esse foi o significante evocado pelas crianças e pré-adolescentes da Serra. Ao se referirem a si mesmas, eles/elas não utilizaram, ao

longo dos meses de nossa convivência, nenhum termo que as nomeasse diretamente como povo racialmente delimitado, mas, ao falarem de outras crianças, esse marcador foi utilizado. Isso não significa, necessariamente, uma tentativa de distanciar-se da identidade negra. Por terem visto as crianças do outro quilombo apenas uma vez, nas fotos, a aparência física e, portanto, a cor de pele eram das poucas referências que tinham para descrevê-las, visto que todas as crianças que apareceram nas fotos tinham pele preta retinta. Por outro lado, pouquíssimas crianças e pré-adolescentes da Serra possuem esse tom de pele. Assim, diante da não homogeneização da cor de pele de sua população, uma saída razoável para os/as mais jovens foi caracterizar a si mesmos/as conforme os afazeres comunitários. Isso aponta, a nosso ver, para um senso de coletividade envolvido na identidade quilombola e, simultaneamente, coloca práticas culturais como mais preponderantes na autoafirmação quilombola no sertão do que a pertença racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descrita está inserida na temática do pertencimento e filiação da população quilombola à sua comunidade. Abordamos essa vinculação pautadas pela questão racial e geracional, buscando conhecer elementos constitutivos do processo de construção e autoafirmação racial de crianças, pré-adolescentes e idosos quilombolas. A nosso ver, este trabalho é relevante para a comunidade na qual foi realizado na medida em que contribui para a construção da identidade coletiva quilombola. Já para a área da infância, buscamos contribuir com o debate acadêmico sobre questões raciais no contexto de processos educativos não formais.

Percebemos que, ao representarem seus avós, as crianças e pré-adolescentes não os nomearam como pretos/negros. Embora tenham se aproximado do exercício de destacar a negritude dos mais velhos em suas falas, elas hesitaram em verbalizar tais termos. Entendemos a hesitação como indicativa da dificuldade de se afirmar os aspectos ligados à identidade racial dos mais velhos. Na cena do WhatsApp — descrita no início deste trabalho —, as crianças realizaram esse mesmo processo consigo mesmas ao se autoafirmarem como brancas.

Pelos dados apresentados no corpo do texto, as crianças recorreram ao branqueamento racial na tentativa de distanciar seu povo de características que corporificam sua negritude. O branqueamento, bastante comum no Brasil, em meio a relações de poder, remete à ascensão social (Bento, 2014) ao distanciar pessoas pretas e pardas dos traços fenotípicos negros. Faz-se necessário, portanto, “[...] compreender o branqueamento do negro não como manipulação, mas sim como a construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar” (*ibidem*, p. 54). Assim, o branqueamento é um efeito do racismo presente em nossa sociedade (Lima e Vala, 2004), que impõe a negros/as processos de subjetivação colonizadores, orientados pela branquitude como o padrão de humanidade (Schucman, 2010). O branqueamento, portanto, reverbera diferentemente sobre as subjetividades de pessoas negras (pretas e pardas) e brancas no Brasil.

A problemática do branqueamento complexifica os processos de construção da identidade racial de pessoas negras, enquanto simultaneamente confere a bran-

cos/as uma condição de subjetivação confortável justamente por eles não serem confrontados/as racialmente, mas, ao contrário, serem positivados pela sua branquitude (Abramowicz e Oliveira, 2012). Os privilégios conferidos a brancos/as são amplos, desde tais condições de subjetivação até as portas que se abrem concretamente em sua trajetória de vida por causa de sua cor.

Assim, crianças e pré-adolescentes negras estão mais vulneráveis a terem maiores dificuldades em se aceitar enquanto negras, o que pode acarretar o ato de se submeterem às tentativas de branqueamento dos quais a sociedade dispõe. É diferente do que ocorre com as crianças brancas, que não passam por isso, além do que simultaneamente lhes são afirmadas positivamente no que tange à autoaceitação racial. Daí a necessidade de inserir brancos/as nos debates raciais (Bento, 2014), tendo em vista que também é sua tarefa o entendimento da posição racial reservada a brancos/as na estrutura do racismo.

Considerando-se a realidade dos quilombos do sertão alagoano, onde há muitos/as moradores/as negros/as de tom de pele mais claro, a construção das identidades raciais de quilombolas relaciona-se necessariamente à cultura compartilhada comunitariamente — como também indicaram as crianças e pré-adolescentes. Diante dos dados apresentados, a identidade quilombola — mediante seu caráter coletivo de necessária militância comunitária e engajamento político — coloca-se como um significante partilhado por todos/as, crianças e velhos. A nosso ver, é fundamental a aposta em ações que contribuam significativamente para seu fortalecimento, o que engendra também a valorização da negritude por diferentes gerações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 47-64.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão. Núcleo de Estudos e Projetos. **Estudos sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2015.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 25-57.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FARIAS, A. M. F.; NASCIMENTO, E. L. G.; BOTELHO, M. S. Q. **Quilombos alagoanos contemporâneos**: uma releitura da história. Recife: Editora Bagaço, 2007.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREITAS, G. C. S. Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra. **Ideologando**, v. 2, p. 65-87, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ideologando/article/view/238062/Freitas>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LIMA, M. E. O. VALA J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>

MÁXIMO, T. A. C. O.; LARRAIN, L. F. C. R.; NUNES, A. V. L.; LINS, S. L. B. Processos de identidade social e exclusão racial na infância. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n3p507/5272>. Acesso em: 11 out. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional**: relações raciais e educação. PENESB. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. P. O. **Que experiências seu cabelo te traz?** 2017. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Psicologia) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, A. P. O.; MATTOS, A. R. Identidades em transição: narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 445-463, mai.-ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000200007. Acesso em: 29 set. 2021.

PAULINO, B. S.; MATTOS, A. R. Processos de subjetivação e racialização: reflexões acerca do cotidiano escolar. **REBEH**: Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, Cuiabá, v. 4, n. 13, p. 178-200, 2021. <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2021.13.11427>

PEREIRA, B. E.; NASCIMENTO, M. L. B. P. De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da sociologia da infância no desenvolvimento de uma etnografia da Educação de crianças de populações tradicionais. **Educação**: teoria e prática, v. 21, n. 36, p. 138-156, jan.-jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279478167_De_objetos_a_sujeitos_de_pesquisa_contribuicoes_da_Sociologia_da_Infancia_ao_desenvolvimento_de_uma_etnografia_da_educacao_de_crianças_caicas. Acesso em: 23 mai. 2021.

PÉREZ, B. C.; SILVA, G. B.; SILVA, L. S. P.; FERNANDES, S. L.; LIBARDI, S. S. Jovens mulheres e expressões da identidade política quilombola em três comunidades diferentes. *In*: FALEIRO, W. ALVES, M. Z. VIEIRA, L. F. (org.). **Vozes e vieses de jovens estudantes**. Goiânia: Kelps, 2020. p. 99-126.

- PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 91-120.
- PRADO, R. L. C.; FREITAS, M. C. Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 25-46, 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6879>
- RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2018.
- ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.
- SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.
- SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em: 20 set. 2021.
- SILVA, S. S.; FEIJO, L. P.; FARIAS, T. M.; POLETTTO, M. Parecer branco para não ser discriminado? Revisão sistemática sobre estratégias de embranquecimento. **PSI UNISC**, v. 4, n. 2, p. 114-130, 2020. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i2.14829>
- SILVA, N. B.; VIEIRA, R. F. Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil. **Pretextos**: Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 3, n. 6, p. 259-278, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15999>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- SOUSA, A. L. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.
- SOUZA, M. L. A. **“Ser quilombola”**: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- SOUZA, M. H. M. **A variação nós e a gente na posição de sujeito da comunidade quilombola Serra das Viúvas/Água Branca-AL**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- VALENTIM, R. P. F.; TRINDADE, Z. A. Modernidade e Comunidades Tradicionais: memória, identidade e transmissão em território quilombola. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 295-308, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2011000200008. Acesso em: 21 jul. 2021.
- VIEIRA, M. C.; TOMÁS, P. V.; ACCIOLY, A. C.; SOUZA, A. L. O. P. **Projeto Renascendo**: nascentes vivas no sertão. Aracaju: J. Andrade Editora, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Xingó II (EEX-II).

E-mail: maria.thais@delmiro.ufal.br

SUZANA SANTOS LIBARDI é doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

E-mail: suzana.libardi@delmiro.ufal.br

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo recebeu financiamento da pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação: Nascimento, M. T. M. Curadoria de dados, Recursos, Obtenção de Financiamento, Administração do Projeto: Libardi, S. S. Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Revisão e Edição: Nascimento, M. T. M.; Libardi, S. S.

Recebido em 27 de dezembro de 2021
Aprovado em 4 de novembro de 2022

