

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE NEGRA/QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS DE  
AUTOAFIRMAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DO SERTÃO NORDESTINO**

DELMIRO GOUVEIA – AL  
2021

MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE NEGRA/QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS DE  
AUTOAFIRMAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DO SERTÃO NORDESTINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *Campus* do Sertão como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzana Santos Libardi.

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

N244i Nascimento, Maria Thaís Mota do

Identidade negra/quilombola: diálogos intergeracionais de autoafirmação em uma comunidade do sertão nordestino / Maria Thaís Mota do Nascimento. – 2021.

31 f. : il.

Orientação: Suzana Santos Libardi.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Educação. 2. Comunidade quilombola. 3. Identidade racial. 4. Identidade quilombola. 5. Identidade negra. 6. Autoafirmação negra. 7. Branqueamento. 8. Raça. 9. Cultura. I. Libardi, Suzana Santos. II. Título.

CDU: 37.013

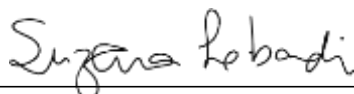
MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE NEGRA/QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS DE  
AUTOAFIRMAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DO SERTÃO NORDESTINO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Delmiro Gouveia – AL, 19 de novembro de 2021.

**Orientadora:**



\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão)

**Banca examinadora:**



\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão)



\_\_\_\_\_  
(Professora Doutora Ana Cristina Conceição Santos, UFAL/Sertão) (Examinadora Interna)



\_\_\_\_\_  
(Professor Doutor Gustavo Manoel da Silva Gomes, UFAL/Sertão) (Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

A caminhada acadêmica é uma grande conquista para nós estudantes, e assim como as demais trajetórias que traçamos em nossa vida, não é vivenciada individualmente. O encerramento deste ciclo, para mim, representa o resultado das múltiplas relações que construí ao longo da minha vivência na universidade e fora dela, as quais sou muito grata por tê-las construído.

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha família, pelo apoio e incentivo de sempre. Em especial ao meu avô, Ozeas Manoel da Silva, e às minhas irmãs, Tatiane Mota do Nascimento e Tamires Mota do Nascimento, os maiores responsáveis pela minha permanência no curso. Grata por todo incentivo e ajuda que me deram ao longo desses quatro anos.

Referente à minha inserção na universidade, sou grata a Deus, ao universo, ao destino, ao acaso – e a todas as outras formas possíveis de encontro entre pessoas – por ter conhecido Tainara Alves Teixeira Lima, Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza e Jéssica Pereira Barbosa, que foram verdadeiros anjos com os quais convivi durante a graduação. Obrigada por me mostrarem que a formação acadêmica está muito além da obtenção de um diploma, por me apoiarem nos momentos de dificuldade, por vibrarem comigo a cada conquista e por serem excelentes amigas, dentro e fora da UFAL.

Não posso deixar de expressar minha gratidão ao Grupo de Leituras em Estudos da Infância (GLEI), que foi um divisor de águas na minha formação, me fez crescer academicamente e ampliou meu olhar para as diferentes infâncias e realidades. Foi também por meio do GLEI que surgiu este trabalho e tantos outros que pude produzir e apresentar ao longo do curso. Grata a Lisa por ter traçado essa caminhada junto comigo, pela parceria nas oficinas, nas escritas de relatórios, nas reflexões e análises.

Externo minha gratidão à comunidade Serra das Viúvas, pelo acolhimento durante a realização da pesquisa de campo, em especial às crianças, grandes protagonistas deste trabalho, pela participação e engajamento nas atividades propostas.

Agradeço a Antônio Roberto, pela ajuda na etapa final de escrita deste trabalho. A Viviane Nayara Gomes da Silva, Thaymara Lima dos Santos, Alice Nascimento de Souza, Joel Gomes da Silva, Phablo Lopes Pereira, Morgana de Oliveira Santos e Maria Rafaela de Souza dos Santos, que sempre estiveram ao meu lado durante essa caminhada e que, direta ou indiretamente, me ajudaram a crescer e conquistar mais, cada vez mais.

Agradeço, imensamente, à pessoa sem a qual esse trabalho não teria sido possível: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi. Somos, por vezes, surpreendidos com conquistas que nos

fazem mudar de rota, repensar nossas práticas e buscar a melhor maneira para atravessá-las e aproveitá-las ao máximo. Agora, na reta final da graduação, fui surpreendida com uma notícia incrível. Muito obrigada, Suzana, por ter vibrado comigo, por todo apoio, todo cuidado, toda atenção, pelo empenho e dedicação que teve comigo, não só nesta fase final, mas desde o segundo período do curso, quando tive o presente de conhecer você. Obrigada pelas oportunidades, por sempre ter me incentivado e por acreditar no meu potencial quando até eu duvidava. Você é uma grande referência para mim, é uma excelente educadora e uma mulher admirável, inspiradora e potente. Obrigada por tudo e por tanto.

Meus mais sinceros agradecimentos à banca examinadora, à Profa. Dra. Ana Cristina Conceição Santos e ao Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes, por terem aceitado participar deste momento e pelas grandes contribuições feitas ao trabalho. Foi uma honra contar a participação de dois grandes profissionais tão comprometidos com a temática e pelos quais tenho uma enorme admiração.

Por fim, agradeço a todos/as que de algum modo deixaram suas marcas na minha história e fizeram parte desse processo (direta ou indiretamente) para que mais essa realização fosse possível.

A todos/as, meu muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho registra pesquisa realizada no contexto de um projeto de extensão universitária, desenvolvido em 2019. A partir do trabalho de campo em território comunitário, junto a crianças quilombolas, neste trabalho apresentamos especificamente a seguinte temática: processos de construção e autoafirmação das identidades negra e quilombola, pelas crianças e pelos mais velhos. O objetivo da pesquisa foi conhecer, a partir de diálogos intergeracionais, alguns elementos raciais e culturais definidores da identidade desses indivíduos; evidenciando as relações entre identidade racial e identidade quilombola, a fim de compreender como tais construções sociais relacionam-se e como são manejadas por sujeitos de diferentes gerações. O trabalho surge do nosso interesse em conhecer o pertencimento e a filiação das crianças das novas gerações do quilombo. A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Serra das Viúvas, localizada em Água Branca – AL. Participou um grupo de 37 crianças e pré-adolescentes, com idades entre 04 e 12 anos, e mais 2 idosos da comunidade. Os resultados demonstraram como eles/elas vêm construindo sua negritude, a partir da identificação de elementos geracionais da autoafirmação racial. Em algumas situações, observamos tentativas de branqueamento por parte de algumas crianças. Foram evidenciadas influências da educação nesses processos identitários, no que tange a práticas e discursos que contribuem com o racismo e a discriminação. Este trabalho é relevante para a comunidade na qual foi realizado à medida que contribui para a construção da identidade coletiva quilombola.

**Palavras-chave:** identidade negra; identidade quilombola; geração; branqueamento.

## ABSTRACT

This work registers a research carried out in an extension project, developed in 2019. Based on the field work carried out in a community territory with quilombola children, this work presents specifically the following topic: the construction processes of black and quilombola identities and self-naming, by children and elder people. The research aims to learn, through intergenerational dialogues, about some 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. This work has arisen from our interest in learning about the belonging feelings and affiliation of children of new quilombo generations. The research was conducted at the quilombola community called Serra das Viúvas, in Água Branca - AL. A group of 37 children and preadolescents, aged from 4 to 12 and 2 elder people of the community participated in the research. The results show how they have been constructing their blackness by identifying generational factors through racial self-naming. In some situations, it was observed whitening attempts from some children. This work presents the influence of education on those identity processes, in terms of practices and discourses that contribute to racism and discrimination. This is a relevant research for the community where it was carried out due to its contribution towards building the collective quilombola identity.

**Keywords:** black identity; quilombola identity; generation; self-naming.



## **Identidade negra/quilombola: diálogos intergeracionais de autoafirmação em uma comunidade do sertão nordestino<sup>1</sup>**

### **Black/quilombola identity: intergenerational dialogues on self-naming in a Community in the northeastern Sertao**

**Resumo:** Este trabalho registra pesquisa realizada no contexto de um projeto de extensão universitária, desenvolvido em 2019. A partir do trabalho de campo em território comunitário, junto a crianças quilombolas, neste trabalho apresentamos especificamente a seguinte temática: processos de construção e autoafirmação das identidades negra e quilombola, pelas crianças e pelos mais velhos. O objetivo da pesquisa foi conhecer, a partir de diálogos intergeracionais, alguns elementos raciais e culturais definidores da identidade desses indivíduos; evidenciando as relações entre identidade racial e identidade quilombola, a fim de compreender como tais construções sociais relacionam-se e como são manejadas por sujeitos de diferentes gerações. O trabalho surge do nosso interesse em conhecer o pertencimento e a filiação das crianças das novas gerações do quilombo. A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Serra das Viúvas, localizada em Água Branca – AL. Participou um grupo de 37 crianças e pré-adolescentes, com idades entre 04 e 12 anos, e mais 2 idosos da comunidade. Os resultados demonstraram como eles/elas vêm construindo sua negritude, a partir da identificação de elementos geracionais da autoafirmação racial. Em algumas situações, observamos tentativas de branqueamento por parte de algumas crianças. Foram evidenciadas influências da educação nesses processos identitários, no que tange a práticas e discursos que contribuem com o racismo e a discriminação. Este trabalho é relevante para a comunidade na qual foi realizado à medida que contribui para a construção da identidade coletiva quilombola.

**Palavras-chave:** identidade negra; identidade quilombola; geração; branqueamento.

**Abstract:** This work registers a research carried out in an extension project, developed in 2019. Based on the field work carried out in a community territory with quilombola children, this work presents specifically the following topic: the construction processes of black and quilombola identities and self-naming, by children and elder people. The research aims to learn, through intergenerational dialogues, about some 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. This work has arisen from our interest in learning about the belonging feelings and affiliation of children of new quilombo generations. The research was conducted at the quilombola community called Serra das Viúvas, in Água Branca - AL. A group of 37 children and preadolescents, aged from 4 to 12 and 2 elder people of the community participated in the research. The results show how they have been constructing their blackness by identifying generational factors through racial self-naming. In some situations, it was observed whitening attempts from some children. This work presents the influence of education on those identity processes, in terms of practices and discourses that contribute to racism and discrimination. This is a relevant research for the community where it was carried out due to its contribution towards building the collective quilombola identity.

**Keywords:** black identity; quilombola identity; generation; self-naming.

---

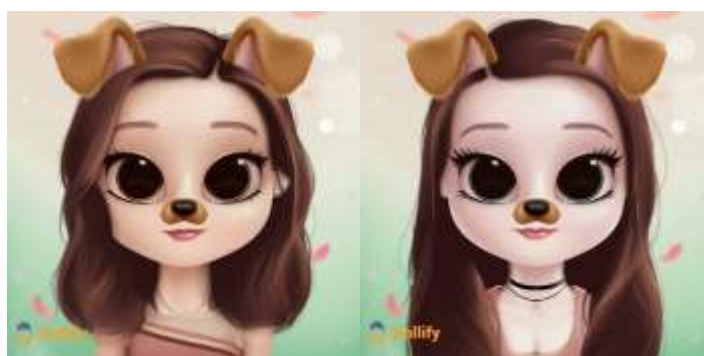
<sup>1</sup> Apoio: Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Agradecimentos: às lideranças da comunidade quilombola Serra das Viúvas, Alagoas; à graduanda Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza, em nome de toda equipe do Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI), ligado do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES), da UFAL, por meio do qual executamos o projeto que gerou este trabalho.

## 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 usuário fornece informações de si mesmo, a fim de que seja criado uma personagem o mais semelhante possível ao usuário. 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. (Relatório de campo nº7)*

O trecho acima registra nosso olhar e inquietações a respeito da autorrepresentação de crianças em um aplicativo de celular (Figura 1). Tal episódio instigou a realização deste trabalho, o qual volta-se à problemática da construção da identidade racial. Ao negar algumas marcas de sua aparência e, simultaneamente, atribuir a si mesmas características que não condizem com suas aparências físicas reais, estariam as crianças de algum modo reafirmando a valorização social do padrão racial branco?

Figura 1: Personagens feitas pelas crianças, no aplicativo, a partir da autorrepresentação.



Fonte: GLEI-NUDES, 2019.

A cena ocorreu durante o período de nossa interação virtual com crianças moradoras de uma comunidade quilombola do sertão nordestino. Elas eram participantes de atividades de campo realizadas no contexto de um projeto da universidade, promotor do nosso encontro com essas crianças. O projeto teve o objetivo de conhecer a referida comunidade tradicional a partir do olhar das próprias crianças. Ao realizar as atividades de campo, em formato de oficinas de grupo, diversas outras questões foram evocadas nas falas das crianças, a exemplo da problemática aqui apontada. Este trabalho, por sua vez, apresenta um recorte dos dados engendrados no contexto mais amplo do projeto, o qual foi realizado antes da pandemia do novo coronavírus.

Em algumas atividades, ora de conversa, desenho e/ou pintura, foi possível conhecer como as crianças 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, dentre outros aspectos que evidenciam sua negritude, as meninas (principalmente elas) desenhavam 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 (Freitas, 2019; Máximo et al., 2012; Oliveira, 2017; Oliveira e Mattos, 2019; Silva et al., 2020; Silva e Vieira, 2018), que evidenciam 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*’ – sendo esse último um termo já bastante debatido como inadequado para identificar 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 se achavam mais parecidas e, além disso, atribuíssem a cada uma das crianças das fotos as situações anteriormente citadas.

Um exemplo de situação adotada foi o pedido dos pesquisadores feito às crianças para que elas apontassem, dentre as fotografias, um culpado pelo desaparecimento de um objeto da sala de aula. A maioria das crianças apontou a criança negra, e as crianças brancas foram as menos votadas. Também, as crianças participantes elegeram as crianças brancas das fotos como as mais bonitas, comunicativas e inteligentes. Por outro lado, às crianças negras das fotos 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 brancas (Máximo et al., 2012). Esses resultados demonstram que “as crianças negras têm, em geral, uma avaliação emocional negativa de sua pertença racial” (op. cit.).

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

Embora os/as idosos 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 é 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 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).

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

O objetivo do presente trabalho foi conhecer, a partir da análise de diálogos intergeracionais, alguns elementos do processo de construção da identidade racial de indivíduos quilombolas. Assim, a investigação aqui apresentada é relevante à 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 e idosos/as quilombolas -, pudemos identificar elementos geracionais importantes do processo de autoafirmação racial.

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 evidenciam o sentimento de pertença do grupo, enquanto um 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). Ao compreender a identidade racial como uma construção social, e sendo os/as participantes da pesquisa quilombolas, interessou-nos também identificar em seus discursos as relações existentes entre identidade racial e identidade quilombola, a fim de compreender melhor como tais construções relacionam-se e como são manejadas por sujeitos de diferentes gerações.

## **Fazer pesquisa-extensão: estar no quilombo**

Estar no quilombo possibilitou um encontro alteritário entre nós, adultas não quilombolas, pesquisadoras e extensionistas, e seus/suas moradores/as, crianças e velhos. Nossa equipe de pesquisa-extensão contava com pessoas negras e brancas. A questão racial, obviamente, atravessou esse encontro e marcou nosso olhar sobre o mesmo. Além disso, do nosso ponto de vista, a posição geracional também foi importante e deve ser cuidada em todos os contextos de pesquisa, especialmente com crianças (Pereira e Nascimento, 2011).

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

A questão racial atravessa nossa relação com a pesquisa realizada a partir dos 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 nas crianças participantes; como o ato de alisar o cabelo e outras ações sutis que acabam por minimizar ou negligenciar traços de sua negritude. Já para a segunda autora, no lugar de mulher branca e supervisora deste trabalho, a aproximação com a temática racial tem lhe possibilitado introdução ao letramento racial e lhe feito perceber os privilégios direcionados ao lugar social que ocupa, por decorrência de sua cor, bem como atentar para o papel de brancos/as na problemática das relações raciais.

Os/as moradores/as mais velhos/as participantes colocaram-se explicitamente como negros/as ao longo de nossa convivência, e no diálogo deles/as com as crianças durante as atividades do projeto. A auto identificação racial das crianças foi contemplada no projeto de forma não diretiva - exposta a seguir - visando escutar a percepção de si mesmas naquele momento de suas vidas. Estivemos sempre atentas a buscar não reproduzir no trabalho de

campo possíveis violências simbólicas às quais já estão expostas as crianças quilombolas no seu cotidiano, bem como 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 serem problematizados nos estudos da infância, sendo também relevantes para pensarmos uma ética, num sentido mais amplo, na pesquisa com crianças (Prado e Freitas, 2020).

O trabalho de campo, como dito, foi realizado no âmbito de projeto de pesquisa-extensão executado em 2019, no 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 et al., 2007) que incidiram sobre seus ancestrais. Isso quer dizer que são comunidades populares que buscam por reconhecimento social formal - ampla maioria das comunidades da região não são legalmente reconhecidas - e gozam de mínima atenção do Estado na provisão de serviços básicos aos quais têm direito.

A comunidade negra rural (Souza, 2015) Serra das Viúvas está localizada na zona rural da cidade de Água Branca – AL, há aproximadamente 3km de distância da zona urbana (Figura 2). Devido à sua localização, na região serrana do município, há uma certa dificuldade de acesso, sobretudo em períodos de chuva da região.

Figura 2: crianças na comunidade Serra das Viúvas.



Fonte: GLEI – NUDES, 2019.

A referida comunidade foi certificada e reconhecida legalmente pela Fundação Cultural Palmares como comunidade quilombola no ano de 2009, e atualmente possui cerca de 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. Uma outra fonte de renda da comunidade está relacionada ao artesanato (Figura 3), atividade na qual as mulheres estão engajadas garantindo alguma fonte de renda não fixa (Pérez et al., 2020).

Figura 3: Criança e moradora mais velha da comunidade envolvidas na atividade artesanal.



Fonte: GLEI-NUDES, 2019

O artesanato é feito a partir de 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, *puffs*, porta-guardanapo, 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 jovens mais velhos/as para outras escolas de

comunidades vizinhas ou para a zona urbana à medida em 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 participantes do projeto, 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 até o momento água encanada, a água consumida vinha dessa captação, de carros-pipa e de nascentes locais (Vieira et al., 2019).

Nossa articulação formal junto à 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 ali presentes, bem como agendar dias e horários disponíveis para cumprimento de formalidades do projeto<sup>2</sup>.

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 nas suas cores de pele, pois o entendimento foi 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 sim apenas quando usadas por pessoas brancas. Outras cores foram sugeridas para a camiseta e o debate sobre seu contraste com os tons de pele ultrapassou a 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 esta informação colocada como importante para uma decisão estética do grupo. Após um tempo de debate sobre tom de pele e do que seria ou não bonito, foi muito interessante perceber que a questão foi encerrada com uma atitude de auto valorização 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 auto identificação

---

<sup>2</sup> Naquela ocasião, combinamos com as mães que iríamos passar em suas casas fazendo uma pesquisa domiciliar e também utilizando os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garantiam 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, como também nos dados divulgados posteriormente em trabalhos elaborados a partir de nossa intervenção.



racial para pessoas negras, inclusive entre adultos - e como isso reverbera na construção da identidade racial das crianças.

Na continuidade da reunião, fizemos o convite para que as responsáveis convidassem as crianças a participar de encontros quinzenais em formato de oficinas grupais, onde realizaríamos atividades que abordassem o quilombo e aspectos específicos da infância daquela comunidade.

Além do consentimento das responsáveis, estávamos preocupadas principalmente com o aceite das próprias crianças, 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, as crianças foram devidamente informadas sobre os objetivos do projeto, que foram melhor detalhados em nosso primeiro dia de atividade de grupo com elas.

Participaram das oficinas crianças e pré-adolescentes com idades entre 04 e 12 anos. No total, contamos com a presença de 37 crianças nas atividades realizadas durante os 11 encontros, sendo 25 meninas e 12 meninos. Em média, 15 crianças participavam regularmente de cada oficina. A irregularidade na frequência deve-se aos horários de realização das atividades. Embora a execução tenha sido planejada a partir da disponibilidade das crianças 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 não podiam participar, seja por estarem em aula na escola ou por estarem envolvidas 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 das crianças nas oficinas, embora saibamos que a quantidade de crianças participantes não garante necessariamente a participação qualificada em si.

Os encontros aconteceram na sede da AMAQUI, local cedido pelas lideranças comunitárias. Mas em diversos momentos, fomos convidadas pelas crianças para atividades ao ar livre, como caminhadas (Figura 4), por exemplo. Adotamos como flexíveis nossos planejamentos e atividades, de modo que fossem contemplados prioritariamente os interesses das crianças, referentes a brincadeiras, costumes, locais onde queriam estar e/ou nos mostrar, etc.

Figura 4: Caminhada pela comunidade.



Fonte: GLEI – NUDES, 2019

O planejamento de cada oficina incluía um roteiro. Tal roteiro planejado, como dito antes, sempre esteve passível a alterações e improvisos, a depender das demandas trazidas pelas crianças. 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.

Durante os 11 encontros conseguimos, através das atividades realizadas nas oficinas: a) conhecer as crianças e suas famílias; b) conhecer algumas pessoas mais velhas da comunidade e histórias de infância por elas contadas; c) compreender o sentido/significado da identidade quilombola apreendido pelas crianças e pelos/as mais velhos/as; d) promover diálogos intergeracionais; e) discutir histórias que tematizam identidade racial; f) criar diálogo entre crianças 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 relacionavam-se diretamente com os discursos das crianças. 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 e crianças. Entre os/as mais velhos/as, participaram 2 moradores/as, um homem e uma mulher; que são avós de 4 das crianças participantes frequentes das oficinas.

Conduzimos as oficinas em parceria com o grupo mais amplo do projeto. Ao fim de cada oficina, elaboramos conjuntamente um relatório de campo contendo descrição detalhada da execução das atividades na comunidade e, principalmente, as vozes das crianças e suas opiniões sobre os temas contemplados.

Na seção seguinte, descrevemos os episódios mais relevantes ocorridos em grupo, seja somente com as crianças ou com as crianças e avós participantes. Foram selecionados trechos e cenas mais pertinentes dos relatórios para a reflexão da construção da identidade racial, desde 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, a partir da perspectiva dos/as participantes. Optamos por evidenciar primeiramente como o tema da identidade racial foi retratado na comunidade pelas crianças e, posteriormente, apresentar a relação deste com a identidade quilombola, definida por participantes de diferentes gerações.

### **Conversando sobre identidade negra.**

Em uma das oficinas, na qual tivemos o objetivo de discutir histórias que tematizam identidade racial, lemos para as crianças o livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo. O livro problematiza o lápis “cor de pele”, ao mesmo tempo em 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 propomos que as crianças tentassem descobrir qual era a cor da protagonista. Providenciamos para cada uma das crianças ilustrações da personagem em folhas avulsas, tal como estava 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 iam mudando de ideia e/ou ficavam em dúvida sobre qual cor usar. Num dado momento, uma das crianças mais velhas olhou para a capa do livro (Figura 5) e ao ver o cabelo de Coraline, que é crespo, falou que a cor da personagem deve ser marrom, pois "*olha o cabelo dela de negro*" (Relatório de campo nº6).

Figura 5: capa do Livro A cor de Coraline.



Fonte: Livro A cor de Coraline (Alexandre 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 as crianças convivem na comunidade são pretas e têm o cabelo crespo ou cacheado, fazendo com que não só essa menina, mas também outras crianças, 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, onde 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: a maioria pintou Coraline com um tom de pele bem claro (Figura 6). Isso pode ter ocorrido devido à 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 6: Algumas das produções feitas pelas crianças.



Fonte: GLEI – NUDES, 2019.

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<sup>3</sup>. 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 equipe de extensão, achando que ele estava pintando com essa cor porque viu as outras crianças usando a mesma, 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. (Relatório de campo nº6).

Percebemos uma absoluta naturalização em torno 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). Consequente a essa padronização, existem fenótipos que são mais ou menos aceitos e considerados ou não 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 evidenciam sua negritude, a fim de que não recaísse sobre si a negatividade do olhar do outro. Paulino e Mattos (2021) encontraram resultados similares na realização de oficinas na escola,

<sup>3</sup> 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 as crianças, adultos e pessoas mais velhas da comunidade, em suas respectivas falas.

onde 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 essas mesmas instituições acabam, muitas vezes, reproduzindo e evidenciando 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-brasileiras é afetada, haja vista a escolha da instituição de não incluir em seu currículo práticas que proporcionariam 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 aceitar enquanto negras.

Essa realidade impacta também nas relações de afetividade em sala de aula. Crianças brancas recebem mais elogios, incentivos, carinho, abraços; ao contrário do que acontece com crianças negras, para as quais não são destinadas proporcionalmente manifestações 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, conseqüentemente, participação se tornam mais complexos para as crianças negras, quando comparados aos incentivos e agência entre crianças brancas (Abramowicz e Oliveira, 2012).

Além disso, existe uma cultura de silenciamento por parte de professores/as e demais sujeitos presentes nas escolas - 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 consideram como uma realidade a ser combatida acaba muitas vezes por reforçar a ideia equivocada de entender o racismo como um problema exclusivo das crianças negras. Assim, essas crianças são incentivadas a serem resistentes frente ao racismo - o que é importante também -, mas não suficiente, tampouco tão eficaz quanto às discussões que possibilitam pensar os meios de se 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 7). Ao ver a imagem, algumas crianças ficaram surpresas. Uma das meninas, inclusive, disse 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 preta ainda mais retinta que a da personagem. O questionamento sinaliza, portanto, mais um estranhamento de as crianças depararem-se com uma protagonista negra; o que reforça a relevância da representatividade para os processos de afirmação racial entre crianças (Sousa, 2001).

Figura 7: Verdadeira cor de Coraline



Fonte: Livro A cor de Coraline (Alexandre Rampazo, 2017).

A discussão sobre a cor de pele esteve presente também em outras oficinas. Com vistas a criar um espaço de diálogo entre crianças e moradores/as mais velhos/as, propomos uma atividade na qual as crianças deveriam representar alguns de seus 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. Dentre os/as mais velhos/as, as crianças escolheram representar quem tinha maior quantidade de netos/as participando das oficinas. Identificamos 4 avós e 2 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 às crianças que os/as bonecos/as deveriam ser o mais parecido 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 equipe de extensão perguntou qual a cor dos avós, e eles foram

categoricos 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, dentre elas: usar o papel branco para ser a cor da sua avó e pintar seus olhos de azul. (Relatório de campo nº 2).

Refletindo acerca do ocorrido, perguntamo-nos o porquê de as crianças 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 (semelhante ao ocorrido na cena de abertura no início neste 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 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’. As crianças eventualmente podem não possuir conhecimento das categorias formais adotadas no país para a identificação de cor e, por isso, reproduzem 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 podem ter usado ‘pardo’ por reconhecê-lo como termo apropriado para referirem-se a pessoas pretas.

Percebemos, em outros momentos, que as crianças têm esse cuidado de não expressarem 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, e 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 cuidado de não utilizar termos pejorativos ao referirem-se a pessoas negras e/ou a características fenotípicas negras. Seja por entenderem o impacto negativo e violento do racismo/discriminação, seja por orientação da escola ou família, seja por elas mesmas já terem vivenciado situações que as colocaram em lugar de inferioridade a partir 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 por nós e pelas crianças nas oficinas, perguntamo-lhes o que era ‘ser quilombola’ para ele/ela.

Uma entrevistada disse que “*ser quilombola é ser negro*” (Relatório de campo nº 5), evidenciando 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. (Relatório de campo nº7).

Em outras oficinas, quando propomos que as crianças elencassem aspectos referentes ao termo, 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”. (Relatório de campo nº4).

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

O 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, cheio de avanços e retrocessos. Embora as crianças convivam com consequências dessas lutas políticas, e por mais que as disputas no território sejam presentes hoje, elas não citaram aspectos da luta coletiva, mas sim associam o ser quilombola às tarefas que elas mesmas desempenham hoje na comunidade.

Simultaneamente, percebemos na lista que, de algum modo, as crianças também falaram do reconhecimento, apesar de não o colocarem como algo a ser buscado ou indefinido. Para elas, o reconhecimento aparece como algo já dado *a priori*. Resultados semelhantes foram encontrados por Valentim e Trindade (2011). As crianças evocaram a ideia de reconhecimento

associada a um reconhecimento legal (mediante leis que garantam seus direitos enquanto comunidade tradicional), ou por meio do outro - quilombola ou não - ao perceber seu povo como quilombola.

Apesar de qualificar diferentemente o reconhecimento, as diferentes gerações evidenciam-o enquanto aspecto central à definição da identidade quilombola.

Ainda em relação à lista feita pelas crianças, 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 a partir de uma divisão dos papéis de gênero.

A relação entre 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, identificamos essa associação quando, na abertura de uma oficina, pedimos como de costume para que rememorassem o encontro anterior, quando conhecemos as crianças quilombolas de outra comunidade. Ao descrevê-las, as crianças foram incisivas ao dizer que “*eram os negros*” (Relatório de campo nº 7). Quando lembraram das crianças de outro quilombo, esse foi o significante evocado pelas crianças da Serra. Ao referirem-se a si mesmas, essas mesmas crianças não utilizaram ao longo dos meses de nossa convivência nenhum termo que as nomeie diretamente como povo racialmente delimitado, mas ao falar de outras crianças, esse marcador foi evidenciado. 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 era uma das poucas referências que as crianças da Serra tinham para descrevê-las, visto que todas as crianças que apareceram nas fotos tinham pele preta retinta. Por outro lado, pouquíssimas crianças da Serra possuem esse tom de pele. Assim, diante da não homogeneização da cor de pele de sua população, elas descrevem a si mesmas a partir dos afazeres comunitários, que são mais comuns entre elas do que a pertença racial.

### **Considerações finais**

Percebemos que ao representar seus avós, as crianças não os nomearam como pretos/negros. Embora tenham se aproximado do exercício de evidenciar a negritude dos mais velhos em suas falas, elas hesitaram verbalizar sobre o assunto. Tal hesitação demonstra a dificuldade das crianças de 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 autoafirmar-se como brancas.

Pelos dados apresentados no corpo do texto, 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-se à ascensão social (Bento, 2014), na medida em que distancia 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 um identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar” (Bento, 2014, 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 brancos/as uma condição de subjetivação confortável justamente por não serem confrontados/as racialmente, mas ao contrário, serem positivados pela sua brancura (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 a partir de sua cor.

Assim, crianças negras estão mais vulneráveis a terem maiores dificuldades em se aceitar enquanto negras, podendo acarretar ao ato de se submeterem a processos que as fazem recorrer às tentativas de branqueamento dos quais a sociedade dispõe. Diferentemente do que acontece com as crianças brancas que não passam por isso, visto que já ocupam lugares de privilégio social em detrimento de sua cor e por isso não têm dificuldades no que tange a auto aceitação racial. Daí a necessidade de inserir brancos/as nos debates raciais (Bento, 2014), tendo em vista que também é um problema deles/as a construção da sua identidade racial.

Considerando 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. A partir 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 amplamente. 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 bibliográficas

- Abramowicz, A.; Oliveira, F. (2012). 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*. 1 ed. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: 47-61.
- Alagoas. (2015). Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. *Estudos sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas*. Maceió: SEPLAG.
- Bento, M. A. S. (2014). 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: 25-57.
- Cavalleiro, E. (2020). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* / Elaine dos Santos Cavalleiro. – 6. ed., 6ª reimpressão. São Paulo, Contexto.
- Cavalleiro, E. (2001). 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: 141-160.
- Farias, A. M. F. et al. (2007). *Quilombos alagoanos contemporâneos: uma releitura da história*. Recife, Editora Bagaço.
- Freitas, G. C. S. (2019). Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra. *Revista de Ciências Sociais da UFPE*, v. 2. [s.l.]: 65-87.
- Gomes, N. L. (2020). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* / Nilma Lino Gomes – 3. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- Lima, M. E. O.; Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3. [s.l.]: 401-411.
- Máximo, T. A. C. O. et al. (2012). Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão. *Psicologia em revista*, v. 18, n. 3. Belo Horizonte: 507-526.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Seminário Nacional: relações raciais e educação*. PENESB, Rio de Janeiro.
- Oliveira, A. P. O. (2017). *Que experiências seu cabelo te traz?* Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Psicologia da Unidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 45f.
- Oliveira, A. P. O.; Mattos, A. R. (2019). Identidades em transição: narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19. (online): 445-463.
- Paulino, B. da S.; Mattos, A. R. (2021). Processos de subjetivação e racialização: Reflexões acerca do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (REBEH)*, v. 3, n. 13 (online): 178-2000.
- Pereira, B. E; Nascimento, M. L. B. P. (2011). De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da sociologia da infância no desenvolvimento de uma etnografia da Educação de crianças de populações tradicionais. *Revista Educação: teoria e prática*, v. 21, n. 36. (online): 138-156.

- Pérez, B. C. et al. (2020). 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, Kelp: 99-125.
- Piza, E.; Rosemberg, F. (2014). Cor nos censos brasileiros. *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: 91-120.
- Prado, R. L. C.; Freitas, M. C. (2020). Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 40. Bahia: 25-46.
- Romão, J. (2001). 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: 161-178.
- Santos, I. A. (2001). 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: 97-113.
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia Política*, v.10, n.19. São Paulo: 41-55.
- Silva, S. S. et al. (2020). Parecer branco para não ser discriminado? Revisão sistemática sobre estratégias de embranquecimento. *Revista do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul*, v. 4, n. 2. (online): 114-130.
- Silva, N. B.; Vieira, R. F. (2018). 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. Minas Gerais: 259-278.
- Sousa, A. L. (2001). 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: 195-213.
- Souza, M. L. A. (2015). “*Ser quilombola*”: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.].
- Souza, M. H. M. (2020). *A variação nós e a gente na posição de sujeito da comunidade quilombola Serra das Viúvas / Água Branca - AL*. Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de pós-graduação em Linguística e Literatura, Maceió: 91f. il.
- Valentim, R. P. F.; Trindade, Z. A. (2011). Modernidade e Comunidades Tradicionais: memória, identidade e transmissão em território quilombola. *Psicologia Política*, v. 11, n. 22. (online): 295-308.
- Vieira, M. C. et al. (2019). *Projeto Renascendo: nascentes vivas no sertão*. Aracaju, J. Andrade Editora: 150f. il.

**DECLARAÇÃO DE SUBMISSÃO DE ARTIGO PARA TCC MODALIDADE  
ARTIGO CIENTÍFICO**

Nós, MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO, e PROFA. DRA. SUZANA SANTOS LIBARDI, respectivamente, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAL –Campus do Sertão, número de matrícula 16212142, e professor/a desta Universidade, matrícula SIAPE número 138045, declaramos para os devidos fins que submetemos, como primeiro/a e segundo/a autores/as respectivamente, o artigo científico intitulado IDENTIDADE NEGRA/QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS DE AUTOAFIRMAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DO SERTÃO NORDESTINO como consta no artigo submetido à REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS CAETÉ (ISSN 2675-1666), da instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, em 15/11/2021, como requisito para o agendamento da defesa pública de TCC no formato artigo; como exige a Resolução nº 01, de 22 de setembro de 2020 do Colegiado deste Curso.

Como comprovante, esta declaração é seguida de: documento comprobatório da submissão ou aprovação do referido manuscrito (apresentado nesta oportunidade como TCC) na referida revista na data citada acima; e documento comprobatório da página virtual (site) da revista com seu número de ISBN e áreas, foco ou escopo de publicação da mesma.

Delmiro Gouveia 15 de NOVEMBRO de 2021.



Assinatura da orientadora



Assinatura da graduanda



---

**De:** Flávio Augusto de Aguiar Moraes  
**Enviado:** segunda-feira, 15 de novembro de 2021 13:17  
**Para:** MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO  
**Assunto:** [RCHC] Agradecimento pela submissão

MARIA THAÍS MOTA DO NASCIMENTO:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Identidade negra/quilombola::: diálogos intergeracionais de autoafirmação em uma comunidade do sertão nordestino" ao periódico Revista de Ciências Humanas Caeté. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistadecienciashumanascaete/authorDashboard/submission/13126>

Usuário: thais\_pedagogia01

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Editor Gerente

Universidade Federal de Alagoas-UFAL/Campus Sertão

---

Revista de Ciências Humanas Caeté

<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistadecienciashumanascaete>

**CAETÉ**

Revista de Ciências Humanas

Atual Arquivos Notícias Sobre +

[Início](#) / [Sobre a Revista](#)

## Sobre a Revista

### Foco e Escopo

A *Revista de Ciências Humanas Caeté* tem por objetivo fomentar a divulgação de investigações científicas no âmbito da arqueologia, antropologia, história, filosofia e sociologia, possibilitando discussões que contribuam para a ampliação do conhecimento na área das Ciências Humanas.