

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO

MARIVETE SOUTA

**“QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA NEGRA(O)/BRANCA(O)? ”: UM
ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES
ADOLESCENTES**

PONTA GROSSA- PR
2017

MARIVETE SOUTA

**“QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA NEGRA(O)/ BRANCA (O)? ”: UM
ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Strictu-Sensu* em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ione da Silva Jovino

PONTA GROSSA- PR

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Souta, Marivete

S726

"Quando me dei conta de que era negra(o)/ branca (o)? ": um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes/ Marivete Souta. Ponta Grossa, 2017.
234f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ione da Silva Jovino.

1. Identidade racial. 2. Branquitude.
3. Narrativas autobiográficas.
4. Adolescentes e jovens. I. Jovino, Ione da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 809

MARIVETE SOUTA

**“QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA NEGRA(O)/BRANCA (O)? ”: UM
ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES
ADOLESCENTES**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção de Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa–UEPG.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa.^a Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG)

Orientadora

Prof. Dr. Sérgio Luis Baptista da Silva (UFRJ)

Membro Efetivo Externo

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

Membro Efetivo Interno

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus, ao meu marido, a meus filhos e alunas (os) que me fizeram “sentir” na pele do “outro” e a todas (os) que têm o desejo de tornar este mundo um mundo livre do preconceito, da discriminação e do racismo.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade de luz, que me orientou, inspirou e colocou em meu caminho pessoas que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às (os) alunas(os) dos 9^o anos A e B, aos pais e/ou responsáveis, à direção e equipe pedagógica do colégio, por permitirem a realização da pesquisa.

À minha orientadora Ione da Silva Jovino, que é também coordenadora do Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela dedicação e paciência para me mostrar o caminho a seguir, por me acalmar nas horas difíceis. Agradeço por você ter me aceitado como orientanda. Sei que foi trabalhoso aceitar como orientanda alguém como eu, tanto tempo afastada da academia, exige mais do seu tempo e de sua paciência. Empenhei-me para não decepcioná-la. Agradeço pela oportunidade, pois, por meio deste estudo, poderei me tornar uma profissional, uma pessoa melhor. Neste trabalho, coloquei meu coração, mas sei que ainda tenho muito a aprender. Fica em mim a lição de que para aprender é preciso ter humildade, pois quanto mais lia, mais percebia que muito mais havia a estudar. Colegas de trabalho diziam: “você é corajosa por pesquisar um assunto tão difícil de abordar! ”. Creio que o ideal foi maior que o medo de errar, por isso, assumi minha posição contra o preconceito, a discriminação e o racismo que tanto fizeram/fazem parte de minha/nossa vida.

Ao Núcleo de Relações Étnico/raciais, de gênero e sexualidade (NUREGS), pois somente tive a oportunidade de ingressar no mestrado por meio dos cursos oferecidos por esse departamento. Professora há mais de 30 anos, e ministrando 40 horas aulas semanais, fica muito difícil estudar e escrever um projeto de pesquisa, ainda mais para aqueles que saíram da academia há muito tempo. Voltar à universidade e fazer um mestrado, para muitos colegas meus é um sonho; mas poucos conseguem realizá-lo. Considero-me uma pessoa privilegiada por ter tido a oportunidade de estudar. Por esse motivo, acredito muito que as políticas afirmativas são necessárias, porque dão oportunidades às pessoas.

A todos os professores do Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade, em especial aos que ministraram aulas para a linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, Profa. Dra. Clóris Porto Torquato, Prof. Dr. Augusto Steyer, Profa. Dra. Ione da Silva Jovino e Profa. Dra. Marly Catarina Soares.

Aos componentes da banca de minha pesquisa: Profa. Dra. Aparecida de Jesus

Ferreira, que é uma das leituras que fundamentam esta pesquisa, e ao Prof. Dr. Sérgio Baptista Luis da Silva, da UERJ, obrigada por aceitarem ser avaliadores deste trabalho.

À Vilma, pela sua disponibilidade em nos atender sempre com um sorriso no Departamento de Mestrado.

À Secretaria Estadual da Educação (SEED), por conceder o meu afastamento de 20h para realização desta pesquisa, tempo fundamental para este estudo.

Não poderia deixar de agradecer em especial à Daiane Franciele Moraes, ao Renan Fagundes e à Vanessa Makohin da Costa Rosa, que me ajudaram durante o curso, mesmo com tanta diferença de idade, nos tornamos amigos, agradeço aos demais colegas de jornada.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família, que entendeu que este trabalho exigia renúncias. Ao Roberto Alves de Moura, meu marido, e a meus filhos: Roberto Alves de Moura Júnior e Henrique Alves de Moura e a meu neto Benicio Manosso de Moura, que são também motivo deste estudo, bem como as (os) alunas (os) que despertaram meu olhar para as questões raciais.

Aos meus pais, Terezinha Casali Souta e Ernesto Souta, que sempre me repetiam: “o único tesouro que podemos lhe deixar é o estudo.”. Pai, creio que o desejo pelo conhecimento será uma busca eterna, pois quanto mais estudo, sinto que tenho muito mais a aprender. Obrigada!

“Ser branca é a pessoa que popularmente irá ter mais privilégios que uma negra e isso irá fazer você pensar sobre isso!”

(Selená Gomes, ‘branca’, relato autobiográfico, 26/11/2016)

“Sentir-se branca é algo bom, dá um ar de superioridade, de que temos mais privilégios, mas nos sentimos assim só por causa do preconceito. Sentir-se branco ou negro devia ser o mesmo sentimento”.

(Anny, relato autobiográfico, 26/11/2016)

“Ser branco significa ser privilegiado diante da sociedade, privilegiado na admissão em um emprego, ao andar na rua, enfim, ao ser cidadão. Privilegiados deveriam ser todos”.

(Cristoffer relato autobiográfico, 26/11/2016)

RESUMO

Esta pesquisa se situa na área dos estudos da Linguagem e investigou como as(os) alunas(os) negras(os) e brancas(os) de um colégio da rede pública estadual do Paraná expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de relatos autobiográficos. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos: verificar se/quais conflitos de identidade racial aparecem nas produções de alunas(os) negras(os) e brancas(os); identificar o papel da escola e outras instituições e/ou meios na (re)construção da(s) identidade(s) raciais e analisar como uma SD com o gênero relato autobiográfico, com a perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista pode contribuir para a construção da identidade étnico-racial. Os conceitos de raça na perspectiva sociológica foram retomados, trazendo a concepção de raça como uma construção histórica e cultural, a partir de autores como Gomes (2005, 2012); Guimarães (1999, 2011) e Munanga (1994, 1999, 2005, 2005) dessa área. Discuti branqueamento, branquidade e branquitude, embasada em autores da área da Psicologia como: Bento (2014); Piza (2005, 2014); Cardoso (2008; 2010; 2011; 2014) da área de Ciências Sociais. A concepção de identidade foi baseada em autores como: Hall (2011) e Moita Lopes(2002). Focalizei a construção da identidade de adolescentes e jovens, pois são os sujeitos desta pesquisa. A opção metodológica foi a pesquisa-intervenção, com a perspectiva do letramento racial crítico e a educação antirracista, com aplicação de uma SD, e o relato autobiográfico, que foi instrumento de geração de dados, assim como o diário de bordo. Da área de Linguagens, referenciei-me em autores como: Ferreira (2006, 2009, 2014, 2015) e Moita Lopes (1992, 2002, 2006). As (os) alunas (os) expressaram suas identidades étnico-raciais por meio dos relatos, partindo de recordações de como se deram conta de que eram negras (os) brancas (os). À medida que contaram se tinham pensado alguma vez sobre sua cor de pele, foram trazendo lembranças que as (os) fizeram ter a percepção de sua raça. Pela análise dos dados, foi possível observar alguns conflitos de identidade como o branqueamento e o discurso da hegemonia racial, contradizendo-se com afirmações de que a cor da pele influencia em como foram/são tratados. O papel da escola entre instituições e /ou meios que contribuíram para a construção das identidades foi reafirmada, reiterando a importância da educação para as relações étnico-raciais. Pudemos concluir com esta pesquisa que através de um trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista é possível ressignificar a branquitude, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos que possam construir um mundo menos excludente.

Palavras-chave: Identidade racial. Branquitude. Narrativas autobiográficas. Adolescentes e jovens.

ABSTRACT

It's a study of language research and aims to investigate how black and white students of a public school of the state of Paraná express their ethical-racial identities throughout autobiographical reports. In order to achieve this research it was established the following objectives: verify if such ethical-racial conflicts are put in spotlight in their productions; identify the school role and other institutions or means of construction of racial identities and analyze how a following teaching with the gender autobiographic reports with the perspective of the racial critical literacy and anti-racist education can contribute for building up ethical racial identity. The concepts of race in the sociological perspective are resumed and they bring the conception of race as a historical and cultural construction. The scaffolding of this research is based on authors as Gomes (2005, 2012), Guimarães (1999,2001) and Munanga (1994, 1999, 2005, 2005). It is discussed whitening and whiteness based on authors of the area of psychology as Bento (2014), Piza (2005, 2014) and Cardoso (2008, 2010, 2011, 2014) from Social Science area. The conception of identity is based on authors as Hall (2011) and Moita Lopes (2002). The area of languages is referenced by authors as Ferreira (2006, 2009, 2014, 2015) and Moita Lopes (1992, 2002, 2006). The students expressed their ethical-racial identities through reports which they picked up from recordings of how they became aware of their tone of skin. As far as they told if they had thought about their skin color they brought their memories about the perception of their ethnicity or race. Through the analyzed data it was possible to observe some conflicts of identity as whitening and the discourse of racial hegemony contradicting some affirmations that their skin color has influenced as they are/were treated. The school role among institutions and or means that have contributed for building up their identities were reaffirmed, emphasizing the importance of education for ethical racial relationships. We concluded through this research that working in the perspective of racial critical literacy and anti-racist education it is possible to resignify the whiteness as well as contribute to the formation of critical citizens who are able to build a less excluding world.

Key Words: Racial identity. Whiteness. Autobiographic reports. Teenagers and youngs.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Frequência do tema “branquitude” nos trabalhos encontrados de 2008 a 2016.....	42
QUADRO 2- Lista de estudos realizados atualmente sobre o tema branquitude, que foi divulgada pela Revista ABPN.....	48
QUADRO 3- Teses e dissertações relacionadas ao tema juventude pesquisa autobiográfica.....	60
QUADRO 4- módulos de desenvolvimento da SD.....	91
QUADRO 5- Categorias para a análise de dados: Tempo II unidades de análise....	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Classificação/Identificação étnico-racial (heteroclassificação).....	111
TABELA 2- Autoidentificação/Autoclassificação étnico-racial.....	111
TABELA 3- Classificação/Identificação étnico-racial (heteroclassificação).....	111
TABELA 4- Autoidentificação/Autoclassificação étnico-racial.....	111
TABELA 5- Porcentagem dos estudantes que afirmaram nunca haver pensado antes sobre a cor de sua pele.....	113
TABELA 6- Insituições e/ou meios citados pelos participantes.....	138
TABELA 7- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam brancas (os).....	148
TABELA 8- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam negras (os)	148
TABELA 9- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam pardas (os) morenas (os).....	148
TABELA 10- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se autodeclararam brancas (os).....	148
TABELA 11- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se autodeclararam negras (os).....	151
TABELA 12- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se Autodeclararam moreno (as) pardas (os).....	153
TABELA 13- Questões que as (os) alunas (os) responderam acerca de suas identidades étnico- Raciais.....	155
TABELA 14- Número de estudantes brancas (os) que se surpreenderam ou não ao descobrir que possuem maiores privilégios do que os negros.....	163
TABELA 15- Frases descritas pelas (os) alunas (os) de ressignificação da branquitude.....	166

LISTA DE SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ACD- Análise Crítica do Discurso

BDT- Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/PR- Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEP- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica

COEP- Comissão de Ética em pesquisa em Seres Humanos

CONEP/CNS/MS- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/ Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

DCEs- Diretrizes Curriculares Estaduais

EE- Escola Estadual

EUA- Estados Unidos da América

GS/SEED- Gratificação Semestral/ Secretaria do Estado da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LI- Língua Inglesa

LP- Língua Portuguesa

MG- Minas Gerais

MN- Movimento Negro

NMS- Novos Movimentos Sociais

NRE- Núcleo Regional de Educação

NUREGS- Núcleo de Relações Étnico/raciais, de gênero e sexualidade

ONGs- Organizações Não-Governamentais

PDE- Projeto de Desenvolvimento Educacional

PEC- Proposta de Emenda Constitucional

PR-Paraná

SD- Sequência Didática

SEED- Secretaria Estadual de Educação

SINAJUVE- Sistema Nacional de Juventude

SUED/SEED- Superintendência da Educação/Secretaria Estadual da Educação

TV- Televisão

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA- Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
1. UM CAMNHO PERCORRIDO - O REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
1.1 Discutindo alguns conceitos de raça.....	25
1.2 Branqueamento, branquidade e branquitude.....	32
1.3 Branquidade & branquitude.....	35
1.4 Branquitude: apontando alguns estudos.....	38
1.5 Detendo-se nas características da branquitude.....	49
2. PENSANDO A IDENTIDADE RACIAL DE ADOLESCENTES E JOVENS.....	55
2.1 Categorizando os sujeitos desta pesquisa– adolescentes ou jovens?.....	55
2.2 Adolescência/juventude– alguns estudos.....	58
2.3 Concepção de identidade.....	65
2.4 A construção da identidade de adolescentes/jovens.....	69
2.5 A escola como um espaço de (re) construção.....	75
3. A METODOLOGIA.....	79
3.1. A pesquisa: contexto, sujeitos e ética na pesquisa.....	79
3.1.1. Contexto da pesquisa.....	79
3.1.2. Os sujeitos da pesquisa.....	80
3.1.3. Ética na pesquisa com adolescentes e jovens.....	80
3.2 A pesquisa-intervenção na perspectiva do letramento racial crítico, na área de línguas utilizando o gênero relato autobiográfico.....	81
3.2.1. A pesquisa-intervenção como opção metodológica.....	82
3.2.2. Perspectiva da intervenção pedagógica: letramento racial e educação antirracista	84
3.2.3. A pesquisa nas aulas de língua portuguesa focando as questões raciais	88
3.2.4. A SD desenvolvida durante a intervenção.....	90
3.2.5. Uma perspectiva para escutar o adolescente/jovem- o relato autobiográfico.....	93
3.3. Instrumentos de pesquisa.....	97
3.3.1. A teoria dos gêneros textuais e a SD referenciando as análises dos relatos autobiográficos.....	97
3.3.2. O relato autobiográfico como suporte teórico para a análise de dados.....	100
3.3.3. Diário de Bordo.....	103
3.3.4. As gravações e filmagens como complemento para anotações no Diário de Bordo.....	106
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	108
4.1. Como me sinto vestindo esta pele- o pertencimento étnico-racial em questão.....	110
4.1.1. Quando me dei conta de que sou branca (o)?.....	113
4.1.2. Quando me dei conta de que sou negra (o)?	116

4.1.3. “Professora, qual etnia/raça é a minha? ” “não sou negra (o), sou morena (o), parda (o) ”	124
4.2 “Sou branca, (...) no entanto, acho que a cor de minha pele pode influenciar” (cris, fonte: relato autobiográfico) ”- conflitos que permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens.....	129
4.3 “ (...) lápis cor de pele, fiquei confusa (...) ”– instituições e/ou meios importantes na construção das identidades.....	138
4.4 O gênero relato autobiográfico como instrumento para expressar o pertencimento étnico-racial.....	146
4.5 Como me dei conta de que sou negra (o) branca (o)? Refletindo sobre a identidade étnico-racial.....	155
4.6 Repensando as relações étnico-raciais a partir da intervenção.....	163
5. “AS COTAS TAMBÉM SÃO UM PRIVILÉGIO, ENTÃO NÃO CONCORDO.”: COTAS EM QUESTÃO.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A: SD projeto de intervenção pedagógica de mestrado - quando me dei conta de que era branca (o) / negra (o)?.....	203
APÊNDICE B: Agradecimento pela participação na pesquisa.....	225
APÊNDICE C: Exposição dos relatos autobiográficos na comemoração do dia da consciência negra no colégio.....	225
APÊNDICE D: Exposição dos relatos autobiográficos na comemoração do dia da consciência negra- NRE	226
ANEXO A: Autorização da instituição.....	227
ANEXO B: Termo de consentimento livre esclarecido.....	228
ANEXO C: Assentimento informado para menores de 18 anos.....	229
ANEXO D: Parecer da consubstanciado do CEP.....	231

APRESENTAÇÃO

Por que esta pesquisadora branca fala da questão racial na escola? Considerei importante falar um pouco sobre essa questão, primeiramente, porque se tratando de uma pesquisa que envolve o relato autobiográfico como principal instrumento, é fundamental que eu fale um pouco sobre mim e apresente o que me levou a pesquisar sobre o tema.

Pensar sobre o porquê dessa escolha foi também um exercício de autoconhecimento, pois vieram à mente recordações de quando me dei conta dessas questões. Voltei à época do início de meu namoro com meu marido, que é negro, pois foi o momento em que comecei a perceber a existência do racismo e lancei um olhar mais atento sobre a questão racial. Mas pensar na pergunta que envolve esta pesquisa: quando me dei conta que sou branca? Creio que não. Acredito que até senti que, por ser branca, eu tinha alguns privilégios; contudo, não cheguei a refletir sobre isso. Confesso que o fiz agora com as leituras e a aplicação da pesquisa de intervenção. A cada leitura, procurei lembrar de episódios nos quais, por ser branca, tive alguns privilégios. Mesmo sendo pobre, pude frequentar uma escola particular, com bolsa de estudos, sem que meus colegas soubessem minha condição social, que poderia ser também um fator discriminatório, embora muito diferente de quem tem a discriminação pela cor da pele.

Durante os 26 anos de convivência com meu marido, o fato mais marcante foi quando meu filho chegou da escola e disse que havia batido num outro menino porque ele tinha dito em tom agressivo “saia, filho de um preto”. E somente rememorando esses fatos, devido a este trabalho, ele me contou que o mesmo menino o chamava de “fumaça”, “carvão” por ele ser filho de negro. E nas diversas outras situações de preconceito, de discriminação e de racismo com as quais convivemos durante todos esses anos.

Com as leituras realizadas no mestrado, percebi que é fundamental nos estudos das questões raciais refletir sobre o que é ser branco numa sociedade que dá privilégios a ele. Esse enfoque, de pensar as relações raciais a partir de ambos, brancos e negros, é novo no Brasil, assim como é novo também o trabalho conjunto de pesquisadores brancos e negros tratando das relações raciais por esse prisma: negros e brancos.

As questões do preconceito, da discriminação e do racismo sempre me interessaram também porque eclodem na escola e, sendo professora há mais de 30 anos, muitas vezes me calei por não saber o que fazer.

Em 2013, me inscrevi no curso promovido pelo Núcleo de Relações

Étnico/raciais, de gênero e sexualidade (NUREGS, doravante): *Equidade na Pós-graduação: Formação Pré-acadêmica*. Foi a partir desses estudos que meu posicionamento em sala de aula mudou e nunca mais deixei uma situação de preconceito e de racismo sem esclarecimento e intervenção.

O curso Equidade foi fundamental para meu ingresso no mestrado, e ali iniciou meu letramento racial crítico. Foi aí que minhas angústias vieram à tona. Em 2014, estava com duas turmas de 7º ano; nelas turmas havia invariavelmente conflitos advindos de racismo, os quais culminavam em agressões até mesmo físicas. Um caso em especial me chamou a atenção: uma aluna, numa atividade que não pedia para falar sobre racismo, “desabafou” dizendo que aquela era a 3ª escola em Ponta Grossa para a qual ela se mudara e que aquela era a 2ª turma para a qual ela fora remanejada porque ela vinha sofrendo racismo. Era uma menina bem introspectiva e seu relato colou em mim a ponto de até hoje eu me lembrar desse texto. Ela fez parte desta pesquisa e também motivou a escolha do seu tema.

Inicialmente, minha ideia era falar sobre leitura no meu projeto de pesquisa, pois eu falara sobre esse tema no Projeto de Desenvolvimento Educacional (PDE), proporcionado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED, de ora em diante). Todavia, com 40 horas aula, não podendo pagar um mestrado particular, sem tempo para o estudo, ficava extremamente difícil ingressar no mestrado tão sonhado. Passei em três provas escritas; porém, meu projeto não era escolhido. Escrever um projeto que contemplasse o tema das questões raciais exigia de mim mais leituras e tempo.

Fiz a segunda edição do curso Equidade na Pós-Graduação, pelo NUREGS, e consegui realizar algumas leituras e escrever um novo projeto que levava em conta todas minhas angústias a respeito da questão racial. A ideia era pesquisar focando no negro como objeto de estudo; no entanto, conforme ia lendo, conversando com minha orientadora e participando de eventos sobre a temática, fui me dando conta da necessidade de direcionar meu olhar para o branco.

A escolha dessa temática é uma postura de quem se opõe ao racismo e é a favor da luta antirracista, que objetiva a construção de um país que apresente e crie oportunidades e condições dignas de vida para toda a sociedade.

Durante as aulas da professora Aparecida de Jesus Ferreira, no mestrado, pude acionar minhas memórias e rever situações vividas com um olhar mais crítico. A atividade

que mais me chamou a atenção foi: “Como me dei conta de que o racismo existe?”. Essa questão me encantou porque eu já fazia intuitivamente algumas atividades autobiográficas, com o objetivo de “conhecer meus alunos”, conhecer suas subjetividades, agora tinha um respaldo teórico para essas ações, a Teoria Racial Crítica, que, conforme Ferreira (2015), dá suporte para o entendimento dos relatos autobiográficos, corpus de análise desta pesquisa. Como essa teoria exige um posicionamento político, justifico assim minha opção pelo foco narrativo em 1ª pessoa, ou seja, é um posicionamento meu neste trabalho.

INTRODUÇÃO

Motivação da pesquisa

Descrevo a seguir como surgiu o tema deste trabalho: numa escola da rede pública de ensino de Ponta Grossa, no Paraná, na qual se realizou um trabalho pela equipe multidisciplinar, em 2014.

De acordo com a SEED (2017), as Equipes multidisciplinares são oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e a Instrução nº 010/10 SUED/SEED, que são instâncias do trabalho escolar. São, desse modo, espaços de estratégias, debates e de ações pedagógicas que fortalecem a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.639/08.

A Instrução nº 010/2010-SUED/SEED, que regulamenta as equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, considerou a seguinte legislação: a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e particulares; a Deliberação nº 04/06 do CEE/PR, que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e Africana; a Instrução nº 017/2006-SUED/SEED, que institui sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a Resolução nº 3399/2010 – GS/SEED, que regulamentou a composição e o funcionamento das equipes multidisciplinares no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED, nos Núcleos Regionais de Educação/NRE, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas escolas conveniadas.

Optei por essa explicação, para esclarecer o que são as equipes multidisciplinares no Paraná e para deixar mais claro que a motivação para realizar esta pesquisa surgiu na apresentação dos trabalhos realizados pela equipe multidisciplinar na escola na qual ministrou aulas.

Durante a apresentação dos trabalhos realizados, verificou-se que alguns alunos negros afirmaram que não iriam participar de uma das atividades, que consistia em apresentar-se num vídeo, no qual todos os negros do colégio, funcionários, professores, alunos, apareciam em fotos que valorizavam a raça negra.

Ao fazer um elogio a um dos professores que organizou a apresentação, a resposta foi: “mas uma pena foi que nem todas (os) as (os) alunas (os) quiseram participar. Nós íamos nas salas e alguns respondiam que não eram negras(os), então muitos não apareceram nas fotos”. A angústia que surgiu em mim nessa apresentação foi saber que alguns alunos, ao serem convidados para o trabalho, não quiseram participar afirmando que não eram negros.

Justificativa

Esta pesquisa é relevante porque vem ao encontro das perspectivas da Lei 10.639/03, que destaca a necessidade de conhecimentos mais consistentes sobre a história e a cultura dos povos africanos, revelando que ela deve atuar no sentido de desconstruir ideologias que sustentam mitos da inferioridade do negro e da democracia racial.

Os vestígios do preconceito ainda estão presentes quando se verifica a dificuldade de identificação com a cor da pele. Sabe-se que a escola é um espaço privilegiado para superar o racismo, se for negado o direito do negro ser reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da humanidade, a escola contribui para reforçar determinados estereótipos e reforçar ideologias racistas.

Conforme Cavalleiro (2012, p. 101) elenca, a escola tem-se demonstrado “omissa quanto ao dever de reconhecer a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”, pois o negro ainda é apresentado como inferior, sem passado, passivo, desprovido de cultura. É preciso, então, mostrar o negro que participou e participa de outras relações sociais que não seja só a escravização. É preciso mostrar as contribuições e as tecnologias trazidas por ele para o país, pois as mesmas foram omitidas até o momento. A resistência dos negros à escravidão parece não existir.

As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas, reforçando a ideologia de inferioridade, que faz com que muitos negros tenham dificuldade para se reconhecerem com tal.

A princípio, o foco desta pesquisa era a identidade de alunos negros que não se

identificavam como tal; no entanto, com as leituras, participação em eventos e estudos relacionados às questões raciais, o olhar expandiu-se para o outro “branco”, pois se a construção da identidade se dá a partir das relações que estabelecemos com o outro, é preciso trazê-lo para os estudos também.

Esta pesquisa é de significativa importância, tendo em vista que a lei 10.639/03 preconiza o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; ou seja, é dever da escola inserir esse estudo no currículo escolar. Diante disso, pesquisas que contribuam no sentido de entender como o racismo é estruturado podem trazer alternativas de se fazer um trabalho mais eficaz contra o preconceito, a discriminação e o racismo. Cardoso (2011) enfatiza a importância dessa abordagem teórica e o envolvimento de pesquisadores brancos que passam a questionar seus próprios privilégios.

Outra justificativa para este trabalho se destaca porque as relações raciais envolvem tanto negros quanto brancos. O branco faz parte desse processo de (re)construção das identidades, bem como tem papel fundamental na manutenção do racismo quando não reflete sobre seus privilégios, característica principal da branquitude. Trazer os brancos para a discussão sobre as relações raciais, foi/é possível ressignificar a branquitude, mudando comportamentos e posicionamentos.

Cardoso (2014, p. 118), ao se referir aos estudos sobre as questões raciais, diz que os brancos, ao definirem os negros, são omissos a respeito de si. “Ou mais concretamente, silenciam sobre o que é ser branco; a ideia de branco, a identidade branca, o conceito branco”. Assim, esta dissertação de mestrado foi produzida a partir de um olhar de uma pesquisadora branca que pensa sobre o que é ser branca (o).

Objetivo geral

Investigar como as (os) alunas (os) brancas (os) e negras (os) expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de textos autobiográficos, a partir de uma intervenção pedagógica.

Objetivos específicos

- Verificar se há e quais conflitos de identidade racial aparecem nas produções de alunas (os) brancas (os) e negra (os);
- Identificar os papéis da escola e de outras instituições na (re) construção da (s)

identidade (s) racial (ais);

- Analisar como uma SD Sequência Didática (SD, de ora em diante) com o gênero relato autobiográfico, com a perspectiva de educação antirracista, pode contribuir para a construção da identidade étnico-racial.

Para chegar aos objetivos acima apresentados, fui respondendo durante a análise às seguintes perguntas de pesquisa:

Perguntas de pesquisa

As perguntas que geraram o problema de pesquisa foram:

1. De que formasou quais elementos são acionados pelas (os) alunas (os), negras (os) e brancas (os), para expressar suas identidades étnico-raciais a partir da produção textual de relatos autobiográficos?
2. Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e de alunos adolescentes e jovens?
3. Quais os modos de identificação e percepção de seu pertencimento étnico-racial?; Quais são os termos utilizados para fazer referência ao seu pertencimento étnico-racial?; O gênero textual escolhido permitiu que os alunos e alunas pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial?
4. A pergunta motivadora foi suficiente para que a produção textual pudesse atender ao objetivo geral da pesquisa?
5. Quais instituições aparecem em seus relatos como importantes na formação de sua identidade étnico-racial (escola, família, igreja, grupos culturais)?

Alguns alunos que estão atualmente nos 9º anos A e B, eram alunos dos 7º anos em 2014 e fazem parte desse contexto originador do problema desta pesquisa. Assim, justifica-se a escolha dessas turmas para a presente pesquisa.

Para responder às perguntas de pesquisa, analisei todos os relatos autobiográficos, pois na proposta de produção do relato havia questões que orientavam a escrita, e nessas questões estavam contempladas as respostas a essas perguntas. Por isso, foi preciso fazer um trabalho minucioso de leituras e releituras dos relatos, fazendo um cruzamento com as anotações do diário de bordo para entender como elas/eles expressaram suas identidades.

Lacunas que este trabalho vem preencher

Ao fazer uma busca no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDT), com a palavra branquitude, não encontrei nenhum trabalho na área de Linguagens.

Nesses sites também procurei pesquisas com os seguintes descritores: adolescentes/jovens e/ou intervenção pedagógica e/ou pesquisa autobiográfica, todos com intersecção em raça.

Encontrei somente uma dissertação, de Anilda de Fátima Santos Piva dos Santos, intitulada **Literatura Afro-brasileira e Identidade: proposta de SD para o Ensino Fundamental II**, de 2015, na área de Letras. O objetivo foi construir uma SD que auxiliasse no processo de (re) construção identitária dos adolescentes, principalmente negros e afro-brasileiros, positivando a identidade negra através da literatura. A metodologia para análise foi o uso de questionário destinado aos professores e aos alunos, além da aplicação de uma SD.

Também procurei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) as dissertações que foram realizadas e que tiveram como foco de pesquisa tanto negras (os) quanto brancas (os) e/ou que tivessem como metodologia uma intervenção e/ou relatos autobiográficos. Porém, percebi uma lacuna no que se refere à aplicação de uma intervenção com alunas (os) adolescentes/jovens. Com aplicação de relatos autobiográficos, há somente com professores (as). Portanto, este trabalho supre uma lacuna existente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Conforme assevera Cardoso (2008), a branquitude são muitas; desse modo, este trabalho colabora com uma discussão sobre branquitude e analisa como as(os) alunas(os) expressam suas identidades, fazendo uma discussão sobre como podem ser (re)construídas por meio do letramento racial crítico.

Contribuições que este trabalho traz

Uma contribuição é referente à lacuna que existe no próprio Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), quanto à pesquisas trazendo o branco para a discussão sobre as relações raciais com alunas (os) adolescentes/jovens.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, Delineando Referencial Teórico, discuti sobre o termo raça. Para tanto, busquei os referenciais teóricos de Schucman (2012), Guimarães (1999) e Gomes (2005), entre outros, para explicar minha concepção de raça como histórica e socialmente construída. Por isso, precisei trazer no subtítulo: discutindo alguns conceitos de raça, como se forjou um conceito binário de raça, superior/inferior, baseado em doutrinas disseminadas por intelectuais do século XIX.

Para estudar as questões raciais, é preciso entender como as ideias do branqueamento – branquidade e branquitude - foram sendo construídas no cenário nacional, sendo preciso retomar historicamente essas teorias, apontando alguns estudos. A partir disso, trouxe para pauta as ideias do imigrantismo a fim de explicar como ocorreu esse processo de branqueamento da população brasileira.

Na segundo capítulo, fiz uma reflexão sobre quem são os adolescentes/jovens e contextualizo alguns estudos que também abordam esta temática. Para chegar a esses sujeitos, restringi-me à concepção de identidade, trazendo o subtítulo: a construção da identidade de adolescentes e jovens. A partir dessa concepção ampla de identidade discutida no subtítulo anterior, houve a possibilidade de se entender como ocorre essa construção e o papel da escola na (re) construção das identidades desses sujeitos.

No terceiro capítulo, discorri sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Esse capítulo foi dividido em tópicos para facilitar a leitura. No primeiro tópico: a pesquisa – contexto, sujeitos e ética -, apresentei o contexto da pesquisa, em seguida falo um pouco sobre os sujeitos desta pesquisa e finalizo falando sobre ética em pesquisa.

No segundo tópico: a pesquisa-intervenção na perspectiva do letramento racial crítico na área de línguas, utilizando o gênero relato autobiográfico, apresentei a pesquisa-intervenção como opção metodológica e seu objetivo, que é a educação antirracista e o letramento racial crítico. Destaco a pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa (LP, doravante), focando as questões raciais, finalizando este tópico com a apresentação da SD que foi desenvolvida.

No terceiro e último tópico desta seção, expus os instrumentos de pesquisa, apresentei o relato autobiográfico como suporte teórico para a análise de dados, a teoria

dos gêneros textuais e SD, o diário de bordo, como instrumento de coleta de dados, e justifiquei por que utilizei gravações e filmagens. Também, apresentei quais instrumentos de pesquisa foram utilizados, apresentei a teoria dos gênero textuais e da SD referenciando as análises dos relatos autobiográficos, na sequência vem o relato autobiográfico como suporte teórico para a análise de dados, o diário de bordo, como instrumento de coleta de dados e explico por que utilizei gravações e filmagens.

O capítulo das análises dos dados foi subdividido à medida que as perguntas de pesquisa foram sendo respondidas. No primeiro tópico, apresentei as categorias utilizadas para a análise e trouxe a primeira questão a ser respondida: “Como as (os) alunas (os) expressaram suas identidades étnico-raciais”. Em seguida, abordei os conflitos de identidade étnico-raciais encontrados nos relatos autobiográficos. No tópico seguinte, discorri sobre as instituições e/ou meios mais relevantes na construção das identidades e que são analisados na sequência.

Analisei, a seguir, se o gênero relato autobiográfico possibilitou que as (os) alunas (os) expressassem suas identidades étnico-raciais e, no tópico seguinte, verifiquei se a pergunta motivadora da produção textual: “como me dei conta de que sou branca (o) negra (o) ” foi suficiente para que eles (as) expressassem essas identidades. A partir das análises, surgiu o tema sobre as cotas que será abordado no capítulo cinco.

Finalmente, faço uma reflexão, no último tópico desta seção, sobre o papel da intervenção na (re) construção das identidades étnico-raciais, concluindo que com a aplicação de uma intervenção pedagógica, na perspectiva do letramento racial crítico, foi possível perceber algumas mudanças de postura por meio das reflexões proporcionadas pelas contranarrativas apresentadas na SD e pelas atividades desenvolvidas.

1. UM CAMNHO PERCORRIDO - O REFERENCIAL TEÓRICO

Para falar sobre as questões raciais, preciso apresentar a você, leitor(a), como antendo *raça*. Neste capítulo, trouxe alguns autores nos quais fui buscar uma concepção de raça para poder então falar sobre as relações raciais, foco de estudo deste trabalho.

1.1 Discutindo alguns conceitos de raça

Para Schucman (2012, p. 13), a ideia de raça está “presente em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação”. Ao mesmo tempo em que a autora destaca a importância da categoria “raça” na produção de efeitos concretos no Brasil, ressalta que é difícil falar sobre isso, pois os valores de miscigenação racial e cultural são fortes neste país.

Segundo Guimarães (1999), no Brasil, o questionamento sobre a legitimidade da utilização do termo “raça” pelos cientistas e intelectuais em seus trabalhos é inquietante, uma vez que se indagam se ela seria científica ou ética. Conforme o autor,

A questão é, claro, tem uma história. No passado, não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana, grosseiramente identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por particularidades morfológicas tais como cor de pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais particularidades físicas características, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiriam o potencial das raças para a civilização. (GUIMARÃES, 1999, p. 147).

Guimarães (1999) completa dizendo que, a partir do século XX, foram relegadas essas classificações morfológicas a aproximações grosseiras, assim, o conceito “raça” perdeu importância científica e foi parcialmente abandonado pela biologia com o crescente prestígio das teorias mendelianas, que são princípios baseados na teoria de Mendel, que constam da transmissão hereditária das características de um organismo a seus filhos. No entanto, o autor afirma que, no século XIX, as teorias raciais sustentaram diversas ideologias nacionalistas e nacionais. Para o autor, o racismo e o conceito de raça passaram a ser muito utilizados com aspirações imperialistas, pelos Estados nacionais, gerando tragédias conhecidas por nós, principalmente nas décadas de 1920 e 1930.

Conforme o pesquisador supracitado, a reação dos cientistas e as forças

esclarecidas relegaram esse conceito, pois ele é inexistente biologicamente. Não existem subdivisões da espécie humana que possam ser

Identificadas pela genética e às quais correspondam qualidades físicas, psicológicas, morais e intelectuais distintas. As diferenças morais e intelectuais entre os grupos humanos (populações razoavelmente estáveis, num dado território) só poderia ser cientificamente explicadas por diferenças culturais. (GUIMARÃES, 1999, p. 148)

O sociólogo afirma que nas ciências sociais brasileiras o conceito de raça exprimia a ignorância daqueles que o empregavam, denotando o racismo existente. Em suas palavras:

“Raça passou a significar entre nós, apenas “garra”, “força de vontade” ou “índole”, mas quase nunca “subdivisões de espécie humana”, as quais passaram a ser designadas, apenas, pela cor da pele das pessoas: branca, parda, preta etc. Cores vieram a ser consideradas realidades objetivas, concretas e inquestionáveis, sem conotações morais ou intelectuais, as quais – quando existentes eram reprovadas como “preconceitos”. (GUIMARÃES, 1999, p. 149).

O autor delinea que, no Brasil, a negação da existência de “raças” aderiu à ideia da política de negação do racismo como fenômeno social. Para Guimarães (1999, p. 149), “Entre nós existiria apenas “preconceito”, ou seja, percepções individuais equivocadas, que tenderiam a ser corrigidas na continuidade das relações sociais”. A negação da existência de raças pode servir à reprodução da desigualdade social entre as raças e ao tratamento discriminatório. Foi exatamente o que aconteceu no Brasil.

Para Carvalho (2007), representando extensões do pensamento europeu do final do século XIX, que eram considerados científicos, forjou-se um conceito de raças humanas pressupondo uma hierarquia em cujo topo estava, evidentemente, o branco (caucasiano). Dentro dessa espécie de hierarquização racial, na base da pirâmide estariam os povos africanos e outros de pele escura, como os aborígenes australianos. Esses povos eram vistos como preguiçosos, incapazes, selvagens, atrasados, e a solução para sua salvação estaria na ação da colonização europeia.

Assim, teceu-se outra forma de cativeiro, a escravidão simbólica, que até hoje castiga a autoestima dos afrodescendentes, pois confunde ideologia com ciência, estereótipos com individualidades, vontades com verdades. Segundo Cardoso (2014), a ideia de vencido e derrotado é uma das primeiras características dadas aos negros pelos brancos. Ele destaca que o branco, a partir de seu complexo de superioridade, construiu

o complexo de inferioridade do negro.

Jovino (2007, p. 08), em sua pesquisa intitulada “Crianças negras em imagens do século XIX”, demonstrou que as imagens apontavam de forma contundente as “influências que as teorias desenvolvidas a partir das pesquisas nas áreas da biologia e da antropologia, durante o século XVIII, exerceram sobre o estabelecimento das teorias raciais do século seguinte”. A autora ressalta que, mesmo ninguém mais duvidando do absurdo do sistema escravista, no entanto, se considerava uma verdade absoluta a superioridade da raça branca e a inferioridade das outras, sendo definida a ideia de raça e o modo como foi construída foi a partir do olhar europeu.

Assim, julgo importante, primeiramente, nos reportarmos aos séculos XVIII-XIX. A hierarquização de raças é uma ideia consequente dos naturalistas; desde então, eles não limitaram seus trabalhos à classificação dos grupos humanos. Para Munanga,

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor de pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos de raça ‘branca’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc, que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc., e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mas emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 04).

Entre os autores que foram disseminadores do racismo está Gobineau (1970), que escreveu “Ensaio sobre a Igualdade das Raças Humanas”, no qual explicava a teoria da superioridade racial branca baseada numa comparação entre os cérebros de homens de etnias diferentes, o tamanho seria um fator de diferenciação quanto ao grau de civilização. Para ele, a mistura de raças seria prejudicial intelectual e fisicamente para a humanidade.

Conforme Gomes (2005) elenca, durante muito tempo, o uso do termo *raça* (grifo meu) esteve relacionado à dominação político-cultural de vários povos e nações cuja relação baseava-se sempre de tal forma em que um era posicionado em detrimento do outro. Tal aspecto desencadeou em tragédias mundiais como, por exemplo, o nazismo. Isso porque que o estado alemão, governado por Hitler, se apropriou dessa estratégia, afim de dominar política e culturalmente vários grupos sociais e étnicos, em virtude de que acreditavam que a raça ariana era superior às demais raças.

Gomes (2005) reflete que no Brasil, na década de 30, Gilberto Freire publicou o livro *Casa Grande e Senzala* (1933), e o efeito dessa publicação foi nacional e internacional. Era a propagação da ideia de um Brasil sem preconceito, em que havia uma democracia racial. Ao afirmar que aqui as três raças - brancos, índios e negros - conviviam harmoniosamente, negava a existência do racismo.

Para Gomes (2005, p. 58), “Essa visão edílica, não realista e, ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil, foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu regimes ditatoriais”. A desigualdade histórica vivida por índios, negros e brancos foi, dessa forma, camuflada assim como foi silenciada a violência com que se construiu esta nação.

Gilberto Freire não considerou a dominação do colonizador conduzida por meio da violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres indígenas e negras. No Brasil, as relações entre os diferentes grupos étnicos se deu a partir da dominação, do trabalho escravizado e da exploração.

Para Silva (2007), aceitar as diferenças implica em atribuir ao “outro” diferente a igualdade de direitos e de oportunidades. Como vivemos num sistema político e econômico que é baseado na exploração do outro, não é possível estabelecer relações recíprocas de respeito e de direitos, pois vivemos numa sociedade na qual impera a ideologia da dominação e objetiva-se a desconstrução da identidade étnico-racial cultural, do valor das potencialidades do oprimido e de sua autoestima.

Azevedo (1987) aponta que o valor inestimável do livro de Florestan Fernandes, “A integração do negro na sociedade de classes”, está no fato da revelação de uma sociedade extremamente racista, na qual prevalece no quadro histórico a marginalização do negro por força da herança da escravidão carregada por ele. Ao negro, despreparado e apático, contrapõe-se o imigrante responsável e disciplinado. Assim, o negro foi substituído pelos imigrantes, que eram bem considerados e numerosos.

Derrotado na competição econômica e ocupacional, o negro passou a ser visto como inútil e vagabundo, o que o fez concentrar-se nas ocupações insignificantes e indesejáveis. Azevedo (1987) elenca que, não havendo um mercado interno, a reduzida divisão social do trabalho, o trabalho desestimulado pelo sistema escravista pré-capitalista, que era voltado para produção de gêneros tropicais para exportação, teriam proporcionado a geração indolente, os ex-escravizados, que seriam imbecilizados e rudes,

incapazes de fazer o trabalho que um imigrante faria.

Essas teorias sociais de raça acima esboçadas servem para entendermos as dificuldades da luta contra o racismo. Que definição existe para o termo “raça” então? Para chegar a uma resposta, Loureiro (2004) diz que é necessário pensar também no termo “etnia”. Para a autora, o termo raça está associado a uma base biológica. Argumenta que, até os anos de 1930, as diferenças da maneira de cada grupo viver eram causadas pelas diferenças raciais, que eram vistas como inatas e não como culturais, aprendidas. Nesse respeito, Hall argumenta:

Conceitualmente a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. (HALL, 2003, p. 69)

A terminologia no campo racial é muito sensível, conforme Ferreira (2006, p. 28), “*raça* é ainda um termo problemático, porque carrega a noção de espécies biológicas distintas.” A autora adota em seus estudos a concepção social e histórica de raça porque geralmente esse termo está associado a diferenças físicas como a cor de pele, já *etnia* corresponde a grupos que compartilham a identidade cultural, como a religião, a língua, a história; no entanto, os termos raça e *etnia* são usados sem distinção. Por essa razão, vou optar neste trabalho por “*étnico-racial*”, porque a discriminação se dá, conforme Loureiro (2004, p. 65), “[...] no sistema interétnico brasileiro – baseada, principalmente, em diferenças fenotípicas visíveis”, a consciência de uma origem comum está relacionada ao termo *etnia*, conforme essa autora.

Há a tendência, por parte dos pesquisadores, em combinar as categorias pretos e pardos, de acordo com Ferreira (2015), porque a pesquisa sobre o acesso ao emprego, à escolaridade e ao atendimento médico-hospitalar, demonstra que não há uma diferença significativa entre pardos e pretos nos resultados finais.

Conforme Gomes (2005), sabendo como o termo “raça” opera na sociedade brasileira, militantes do Movimento Negro e alguns intelectuais o preferem para falar sobre o negro brasileiro. Mesmo entendendo a importância de outros termos para se referir ao pertencimento racial, como o termo *etnia*, a autora explica que, no caso dos negros brasileiros, a substituição do termo raça por *etnia* não resolve o racismo que aqui

existe. É por isso que militantes e pesquisadores, ao falarem sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo *raça*, mas com outro significado ou sentido, não o adotam no sentido biológico, pois todos sabem que, com os estudos atuais da genética, não existem raças humanas; adota-se o termo *raça* com o significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões históricas e culturais a que este nos remete. Gomes assevera (2005, p. 47) “Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”.

Assim, explico aqui por que compartilho nesta pesquisa da definição de que conceito de *raça* não é só fenótipo, mas é político e social, como afirma Hall (2003), é do sistema de exclusão e não do fato. Ferreira (2015), referindo-se a um seu trabalho anterior, discorre que, em relação à terminologia racial, “negro” é o termo utilizado pelos ativistas afro-brasileiros para se fazer alusão a uma pessoa negra, pois associam esse termo à origem étnica, ao invés de usar “cor”. Há pouco tempo, ativistas negros introduziram os termos: afro-brasileiro e afrodescendente como autodefinição; entretanto, pessoas que não têm conhecimento desses termos usam *preto* (grifo meu) e negro alternadamente.

Schucman (2012), Gomes (2005; 2012) e outros destacam a importância do papel dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, que redimensionam e redefinem a questão social e racial no Brasil, dando uma dimensão e interpretação políticas. Nas palavras de Gomes,

Ao ressignificar *raça*, o movimento negro indaga a própria história do /brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, 2012, p. 731).

A autora explica que a politização do termo *raça* propicia o desvelamento da sua construção no contexto das relações de poder. Assim, as visões negativas, naturalizadas e distorcidas sobre os negros foram rompidas, bem como a visão distorcida sobre a cultura negra, sua história, práticas e conhecimentos, a politização do termo *raça*, conforme a

autora, retira-a da suposta inferioridade racial negra pregada pelo racismo, interpretando afirmativamente a raça como construção.

Schucman (2012) também ressalta a importância do trabalho do movimento negro que veio desmitificando a democracia racial, junto com o trabalho de pesquisadoras (es) brancas (os) e negras (os) que vêm lutando contra o racismo.

A autora afirma que o pensamento racial está presente na estrutura cultural e social e na constituição dos sujeitos em nossa sociedade. Para Schucman (2012), ainda é um tabu temas como esses no cotidiano brasileiro, pois o racismo brasileiro revela essa contradição nos discursos, que trazem em seu bojo as desigualdades culturais, simbólicas e socioeconômicas relacionadas à população que não é branca neste país. As desigualdades raciais no Brasil são explicadas em estudos nacionais e internacionais, com origem na discriminação racial e racismo. O contexto multirracial brasileiro implica, assim, de acordo com a autora, em mediações bem diferenciadas nesse processo de constituição de sujeitos brancos e não brancos.

Souza (2011) explica como surgiram os movimentos sociais no Brasil, dizendo que no final dos anos 1970 e início de 1980, com o aumento do índice de desemprego, a hiperinflação e conseqüentemente a precária situação de vida da população fomentavam manifestações de organizações e entidades que buscavam ser ouvidas, pois a situação do país na época aumentou as desigualdades sociais, elevando também a força dos sindicatos e partidos políticos. Diversos segmentos da sociedade, como negros, mulheres e mães, buscavam organizar-se em ações coletivas para reivindicar seus direitos, posteriormente foram nomeadas como Novos Movimentos Sociais-NMS.

Domingues (2007) afirma que é comum pensar que o Movimento Negro Unificado tenha seu início nos anos de 1930, e tenha sido retomado no final da década de 70. No entanto, havia uma articulação de grupos negros e outros militantes em outros momentos; logo, o movimento tem uma tradição de luta que atravessa o período republicano e acumula experiência de gerações. Segundo o autor, desde a extinção da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, com a implementação de políticas públicas alicerçadas no darwinismo e racismo científico para substituir a população mestiça por uma população branqueada, com a vinda dos imigrantes europeus, os afrodescendentes e os ex-escravizados, de algum modo, foram privados de acesso à moradia, à educação, à saúde, ao emprego, à participação política, ou seja,

foram privados do exercício pleno da cidadania. Por esse motivo, alguns se mobilizaram e organizaram-se para lutar pelos seus direitos. Domingues (2007, p. 120) relata: “Foram engendradas diversas organizações com base nas identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano”. Para Souza,

Na atualidade, o uso da expressão *raça negra* usada pela militância, e incorporada pelo universo acadêmico, focaliza dimensões sociais e políticas do racismo, considerando que sua existência na sociedade ainda baliza e hierarquiza os diferentes grupos, com sérios prejuízos mais visíveis para o segmento negro – pardos e pretos – da população. (SOUZA, 2011, p. 150).

De acordo com Schucman (2012), que adota o conceito de “*raça*” como social, é importante ressaltar que a ideia que povoa o imaginário social da contemporaneidade e produz discursos racistas ainda é a ideia de *raça* produzida nos séculos XIX e XX, conforme esboçado acima, ou seja, a ideia de superioridade/inferioridade racial. Azevedo (1987) salienta a importância da discussão a respeito do pré-capitalismo e capitalismo, a racionalidade versus irracionalidade desses dois sistemas, pois se não discutimos isso, aceitamos o que tem sido posto como justificativa para a imigração, sem pensarmos na segregação e no racismo que norteou a passagem escravizado – homem livre.

Para finalizar esta subseção, retomo o que Guimarães (1999) assevera, que no Brasil, a negação da existência de *raças* veio junto com a negação do racismo como fenômeno social. Nesse ínterim, o autor salienta que o termo precisa ser retomado, pois negar a existência de *raças* pode servir à reprodução da desigualdade social entre *raças*, o que tem acontecido no Brasil. *Raça* ainda é um termo, conforme Ferreira (2006), problemático, por ainda ser relacionado à noção de espécies biológicas distintas.

Minha opção foi pelo termo étnico-racial porque *etnia* está relacionada à origem comum, conforme Ferreira (2006), refere-se à língua, à história, à identidade cultural; e *raça* adoto no sentido de social e historicamente construída.

1.2 Branqueamento, branquidade e branquitude

Primeiramente, quero esclarecer o porquê de fazer essa retomada sobre a política de imigrantismo no Brasil. Meu objetivo nessa discussão foi perceber as consequências disso na forma como nos vemos até hoje. O conceito de *raça* e a forma como trabalhei essa discussão a partir dos textos das (os) alunas (os), que são tanto brancas (os) quanto negras (os), fizeram com que fosse necessário trazer à discussão o branqueamento, a

branquidade e a branquitude. Para poder falar de branquitude, preciso esclarecer como se deu a política de branqueamento no Brasil, pois ela foi uma política de estado cujas consequências estão presentes na sociedade brasileira até hoje.

Bento (2014) argumenta que a branquitude é traço da identidade racial do branco. Azevedo (1987) asservera que o ideal do branqueamento nasce do medo despertado na elite branca, desde o final do século passado, pela população ser na sua maior parte negra, por isso, o país investiu na imigração dos europeus. Essa elite, de ascendência europeia, durante todo século XIX, era consumidora das intensas teorias raciais surgidas na Europa, que disseminavam a ideia da inferioridade da raça negra.

Na cor de sua pele, nos seus traços físicos, nos seus cabelos, os negros livres já de há muitas gerações, mesmo miscigenados, frequentemente traziam impressas suas origens africanas, as marcas de seus antepassados escravos, e assim ficavam entregues à possibilidade de serem tratados com desprezo e violências. (AZEVEDO, 1987, p. 33-34).

Pensar sobre como se deu a constituição da sociedade brasileira do século XIX, composta por uma grande maioria populacional negra, marginalizada, esquecida, versus uma pequena elite branca que ascendeu política e socialmente, é primordial, segundo a autora, e nos desafia a refletir sem simplesmente aceitar os resultados históricos. Ela nos mostra que um imaginário perpassado pelo medo fez com que a elite buscasse propostas para substituição do trabalho escravo pelo mercado de trabalho livre, com medo das revoltas dos escravizados. O quadro era formado por uma pequena elite composta por grandes proprietários e das chamadas camadas médias de profissionais liberais brancos, contrapondo-se a uma maioria de negros escravizados e livres miseráveis. As pressões internacionais para que acabasse a escravidão no Brasil era grande naquele momento.

A autora explica que também havia o medo de que acontecesse aqui no Brasil o mesmo que acontecera em São Domingos, onde os negros escravizados se rebelaram, na última década do século XVIII, proclamando sua independência em 1804. A preocupação era latente, pois, desde 1500, quando começou o tráfico de negros da África para o Brasil, houve aqui e em toda América pequenas e grandes revoltas, quilombos, assaltos a fazendas e tentativas de grandes insurreições. O medo se alastrava entre a elite durante as três primeiras décadas do século XIX; houve nessa época as insurreições baianas aprofundando os temores, justaposta ao desejo de criar um país harmonioso. Azevedo (1987) afirma que num primeiro momento os emancipacionistas desejavam integrar a

população pobre do país, escravos ou livres, mas num segundo momento pensavam na solução imigrantista e aderiram à ideia da formação de um país com uma população ideal, branca.

A ideia de formar uma nação homogênea, em 1830, assumiu uma posição radical, pois os negros representavam perigo, ameaça, não eram inteligentes e prevalecia nesse período a ideia de inferioridade racial apregoada pela ciência da época. A verdade é que o medo afligia a elite branca porque os negros, conforme pontua Azevedo (1987, p. 45), “nunca haviam cessado de lutar pela liberdade no Brasil e em outras partes da América”. Contudo, o medo maior da elite branca era a falta de mão de obra escravizada e a falta de quem a substituísse.

Para Azevedo (1987), a transição dessa mão de obra é vista como uma conspiração branca para deixar os negros à margem da produção. Ela cita vários reformadores que durante o século XIX preconizaram a disciplinarização do ex-escravizado, dos seus descendentes e dos pobres em geral, como maneira de se passar para o trabalho livre. Todavia, vários outros reformadores, influenciados pelas teorias raciais científicas, produzidas nos Estados Unidos e na Europa, chegaram à conclusão que a melhor solução seria o imigrantismo. Assim, conforme destaca Azevedo,

A associação entre os males da escravidão e a inferioridade racial do negro é explícita. A observação é importante porque decerto modo a historiografia atual continua a tratar o tema da transição do trabalho escravo para o trabalho livre sem se referir à questão racial subjacente em que em seu tempo teve um lugar privilegiado entre as motivações imigrantes. (AZEVEDO, 1987, p. 64).

Como destacado pela autora, o posicionamento imigrantista no Brasil estava estritamente ligado ao posicionamento dos reformistas que explicavam a escravidão pelos termos de caráter compulsório de seu regime e pela inferioridade racial dos africanos. Ela explica que a ideia do branqueamento aparece pela primeira vez com Silvio Romero, dizendo ser por meio da miscigenação racial, ou seja, pelo cruzamento do branco com negros e indígenas, que o branco prevaleceria sobre as outras raças, produzindo um “branco superior”, ou seja, ocorreria o branqueamento e, para isso, era preciso ocorrer à imigração europeia, para efetivar a purificação racial. Isso ocorreria não só pela miscigenação, mas também por intermédio do exemplo civilizador do branco, branqueando o povo brasileiro física e moralmente. O profundo racismo herdado do imigrantismo e a ideia de que o negro deveria estar sujeito aos interesses da elite,

concepção abolicionista e emancipacionista, são heranças sempre renovadas do passado escravista e, segundo Azevedo (1987), é preciso reconhecer isso.

Bento (2014) esclarece que o medo dos brancos relacionado aos negros nasce antes ainda da Abolição da Escravatura, com a invasão das ruas por uma massa de negros libertos. Ambos sabiam que essa condição miserável era fruto da apropriação indevida, da violência física e simbólica nos quase quatro séculos de escravidão; é a essa exclusão em massa que se refere Florestan Fernandes e esse é o motivo do medo da elite branca.

A autora afirma que o valor da obra “A integração do negro na sociedade de classes”, de Florestan Fernandes, é imensa porque mostra o Brasil como uma sociedade desigual e também pelo compromisso com o combate à violação dos direitos do povo negro. Porém, ele praticamente deixou de fora o branco, como legitimamente branco. Assim, fica evidente a dificuldade da elite branca em olhar para seu grupo. O período do início da industrialização foi quando a teoria do branqueamento mais ganhou força, porque a população negra era maioria. Nesse sentido, o medo da elite era dessa população monopolizar os postos de trabalho, por isso, a teoria do branqueamento estava ligada ao desejo da ascensão social do negro, que foi tratado, por muito tempo, como incapaz. Bento (2014) afirma que branqueamento e ascensão social, quando relacionadas ao negro, aparecem como sinônimos porque “parece-nos que isso decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, de fato, como ‘mundo dos brancos’ no qual o negro não deve penetrar” (BENTO, 2014, p. 42). A autora continua refletindo sobre as pesquisas que evidenciaram que quanto mais ascende socialmente, mais o negro é discriminado.

Para finalizar, trago Bento (2014) dizendo que a escravidão também provocou deformação na personalidade do branco, que o negro escravizado acabou se deformando, na medida em que o branco atribuiu inferioridade a ele. Vários estudiosos afirmaram que os postos de trabalho ocupados pelos imigrantes não foram por um melhor preparo dos brancos em relação aos negros, foi na verdade mais uma tentativa de excluir o negro. Por todo o exposto acima, fica evidente que é preciso rever o papel do branco na manutenção do racismo.

1.3 Branquidade & Branquitude

Neste momento, quero destacar a diferenciação entre branquidade e branquitude,

que, *a priori*, parecem ter os mesmos significados; no entanto, precisam ser diferenciados, pois têm conotações diferentes. Cardoso (2008), falando sobre quem utilizou o termo “branquitude” primeiramente aqui no Brasil, diz que Gilberto Freire, em 1962, o usou, mas criticando esse e o termo “negritude”, pois pregavam a ideologia da democracia racial. Porém, foi Alberto Guerreiro Ramos que primeiramente trouxe para uma discussão o termo *brancura*, que tinha a mesma conotação do que chamamos hoje de branquitude, e que foi retomado por Edith Piza, em 2000. Piza (2005; 2009; 2014) pensa a branquitude como uma fase da branquidade, que deve ser superada.

Passos (2013, p. 18) afirma que uma das traduções possíveis do conceito *whiteness*, que foi construído nos Estados Unidos na década de 90, é *brancura*. Essa palavra, semanticamente, define a qualidade de ser branco. Conceitualmente, foi traduzida para o português como “brancura”. Todavia, conforme a autora, essa primeira tradução trouxe limites teóricos importantes para os estudos das relações raciais no Brasil, dado que o termo estaria mais ligado ao fenótipo, ou seja, à cor da pele e não à construção da identidade branca como identidade política.

O livro de Vron Ware (2004) trouxe a branquidade para o estudo das relações raciais, pois o papel do branco na manutenção do racismo passa a ser analisado, incentivando assim a criação de políticas públicas. Sobre isso, Jesus (2014) esclarece que, embora o livro tenha sido traduzido para o português como branquidade, a palavra, nas publicações do livro, tem o objetivo de exprimir o mesmo sentido que os pesquisadores aqui no Brasil estavam utilizando, havendo uma mudança somente de nomenclatura. Jesus (2014) completa, dizendo que uma característica importante que reforça essa ideia é o fato de que, mesmo pesquisadores brasileiros que referenciam publicações contidas na obra *Branquidade*, substituem a tradução original, branquidade, para o termo branquitude, e, referindo-se às nomenclaturas utilizadas no livro, tendo como referência as definições ali apresentadas, diz que não se diferem conceitualmente; contudo, o termo branquitude é mais usado.

Cardoso (2010) analisou os trabalhos de pesquisadores brasileiros e concluiu que a impressão que se tem é que a branquitude é homogênea. Seu posicionamento é discordante desse dado, por isso, traz uma explicação possível sobre a diferenciação entre branquitude crítica e acrítica. Segundo Cardoso (2010, p. 607), “A branquitude crítica refere-se ao indivíduo, ou grupo, que desaprovam publicamente o racismo. Enquanto que

a branquitude acrítica refere-se à branquitude individual ou sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca”.

O autor se inspirou nos estudos de Vron Ware (2004) para propor esses termos porque os trabalhos, tanto do Reino Unido como dos Estados Unidos, procuravam distinguir e descobrir os tipos diferentes de racismo, desde os mais sutis, até aqueles que culminavam em assassinatos perpetrados por adeptos do Ku Klux Klan. Cardoso continua:

Porém, a literatura científica sobre a identidade racial branca de língua inglesa, assim como a de língua portuguesa, de maneira geral concentra-se em pesquisar os tipos de racismos praticados por brancos que discordam da tese de superioridade racial branca. Isto significa que existe uma produção crescente sobre a branquitude crítica que pratica racismos que não chegam ao homicídio, enquanto praticamente inexistem trabalhos que pesquisam sobre a branquitude acrítica que possui característica homicida. (CARDOSO, 2010, p. 612)

O autor não concorda com esses estudos porque não fazem a mesma distinção ao definir branquitude, ou seja, a generalizam, dizendo que uma de suas características seria a expressão homicida, dizendo que essa é uma particularidade da branquitude acrítica.

Conforme Jesus (2014), essa conceituação se aproximaria do que sugere Piza (2005), dizendo que a branquitude nega a superioridade branca, em oposição à branquidade. Para a autora, “branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista” (PIZA, 2005, p. 07). Jesus (2014), em sua pesquisa, prefere o termo brancura, seguindo Guerreiro Ramos (1957), que também justifica a opção por boa parte dos pesquisadores pelo termo “branquitude” por ter se tornado concreto a respeito do privilégio e seus prejuízos no cotidiano.

A autora considera que essa distinção não é suficiente para compreender as diversas manifestações do privilégio e do racismo. Jesus (2014, p. 33-34) considera “um avanço significativo na forma de examinar a dimensão que a identidade racial branca adquire na nossa sociedade”; porém, insuficiente a partir da definição de Edith Piza (2005), ressaltando que a branquidade/branquitude é historicamente construída.

Num primeiro momento, fiquei confusa quanto ao uso dos termos, pensando que tinham o mesmo significado e que, portanto, poderia utilizá-los; posteriormente, tentei encontrar uma conceituação para cada um, somente compreendi que branquidade e

branquitude não podem ser usadas aleatoriamente com a revisão da literatura dos últimos 10 anos, pois, conforme Cardoso (2008), ao seguir os teóricos brasileiros que preferem usar o termo branquitude e tendo a concepção de significado ligado à construção da identidade, a melhor opção é o termo “branquitude”. Conforme Passos (2013), no contexto das relações raciais brasileira, o conceito de branquitude está ligado à construção política de diversas identidades brancas.

Finalizo essa reflexão concordando com Piza (2005 e 2009), que afirma que a branquitude é a fase em que se superou a branquidade e foi esse caminho que tentei percorrer na aplicação desta pesquisa, ou seja, trazer para as/os estudantes o papel do branco na estruturação do racismo para que, por meio do letramento racial crítico, pudessem passar para a fase de superação da branquidade em direção a uma branquitude crítica, como destacado no desenvolvimento deste trabalho. Conforme Moreira (2014), estamos falando de uma maioria marginalizada e de um poder hegemônico, mesmo que de maneira contrária, “tanto branquitude quanto negritude se direcionam para a construção de uma identidade positiva, embora a negritude já esteja se consolidado como tal”. (MOREIRA, 2014, p. 86). Caminhando no sentido de reconhecer e depois negar a supremacia branca, por meio da conscientização do branco, a branquitude vem de encontro com a branquidade. É o caminho que estamos percorrendo rumo a justiça social.

1.4 Branquitude: apontando alguns estudos

Nesta seção, pretendi trazer alguns autores que percorreram o tema da branquitude, ou seja, que trouxeram o papel do branco nas relações raciais. Schucman (2012) aponta que, a partir da década de 90 do século passado, os estudos sobre racismo e raça nos EUA começaram a mudar seu enfoque.

Isso se deu quando as ciências humanas e sociais deslocaram seu olhar do outro, negro, para o branco, em que foi construída a noção de raça, os brancos. A autora explica que esses estudos foram chamados de estudos críticos sobre branquitude. Apesar da incipiência das pesquisas sobre branquitude nos Estados Unidos, foram encontrados estudos na África do Sul, Inglaterra, Brasil e na Austrália. Para Schucman,

O fato dos estudos sobre branquitude se formarem como um campo de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores, corresponde à cadeia de fatos históricos que começa com o projeto moderno de colonização,

as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda América e a colonização da África. Portanto, é nestes processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma, outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. (SCHUCMAN, 2012, p. 17).

A autora explica que, em seu trabalho, ideologia é entendida como um fato social porque é produzida nas relações sociais. Mudou-se, então, o enfoque do olhar de quem está à margem, voltando o olhar para a autoconstrução de quem está no centro, denunciando e revelando também seu conteúdo, que não havia ainda sido foco de uma análise crítica.

Um dos precursores dos estudos sobre branquitude foi Du Bois (1920). Ele foi o primeiro negro americano a se graduar em Harvard. Foi sociólogo, historiador, ativista e filósofo. Mesmo antes de se estudar sobre branquitude, escreveu o livro: “A reconstrução negra nos Estados Unidos”, no qual abordava a temática analisando a classe trabalhadora branca fazendo uma comparação com a classe negra norte-americana do século XIX.

O autor fala sobre uma compensação sociológica e pública que os trabalhadores brancos “recebiam”, por exemplo: os prédios nos quais os filhos estudavam eram melhores, os policiais não ficavam nas filas deles, tinham acesso a funções públicas, eram tratados com dignidade e respeito, enfim, uma “compensação” que parece permanecer atualmente. Também está entre os pioneiros a falar sobre o assunto, Frantz Fanon, que, em 1952, escreveu um livro intitulado: “Pele Negra, Máscaras Brancas”, no qual traz as questões raciais a partir do branco. Vindo da Martinica, uma ilha do Caribe colonizada pela França, tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia.

Pela própria experiência de vida, escreveu sobre a opressão do colonizador que tende a inferiorizar o colonizado. Para entender melhor o livro, é necessário entender o contexto no qual foi escrito. Fanon (2008), no início da obra, diz: “Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou”, revelando que era um desafio mostrar à sociedade da época o que estava estruturando o racismo.

Para esse autor, o racismo é cultural. As ideias de Fanon continuam atuais. O autor traz um viés diferente do racismo, revelando que a ideologia que negava a cor poderia dar apoio à discriminação pela raça que era negado, ou seja, ao negar que somos diferentes pela cor de pele, estaríamos afirmando que o branco é norma. Com esta frase: “quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a cacudir energicamente o

lamentável informe tecido durante séculos de incompreensão” (FANON, 2008, p. 29), declara o valor desta obra, pois nos faz enxergar o que está sob o véu do racismo. Schucman (2012) diz que hoje podemos chamar isso de racismo estrutural, aquele inscrito na estrutura econômica, social, cultural e histórica das sociedades ocidentais e não apenas como manifestação individual dos sujeitos.

Cardoso (2011) constatou ausência do tema branquitude como tema de estudos sobre questões raciais no Brasil em 2008. Então, o autor realizou uma pesquisa em 606 dissertações e teses de trinta universidades em todo Brasil, no período de 1957 a 2007, a qual demonstrou que o enfoque na branquitude passou a ser foco de estudo desde o início do século, depois de ausente durante um longo período. Alberto Guerreiro Ramos (1957) foi o primeiro a abordar o tema da branquitude no Brasil e o primeiro a focar o olhar para o branco nos estudos das relações raciais. Passos (2013) afirma que, após esse trabalho de Ramos, houve uma lacuna nos estudos sobre branquitude, estendendo-se até o início deste século, quando despontou novamente com Cardoso (2008), que, conforme Passos (2013), vem para suprir essa lacuna trazendo o tema da branquitude à tona novamente. Passos (2011) também ressalta a importância da tradução do trabalho de Wron Ware (2004) para os teóricos brasileiros, apesar de não estar dentro dos trabalhos elencados por Cardoso (2008).

A pesquisa de Cardoso (2011) traz também o trabalho de Lúcio Otávio Alves Oliveira, intitulado “Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos”, de 2007. É uma dissertação da área de Psicologia, que busca investigar representações sociais de branquitude entre indivíduos brancos, descrever e analisar representações sociais de brancos sobre si mesmos e os significados associados à branquitude.

A metodologia usada são depoimentos de entrevistas, utilizando técnicas de análise do discurso. A conclusão foi que as representações sociais de branquitude foram marcadas pela reapresentação arraigada de que ser branco é ser “normal” pela não implicação com a problemática racial; há uma minimização do aspecto racial nas relações cotidianas, mas com conhecimento de uma geografia racial do outro e o não reconhecimento ou a minimização de privilégios oriundos das desigualdades raciais.

Pela revisão de literatura que realizei, a pesquisa de Oliveira (2007) não tem como sujeitos de pesquisa adolescentes/jovens do Ensino Fundamental II, mas traz um estudo

sobre as relações raciais com jovens universitários e, em comum com este trabalho, existe a presença de jovens brancos que vão refletir sobre o que é ser branco. Muitas respostas coincidiram com os relatos dos sujeitos desta pesquisa, por exemplo, o fato de não terem pensado no que é ser branco, reiterando a importância de um estudo na perspectiva do letramento racial crítico.

Liv Sovik (2004), que é uma pesquisadora da área de comunicação social, faz uma reflexão enfocando a mídia e o seu papel como estimuladora de preconceitos. Ela aponta a necessidade de mais pesquisas sobre branquitude no Brasil na área da comunicação. Sovik (2009) também enfoca a branquitude e faz uma comparação entre relações raciais no Brasil e Estados Unidos. A dissertação “Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos”, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA, de Oliveira (2007), também elencada por Cardoso (2011), fala sobre o branco brasileiro e foi defendida no Brasil. Nessa pesquisa, o autor procura analisar como o branco era representado socialmente e, ao mesmo tempo, qual é o significado de sua branquitude.

Para dar continuidade à busca pelos trabalhos já realizados sobre as questões raciais com intersecção com adolescente/jovens, fiz uma busca no acervo online oficial da CAPES e no site oficial da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Meu objetivo era saber o que há de mais recente sobre o tema relacionado a este trabalho. Fui selecionando os textos, levando em conta os trabalhos a partir das datas pesquisadas por Spósito (2009) e Cardoso (2011). No banco da CAPES, apareceram somente trabalhos disponíveis na Plataforma Sucupira, de 2013 a 2016, então, procurei os trabalhos citados por meio de mecanismos de buscas do Google Acadêmico e no site oficial do Domínio Público, com o objetivo de enriquecer os dados. Todavia, só considerei os trabalhos que levassem em conta a temática desta pesquisa, ou seja, trabalhos que focassem a branquitude. Li os resumos dos trabalhos e selecionei alguns para leitura integral.

Na sequência, apresento os resultados da busca com o descritor: “branquitude”, entre aspas, no site oficial da CAPES e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram encontrados 54 resultados nos sites, dos quais 22 foram trabalhos repetidos ou são anteriores a 2008, portanto restaram 32 trabalhos para análise, desses selecionei os que tinham mais afinidade com minha pesquisa, assim como apresento no Quadro 1.

QUADRO 1: Frequência do tema “branquitude” nos trabalhos encontrados de 2008 a 2016

(continua)

Autor/título/ano/dissertação /tese/área	Objetivo	Metodologia	Resultados
SCHUCAMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hiuerarquia e poder na construção da branquitude paulistana, 2012/Tese. Psicologia Social.	Compreender e analisar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos da cidade de SãoPaulo.	Pesquisa d ecampo por meio de ntervistas e conversas informais.	Há insistência em discursos biológicos e culturais hierárquicos do branco sob outras construções racializadas por parte desses sujeitos. O racismo é um dos traços unificadores da identidade racial branca ainda. O branco é uma categoria internamente controversa e alguns tipos de branquitude são marcadores de hierarquias da própria categoria.
JESUS, Camila Moreira de. O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA/2014/Dissertação/Ciênci as Sociais.	Identidades e características do privilégio da brancura, entre adolescentes, em um ambiente escolar da rede pública de ensino no Recôncavo da Bahia, situando a discussão em um local onde a maioria das pessoas são negras e pobres.	Observação participante, aplicações de questionários e realização de entrevistas com ois estudantes.	Descobriu-se quais são as estratégias utilizadas para que a vantagem estrutural branca se mantenha atravessando questões culturais, sociais e econômicas em um cenário onde, aparentemente, há um fortalecimento da negritude.
SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras”. 2010/Dissertação/Educação.	Investigar a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes imaginários e as possíveis significações em ser uma professora negra em momentos distintos da história da história do Brasil.	Narrativa autobiográfica, gravações de entrevistas semiestruturadas.	Percebeu-se que através das histórias de vida houve autoformação, produzindo outro olhar sobre o magistério, sobre as questões de negritude e de gênero.

(continuação)

Autor/título/ano/dissertação /tese/área	Objetivo	Metodologia	Resultados
MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude. 2015/ Dissertação/ Educação e Contemporaneidade.	Busca compreender a visão de rappers brancos/cas brasileiros/as sobre as relações raciais e, em específico, sobre a branquitude.	Análise de discurso e de conteúdo, através de questionários e de entrevistas disponibilizadas em fontes documentais e obras.	A visão da branquitude se mostrou presente na fala da maioria. O branco reconhece os privilégios, mas do outro, não dos seus.
CARDOSO, Lourenço: O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014/Tese/Ciências Sociais.	Analisar o branco pesquisador que estuda o negro, a cultura, o “universo” negro, etc. Por que o branco pensa o Outro e não em si?	Pesquisa qualitativa, com entrevistas e uso das análises de discurso e de conteúdo para colaborar com a interpretação dos dados.	Por causa do perfil diferente de pesquisadores surgiu um pequeno contraponto a respeito do problema racial. Para o primeiro (grupo de pesquisadores) seria um “problema do negro”, enquanto que o segundo, considera um problema do branco”.
PASSOS, Ana Helena Ithamar: Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil/2003-2013/Tese/Serviço Social	Entender o curso da (re)construção das identidades dos sujeitos brancos quando estes se encontram em um processo de (re)conhecimento da sua própria racialidade. Focalizando as relações raciais no Brasil a partir de 2003.	Incorporou o arcabouço teórico do racial literacy com observação participante com acadêmicos brancos, com entrevistas individuais.	Embora se tenha observado importantes processos de transformação a partir da implementação da Lei 10.639/03, permanecem as estruturas pelas quais o mito da democracia racial se reproduz e se atualiza, impedindo que ocorram processos de racialização das identidades que permitam novas relações de poder entre brancos e negros na sociedade brasileira.

(conclusão)			
Autor/título/ano/dissertação /tese/área	Objetivo	Metodologia	Resultados
LABORNE, Ana Amélia de Paula: BRANQUITUDE EM FOCO: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil/2014/Tese/Educação.	Compreender, a partir de experiências sociais e trajetórias acadêmicas, as percepções de pesquisadoras e pesquisadores classificados como brancos sobre ser branco no Brasil e no campo da produção de conhecimento sobre relações raciais.	Entrevistas com intelectuais que se autodeclararam brancos ou se classificam como brancos.	A mestiçagem e o branqueamento se apresentaram como elementos chave para a compreensão das articulações da branquitude no Brasil. A especificidade do grupo pesquisado trouxe à tona uma importante reflexão sobre a racialidade presente no universo acadêmico.
ALVES, Luciana: Significados de ser branco – a branquitude no corpo e para além dele/2010/Dissertação/Educação.	Investigar as concepções de professores da educação básica a respeito do que significa ser branco.	Observação participante, entrevistas.	As análises evidenciaram que a construção de ser branco se relacionou a duas dimensões: uma corpórea, construída com base em características físicas que permitem a classificação de pessoas e grupos como brancos, e outra não material (simbólica).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das pesquisas acima, somente a pesquisa de Jesus (2014) tem como sujeitos de pesquisa adolescentes/jovens. Oliveira (2009) foca nos adolescentes/jovens, analisando a revista *Atrevida* e somente Santos (2010) tem a pesquisa autobiográfica como metodologia. Isso demonstra uma lacuna quanto à temática branquitude com sujeitos de pesquisa adolescentes/jovens.

De acordo com o quadro acima, a pesquisa de Shucman (2012), mesmo não tendo como sujeitos adolescentes/jovens, pois os participantes são pessoas que se autoidentificam como brancas, de diferentes classes sociais, idade e sexo, considere muito importante, haja vista que aborda a temática das questões raciais levando em conta brancas (os) e negras (os).

A autora apresenta uma abordagem conceitual sobre branquitude dentro das ciências humanas e da psicologia. Apresenta os desdobramentos dos estudos sobre branquitude para poder entender o racismo contemporâneo e apresenta também uma revisão teórica de como foi produzido o conceito raça, a partir do pensamento acadêmico

do século XIX e reproduzido no pensamento socialpaulistano.

O trabalho de Jesus (2014) tem dialoga com este no tocante à temática e aos sujeitos de pesquisa, que são adolescentes de uma escola pública. A autora estabeleceu diferenças conceituais entre branquidade e branquitude, usou também autores das correntes da ideologia do branqueamento.

Diferentemente deste trabalho, a pesquisa de Jesus (2014) foca mais em identificar as características dos privilégios da brancura entre os adolescentes da escola pesquisada, o que permitiu à autora descobrir quais estratégias são utilizadas para que a vantagem estrutural branca atravesse questões sociais, econômicas e culturais, num ambiente em que a maioria dos estudantes são negros.

Jesus (2014) não faz intervenção, mas com a observação participante acompanha um professor que aplica a Lei 10.639/03 e consegue perceber mudanças nas atitudes dos alunos com apenas algumas aulas.

O trabalho de Santos (2010) foi selecionado porque traz a pesquisa autobiográfica como metodologia de pesquisa. Apesar de focar a temática das relações raciais no negro, lança mão da narrativa autobiográfica para poder fazer uma aproximação entre o imaginário das quatro professoras negras e suas possíveis lutas contra a branquitude instituída.

A dissertação de Miranda (2015) foi selecionada porque traz o branco para a discussão sobre as questões raciais, focalizando o olhar dos/as *rappers* brancos/as sobre as relações raciais, em especial, sobre a branquitude. Em sua pesquisa, observou que alguns *rappers* parecem adotar a estratégia de acionar a condição universal de todas as pessoas serem geneticamente mestiças; logo, "iguais", para fugir do conflito do próprio privilégio de ser branca (o). O autor utiliza o método de análise do discurso.

Cardoso (2014) traz em sua tese a reflexão sobre por que o acadêmico branco quer estudar o negro e esquece-se de si. Ele inverte o lugar, pois não é um pesquisador branco fazendo um estudo sobre os negros, mas o inverso. O autor faz um questionamento sobre por que o branco não pensa em si. Nesse estudo, o negro é o pesquisador e o branco é “objeto” de estudo.

Numa inversão de papéis nos estudos sobre as questões raciais, o autor faz um comentário a respeito da grande diferença quantitativa que há entre as produções acadêmicas com o tema “negro” e “branco”. Segundo ele, os trabalhos trazendo o papel

do branco nas relações raciais é muito inferior àqueles que trazem o negro como foco. Reasalta, ainda, a importância dos estudos sobre branquitude na atualidade, e comenta que ou o branco tem aparecido como pesquisador ou fica ausente nos estudos. Para o autor,

O pequeno número de trabalhos sobre a identidade branca, podemos entendê-los como fruto do próprio modo de pensar dos teóricos brancos e negros e de outras pertencas étnico-raciais. As teorias raciais são invisibilização do branco-tema. Porém, já existem sinais de mudança, mesmo que tímida, com a emergência dos estudos relativos à branquitude, assim, o branco passa a ser pesquisado assim como sempre investigaram o negro.(CARDOSO, 2014, p. 70).

A tese de Passos (2015) traz um estudo sobre como é o processo de (re) construção de identidades de sujeitos brancos quando eles se encontram num processo de autorreconhecimento de identidade, focalizando as relações raciais no Brasil de 2003 a 2013, tomando como objeto teórico de estudo a branquitude. A metodologia tomou a *racial literacy* como arcabouço teórico. A conclusão foi de que, embora se possam observar importantes transformações em curso com a implementação da Lei 10.639/03, as estruturas pelas quais o mito da democracia racial se reproduz e permanece impedem que ocorram processos de reconstrução das identidades que permitam novas relações de poder entre brancos e negros em nossa sociedade.

A pesquisa foi realizada diferentemente desta, com 30 alunos da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira oferecida por uma instituição de ensino superior da zona leste de São Paulo. Um aspecto em consonância com esta pesquisa é que a autora traz o letramento racial, educação étnico-racial, identidades raciais e branquitude para serem discutidos.

Laborne (2014) faz uma discussão global sobre as relações raciais, que articula a construção da perspectiva eurocêntrica de mundo e o processo de dominação colonial, tentando compreender essas relações de poder baseadas na raça que refletem em espaços de produção do conhecimento acadêmico. A autora faz, desse modo, uma reflexão sobre branquitude. As análises de Laborne (2014) giraram em torno de distanciamentos entre classificação racial e identidade, bem como da diversidade de possibilidades na construção das identidades raciais.

Alves (2010), na pesquisa *Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele*, traz duas percepções do que é ser branco. A primeira seria relacionada ao

fenótipo e a segunda, menos visível, seria quanto aos significados e/ou aos valores de ser branco. De maneira interdependente, as duas dimensões são construídas, já que a cor é uma categoria que pode ser percebida prontamente no ato de ver. Para a autora, ser branco tem sentidos que ultrapassam a pigmentação. A autora esclarece que ser branco nos Estados Unidos e no Brasil é diferente. Lá, a figura do mestiço é pouco relevante.

A classificação está ancorada na hipodescendência, isto é, a classificação do filho do casal inter-racial é de acordo com o status racial do progenitor considerado inferior racialmente. Aqui, é dada importância às mínimas gradações de cor.

A dissertação de Joyce Souza Lopes (2016), *“Lugar de branca/o e a/o Branca/o fora do lugar”*: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os do/no Movimento Negro em Salvador - BA, não foi encontrada no *roll* dos trabalhos sobre branquitude nos sites da CAPES e BDTD. A autora fez uma pesquisa qualitativa, com prática etnográfica politicamente engajada, observação participante, levantamento documental, entrevista semiestruturada e análise de discurso.

Lopes (2016) tem a branquitude como tema em sua dissertação, tratando das representações sociais de sujeitos tanto negras/os, quanto brancas/os sobre a identidade racial branca. Os sujeitos da pesquisa são pertencentes aos espaços de agenciamento do Movimento Negro (MN), majoritariamente jovens. O que me chamou a atenção, além da temática, foi a perspectiva de fazer pensar no que é ser branca/o no Brasil.

Conforme a autora, podemos perceber que, nos últimos 15 anos, além da emergência do tema branquitude, percebe-se que as produções foram ampliadas e com isso um debate político foi observado, além dos desenvolvimentos acadêmicos.

De acordo com ela, é perceptível também a influência dessas discussões científicas, tanto direta como indiretamente, principalmente pela comunicação negra e mídia, um exemplo é o site Geledés¹, e também em outras redes sociais, podemos perceber um diálogo aberto sobre o tema com publicações como os textos retirados da rede social *Facebook* com os quais trabalhei com os alunos na SD. Passos (2016) alerta para a necessidade um estudo mais aprofundado sobre essas produções.

Quanto ao tema “branquitude”, Laborne (2014) ressalta que o interesse em

¹ “Geledés - Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral” (GELEDÉS, 2015, online).”

analisá-lo no Brasil é para entender como, há tanto tempo, não se prestou atenção aos valores que o definem e não só apenas traçar um perfil de um grupo até então ignorado. O estudo sobre branquitude, conforme a autora, pode ajudar a entender as formas cordiais e menos explícitas do racismo brasileiro.

Laborne (2014) explica que, no Brasil, o interesse em analisar branquitude não é só para traçar um perfil de um segmento étnico-racial que até então foi pouco problematizado, “mas principalmente o de entender a perpetuação dos valores que o definem e como os sujeitos se percebem neste contexto” (LABORNE, 2014, p. 12). A autora crê que essa reflexão poderá esclarecer as maneiras de suavizar os contornos de categorias raciais enquanto se mantêm as hierarquias que inferiorizam os afrodescendentes e as formas menos explícitas do racismo brasileiro.

Considero muito relevante uma publicação da Revista ABPN. V6, n. 13, que traz um Dossiê sobre branquitude organizado por Lourenço Cardoso e Lia Vainer Schucman. O Dossiê apresenta treze pesquisadores que abordam o tema, a pedido da revista, tendo como principais metodologias a revisão bibliográfica e a etnografia.

O cerne das análises sobre o racismo é a branquitude. Fiz um quadro para apresentar os estudos que foram publicados neste dossiê temático; no entanto, não citei os trabalhos advindos das dissertações e teses já citadas neste trabalho dos seguintes autores: Lúcio Otávio Alves, Joyce Souza Lopes, Jorge Hilton de Assis Miranda, Lia Vainer Schucman, Ana Amélia de Paula Laborne e Helena Ithamar Passos.

QUADRO 2- Lista de estudos realizados atualmente sobre o tema branquitude, que foi divulgada pela Revista ABPN

(continua)

Autor (es)	Título	Objetivo
SILVA, Priscila Elisabete da.	Contribuições aos estudos da branquitude no Brasil: e ensino superior.	Discutir as contribuições dos estudos sobre identidade branca ao entendimento das relações raciais no Brasil e seus impactos às subjetividades de todos nós brasileiros.
MOREIRA, Camila.	Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro.	Apresentar uma breve revisão teórica da utilização dos conceitos de branquitude em oposição ao de branquidade, principalmente no Brasil, como seus significados foram utilizados até chegar as definições distintas e elaboradas pela teórica Edith Piza.

(conclusão)

Autor (es)	Título	Objetivo
CARDOSO, Lourenço	A branquitude acrítica revisitada e a branquitude.	Retomar e aprofundar os conceitos, criados em 2008, denominados branquitude crítica e branquitude acrítica. Além de participar da discussão e da distinção entre branquitude e branquitude, porque é um tema que começa a ganhar relevo na literatura científica social Brasileira.
ROSSATO, César Augusto.	Transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos Na luta pela justiça social	Desconstruir a branquitude ou supremacia branca através dos estudos críticos da branquitude, examinando como o racismo permeia fronteiras internacionais.
SOVIK, Liv.	Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude.	Explicitar as formas em que o trabalho de Stuart Hall, apesar de focar identidades diaspóricas negras, é útil para os estudos da branquitude e, para além da possibilidade de uma inversão, pela qual o fundo branco é deficitado pela figura negra.
MALOMALO, Bas'llele.	Branquitude como dominação do corpo negro: diálogo com a Sociologia de Bourdieu.	Analisar a teoria sociológica de Bordieu, o seu método e seus conceitos fundamentais, estabelecendo um diálogo com a problemática da construção do racismo à brasileira, destacando o uso da branquitude como ferramenta política a serviço da dominação de negros.
COROSSACZ, Valeria Ribeiro.	Entre cor e classe: definições de branquitude entre homens brancos no Rio de Janeiro.	Discutir como a branquitude é percebida e descrita por homens brancos de classe média alta do Rio de Janeiro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.5 Detendo-se nas características da branquitude

Cardoso (2011) instiga uma nova reflexão sobre uma das características da branquitude, a invisibilidade. O autor diz que a ideia de invisibilidade pode se tornar outra forma de branquitude praticada pelos próprios teóricos, principalmente norte-americanos, que seria prudente aos pesquisadores brasileiros refletirem sobre essa questão antes de um posicionamento.

Miranda (2015), como eu, também procurou entender melhor o que Cardoso (2011) coloca em questão a respeito da característica da invisibilidade apontada por Piza (2005). Ao se referir as obras de Piza, Jesus argumenta:

Em suas obras, Piza desenvolveu a ideia que compartilhava com a pesquisadora norte-americana Ruth Frankenberg. Para elas, até então, a branquitude era não-marcada e invisível, ou seja, aqueles que a praticavam podiam estar cometendo as ações sem consciência sobre seus atos já que não se enxergavam racializados. (JESUS, 2014, p. 25).

Edith Piza (2005), influenciada por Ruth Frankenberg (2004), tem a invisibilidade como uma característica da branquitude. Ruth Frankenberg; porém, ao longo de anos de pesquisa, reelabora seu pensamento, reconsiderando a construção anterior, afirmando que a expressão “invisibilidade da branquitude” refere-se apenas aos momentos em que a branquitude se esconde atrás de uma característica de normatividade (JESUS, 2014, p. 27).

Para Jesus (2014, p. 28), a branquitude é flexível, “embora o coneito, de modo geral, refira-se a uma situação de superioridade e privilégio do branco, a branquitude deve ser analisada levando em consideração que os seus conceitos variam de acordo com o meio em que o indivíduo esteja inserido”. Miranda (2015) diz que, ao que tudo indica, a invisibilidade em si parece não ser o foco de Piza (2005), mas a conveniência, a neutralidade em se abster de tomar partido sobre a condição de ser branca (o), em não se posicionar. Segundo Miranda (2015, p. 144), “Para a maioria desses/as, é uma postura automatizada, movida pelo inconsciente, tão “normal” como passar a marcha de um carro. Enquanto, ao mesmo tempo dirige e fala ao celular”. A tese de Cardoso, de 2015, deixa uma ponderação a respeito dessa questão, quando o autor explica que essa característica da invisibilidade pode ser melhor entendida pelo fato de o branco não ter o hábito de se autocriticar.

Não é uma questão de invisibilidade total, mas de não pensar sobre a sua cor, pois não precisa, em sua cabeça ser branco é “normal”. Miranda (2015) faz um quadro para representar as diferenças entre invisibilidade e neutralidade. Vou resumir aqui como ela contrapõe invisibilidade/neutralidade: a invisibilidade seria a inconsciência, constante ou não da situação de privilégios, enquanto a neutralidade seria a consciência constante da situação de privilégios; na invisibilidade, o posicionamento seria passivo, não intencional de acomodação frente aos privilégios, não dissimulado; e na neutralidade, o posicionamento seria ativo, intencional de omissão e indiferença frente aos privilégios; na invisibilidade, haveria ausência de autocritica – causada pelo olhar sobre os próprios privilégios; na neutralidade, essa ausência não existiria, motivada pelo desejo de se

manter a zona de conforto.

A invisibilidade acaba por colaborar para a manutenção dos privilégios indiretamente e a neutralidade colabora diretamente nisso., em sua pesquisa, percebeu que os alunos brancos, ao refletirem sobre os privilégios relativos a sua brancura, “foi como levantar o véu de uma cegueira racial” (PASSOS, 2013, p. 150), mas a maioria não enxergou muito. A autora diz que pareciam protegidos por uma “neutralidade” racial, imersa num discurso de igualdade, não percebiam o negro como um sujeito político.

Schucman (2012) nos alerta para pensar o poder da branquitude como uma rede na qual, consciente ou inconscientemente, os sujeitos brancos o estão exercendo cotidianamente por meio de procedimentos, pequenas técnicas, mecanismos ou fenômenos, constituindo efeitos específicos e locais de desigualdades raciais. Nesse sentido, como pontua Schucman (2012, p. 23) “para se entender a branquitude, é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram”. Para Laborne (2014), ao contrário da branquitude americana, a branquitude brasileira abdicaria da ideia de pureza, sem; no entanto, deixar de requerer para si o status de superioridade.

No Brasil, ser branco está ligado à cor da pele, à aparência, ao fenótipo, ao status; nos EUA, tem a ver com a origem genética e étnica, na África do Sul origem e fenótipo demarcam a brancura. Nesse ínterim, Schucman ressalta:

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2012, p. 23)

Para Piza (2014), se nota muito fortemente enganadora no processo de constituição da branquitude a não nomeação ou demarcação racial. Para a autora (2014, p. 85), “é a não demarcação ou nomeação racial que se nota como mais fortemente enganadora no processo da constituição da branquitude”. Outra característica da branquitude são os privilégios materiais, conforme afirma Miranda (2015, p. 113), “Desde o nascimento, as pessoas de cor branca são privilegiadas em relação a outras, se mantendo assim ao longo da vida em todas as classes sociais”. Schucman (2012) acrescenta à discussão dizendo que várias pesquisas comprovam as vantagens que brancos têm em relação à moradia, à saúde, à educação, ao emprego e às diferenças de bem-estar social.

Jesus (2014) completa argumentando que a eficácia da branquitude está no silenciamento, isso colabora para manutenção do privilégio.

Nas palavras de Piza,

Branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos dos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”, ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que outros” e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos. É principalmente o esforço de compreender os processos de constituição da branquitude para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política antirracista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade. (PIZA, 2005, p. 6)

Para Silva (2007), mesmo os brancos que pertencem às classes que não detêm o poder, também são beneficiários da “exclusão” do negro na demanda pelo mercado de trabalho, bem como benefícios simbólicos de prestígio e oportunidades na distribuição de bens econômicos e, por isso, negam que aqui existe o racismo, ao tempo em que expandem as práticas discriminatórias na sociedade. Outro privilégio apontado por Shucman (2012) é o simbólico, ou seja, à brancura são relacionadas características positivas como: beleza, inteligência, educação, progresso, entre outras. A concepção subjetiva e estética da branquitude são supervalorizadas em relação a não brancas, assim, a superioridade é vista como traço característico da branquitude, baseados nos padrões culturais dos grupos dominantes. Essa visão única de ser e viver no mundo, não permite que os sujeitos consigam perceber seu próprio fechamento e singularidade.

Bento (2014) explica que os brancos agem por um mecanismo chamado por ela de *pacto narcísico* cuja característica seria, conforme a autora, a negação do problema racial, pelo silêncio. O grupo branco inconscientemente faz essa aliança que interdita determinados espaços de poder para negros e permanentemente fazem uma exclusão moral.

Bento (2014) esclarece que não é coincidência, na problemática racial brasileira, o fato de os estudos fazerem referência ao problema do negro brasileiro, com uma visão unilateral. Salienta, ainda, que

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De

qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. (BENTO, 2014, p. 41).

Para Piza (2014, p. 85), “se neutralidade e transparência racial correspondem uma identidade, o discurso sobre a alteridade, no interior dos estudos sobre relações raciais, necessitaria de ser reavaliado”, pois reconhecer o “outro” a partir de um “nós” é o que constitui a alteridade, perceber-se somente as semelhanças com o outro. Para a constituição da alteridade, é preciso comparar, classificar, constituir semelhanças e também diferenças, reciprocidade. Nas entrevistas que Piza (2014) realizou, ela não conseguiu observar isso, é como se “se olhasse para o próprio umbigo”: como eu não me percebo, não percebo o outro também.

Bento (2014) elenca características para a branquitude baseada em Piza. São elas: a consciência a respeito da branquitude é somente para as pessoas negras; não se fala em raça que é vista como diferença e hierarquia; as fronteiras entre brancos e negros são continuamente contraditórias e elaboradas; há uma ideologia de supremacia branca em qualquer classe; apesar da experiência de convívio, a integração entre negros e brancos é narrada como sendo parcial; os brancos se sentem desconfortáveis quando têm que abordar assuntos raciais, para eles a discriminação não é notada; fica difícil apreender e aprender com o outro como diferente/igual; o negro, nas relações do dia a dia, aparece como igual, há uma interpretação de exibicionismo.

Para Bento (2014), quem tem compromisso de ruptura com o abandono do racismo deve falar do assunto, seja negro ou branco, pois poderiam oferecer um modelo para outros brancos, buscando, assim, novas maneiras de entender a sua própria branquitude. Conforme Cardoso (2010, p. 612), “a branquitude são muitas, assim como as práticas de racismo”. Cardoso (2011) afirma que a branquitude se modifica no decorrer do tempo e de acordo com o contexto. No Brasil, hoje, ser branco pode ter o significado de estar no poder ou ser o poder. Em países como o Brasil, Estados Unidos, Bolívia, Venezuela e África do Sul, houve uma mudança enorme quanto à branquitude significar poder, isso se restringindo ao poder executivo, tendência que seria uma exceção e não uma regra. Conforme Cardoso (2011), a branquitude permanece tendo esse significado, privilégios subjetivos, simbólicos e materiais palpáveis fazem parte da identidade racial branca, reproduzindo, dessa forma, discriminação, preconceito e racismo.

Nesse recorte, eu quis falar um pouco mais detalhadamente sobre as características

da branquitude e quis rever a característica da invisibilidade apontada por Piza (2009), pois isso me intrigou, tendo em vista que eu percebi, nos relatos dos sujeitos desta pesquisa, o que Miranda (2015) aborda na sua pesquisa a respeito da invisibilidade, que me parecia não ser isso, mas se tratava de neutralidade.

Por todo o exposto aqui, ficam evidentes as controvérsias e a dificuldade para se fazer uma análise sobre a questão da invisibilidade. Seria mais coerente falarmos em invisibilidade/neutralidade, pois, dependendo do contexto no qual o sujeito está inserido e tendo a branquitude como socio-históricamente construída, ela vai ter nuances diferentes, ora tendo a especificidade de neutralidade, ora de invisibilidade. Por esse motivo, concordo com Miranda (2015) quanto à característica da invisibilidade apontada por Piza (2009).

2. PENSANDO A IDENTIDADE RACIAL DE ADOLESCENTES E JOVENS

Percebi a insipiência de estudos que têm como sujeitos de pesquisa adolescentes/jovens articulando com as questões raciais que levem em consideração o papel do branco ao fazer uma busca pelas dissertações e teses nos sites da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Essa constatação foi um fator de motivação, pois este trabalho viria para colaborar no sentido de somar aos poucos que encontrei nesta perspectiva.

No primeiro subtítulo deste capítulo - Categorizando os sujeitos desta pesquisa – adolescentes ou jovens? -, iniciei com uma pergunta que me fiz no início dessa abordagem: quem são os sujeitos desta pesquisa? Neste capítulo, busquei compreender quem são os sujeitos desta pesquisa. Fiz também uma análise dos estudos já realizados que levam em conta as questões raciais com intersecção na categoria adolescentes/jovens.

Outro ponto ressaltado é que como, vou falar de identidade de adolescentes/ jovens, precisei discutir primeiramente sobre identidade como um processo mais complexo, amplo, por isso, trouxe o subtítulo *Concepção de identidade*, pois, para falar de identidade de adolescentes e jovens, é preciso deixar claro aqui qual foi a concepção de identidade adotada neste trabalho. Assim sendo, iniciei pensando na palavra “identidade”, que conotação tem? O que é identidade? Para tanto, busquei alguns autores como Hall (2011) e outros que compartilham da ideia de fragmentação do indivíduo, que já não sabe quem é.

No próximo subtítulo, a Construção de identidade de adolescentes/jovens, discuti sobre a identidade racial tanto de adolescentes, de jovens negros quanto de brancos, além de discorrer sobre o processo de construção da identidade deles.

2.1 Categorizando os sujeitos desta pesquisa: adolescentes ou jovens?

Como diferenciar a categoria adolescentes e jovens? Siqueira (2015) diz que no Brasil, na condição de categoria, a juventude foi uma decorrência tardia de uma preocupação anterior: a criança e o adolescente em risco, no pensamento nacional, estão imersas em ambiguidade. E a categoria juventude, no Brasil, a partir da industrialização, começou a se estabelecer com a maior oferta de empregos, possibilidades de consumo e de escolarização. Foi na década de 60-70, na perspectiva do estudante, que se

desenvolveram os primeiros estudos sobre juventude.

Spósito (2009) argumenta que os processos de mudança alteraram as relações entre jovens e adultos nos últimos 50 anos; desse modo, as associações encarregadas da socialização das novas gerações sofrem o efeito disso. Ainda, conforme a autora, essa é uma das questões mais importantes advindas dessas mudanças.

Tais questões que estão presentes também nos estudos sobre infância, têm um caráter contingente, ou seja, conforme Spósito (2009, p. 18), só o desenvolvimento de estudos nessa perspectiva “poderá produzir um conjunto de respostas sobre essa fase no ciclo de vida que não se separam dos processos estruturantes da vida social, fundados nas desigualdades sociais, nas relações étnico-raciais, entre outras”. A autora diz que a reflexão sociológica no Brasil, historicamente, tratou essa fase da vida como juventude, e a adolescência seria seu primeiro momento. Almeida (2009) colabora com essa reflexão dizendo que o grupo juvenil está mais diretamente exposto aos dilemas da construção histórica da realidade social na contemporaneidade e aos dilemas da construção histórica do tempo.

Queiroz (2015) assevera que uma série de pontos de partida podem definir o termo juventude ou a definição de juventude como: um período da vida, um contingente populacional, uma faixa etária, uma geração ou uma categoria social. Não obstante, essas são definições que se vinculam de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre infância e maturidade, mostrando que há correspondência com a faixa etária, mesmo que os limites não possam ser definidos rigidamente, assim, ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto populacional para análises demográficas. A autora completa dizendo que para designar a constante evolução/involução e a dinamicidade do mesmo conceito em seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional.

De acordo com a Lei 12.852 (BRASIL, 2014), que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (SIQUEIRA, 2015). O período dos 13 aos 24 anos é definido como juventude pelo Ministério da Saúde, demonstrando, assim, que no Brasil há mais de uma demarcação para a juventude. Esteves e Abramovay (2007) ressaltam que a divisão pode ser considerada arbitrária, no entanto, nos ajuda a perceber como as

disputas são exercidas e se manifestam, em última instância, através das repartições etárias de poder.

Jovino (2005) alerta para inúmeros problemas que podem ocorrer ao se adotar uma ou outra definição de juventude. Um deles seria a da transitoriedade da juventude. Outra visão apontada por Jovino (2005) é a juventude ser vista como um período de prazeres e de liberdade, visão que surgiu nos anos 60 e estaria atrelada ao crescente mercado e à indústria cultural dirigido aos jovens.

A autora argumenta, ainda, que concomitantemente à visão recente de jovem atrelada ao campo da cultura e também a momento de crise, uma fase de conflitos com a autoestima e com a personalidade, os jovens estariam num período de distanciamento da família, para os adeptos dessa corrente de pensamento, a família, a escola e o trabalho estariam em crise. Para Nascimento (2014, p. 43), instituições como a escola contribuem para a perpetuação de representações como transição, “uma vez que é uma instituição formadora de subjetividades, organizada por adultos, que pensam e direcionam os comportamentos de grupos juvenis”. Ribeiro (2011) discorre que a naturalização da adolescência, encarada como uma fase de crise que tem permeado o senso comum, reverbera na escola, dilemas pessoais dos alunos que deixam de ser uma preocupação sob a alegação de que o amadurecimento é um processo independente de mediação, seria um processo natural. Assim, o protagonismo juvenil, conforme Nascimento (2014), é quase nulo, pois os jovens geralmente não contribuem nos projetos pedagógicos e na metodologia que a escola adota. Essa seria uma consequência da visão de juventude como fase de transição e geradora de problemas.

A juventude não é homogênea, conforme Nascimento (2014, p. 44), “ela é formada por múltiplos caracteres sociais que são pulsantes, incluindo raça, gênero, religião, nacionalidade, entre outros que influenciam muito o ‘ser jovem’”. Jovino (2005) compartilha dessa assertiva quando diz que esse é um momento de transformações, numa determinada faixa etária; entretanto, a forma, em seu interior, como cada grupo representa e lida com esse momento se difere, e tais diferenças referem-se às condições culturais, sociais, de regiões geográficas, de gênero, e entre outras, que concretizam e caracterizam essa diversidade.

Segundo Esteves e Abramovay,

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe só um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, etnia, grupo, etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Para Spósito (2009), muitos trabalhos acadêmicos utilizam a categoria juventude como sinônimo da categoria adolescente, não se preocupando em circunscrever teoricamente suas diferenças.

Piza (2005) diz que é preciso considerar as condições socioculturais que possibilitam a construção da adolescência para não cometer o erro de tornar essa categoria um princípio explicativo inequívoco agenciador de determinados comportamentos. É preciso compreender a adolescência construída a partir das significações dadas pelo social e que tem desdobramentos importantes para o adolescente.

Spósito (2009, p. 66) comenta que “a maioria faz referência ao segmento adolescente como uma fase de transição entre a infância e a maturidade”. Analisa-se mais a faixa etária de 14 a 25 anos. O interesse por essa faixa etária deve-se ao fato de acreditar-se que nessa fase os jovens estão construindo suas identidades. No entanto, as características culturais e sociais específicas dessa faixa etária são pouco problematizadas tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico.

Corroborando com Siqueira (2015, p. 60), entendo a juventude “como uma construção social, que pode ser instituída”, conforme a autora, na contemporaneidade, tendemos a entendê-la como atravessada por situações múltiplas de especificidades e também inclusa numa variedade de condições.

2.2 Adolescência/juventude: alguns estudos

Como o tópico de discussão tem sido a construção da identidade de adolescentes/jovens, julguei importante trazer para essa discussão um levantamento sobre os trabalhos que a levam em conta essa discussão. No capítulo anterior, discuti sobre os trabalhos que abarcaram a temática *branquitude*. Com esse levantamento bibliográfico, pude perceber que estudos que focam a raça branca voltaram na atualidade após um longo silêncio. Cardoso (2011) fez um levantamento entre os anos de 1957 a 2007,

demonstrando que o enfoque na raça branca passou a ser emergente. Diante desses dados, verifiquei que nenhum trabalho tem como sujeitos de pesquisa adolescentes ou jovens.

Spósito (2009) publicou um estudo, intitulado *O Estado da Arte*, sobre juventude na pós-graduação brasileira, a respeito dos trabalhos que tinham o enfoque adolescência e juventude que cercou os estudos realizados nas áreas de Ciências Sociais, Serviço Social e Educação, de 1999 a 2006. No entanto, não encontrei no estudo de Spósito (2009) nenhuma pesquisa relacionada à questão racial do branco, mas encontrei estudos sobre jovens indígenas e jovens negros, os quais apresentei na sequência.

Conforme Spósito (2009), os artigos da coletânea analisam os trabalhos que contêm as temáticas que se apresentaram com maior frequência no universo dos trabalhos indexados. Nesse estudo, somente 64 trabalhos foram encontrados, ou seja, somente 4,48% das produções tinham esse enfoque.

No primeiro estudo realizado, abrangendo as produções entre 1980/1998, Spósito (2009) afirma que era considerado emergente o tema *jovens negros* e nas produções que abarcam trabalhos entre de 1999 a 2006, se circunscrevendo na área de Educação, revelando estarem presentes também em Serviço Social e Ciências Sociais.

Spósito (2009) ressalta que, sobre os registros de violência que a esfera pública constituiu, há uma determinada imagem da juventude negra, masculina, pobre e urbana na sociedade, pois o tema “violência escolar” tem sido associado a um registro alarmista, que dificulta sua utilização de maneira menos apaixonada em um trabalho científico, por isso, alguns pesquisadores têm preferido o termo “transgressão” em suas investigações e, talvez por esse motivo, como afirma Spósito (2009, p. 29), tenham sido criados tantos programas e projetos destinados a eles. “Um amplo esforço para desconstruir essas representações tem sido realizado em ações de organizações juvenis, ONGS e em debates públicos, uma vez que nem todos os jovens são violentos e a própria definição de um ato violento é polissêmico”. As exceções foram as teses e dissertações que tiveram a temática étnico-racial. São pesquisas sobre o movimento do rap ou *rappers*, e do *hip-hop*. Almeida (2009) apresentou dados quanto às teses e às dissertações

em que o pertencimento étnico-racial se fez presente, ele foi articulado às temáticas do racismo, do preconceito, da discriminação, do estigma que envolve os jovens negros na sociedade brasileira, inscritos na dinâmica sócio-econômica das periferias urbanas. (ALMEIDA, 2009, p. 161-162).

Para o autor, há uma persistência da ausência de outros grupos juvenis nesses

trabalhos. As pesquisas deixaram uma lacuna ao não considerar como as desigualdades socioeconômicas se articulam e se sobrepõem às diferenças etárias, diferenças étnicas ou de cor, de gênero, entre outras, e como se combinam em nossa sociedade.

Spósito (2009), no Estado da Arte, fez um levantamento dos trabalhos de 1999 a 2006, comparando os seus dados com o estudo anterior que abrangeu pesquisas de 1980/1998. Fz um apontamento das teses e dissertações a partir de 2006, apresentando estudos com adolescentes/jovens de 2006 a 2016.

Procurei por pesquisas com os descritores: adolescentes/jovens e/ou intervenção pedagógica e/ou pesquisa autobiográfica, todos com intersecção em raça.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a busca se deu com as palavras: jovens, branquitude - foram encontrados dois trabalhos; com as palavras: juventude, pesquisa autobiográfica- foram encontrados dez trabalhos. No quadro a seguir, relacionei tais pesquisas.

QUADRO 3- Teses e dissertações relacionadas ao tema juventude pesquisa autobiográfica

(continua)

Autor/título/ano/dissertação / tese	Objetivo	Metodologia	Resultados
OLIVEIRA, Carolina dos Santos de/ As adolescentes negras no discurso da revista <i>Atrevida</i> /2009/Dissertação/Educação.	Analisar o discurso sobre a adolescente negra.	Análise Crítica do Discurso (ACD).	O discurso de adolescentes negras na Revista <i>Atrevida</i> é insidioso e complexo, assim como o são as relações raciais em nossa sociedade. Não se pode desprezar que a existência desse discurso aponta algum tipo de mudança social, mas, ao mesmo tempo, não se pode deixar ser seduzido por ele.
DUARTE, Rebeca Oliveira/ Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental/2015/Tese/Psicologia Cognitiva.	Investigar aspectos relevantes para a elaboração e planejamento de ações voltadas a uma educação antirracista Das relações raciais.	Pesquisa-ação e intervenção pedagógica.	Atividades pedagógicas isoladas em datas comemorativas ou em projetos circunstanciais, não atuarão sobre as barreiras que o racismo impõe nas relações entre as pessoas e das pessoas consigo mesmas; antes, poderão mesmo estimular uma reação contrária de negação e esforço de estereótipos, sendo necessário redimensionar o trato pedagógico da questão racial para a constituição de uma pedagogia do reconhecimento da diferença.

(continuação)

Autor/título/ano/dissertação/ tese	Objetivo	Metodologia	Resultados
ALMEIDA, Elizangela Áreas Ferreira de. Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da Pesquisa escolar: um estudopiagetiano/2015/ Dissertação/Educação.	Investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no construtivismo.	Pesquisa-ação, entrevistas clínicas, intervenção pedagógica.	Evidenciou-se uma evolução na forma como os sujeitos investigados compreendiam as questões étnico-raciais, uma vez que 75% desses indivíduos avançaram em suas construções étnicas. O trabalho é na linha de pesquisa Psicologia da educação.
NICODEMOS, Pollyanna Alves/Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média – um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte – MG/2011/Dissertação/Educação.	Compreender o processo de construção da identidade de adolescentes negros de classes média e alta, alunos de ensino médio em uma escola da rede privada de Belo Horizonte, MG.	Estudo de caso com observações livres, sistemática e participante associadas ao uso de entrevistas em profundidade, depoimentos, aplicação de questionários e pesquisa documental.	Os adolescentes negros revelaram contradições ao assumir sua condição negra, com destaque para suas características perceptíveis (cabelo e cor de pele). Quanto à socialização com seus pares, em Certos momentos vivenciaram situações de preconceito racial, em razão de sua condição étnico-racial.
CARDOSO, Tatiana Lucia./Entre a negritude e a branquitude: memória, discurso e relações de poder na construção de de sujeitos pardos./2012/Dissertação/Psicologia.	Analisar o(s) processo(s) que fomenta(m) ou fomentaram a construção identitária de jovens universitários pardos, ex-integrantes de um programa de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais que propõe a criar pontes para o diálogo entre os conhecimentos produzidos intra e extramuros na universidade na perspectiva da inclusão e o das ações afirmativas.	Esta investigação utiliza-se de elementos metodológicos da história oral de vida, da entrevista em profundidade tendo como suporte principal a Teoria e a Análise do Discurso.	Os sujeitos identificam e possibilitam identificar o surgimento de evidências que relacionam memória, trajetória de vida e discursos às formas de opressão interiores às relações de poder marcadas por subalternidades e hierarquias prescritas aos indivíduos em seus percursos de formação/transformação em sujeitos. A ideologia, o mito, as práticas e as ações afirmativas marcam os dilemas do enfrentamento cotidiano destes sujeitos que apresentam noções de assentamento, de limites, pontos de ruptura e evidências da materialidade da força das relações da vida social sobre o contexto racial brasileiro.

(conclusão)

Autor/título/ano/dissertação /tese	Objetivo	Metodologia	Resultados
NASCIMENTO, Evelise dos Santos do/A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/PR em contexto escolar: identidade negra e racismo./2014/Dissertação/Estudos da Linguagem.	Analisar e compreender professores(as), equipe pedagógica e mães de alunas(os) que trabalham, convivem com alunas(os) negras que moram na comunidade rural de Sutil, que se manifestam em relação à lei federal nº 11.645/08 e à identidade negra.	Pesquisa qualitativa que envolveu estudo de caso na comunidade rural Sutil.	A pesquisa constatou que a comunidade as(os) professoras(es) não percebiam ou não compreendiam a importância da lei nº 11.645/08.
RIBEIRO, Estela/Projeto Consciência Negra – relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015/2016/Dissertação/Educação.	Compreender como os alunos de ensino médio, envolvidos no projeto Consciência Negra da escola no período escolar do 6º ao 3º do ensino médio se apropriaram do referido projeto e pretendeu-se verificar indícios de como as experiências de participação dos estudantes no projeto da escola influenciaram nas suas concepções, valores e ações em relação ao preconceito/racismo.	História oral, fontes orais, entrevistas; fontes escritas: projeto pedagógico da escola, diário de classe da disciplina de história.	O empoderamento está presente no projeto e nas narrativas.
SIQUEIRA, Mauro Torres/Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento/2015/Tese/Educação.	Compreender a dinâmica das relações raciais dentro do grupo juventude.	Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Redação escrita como temática da discriminação racial.	A escola deve, além de abarcar os conteúdos curriculares, dedicar maior atenção à dimensão afetiva dos indivíduos na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro apresentado, dissertei sobre detalhes dessas pesquisas.

A dissertação de Oliveira (2009) aborda o tema das questões raciais fazendo uma análise dos discursos veiculados na revista *Atrevida*, que é destinada a adolescentes. A autora utiliza como metodologia a análise do discurso, instrumento que também faz parte da análise dos dados desta pesquisa.

A tese de Duarte (2015) traz uma pesquisa similar a minha quanto à temática e à aplicação de uma intervenção pedagógica, além do fato de também ter como sujeitos de pesquisas alunos do fundamental I, mais especificamente do primeiro e quinto ano, de uma escola municipal da região metropolitana do Recife. Participaram da pesquisa 73 alunos e 27 adultos. A autora optou pela pesquisa-ação porque os adultos participantes da pesquisa fizeram parte na elaboração da pesquisa, o que não acontece na pesquisa-intervenção. Foram levantadas questões relativas à reação dos alunos com a introdução da temática da História da Cultura Africana e Afro-brasileira antes e depois da realização da intervenção pedagógica.

A pesquisa de Almeida (2015) se aproxima da pesquisa de Duarte (2015) quanto ao tema e à metodologia, apesar de serem adolescentes de 12 a 14 anos os sujeitos. Os alunos também são de uma escola pública. Ela fez uma pesquisa intervenção por emio da pesquisa escolar, nas aulas de LP. O objetivo da intervenção foi analisar seus efeitos na construção de noções étnicas entre escolares. A autora investigou as crenças iniciais desses estudantes sobre a história e a cultura africana e depois avaliou se com a intervenção, fundamentada na teoria piagetiana da construção do conhecimento, haveria evolução nessas concepções étnicas.

A dissertação de Souza (2008) é uma das poucas pesquisas encontradas que trazem adolescentes/jovens com idade semelhante aos sujeitos desta pesquisa e o contexto onde foi realizada também ser em comum: uma escola pública, além de a temática ser a questão racial. Entretanto, Souza (2008) focizou mais no preconceito dos adolescentes brancos em relação às jovens negras, sem tematizar o papel do branco nisso. Outra afinidade com a pesquisa de Souza (2008) é abordar a autoidentificação racial, problema que gerou a minha pesquisa, como eu observei no Dia da Consciência Negra, em 2014. Conforme destaca Souza (2008, p.55), nas “três escolas mencionadas, observamos a preferência de estudantes, classificados como pretos pela pesquisadora, optarem por uma categoria mais clara. Esse dado foi encontrado em outras pesquisas”. A autora, mesmo frisando que no Brasil não podem ser vistos isolados raça, cabelo, lábios, cor da pele,

como critério de classificação racial, pois existem outros fatores culturais que podem alterar essa categorização, orientou-se pelo fenótipo em seu todo, traços físicos como: formato do nariz, espessura dos lábios, textura dos cabelos.

Nicodemos (2011) também teve como sujeitos de pesquisa adolescentes; porém, o locus de pesquisa foi uma escola particular. Apesar do objetivo geral ser compreender a construção da identidade, a autora concentrou-se somente a identidade do negro de classe média e média alta.

Santos (2015), com o intuito de valorizar a cultura Africana, aplicou uma SD para alunos do fundamental II. Primeiramente, foi aplicado um questionário aos professores com a temática étnico-racial. Os alunos fizeram um autorretrato para que a pesquisadora pudesse diagnosticar como eles se viam, ou como imaginavam serem vistos pelo outro, e, finalmente, aplicou-se uma SD visando ao resgate da ascendência dos alunos, assim como a elevação da autoestima deles.

Ademais, procurei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG dissertações que tematizassem como foco de pesquisa questões de identidades tanto negras (os) como brancas (os) e/ou que implementaram como metodologia uma intervenção e/ou relatos autobiográficos. Todavia, percebi uma lacuna no que se refere à aplicação de uma intervenção com alunas (os), aplicação de relatos autobiográficos há somente com professores (as) e nenhum foca também na identidade do branco. Diante disso, esta dissertação supre uma lacuna existente no Programa Estudos da Linguagem.

Cardoso (2012) teve como foco de estudo as relações raciais a partir da fala do sujeito autodeclarado pardo. A autora faz uma revisão de literatura e retrospectiva histórica dos estudos raciais para entender como o sujeito constrói sentidos e reposiciona-se em relação ao seu pertencimento racial, como se insere num contexto com discursos de democracia racial, mestiçagem, branqueamento, com discursos das ações afirmativas. A autora utiliza a história de vida como metodologia, mais especificamente a história oral. Cardoso (2012, p. 41-42) afirma que “a história oral apresenta inúmeras potencialidades metodológicas e cognitivas, entre elas, evocar pela memória a marca dos elementos e mitos fundadores, dos elos que conformam as identidades e as relações de poder”. Por meio da análise das narrativas de dois sujeitos autodeclarados pardos, a autora, tendo como suporte a Análise do Discurso, explora os dados obtidos.

Ribeiro (2016) utilizou a metodologia da história oral, em que participam da

pesquisa quatro estudantes integrantes do projeto Consciência Negra de 2009 a 2015. A autora colheu relatos desses alunos sobre o posicionamento deles em relação ao projeto desenvolvido na escola. O trabalho procurou descobrir se o projeto proporcionou a formação de uma identidade negra positiva. Todos os sujeitos da pesquisa são negros e a autora não aborda o papel do branco nas relações raciais.

Siqueira (2015), ao abordar o tema juventude negra em sua tese, afirma que há necessidade de promover discussões acerca da temática da juventude negra do processo de discriminação que esta população sofre. A pesquisa foi realizada com os alunos do Ensino Médio para os quais o pesquisador ministrava aulas. Foram escritas redações (histórias) com a temática da discriminação racial, a partir de um conflito que expusesse essa questão.

No mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG, Madureira (2015) trouxe a proposta de verificar quais influências que um projeto de extensão pode ter na identidade de jovens negros, tendo em vista que o projeto analisado estava situado na Comunidade Rural de Sutil. Por meio da aplicação de entrevistas com todos os bolsistas do Projeto Voz Ativa, buscou-se compreender como se deu a (re) construção dos aspectos identitários desses jovens bolsistas e dos jovens da comunidade. A pesquisa trouxe a educação antirracista como ponte entre academia e comunidade.

A proposta do trabalho Camargo (2012) foi compreender como as questões de raça e etnia eram abordadas nas aulas de Língua Inglesa (LI, doravante). Tal pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo, de caráter intervencionista, que também utilizou o estudo de caso etnográfico. Dessa forma, foi elaborada e aplicada uma unidade didática nas aulas de LI. Os aportes teóricos utilizados na pesquisa foram construídos a partir de estudos sobre Letramento Crítico, teorias socioidentitárias e a questão de raça/etnia.

O trabalho de Nascimento (2014) dialoga com minha pesquisa com relação à abordagem do tema raça negra, pois a autora buscou analisar e compreender como professores (as), equipe pedagógica e mães de alunos (as) que trabalham convivem com estudantes negros (as) e moram na comunidade rural de Sutil se manifestam no tocante à lei federal nº 11.645/08 e à identidade negra.

2.3 Concepção de identidade

Pensando em explicitar a concepção de identidade que adotei nesta pesquisa,

travei um diálogo com Hall (2011), Moita Lopes (2002) e outros teóricos, entendendo o conceito de identidade, trazendo a questão da fragmentação, a contradição e o processo como características. Num mesmo indivíduo coexistem, por exemplo, raça, gênero, classe social, idade, sexualidade etc., por isso, sua complexidade.

Os autores que compõem este tópico legitimaram minha concepção de identidade. Conforme a situação, precisamos lançar mão de uma identidade. Desso modo, o sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, as quais não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Para Hall (2011), dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em direções diferentes, deslocando assim nossas identificações.

Para esse autor, se percebemos que temos uma identidade unificada é porque construímos uma posição confortável sobre nós mesmos ou uma cômoda “narrativa do eu”, e isso é uma fantasia. Para Bauman (2005) o desejo por segurança traz o anseio por identidade. Os sistemas de representação dominantes são significados culturais que interferem nas nossas identidades, algumas delas são de nossa livre escolha, mas outras são impostas pelas pessoas a nossa volta. É preciso estar alerta quanto a isso, para que possamos defender as identidades escolhidas em detrimento das impostas (BAUMAN, 2005).

Falando a respeito da identidade negra, Munanga (2012, p. 04) diz que ela “não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e/ou brancas e amarelas.”, é um processo histórico. Esse processo iniciou-se com o descobrimento do continente africano, no século XV, pelos navegadores portugueses, que teve como consequências a escravidão e a colonização do seu povo. Para Munanga,

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc...com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática. (MUNANGA, 2012, p. 04).

Hall (2011) assevera que deveríamos falar em identificação, em vez de falarmos de identidade, pois não é uma coisa acabada, é um processo em andamento, surgindo não tanto da plenitude da identidade, que existe dentro de nós como indivíduos, é mais uma falta, que é preenchida a partir de nosso exterior, de acordo com as formas pelas quais imaginamos sermos vistos pelos outros.

Bento (2014) compreende que, na questão relacionada à perda de identidade, é

fundamental compreender o branqueamento se quisermos lutar por uma sociedade mais justa. A autora alerta que esse estudo pode ter mais possibilidade de ser bem-sucedido se abarcar a relação negro e branco. Bento (2014, p. 25) assevera que:

o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Nesse processo, Bento (2014) afirma que o branco pouco aparece, a não ser como modelo universal de humanidade. O branqueamento foi inventado pelos brancos e mantido pela elite branca brasileira, que diz ser esse um problema do negro. Assim, a elite faz uma apropriação simbólica crucial que fortalece o autoconceito e autoestima do grupo branco em detrimento dos demais.

Para Gomes (2005, p. 41), a identidade se refere a um modo de ser com os outros e no mundo, a identidade não é inata, ela não se prende apenas ao nível da cultura, envolve também os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Para a autora, a identidade é invocada quando um grupo faz reivindicações. Como exemplo temos os indígenas, as mulheres, os negros, entre outros socialmente segregados.

Até recentemente, segundo Carone (2014), Piza e Rosenberg (2014), Bento (2014), Cardoso (2008 e 2011) e outros autores que estudam as questões raciais na contemporaneidade, os estudos centravam-se na raça negra, deixando de lado a raça branca, dessa forma, poucos trabalhos focalizaram a construção da identidade branca. Os autores afirmam ser importante o estudo sobre os brancos para desvelar o racismo, pois eles têm um papel importante na legitimação e na manutenção das desigualdades raciais.

Sobre isso, Moita Lopes complementa:

No processo de construção das identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através dos quais agimos no mundo, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo. (MOITA LOPES, 2002, p. 63-64)

Os significados compartilhados culturalmente e a linguagem se tornam determinantes na constituição de cada sujeito. Ferreira (2014, p.96) afirma que as: “construções sociais que são feitas sobre determinados grupos, e que foram sendo

construídas socialmente e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégios sobre outros grupos de pessoas”. As identidades são construídas na e pela linguagem. Destarte, conforme a autora, quando tratamos de questões que envolvem identidades, é preciso nos posicionar como as entendemos.

As questões de poder estão em toda parte, assim, o poder tem condições de ser exercido por todas as pessoas; não obstante, algumas exercem mais que outras, dependendo do local a partir do qual falam, da sua raça, da sua sexualidade, do seu gênero e da sua classe social. As identidades estão sendo negociadas o tempo todo por meio das interações discursivas e, com isso, percebem-se nelas o poder exercido e as negociações. É nessa perspectiva que entendo identidade, como uma construção histórica e socialmente construída, logo, passível de reconstrução. Novaes (1993) ressalta a importância de se analisar e investigar o conceito de identidade, não pela importância aferida pelos antropólogos, mas porque é um conceito reivindicado pelos grupos sociais contemporâneos. Apesar de ser um trabalho de 1993, essa assertiva continua hoje sendo válida e importante, principalmente neste trabalho, que tem como sujeitos da pesquisa adolescentes e jovens e trata de relações raciais envolvendo tanto brancos quanto negros, estes últimos vêm reivindicando seu espaço.

Para Muniz (2011), tanto a língua como o sujeito estão sempre a constituir algo e a se constituir, num processo continuado de busca pela completude. Assim sendo, esse é um processo que

[...] vai se realizar nas interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado. Somos sujeitos socialmente e historicamente constituídos e tal afirmação, acredito, implica duas coisas: i) somos sujeitos agentes, partícipes de nossa história e ii) somos sujeitos interpelados pela história. Interpelados aqui no sentido de que tudo que houve antes de nós, o que há e o que está por vir, visto que o passado e o presente nos possibilitam certa “antecipação” ou projeção de futuro, nos constitui, influencia e determina também nossas ações. (MUNIZ, 2011, p. 09).

A autora reflete dizendo que se quisermos pensar na constituição de um sujeito que não veja o outro por meio de simulacros, (pré) identidades e (pré) conceitos, teremos que construir um “tempo de subjetividade”, e isso só será possível se pensarmos numa alteridade que seja constituída/construída pela ética. A pesquisadora ainda assevera:

[...]o poder da linguagem está sendo cada vez mais requerido. Ser identificado

ou identificar alguém de “negro”, “mulato”, “moreninho”, “neguinho”, entre tantos outros nomes, não significa apenas amenizar ou acentuar estigmas historicamente construídos, mas antes de tudo tratam-se de estratégias políticas mobilizadas para atingir determinados fins. (MUNIZ, 2009, p. 41).

Moita Lopes (2002) traz a fragmentação, a contradição e o processo como características das identidades sociais. Num mesmo indivíduo coexistem, por exemplo, raça, gênero, classe social, idade, sexualidade, idade etc., por isso, a complexidade de se definir o conceito. Ademais, como exposto nesta subseção, as identidades são construídas na e pela linguagem.

Depois desse diálogo com esses autores, defendo que identidade para é um processo de construção do eu, que sempre se constrói a partir de um “nós”, ou seja, se está sempre num processo de (re) construção, por isso, acredito que por meio da Educação se constrói um mundo melhor, mais justo, menos excludente, e a escola tem um papel fundamental nessa (re) construção.

2.5 A construção da identidade de adolescentes/jovens

De acordo com Spósito (2009), os jovens, independentemente da classe social, são considerados como grupo identitário que está suscetível à absorção de padrões de conduta que reforçam o *status quo*.

Para Piza (2005) e Spósito (2009), de todos os ciclos da vida, o que é tido como aquele no qual se definem muitos dos traços das identidades sociais é a adolescência, mesmo sabendo que elas estão constantemente sendo redefinidas em outras fases do nosso desenvolvimento. A adolescência é marcada pelo aumento do foco nos conflitos psicossociais, principalmente entre gerações e também pelas transformações bio-fisiológicas.

Esses conflitos, para Piza (2005), são parte do processo de afirmação da autonomia, ainda que parcial, face à hierarquia parental e aos valores e comportamentos institucionalizados. Para a autora, parece ser nessa fase da vida que nos deparamos mais fortemente com as definições de nossas identidades de classe, de gênero e de raça. Para além disso, conforme a autora, é na fase da adolescência que a branquitude é reforçada, pois o Brasil, sendo um país onde há tantas disparidades sociais que são reforçadas pela raça, ela, infelizmente, ainda faz parte do cotidiano, adolescentes brancos de classe média pouco convivem com os “diferentes”.

Conforme Piza (2005), a adolescência tem sido apontada como a fase em que jovens e adolescentes têm sido mais fortemente discriminados pelos brancos da mesma faixa etária; entretanto, como os brancos se percebem entre si e como as estruturas de preconceito e discriminação se formam pouco se sabe.

É na adolescência e/ou juventude que, conforme o indivíduo amplia seu universo de relações para além da família e aproxima-se de outros jovens e adolescentes com os quais vai realizar novas experiências, vai descobrindo suas individualidades, como algo único, não mais se confundindo com o meio social. A construção da identidade apresenta, além da dimensão biológica, uma dimensão social e uma individual, que são interdependentes. Corti e Souza (2005) apontam que nesse momento a escola exerce um papel fundamental de (re) construtora de identidades, pois é nela que esses indivíduos passam boa parte de seu tempo e convivem com outros.

Assim, o adolescente lança mão de toda sua experiência como criança, passada, coordenando suas potencialidades com suas perspectivas de futuro para construir sua identidade, que é uma tarefa bem complexa. O indivíduo vai ampliando seu repertório de habilidades e vivências até o início da adolescência, período no qual tenta dar sentido próprio a isso, que só é possível porque ele já possui um complexo conjunto de habilidades intelectuais e cognitivas. Ele vai passar a confrontar a imagem que construiu de si com as imagens que os outros lhe atribuem, pois tem conhecimento de suas habilidades, características e preferências. Corti e Souza (2005, p. 25) afirmam que “é neste jogo entre o eu e os outros que sua identidade vai sendo construída”, por isso, é possível, nesta fase, por meio da mediação da escola, o adolescente (re) construir suas subjetividades, pois está num momento propício para isso.

Corti e Souza (2005) salientam que a formação da identidade se inicia na primeira infância, percorrendo toda a vida, não estando acabada até a velhice, coadunando-se com o exposto com Hall (2001, p. 13), que defende que é um processo contínuo. Para o autor, “O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...] nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Para Corti e Souza (2005), trata-se de um processo dinâmico, desenvolvido durante toda a vida; porém, o ápice desse processo está na fase da adolescência. Corti e Souza (2005) concordam com Piza (2005) ao compreenderem que a fase da adolescência é crucial na definição das possibilidades futuras.

Bisol e Bremm (2008) afirmam que, devido à transição entre infância e mundo adulto, a adolescência tornou-se, em nossa sociedade, um campo temporal de transformações nas relações de socialização, é um período de projetar a vida, construindo novos significados sobre si mesmo e sobre o mundo. Por isso, é importante a ressignificação dos papéis que ocupavam na infância, procurando novas referências além do grupo familiar. Para esses autores, as mudanças nesse período da vida não são só físicas, outras significações importantes são atribuídas aos adolescentes, as quais implicam em tarefas de construção de diferentes ideias, atitudes e papéis e isso resulta na busca de outros referenciais identitários, que possibilitarão ao adolescente uma definição estável, mas não encerrada em si mesma.

Assim, os papéis ocupados pelo adolescente até então serão ressignificados, revistos, tornando-se importante a busca de outros referenciais além dos familiares. Bisol e Bremm (2008, p. 04) defendem que “por isso, a construção identitária implica compartilhar significados públicos com determinados grupos”. Nesse momento, os amigos e os colegas exercerão uma importante função nessa construção, e a escola é o espaço em que tais relações acontecem cotidianamente, dessa maneira, pensar a construção das identidades dos adolescentes implica em proporcionar a ressignificação de preconceitos que os adolescentes trazem consigo. Conforme Moita Lopes (2002, p. 57), “talvez o fenômeno mais intrigante para a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos”, pois ninguém nasce preconceituoso, racista, as pessoas se tornam, ou seja, aprendem a ser assim, por isso, a importância dessa reflexão se quisermos um mundo com menos exclusão.

Nas palavras de Corti e Souza,

A identidade não se coloca apenas enquanto descoberta de si mesmo, mas também enquanto elaboração de uma orientação de vida. Assim, faz parte desse processo um trabalho do adolescente e do jovem no sentido de escolher caminhos a serem trilhados e os rumos a serem perseguidos por eles daí para frente. (CORTI; SOUZA, 2005, p. 26).

As autoras afirmam que, se a capacidade de integrar experiências passadas com perspectivas futuras é forte característica desse período da vida, é importante observar que a concretização dessa potencialidade passa vir, cada vez mais, a depender do esforço do sujeito. Ressalto aqui que concordo com as autoras quanto às condições sociais, porque se não favorecem uma construção de identidade racial negra positiva, esses sujeitos

poderão ser prejudicados para uma vida toda. Por isso, reitero a importância da escola na (re)construção das identidades de adolescentes e jovens, sendo como um lugar privilegiado para isso.

Esta pesquisa vem ao encontro da necessidade de se olhar para o adolescente, jovem branco e negro, pois, de acordo com Piza,

Estudos e pesquisas realizados sobre discriminação racial têm apontado a adolescência como o momento em que jovens se percebem discriminados por jovens e adultos brancos. Entretanto, pouco se sabe sobre como jovens brancos se percebem entre si e como formam as estruturas de preconceito e da discriminação. Adolescentes seriam, por definição, contestadores de valores da cultura, ou no mínimo, confrontariam estes valores para formarem uma opinião própria, que pode prevalecer ou não, mas que certamente marcam as experiências desse ciclo da vida. Assim, o que se pergunta é como, nesse momento, aparentemente não contestariam, também, os valores de branquidade. (PIZA, 2005, p. 03).

Com base na autora supracitada, pode ser que o fato de vivermos numa cultura de consumo de massa, os comportamentos específicos de adolescentes e jovens em relação aos seus pares da mesma faixa etária, a respeito de discriminação e preconceito, podem ter sido estabelecidos pela classe média branca. A autora afirma que relatos de adolescentes negros confirmam que a discriminação e o preconceito são acentuados na escola e no lazer. Observando o comportamento e as atitudes dos adolescentes brancos sob o olhar dos negros, em relação a comportamentos de gênero e raça, alguns estudos revelam que a maioria das crianças negras e brancas preserva valores sociais e morais atribuídos ao grupo branco, apesar de se perceber o preconceito. Para Piza,

[...] isto nos tem levado a aceitar que a identidade racial branca seja algo que se forma de fora para dentro, com a internalização de estereótipos e do preconceito racial e a ignorar que identidade é algo que se constrói igualmente de dentro para fora, ou seja, que algo em nós se estrutura a partir dos elementos de nosso psiquismo e do trajeto de nossa história individual. Para que uma identidade, em momento tão crítico de formação de indivíduos e sujeitos sociais, seja adequadamente articulada, deveria haver uma reciprocidade constante entre o que ocorre dentro com o que ocorre fora. (PIZA, 2005, p. 03).

Para a autora, o Brasil sendo um país de grandes disparidades sociais reforçadas pela raça, a branquidade é vivenciada no cotidiano, pois os adolescentes brancos de classe média quase não convivem com seus pares “diferentes”, em virtude de que estão em escolas particulares e outros espaços sem a possibilidade de conviver com o “diferente” igualmente. Ela esclarece que é remota a possibilidade de que venha a ter consciência do

que isso representa para torná-los preconceituosos quando alguém foi crescendo com a identidade e a subjetividade se firmando na branquidade.

Percebe-se, então, que o mundo baseado na branquidade é nocivo; todavia, é notório que ainda presenciamos a branquidade quando vemos mais brancos do que negros na televisão, nos cargos com melhores salários, nas universidades, enfim, nos espaços de mais prestígio. Piza (2005) afirma que solidifica-se na adolescência e torna-se irredutível na vida adulta aquilo que foi moldado na infância. Souza (2006) relembra que a tarefa da escola é reconhecer, respeitar, valorizar as diferenças de uma diversidade de estudantes que chegam, assim é possível entendê-los como sujeitos de direitos que se desenvolvem e vivem em contextos complexos, construídos socialmente e culturalmente e medidos por significados sociais de seu mundo.

Souza (2006, p. 89) argumenta que

O processo de construção de identidade abarca esse movimento, e os(as) jovens no cotidiano da escola tecem, muitas vezes por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores/s e a comunidade que os circunda.

A autora explica que é preciso que compreendamos a categoria social da juventude, no sentido de construção cultural em sua diversidade e pluralidade. Assim, nós professores, passamos a entendê-la como tendo uma identidade singular, como um ser cultural, social e biológico que se insere num contexto específico, e, ao mesmo tempo, com uma identidade coletiva, com características desse grupo. É importante salientar que, dependendo da qualidade das trocas estabelecidas nesta fase, esse adolescente/jovem, construirá sua identidade.

Para Nascimento (2014), falar de juventude negra no Brasil, hoje, é diferente de falar de juventude branca, não falando somente de diferenças de biotipo, mas sim de um abismo que os separa, basta olhar para os índices de mortalidade juvenil, o autor cita o Mapa da Violência de 2012, segundo o qual, a cada três mortes de jovens, dois são negros, mostrando a nítida desigualdade entre eles.

Ao verificar o mapa da violência de 2015, o resultado foi que quando se foca na idade de 16 e 17 anos, proporcionalmente, morreram três vezes mais negros que brancos (WAISELFISZ, 2015).

Souza (2006) salienta, ainda, que vários estudos, dentre eles os de Corti e Souza (2005), chegaram à conclusão de que o nosso trabalho, como educadores, torna-se mais

eficaz se conhecermos a trajetória desses adolescentes/jovens. Diz a autora que é preciso conhecê-los, mas, para isso, é preciso abrir a escola para considerar suas necessidades de sobrevivência digna, em suas vivências, em seus saberes muitas vezes ignorados, em suas escolhas.

Para a autora, é preciso ter a concepção de que a fase da adolescência e juventude não é só biológica, mas também cultural, o que implica em considerarmos suas vivências particulares e também as do contexto em que vivem os jovens, assim considerar não só a idade, mas suas relações com a cultura e com o espaço.

Souza (2006) sugere que atentemos para o conhecimento das culturas juvenis, pois elas aglutinam, conforme a autora, uma gama de atitudes valorizadas e desenvolvidas para esses adolescentes/jovens. A autora completa dizendo que as linguagens – os quadrinhos, a literatura, os textos poéticos, os movimentos de cultura popular, os grupos de congadas, os blocos carnavalescos, os grupos musicais e teatrais – transitam no interior das culturas juvenis.

Jovino (2005) ressalta o caráter social que contesta na expressão dos seguidores do *hiphop* no seu vestuário, seu vocabulário, na sua corporeidade, comentando a realidade e refletindo o cenário de vidas, pois as letras das músicas expressam o cotidiano da juventude negra e pobre, descrevendo-o com poesia.

Souza (2006) enfatiza que os espaços de tradição e de cultura afro-brasileiras têm sido ressignificadas por parte da juventude negra em suas formas de manifestação e preservação,

ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras manifestações folclóricas, aspectos fundamentais para estabelecer os vínculos com a ancestralidade no que se refere a lugares de constituição de identidade. (SOUZA, 2006, p. 90).

Nossa tarefa, como educadores, conforme preconiza a autora, é aprender a ouvir esses jovens para fazer da escola um espaço de diálogo com a concretude de diferentes cotidianos. Para que alunas (os) negras (os) e brancas (os) construam suas identidades coletivas e individuais na perspectiva de garantir-lhes o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar ao grupo étnico-racial a que pertencem ou a si próprios, faz-se mister que a escola desenvolva ações valorizando a diversidade,

tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negras (os) e não negras (os).

Ribeiro (2016) percebeu que alunos negros que participaram do Projeto Consciência Negra, do 6º ao 3º ano do Ensino Médio, tiveram sua identidade empoderada, confirmando, assim, a necessidade do trabalho da escola na perspectiva da lei 10.639/03.

Ao trazer para essa reflexão quem são os adolescentes/jovens, sujeitos deste trabalho, e dialogar com autores que pesquisaram sobre essa fase da vida, verificando o quão essa fase é importante na (re) construção da identidade, confirma-se a importância de investigações na perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. Saliento que percebi, pelas leituras realizadas sobre essa fase da vida, que é preciso valorizar a cultura trazida por esses adolescentes/jovens, que muitas vezes deixamos de lado. É preciso que conheçamos mais esses adolescentes/jovens com os quais convivemos e com quem estamos num processo constante de (re) construção de identidade.

2.5 A escola como um espaço de (re) construção

A importância da sala de aula, como preponderante na definição das identidades, é ressaltada por Moita Lopes (2002), mesmo participando de outras práticas discursivas fora dela, o fato de ser a sala de aula um espaço de construção do conhecimento, tendo o professor como figura de poder, faz com que este espaço seja privilegiado. Moita Lopes (2002, p. 192) diz que “é de esperar que a sala de aula exerça influência na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo.”, aprendendo a construir significados, os alunos aprendem a ler os outros, a si mesmos e ao mundo. O discurso é visto como constructo das identidades, é por meio dele que elas podem ser (re) construídas por meio de práticas discursivas em sala de aula. O pesquisador assevera:

Assim, o que está aprendendo em sala de aula de línguas, é o que fazemos o tempo todo como participantes do mundo social: construir significados. Fica clara, assim, a relevância dos significados e de como aprendemos a construí-los nesse contexto para nossa ação no mundo fora das paredes da escola. (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

Muito embora, nós professores, não tenhamos o hábito de pensar a escola, nossas práticas de sala de aula abarcando contextos sociais amplos, na cultura e na história, tal abordagem sobre a educação linguística é central, enfatiza o autor.

Para Moita Lopes (2002), neste início de século, várias disciplinas nas Ciências

Humanas têm se interessado em saber como nos constituímos pela percepção de um mundo plural. A velha maneira de ver a experiência humana de forma homogênea foi substituída pela heterogeneidade que nos constitui, como na metáfora do mosaico usada para exemplificar essa maneira de ver a constituição das identidades. Por isso, a vida institucional tem sido foco de atenção, pois de algum modo a identidade é um efeito da socialização institucional e a escola, como um local de relações dos adolescentes,

representa papel central nessa construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família. (MOITA LOPES, 2002, p. 59).

Jovino (2013, p. 93) afirma que “as práticas são o processo de formação de subjetividades”. Para a pesquisadora, ao se falar de produção de subjetividades, faz-se referência a um processo social constante, no qual práticas materiais são delimitadas no contexto de cada instituição: escola, igreja, família, trabalho etc., com suas regras e lógicas próprias de subjetivação. Moita Lopes (2002) focaliza o letramento como prática social. Tendo a visão de leitura como prática social situada, o discurso vem a ser o meio pelo qual alunos e professores constroem e são construídos. É premente que a escola pense os discursos que nela circulam, nos discursos dos professores e alunos, pense o livro didático, o currículo e os materiais pedagógicos. Como destaca Jovino,

Os discursos do século XIX se mostraram impregnados de visibilidades que ainda precisam ser desconstruídas: a criança-macaco, a criança-cachorrinho, o(a) negrinho(a) de estimação que se alimenta dos restos embaixo da mesa do jantar e goza do mesmo status dos animais de estimação ou daquelas que por sua “docilidade” se tornam quase-humanas. (JOVINO, 2014, p. 171).

Camargo e Ferreira (2014) apontam que o Letramento Crítico é capaz de combater e desconstruir esses discursos de uma educação colonial que é preconizada no Brasil até os dias atuais. Os discursos da classe dominante, de forma velada, tentam assujeitar os alunos pela cultura do poder que os reprime e domina. Camargo e Ferreira (2014, p. 181) trazem a escola como central no processo de desenvolvimento humano, pois “as práticas vividas na escola são protagonizadas pelos sujeitos cotidianos do contexto escolar”, e os discursos dos professores influenciam na constituição das identidades dos alunos, dado que há poder nesses discursos.

Os professores têm papel fundamental no fortalecimento das identidades dos alunos. Por isso, para as autoras, desconstruir velhos conceitos é um desafio e os docentes precisam de formação continuada para lidar com questões do preconceito e racismo. Elas trazem como ferramenta para compreender o contexto político ideológico, social em que o aluno se encontra o letramento racial crítico porque está ligado à diferença, ao poder e à desigualdade social. Enfatizam que a escola é o meio para o indivíduo ser letrado, ou seja, para Camargo e Ferreira (2014, p. 181), “ é na escola onde o indivíduo adquire alguns dos conhecimentos necessários que possibilitem algumas condições básicas às práticas de participação social. ”, e a língua é um instrumento de transformação social e poder.

Agregado à discussão, Souza defende que

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida – por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só.(SOUZA, 2011, p. 37).

Para a autora, apesar dos avanços do sistema de ensino brasileiro, é preciso que haja muita mudança para que a educação acolha todas as diferenças, com igualdade de direitos, para que haja um enfrentamento aos mecanismos de exclusão que fazem da escola ainda um espaço que não é de equidade. Diferentes sujeitos, dependendo dos aspectos identitários: etnia, regionalidade, classe, gênero, sexualidade, raça, conforme afirma a autora, vivem uma situação desigual.

A escola recebe as diversas subjetividades inscritas nas histórias desses sujeitos; no entanto, alguns princípios e valores nem sempre valorizam as diferenças, quando se trata de pessoas de ascendência africana a falta de equidade parece ser maior, pois os traços fenotípicos motivam o preconceito e a discriminação. Abromowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) afirmam que a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de omitir ou abafar, calar-se, mas como uma maneira de relegar, não ver, como sendo mesmo um pacto que não deve ser quebrado.

Para as autoras, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos, pois daria muito trabalho refazer currículos, refazer a própria escola, o que uma mudança de postura implicaria. As autoras asseveram que pesquisas sugerem a

mudança de paradigmas da instituição escolar como ferramenta de combate ao racismo, não ocultando a questão, possibilitando espaços de reflexão e discussões permanentes de posturas racistas e preconceituosas com o objetivo de superar os estereótipos, discriminações e estigmas contra os negros.

Souza (2011) enfatiza que atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem é uma das maneiras mais urgentes para a instituição escolar, estabelecendo um aporte entre o que está fora da sala de aula e o que está dentro.

Assim, poderá considerar as diferentes identidades e vozes que estão circulando nos espaços educativos. Como delineia Jesus,

É evidente, até aqui, que o cenário escolar tem se configurado com maior força como um espaço de manutenção do privilégio da brancura, do que como potencial transformador da realidade exterior em que, apesar do empenho de uma gama de profissionais e sociedade civil, tem perpetrado práticas racistas ao longo dos anos. (JESUS, 2014, p. 88)

Como ambiente de socialização primária, a escola, conforme Jesus (2014), na identidade dos indivíduos, exerce grande influência na construção dessa identidade, pois eles passam por um momento importante de formação nessa fase.

Feita a explicitação dos sujeitos que compuseram a pesquisa, o próximo capítulo foi dedicado aos aspectos metodológicos que contribuíram no desenvolvimento deste estudo acadêmico-científico.

3 A METODOLOGIA

Este capítulo foi dedicado à discussão metodológica, e foi em subseções no intuito de facilitar a leitura. No primeiro tópico, *Aa pesquisa: contexto, sujeitos e ética*, apresentei o contexto da pesquisa; em seguida, discorri sobre os seus sujeitos e finalizei abordando o tema *ética em pesquisa*.

No segundo tópico, *A pesquisa-intervenção na perspectiva do letramento racial crítico na área de línguas*, utilizando o gênero relato autobiográfico, apresentei a pesquisa-intervenção como opção metodológica e sua perspectiva, que é a educação antirracista e o letramento racial crítico na área de línguas, a pesquisa nas aulas de LP, focando as questões raciais e finalizo apresentando a SD que foi desenvolvida.

3.1. A pesquisa: contexto, sujeitos e ética na pesquisa

3.1.1. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa ocorreu numa escola da rede estadual de educação de Ponta Grossa, no Paraná. Primeiramente, por ser o locus de surgimento do problema desta pesquisa e também por ministrar minhas aulas nessa escola.

A pesquisa ocorreu no ano de 2016. Inicialmente, pretendia-se finalizar a pesquisa em outubro; todavia, isso não foi possível devido às ocupações e à greve dos professores.

A escola está em atividade há 79 anos, localiza-se numa região próxima ao centro e conta com 1.200 estudantes.

Participaram do estudo 63 estudantes dos 9º anos A e B, do turno matutino. A aplicação da intervenção durou 13 aulas, perfazendo um total de 10,8 horas, sendo que 6 aulas foram realizadas no laboratório de informática.

Iniciei a intervenção com a aplicação da SD no dia 27 de setembro de 2016, a data prevista para a finalização era 25 de outubro; entretanto, com a ocupação² do colégio,

²No mês de outubro de 2016, professores e servidores públicos de toda a região do estado do Paraná promoveram uma greve, que durou 1 mês, por se encontrarem insatisfeitos com o fato de o então governador da região, Beto Richa, ter decidido não cumprir com o compromisso de pagamento do salário de data-base para a categoria. Com isso, muitas escolas da rede pública de ensino e algumas universidades foram ocupadas por estudantes insatisfeitos com a educação no país, pois, naquela época, o governo federal recentemente havia aprovado alterações na matriz curricular do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (que cria teto para gastos públicos).

houve uma interrupção da aplicação da pesquisa. Com a desocupação e finalização da greve dos professores, retomei as atividades no mês de outubro, finalizando dia 23 de novembro.

3.1.2. Os sujeitos da pesquisa

Como utilizo o referencial teórico baseado em Souza (2014) para a análise de dados, tracei um perfil dos sujeitos desta pesquisa, conforme o tempo I.

O grupo que fez parte do trabalho é composto de 57 estudantes dos 9º anos A e B, de um colégio da rede estadual de Ponta Grossa. Em 2014, esses estudantes participaram do evento do Dia da Consciência Negra de 2014, e faziam parte do contexto em que surgiu o problema desta pesquisa, que foi a indagação se havia conflito de identidade presente na afirmação “não sou negro, sou moreno”.

Chamou-me a atenção alguns pseudônimos para os quais dediquei um tempo de pesquisa e procurei entender essas escolhas, pois nas orientações da produção eu sugeria um pseudônimo que poderia ser de um ídolo deles.

O primeiro pseudônimo que me chamou atenção foi “Sabotage”, que, conforme Amaral (2005), saiu do mundo do crime por meio do rap.

O segundo foi “Os Debora”, que é o nome de uma loja virtual de venda de caminhões. Entendi imediatamente a opção do aluno pelo pseudônimo, pois ele sonhava em ser caminhoneiro, revelando isso num dos textos escritos no início do ano.

Outro nome curioso foi “Báskas”, que encontrei como sendo uma autora de livros como: *Stuck At The Airport*. A menina que o usou gostava muito de ler, creio que fosse leitora dessa autora. “NTNsL”, que devia ser as iniciais do próprio nome ou uma invenção do menino que o escolheu, e “Ludmila”, uma cantora de funk brasileira, negra, conhecida anteriormente como Mc Beyoncé. Para outros pseudônimos, como “Hufani”, não encontrei nada que os explicasse.

3.1.3. Ética na pesquisa com adolescentes e jovens

A Comissão de Ética em pesquisa em Seres Humanos (COEP, doravante) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para que a pesquisa seja desenvolvida dentro dos padrões éticos, com os objetivos de: contribuir para a qualidade

das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e social da comunidade; contribuir para a qualidade das pesquisas e também para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é éticamente adequada.

Assim, esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil (Sistema administrativo pela CONEP/CNS/MS), que foi posteriormente submetida ao CEP- Unigranrio para avaliação, com autorização da instituição onde a pesquisa ocorreu (anexo A); termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo B); esse termo foi assinado pelos responsáveis pelas(os) alunas(os) e por eles também; assentimento informado para menores de 18 anos (anexo C), esse documento é indicado no caso de pesquisas envolvendo adolescentes/jovens. Foi lido com as (os) alunas (os) e foi esclarecido que a qualquer momento elas/eles poderiam desistir da pesquisa se desejassem. Souza e Vóvio (2005) afirmam que se deve dar atenção aos contatos preliminares, “buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança”. As autoras salientam que a qualidade das relações estabelecidas orienta as condições de geração de dados. O parecer final nº: 1.682.487 foi aprovado no dia 17/08/2016, conforme (anexo D).

As (os) alunas (os) foram informados sobre a identificação nos relatos autobiográficos. Expliquei que os relatos seriam expostos no dia da comemoração da Consciência Negra e que elas/eles poderiam optar por um pseudônimo, sugeri várias personalidades como Beyonce e Barack Obama, para que pudessem se recordar de um ídolo ou de uma personalidade com quem se identificassem.

Conforme Celani (2005, p. 107), “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Souza e Vóvio (2005) completam dizendo que é no momento do convite à participação na pesquisa que se constroem oportunidades de acordos e pactos, bem como a explicitação de necessidades para que a pesquisa se realize. Há, conforme as autoras, nas pesquisas na área da linguagem, a necessidade de observarmos o aspecto ético que as permeiam, como a explicitação dos objetivos e o compartilhamento de responsabilidade, de modo que todos os envolvidos fiquem cientes sobre os possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos.

3.2. A pesquisa-intervenção na perspectiva do letramento racial crítico, na área de línguas utilizando o gênero relato autobiográfico

3.2.1. A pesquisa-intervenção como opção metodológica

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que, segundo André (1995), defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. As pesquisas qualitativas em Educação tornaram-se comuns nas últimas décadas; todavia, tem-se usado abordagens e métodos diversificados para sua aplicação (BARREIRO, 2014). No caso desta pesquisa, houve um impasse na escolha entre pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, talvez pelo fato de haver várias possibilidades de direcionamento, pois há confluências entre elas.

De acordo com Barreiro (2014), a tarefa de nomear a pesquisa nem sempre é fácil, pois as metodologias não estão isoladas no espaço. Nas duas últimas décadas, a utilização das pesquisas qualitativas se acentuou, tanto como tipo quanto meio de pesquisa.

A pesquisa qualitativa é descrita como um tipo de pesquisa que envolve uma variedade de métodos, embasando-se numa interpretação naturalística. Assim, os pesquisadores qualitativos estudam fatos, situações, etc., em seu ambiente natural, buscando o sentido ou a interpretação dos fenômenos, a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem. (BARREIRO, 2014, p. 130)

Utilizando uma variedade de materiais empíricos para descrever momentos, rotinas e significados da vida dos indivíduos, completa o autor, optar pela pesquisa qualitativa não significa não usar números, mas o que as diferencia é a posição positivista ou interpretativista compreensiva.

De acordo com Telles (2002), se torna difícil uma classificação do método de pesquisa escolhido porque muitas vezes eles se mesclam. Como aplico uma SD como intervenção, e como é muito utilizada a pesquisa intervenção quando se tem como pesquisados adolescentes e jovens, esta pesquisa tem características da pesquisa-intervenção.

A pesquisa-intervenção, salientam Besset e Castro (2008, p. 11), “descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na articulação entre o que se investiga e como se investiga”, assim, é fazer uma pesquisa com adolescentes e jovens e não sobre eles. Esse tipo de pesquisa relacionada a adolescentes e jovens tem crescido, e conforme Besset e Castro (2008, p. 11), “isso é revelador na medida em que partem exatamente da pesquisa com grupos politicamente minoritários os desafios de se repensar os modelos canônicos de pesquisa”,

pois é um método de pesquisa que tira a centralidade do pesquisador.

As autoras afirmam que, ao escolher um método de pesquisa envolvendo adolescentes e jovens, dentre tantas opções, há uma implicação ou compromisso ético e/ou político, não é uma escolha neutra, por isso, a opção por este método é política na medida em que, conforme as autoras, diante das diversas formas de dominação as práticas acadêmicas podem contribuir para transformar velhos conceitos, sendo esta mais uma característica da pesquisa-intervenção que vem ao encontro desta pesquisa. No caso desta pesquisa, somente analisar e nada fazer, estando em contato direto, próximo, diário com os sujeitos da pesquisa, seria um trabalho inócuo.

Para as autoras (BESSET; CASTRO, 2008, p. 17), o lugar da juventude sendo valorizado, bem como das minorias, da criança “e de outras formas muito frequentemente retratadas nas pesquisas como um objeto essencializado, trouxe significativas contribuições para a construção de uma metodologia valorizadora da participação”. A pesquisa-intervenção dá voz ao pesquisado; essa característica da pesquisa pesou muito na decisão pelo método.

Rocha (2003) diz que para ser desenvolvida a pesquisa-intervenção é preciso uma mudança de postura do pesquisador e dos pesquisados, também num processo contínuo da vida cotidiana, transformando os sujeitos. Para tanto, são necessários desdobramentos de práticas e de relações entre os participantes. Para a pesquisadora, esse tipo de pesquisa afirma o ato político que toda investigação tem, no caso desta pesquisa, o posicionamento político e ideológico é o cerne de toda problemática.

O jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, para Rocha (2003), terá como alvo as estratégias de intervenção e a rede de poder, e os efeitos das práticas no cotidiano institucional com a desconstrução de territórios sendo analisados e facultando a criação de novas práticas. A intervenção acontece na medida em que recorta o cotidiano em sua funcionalidade, suas tarefas, em sua pragmática.

Damiani (2013, p. 60) ressalta que “Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho”. Esse é o caso desta pesquisa, pois as(os) alunas(os) não planejaram junto a intervenção. Outra característica que engloba esta pesquisa na categoria de pesquisa-intervenção é baseada em Souza (2008), pois a pesquisa autobiográfica é considerada como um instrumento de intervenção, na

medida em que possibilita tanto ao próprio pesquisador quanto aos pesquisados significarem suas histórias de vida.

Elenco aqui trabalhos que tenham como metodologia a pesquisa-intervenção. Procurei no site da BDTD, com as palavras: pesquisa-intervenção e LP. Foram encontrados 161 trabalhos. Afunilei a busca procurando os trabalhos que tivessem como temática as relações raciais.

Desses, selecionei três: i) a dissertação *Registro das memórias: uma questão identitária* (ASSIS, 2015), apresentada na área de Letras. O objetivo dessa intervenção pedagógica é registrar as memórias e sua contribuição para a coletividade. Participaram da pesquisa alunos de 9º ano. A intervenção foi a aplicação de uma SD que trabalhou a leitura, a análise e a interpretação dos textos de apoio para as produções textuais, organizada em oficinas; ii) a dissertação de Borges (2016) foi apresentada na área de Ciências Humanas e Sociais e teve como objetivo analisar como está sendo inserido o estudo de História, Cultura Africana e afro-brasileira e o seu nível de enraizamento à luz da Lei nº 10.639/03, na EE. Prof. Hélio Palermo. A autora apresentou uma proposta de intervenção para auxiliar professores e gestores a trabalharem na perspectiva da Lei; iii) a pesquisa de Souza (2015) é também da área de Letras, e o objetivo da pesquisa foi investigar como as temáticas relacionadas a Lei nº 10.630/03 e a Lei nº 11.645/08 estão sendo trabalhadas nas aulas de literatura em uma escola pública de Uberlândia, MG. Foi realizada uma intervenção pedagógica utilizando a metodologia de letramento literário, procurando desmistificar alguns preconceitos dos educandos em relação à temática da África e do índio observados durante a pesquisa. A conclusão é que ainda há um longo caminho a ser percorrido com o trabalho na perspectiva das Leis. A intervenção refletiu no letramento literário proporcionando uma nova consciência dos estudantes quanto ao ensino de literatura, às temáticas étnico-raciais e principalmente em relação a si mesmos e a seu lugar social.

Não foi encontrado nenhum trabalho com intervenção pedagógica relacionado à branquitude no banco de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; creio que isto reforça que a pesquisa relatada nesta dissertação supre essa lacuna existente.

3.2.2. Perspectiva da intervenção pedagógica: letramento racial e educação antirracista

Rojó (2009) esclarece que, nas pesquisas e textos da década de 80 no Brasil, letramento e alfabetismo, no singular, tinham significados muito semelhantes, usados muitas vezes como sinônimos ou indiferentemente quanto à palavra “letramento”,. De acordo com Kleiman (2008), não estando dicionarizada por ser complexa e ter variedade nos tipos de estudo que se enquadram nesse domínio, percebe-se a complexidade do termo letramento, pois extrapolando o mundo da escrita, tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, é o fenômeno do letramento.

Para a autora, apesar de a escola ser a principal agência de letramento, preocupa-se com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (numérico, alfabético), que são concebidos como competência individual cuja finalidade é promover o sucesso da escola, mas não se preocupa com o letramento como prática social: na rua, na escola, no lugar de trabalho, segundo a autora.

Vou aqui inserir um meio pelo qual creio que somos letrados diariamente, os meios de comunicação em geral, principalmente TV e mídias virtuais, como o facebook, que são agências de letramento muito eficazes hoje, e essa também foi a motivação de inserir no projeto de intervenção desta pesquisa textos advindos desses meios. Leite (2005) explica que é possível que um indivíduo, mesmo sendo alfabetizado (código escrito), tenha um letramento pobre e o contrário também é possível, ou seja, um indivíduo que não domina o código tendo acesso às práticas da escrita (por exemplo, quando outras pessoas escrevem ou leem para ele), tendo, assim, um nível de letramento.

Rojó (2009) afirma que mesmo quando se fala em nível pleno de alfabetismo, não são consideradas capacidades de leitura crítica, mas somente as capacidades de leitura literal dos textos. A autora ressalta que a escola precisa rever suas práticas de letramento, que deve se preocupar com o acesso a outros espaços valorizados de cultura como os teatros, espetáculos, museus e também com outras mídias: digitais e analógicas.

Como uma das principais agências de letramento, a escola, no mundo contemporâneo, como pontua Rojó (2009, p. 52), “deve estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”. Para a autora, este talvez seja um caminho para superar a exclusão e o insucesso escolar. Não obstante, é importante ressaltar, conforme diz a autora, que o termo alfabetismo se refere às capacidades

linguísticas e cognitivas, é mais individual; já letramento refere-se aos usos e às práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita de alguma maneira, valorizados ou não, globais ou locais, recobrando diversos contextos, tendo uma perspectiva sociocultural, sociológica ou antropológica.

Street (2006) prefere falar em práticas de letramento que em “letramento”, no singular, pois existem diferentes modos pelos quais são representados os significados de escrever e ler em contextos sociais diferentes, épocas e sociedades diferentes testemunham e demonstram que não é possível se pensar em “letramento”, no singular, como único e compacto. Ele prefere falar no que chama de modelo ideológico de letramento, reconhecendo uma multiplicidade de letramentos. Para Street (2006, p. 466), “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia”, não sendo tecnologias neutras simplesmente.

Rojo (2009) ressalta que a escola tem como objetivo principal justamente possibilitar a participação dos alunos em várias práticas de letramentos. Para isso, é preciso que leve em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos, ou seja,

envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109).

Para a autora, então a escola deve abordar os produtos culturais tanto das culturas letrados locais e populares do contexto onde estão inseridos alunos e professores, quanto da cultura escolar e da dominante, além de também abordar criticamente os produtos de cultura de massa. Também cita, apoiada em Moita Lopes & Rojo (2004), os letramentos multisssemióticos: que são exigidos pelos textos contemporâneos, a música, a imagem, e outras semioses além da escrita.

Assim, amplia-se a noção de letramento, na contemporaneidade, com os avanços tecnológicos, cada vez mais há exigência de conhecimentos relativos a outros meios semióticos que são necessários ao uso da linguagem, imagens, sons, cores, o design etc., faz parte dos textos que entramos em contato diariamente, e complementam, com os letramentos críticos e protagonistas, que em uma sociedade saturada de textos, não pode lidar com eles de maneira instantânea, alienada, são requeridos para o trato ético dos

discursos.

O letramento racial crítico permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença. A escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvele suas intenções, finalidades e ideologias.

Pinto (2011) diz que, na contemporaneidade, há necessidade de rever a maneira de ler os textos que circulam socialmente, pois há necessidade de uma leitura multimodal. É preciso dar sentido a textos que são constituídos por linguagens variadas, consubstanciadas em palavras, cores, imagens, gestos, entre outros aspectos que se integram na construção e sentido do texto.

De acordo com Pinto (2011, p. 01-02), “as estratégias de leitura contemplam o conceito tradicional e a imagem apenas como suporte ilustrativo do texto escrito sendo aceita de forma natural, como a representação simples da realidade sem interpretações e/ou questionamento”. Os textos multimodais são caracterizados por mais de um código semiótico, que pode ser o verbal e o visual, por exemplo. Eles estão presentes em todo lugar; no entanto, na escola, o trabalho pedagógico com esses textos ainda está iniciando.

Para Ribeiro (2016), é urgente e contemporâneo o estudo de textos multimodais. Por isso, o autor questiona o trabalho da escola com esses textos que são compostos por várias linguagens, e afirma que ainda há muitos professores de português que, ao trabalharem com uma reportagem, por exemplo, descartam gráficos, ilustrações, fotos e outros elementos, apresentando aos alunos somente o texto verbal.

Fiz aqui um pequeno esboço sobre letramento, multiletramentos e multimodalidade para chegar ao meu propósito, que é o trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e educação antirracista, que visa à construção de uma sociedade menos racista e excludente, pois acredito que, por meio dessa abordagem na minha prática pedagógica, posso contribuir para diminuir o preconceito, a discriminação, o racismo, diminuindo, consequentemente, a exclusão.

O letramento crítico, para Ferreira (2015), é entendido como uma ferramenta para entender o contexto político, ideológico e social em que o aluno se insere. Segundo Ferreira (2014, p. 250), “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]”. O conjunto de

instrumentos pedagógicos que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico.

Optei pela Teoria Racial Crítica neste trabalho, na qual, conforme Ferreira (2015, p. 131), “a narrativa é importante, pois uma das premissas da Teoria Racial Crítica é a sua utilização de narrativas, de autobiografias, de contar histórias não hegemônicas (counterstories)”. Neste trabalho, usei como um dos instrumentos de pesquisa os relatos pessoais, isto é, o relato autobiográfico.

Ferreira (2006, p. 33) afirma que o ensino crítico “relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”. A teoria Racial crítica, conforme Ferreira (2014), destaca o enfoque à branquitude, como trabalharei com as questões raciais enfocando tanto a raça branca quanto a raça negra, encontrei na Teoria Racial Crítica um excelente suporte teórico para meu trabalho. Ferreira (2014) esclarece que pela Teoria Racial Crítica o que é construído em nome do poder pode ser discutido e desconstruído em nome da igualdade e da justiça social.

3.2.3. A pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa focando as questões raciais

Na área de Linguística e na área de ensino-aprendizagem de línguas, Conforme Dias & Andrade (2014), há um número crescente de pesquisas focalizadas na identidade, isso é justificado por alguns autores pela imigração e globalização.

Para localizar este trabalho dentro do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, que é o propósito do Programa da UEPG, retomo o conteúdo estruturante de LP, que é o discurso como prática social. De acordo com Brasil (2008, p. 62), conteúdos estruturantes em todas as disciplinas são “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula”. Discurso na perspectiva das DCEs de Língua portuguesa é visto como “toda atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p. 63) . Assim, conforme Orlando (2013) é necessário que tome a língua como prática social, objeto de interação entre as (os) sujeitas(os) e destes com o mundo para alguém investigar a linguagem em uso.

O tema das questões raciais estão inscritos nas DCEs de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 26) propondo que temas como as relações étnico-raciais “sejam

abordados pelas disciplinas que lhe são afins, de forma contextualiza, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas”. Esta pesquisa se desenvolveu nas aulas de LP que têm como conteúdo estruturante o discurso como prática social. Nas DCEs (2008), o conteúdo estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico na disciplina. A partir do seu uso é que a língua será trabalhada, assim, os gêneros discursivos que circulam socialmente serão considerados pela disciplina.

A proposta de SD da intervenção vem ao encontro das perspectivas das DCEs (2008) para o ensino de LP, pois foram contempladas a oralidade, por meio das apresentações das (os) alunas (os); a prática da leitura, pelos textos disponibilizados; a escrita, com a produção do relato autobiográfico e a análise linguística, com as atividades gramaticais. A SD proporcionou a compreensão da temática das questões raciais na medida em que os gêneros foram conversando entre si para construir o conhecimento. A produção de textos que se tornou o corpus desta pesquisa, bem como os dados do diário de bordo, estão dentro dos estudos da linguagem.

De acordo com as DCEs (2008, p.14), “os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se entre eles, relações interdisciplinares”. Sabemos que a escola tem silenciado as dinâmicas das relações raciais o que tem permitido, conforme Brasil (2006), que sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação, seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca.

Conforme as orientações para a educação étnico-racial, é fundamental que nós educadores trabalhemos em prol de uma educação que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, o respeito ao outro, por isso, é preciso trazer o tema para dentro das disciplinas.

Moita Lopes (2002) diz que talvez mais do que qualquer outra, a sala de aula de línguas, tenha a função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Ou seja, nas aulas de línguas constroem-se os significados para agir no mundo pelo discurso. O autor completa dizendo que nas aulas de línguas, por meio da leitura, fala, compreensão oral, produção escrita, a (o) aluna (o) aprende línguas para construir significados. O autor considera imperiosas as implicações sociais do discurso em sala de aula para as ações das pessoas no mundo.

Norton (2000) esclarece que em diferentes partes do mundo tem se estudado sobre

a relação entre identidade e aprendizagem de línguas. Barros (2013) diz que podem ser negociadas pelos agentes que desejam se (re)posicionar as posições frequentemente legitimadas por estruturas sociais. Assim, trazer as questões raciais para as aulas de LP podem colaborar para a (re) construção das identidades das (os) alunas (os) na perspectiva de uma educação antirracista.

Assim, localizo esta pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas, pois está pautada dentro do ensino de LP, nas questões das relações raciais e no letramento racial crítico, trazendo a análise dos relatos autobiográficos para compreender as identidades das (os) alunas (os), conforme proposta do objetivo geral desta pesquisa.

3.2.4. A SD desenvolvida durante a intervenção

A SD que foi executada durante o projeto de pesquisa tem como suporte teórico Marcuschi (2008), Dolz & Schneuwly (2004) e Ferreira (2006). Fiz adaptações conforme o contexto de sala de aula, a temática, o tempo e características das(os) alunas(os). Os trabalhos realizados por Orlando (2013) e Souza, Corti e Medonça (2012) também influenciaram o planejamento dessa SD, a qual descrevi na sequência.

1º módulo: apresentei a situação. Neste momento, foi apresentada a temática do projeto de pesquisa que foi foco do trabalho;

2º módulo: reconhecimento do gênero textual relato autobiográfico;

3º módulo: pesquisa sobre o gênero e exercícios retomando as características do gênero;

4º módulo: (re) pensando: nesse módulo, trabalhei de maneira aprofundada e sistemática os problemas colocados pelo gênero que deram instrumentos para que as (os) alunas(os) dominassem o gênero e para que pudessem refletir sobre a temática apresentada e pudessem (re) construir conceitos, por isso, optei por colocar três textos midiáticos com exercícios que propiciaram a reflexão sobre a questão racial.

5º módulo: análise linguística;

6º módulo: proposta inicial de produção 7º módulo: reescrevendo;

8º módulo: editoração/Finalizando.

Os módulos, as datas, as atividades desenvolvidas e o tempo para realiza-las foram organizadas no quadro 4.

QUADRO 4- módulos de desenvolvimento da SD

Módulos/Etapas	Datas	Aulas
1º módulo: apresentação da situação e da temática. Linha do tempo. Apresentação para a turma.	27/09	2 aulas de 50 min.
2º módulo: leitura do relato texto: Assim pude me trazer de volta para mim, de Pablo Ferreira Biglia – interpretação.	28/09 e 29/09	3 aulas de 50 min.
3º módulo: Pesquisa sobre o gênero e exercícios.	04/10	1 aula de 50 min.
4º módulo: (re) pensando – Textos: Olhos Verdes, Juíza critica meritocracia nas redes sociais e vídeo. Atividades: interpretação e perguntas sobre privilégios.	04/10 e 05/10	3 aulas de 50 min.
5º módulo: análise linguística: exercícios.	06/10	1 aula de 50 min.
6º módulo: produção inicial do gênero relato autobiográfico.	18/10	1 aula de 50 min
7º módulo: reescrita	18/10	1 aula d 50 min.
8º módulo: editoração/ finalizando. Circulação do gênero em duas exposições referentes ao Dia da Consciência Negra, na escola e no evento final das Equipes Multidisciplinares do NRE –Ponta Grossa.	19/10, 20/10 e 25/10	1 aula de 50 min.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Primeiramente, apresentei o motivo que me levou a fazer esta investigação, o objetivo desta pesquisa, a sua importância, a importância da participação deles, alunas (os), e a metodologia que utilizei para realizar esta pesquisa.

A SD foi dividida em módulos. No primeiro módulo, foi apresentada a situação de comunicação e a atividade Linha do Tempo, que é um resgate dos fatos marcantes na vida das (os) alunas (os). Posteriormente, cada aluna (o) apresentou a linha do tempo da (o) colega para exercitar a troca de papéis; a seguir, foi realizada uma reflexão sobre como se sentiram ao estar no lugar do outro. Esse exercício, conforme Souza e Corti (2012), favorece o acionamento da memória. O próximo passo foi detalhar a linha do tempo com o enriquecimento que tiveram na interação.

No 2º módulo, foi apresentado o primeiro relato autobiográfico, intitulado *Assim pude me trazer de volta pra mim*, de Pablo Ferreira Biglia, para o reconhecimento do gênero. No 3º módulo, foi realizada uma pesquisa em dicionários e numa tabela sobre o

gênero relato autobiográfico, e foram aplicados alguns exercícios retomando a pesquisa, usando os exemplares do livro: *Experiências Projeto Equidade na Pós-Graduação: perspectivas, debates e histórias de vida*.

As (os) alunas (os) realizaram a leitura de um relato autobiográfico escolhido por elas/eles, procurando detectar características do relato na tabela. Nesse momento, houve um intervalo na aplicação da SD porque ocorreram os Jogos Interclasse do Osório, o JISO, na semana seguinte, o colégio foi ocupado pelo Movimento Estudantil e o próximo módulo foi adiado para o retorno das aulas.

No 4º módulo, antes de irmos ao laboratório de informática para acessarmos dois relatos autobiográficos e um vídeo, foram passadas as perguntas que deveriam ser lidas e explicadas para as (os) alunas (os) para que, ao acessarem os textos, soubessem previamente os objetivos da aula.

Esse foi um momento de reflexão sobre a questão racial, que foi olhada de forma diferente, ou seja, o olhar para o espelho, olhar para os privilégios de ser branca (o). Para tanto, foram preparadas perguntas extras, um plano “B” para o caso de as respostas das (os) alunas (os) não atingirem o objetivo da atividade anterior, ; assim, poderia direcionar esse olhar para as questões raciais. Numa das turmas, o plano B foi acionado, pois houve dificuldade para o direcionamento desse olhar. Voltando à sala de aula, foi aplicado um exercício *A caminhada dos privilégios*, que é uma adaptação de um exercício muito aplicado nos EUA para que se visualize os privilégios de cada um, esse exercício possibilita um olhar para si mesmo.

No 5º módulo, realizamos a análise linguística do texto “Assim pude me trazer de volta para mim”. No 6º módulo, foi realizada a primeira produção de narrativa autobiográfica a partir de algumas questões dadas, com o tema “Como me dei conta de que sou branca (o), negra (o) ”.

No 7º módulo, as (os) alunas (os) estavam com uma ficha em mãos, com elementos que devem ter sido priorizados nos relatos autobiográficos. Cada aluna (o) releu seu texto, que foi recolhido após a primeira escrita, e o reescreveu.

O texto foi recolhido novamente e, dessa vez, foi revisado pela professora/pesquisadora, pois, de acordo com a metodologia da SD, os textos devem ser revisados para apontamentos de correções que deverão ser feitas, para verificar se houve compreensão do gênero e se houve inadequações gramaticais. Fiz, então, uma revisão do

que não foi bem assimilada pelas turmas, para depois realizar a refacção. No 8º módulo, as (os) alunas (os) fizeram a editoração do texto.

3.2.5. Uma perspectiva para escutar o adolescente/jovem: o relato autobiográfico

A pesquisa autobiográfica³ vem tendo espaço atualmente principalmente com professores. Entrei em contato com esta metodologia nas aulas da professora Aparecida de Jesus Ferreira, durante as aulas do mestrado, e então pude perceber que o que eu fazia intuitivamente com minhas/meus alunas (os) no início de todo ano letivo poderia tornar-se um instrumento de minha pesquisa de mestrado.

Para conhecer melhor as(os) alunas(os), no início do ano letivo, eu faço uma atividade para que possa conhecê-las(os) melhor, desvendando um pouco suas subjetividades. Geralmente, passo um roteiro apresentando algumas palavras como: nome; apelido; música preferia; momento marcante de sua vida, enfim, lanço palavras e/ou expressões que possam mostrar como/quem são estas (es) alunas (os).

Posteriormente, solicito que, a partir desses dados do roteiro, escrevam um texto. As (os) alunas (os) podem expandir suas ideias, contar mais sobre si. Com essa atividade eu posso lançar meu olhar para as especificidades de cada um, além de verificar como se expressam na escrita.

Delory-Momberger (2012), falando do projeto epistemológico da pesquisa biográfica, afirma que

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523).

A pesquisa biográfica e autobiográfica são citadas por alguns autores como tipos fundamentais de pesquisa narrativa. Conforme Barreiro (2014), ela é referenciada não apenas como uma estratégia de pesquisa qualitativa, mas também como metodologia. As

³ Honório Filho (2014) diz que quando utilizamos os parênteses como prefixo “auto” antecedendo o termo biografia: (auto) biografia, direcionamos melhor nosso olhar intercultural da produção científica no campo da pesquisa (auto) biográfica. Seguindo autores como Barreiro (2014) e Ferreira (2014; 2015), que trabalham com o termo sem parênteses, optei por autobiografias.

descrições de uma série de eventos, histórias e narrativas fazem parte da metodologia desse tipo de pesquisa. A história, sendo a unidade fundamental que corresponde à experiência humana, é o princípio adotado; no entanto, os métodos utilizados para estudá-las e os tipos de histórias escolhidos variam.

Conforme Ribeiro (2016, p. 65), “a partir da década de 1980 o relato pessoal tornou-se uma metodologia capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social”. Assim, possibilitou-se uma nova perspectiva por objetos e interesses mais amplos da vida cotidiana. Apesar desta pesquisa não ser como a de Ribeiro (2016), que tem como instrumento a história oral, em virtude de que optei pelo relato autobiográfico escrito, ambas acontecem no campo do cotidiano da escola.

Ao ser feita a proposta de produção textual escrita, a pergunta: “professora, só você vai ler? ”, muitas vezes foi feita. Ao ouvirem que somente eu leria e saberia de quem era o texto, pois eles poderiam ter como assinatura um pseudônimo, ficavam mais à vontade para escrever. Mesmo quando expostos na comemoração do Dia da Consciência Negra, os textos só teriam os nomes verídicos aqueles que tivessem feito a opção em assinar com nome não fictício.

Algumas perguntas realizadas, e que podiam remeter ao passado tanto distante ou próximo, foram: “você se lembra de alguma situação que fez você pensar sobre a cor de sua pele? Há algum fato que tenha acontecido que lhe fez pensar sobre isso? ”.

As narrativas, segundo Bisol & Bremm (2008), podem ser pontuais, breves ou abarcar períodos amplos. Ademais, são uma ferramenta possível na compreensão das construções que o adolescente faz sobre sua família e si mesmo. Tais informações podem auxiliar a busca de referências identitárias dos adolescentes, pois, quando narram a própria história, encontram-se diante de suas vidas íntimas e seus posicionamentos na sociedade, permitindo que, como pesquisadora, durante o processo de análise, aferir tanto a dimensão singular do sujeito quanto do espaço histórico, social e discursivo no qual estão inseridos.

Souza (2007) afirma que desde a década de 20 houve avanço na pesquisa acadêmica na perspectiva biográfica. As biografias individuais e coletivas são vistas como profícuas para a apreensão de dispositivos da vida humana, social e das diferentes formas de representação que construímos sobre a vida. Foi a partir dos anos 70 que surgiu na França,

no campo da historiografia, um novo método na pesquisa, ampliando a visão de documento histórico reconhecendo a importância das fontes orais.

É no campo da historiografia francesa que surge esse novo método, contestando a historiografia tradicional. Nesse processo de valorização das fontes orais estava a crença dos historiadores de que poderiam, por meio das fontes orais, dar voz aos excluídos, transformando suas memórias em história. O gravador, surgido na década de 40 do século XX, possibilitou a gravação, o que permitiu o acesso às informações para além de sua coleta.

O reconhecimento de que vozes até então silenciadas eram legítimas permite que os sujeitos reivindiquem o direito de falar. Souza (2007) explica que as mulheres, os negros, os homossexuais, os índios, a partir de suas memórias coletivas e individuais, vão buscar na indagação do passado as circunstâncias culturais e sociais que permitem pensar em projetos para o futuro e os conformarem no tempo presente.

Para esse autor, ao invocarmos a memória, sabe-se que ela não é fixa somente no campo subjetivo, pois toda vivência está situada num contexto cultural e histórico; logo, é uma experiência histórica que está associada às vivências peculiares de cada cultura e de cada indivíduo.

Frison (2014) argumenta que o biográfico tem sido uma possibilidade para dar significado e sentido às experiências da vida e para o fortalecimento da cultura que está cada vez mais individualizada, fragmentada.

O relato autobiográfico permitiu que as (os) alunas (os) se lembrassem de coisas que talvez julgassem esquecidas. Nascimento (2015, p. 08) declara: “Tenho consciência de que o prazer de narrar-se favorece a reconstrução da memória pessoal e também coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, compreender e atuar”. Para o autor, essas lembranças nos inscrevem numa realidade próxima.

Souza (2007) afirma que a metodologia autobiográfica surge no movimento de abandonar a noção iluminista de objetividade, apontando para a necessidade de se compreender a realidade. Para esse autor, a abordagem biográfica-narrativa pode colaborar na compreensão das memórias institucionais que formam os sujeitos em seus contextos institucionais, do singular/plural das histórias, porque revelam práticas individuais que se inserem na densidade da história.

Optei por eleger como instrumento de coleta de dados os relatos pessoais, pois o ato de ouvirmos e contarmos histórias, na construção de nossas vidas e das vidas dos outros, tem um papel crucial. As histórias sobre como vejo os outros são histórias sobre mim. Para Nascimento (2014), as lembranças em si são traços que se fixam a partir das experiências de vida de cada indivíduo, não são apenas algo factual; as experiências boas e ruins estão ligadas a esse processo; as experiências que se fixam são essas, a memória não é isolada e sim organizada em cadeia, a partir das memórias vai se formando a história pessoal de cada um.

Para Souza (2007), numa perspectiva hermenêutica, tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento não é reduzir a uma tarefa mecânica ou técnica.

O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido. O conceito de “si” mesmo é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio e racionalidade.(SOUZA, 2007, p. 68).

A narração não se estrutura num tempo linear, mas sim num tempo de consciência das representações que o sujeito constrói de si mesmo e se inscreve na subjetividade. Assim, Delory-Momberger argumenta:

A pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. Esclareçamos, aliás, que o relato, cujo fundamento e princípio de organização é constituído pelo discurso narrativo, acolhe muitas outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as “ações relatadas. É da maior importância reconhecer essa pluralidade discursiva do relato, pois é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador.(DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525-526).

Para essa autora, a entrevista de pesquisa biográfica instaura um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistador cujo objeto próprio é compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo e criar condições para isso, e o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo.

O relato pessoal trata de todos os percursos adquiridos ao longo da vida, abordando as especificidades e subjetividades do ser. Barreiro (2014), que pesquisou e continua pesquisando vários trabalhos na perspectiva autobiográfica, afirma que não é possível separar os termos: autobiografia e histórias de vida, pois é necessário focar a

história da pessoa e os sentidos de sua trajetória para que se adentre na abordagem autobiográfica.

O autor salienta em sua pesquisa que há diversos métodos para obter as informações nas pesquisas de cunho autobiográfico, com uma grande prevalência de narrativas. Para ele, é preciso também pensar as formas de propor as narrativas, em conformidade com os sujeitos que estão envolvidos. Na maioria das pesquisas que ele investigou, os pesquisadores não mencionam a forma de análise, ou mesmo se houve análise, mas alguns relatam terem utilizado a análise do discurso.

3.3. Instrumentos de pesquisa

3.3.1. A teoria dos gêneros textuais e a SD referenciando as análises dos relatos autobiográficos

Baseei-me em referenciei-me em autores como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) e nas DCEs (PARANÁ, 2008) para responder às seguintes perguntas de pesquisa: de que formas (ou quais elementos são acionados pelas (os) alunas (os), negras (os) e brancas (os), para expressar suas identidades étnico-raciais a partir de produção textual de relatos autobiográficos? Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens? Quais os modos de identificação e percepção de seu pertencimento étnico-racial? Quais são os termos utilizados para fazer referência ao seu pertencimento étnico-racial? O gênero textual escolhido permitiu que os alunos e alunas pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial? A pergunta motivadora foi suficiente para que a produção textual pudesse atender ao objetivo geral da pesquisa? Quais instituições e/ou meios aparecem em seus relatos como importantes na formação de sua identidade étnico-racial (escola, família, igreja, grupos culturais)?

Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de colaborar para que o aluno domine melhor um gênero de texto, permitindo que ele fale ou escreva de maneira mais adequada à situação de comunicação. Assim, as SD são um meio para o aluno ter acesso às novas práticas de linguagem ou àquelas dificilmente domináveis.

Para esses autores, primeiramente apresenta-se uma situação, ou seja, constói-se

uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, preparando para a produção inicial, oral ou escrita, que corresponde ao gênero a ser trabalhado na SD.

Os alunos devem estar cientes da situação de comunicação na qual precisam agir e perceber qual é o problema de comunicação que devem resolver. Esse primeiro texto permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar a SD às dificuldades e às possibilidades reais da turma; ademais, mostra quais capacidades devem ser desenvolvidas para que o aluno domine o gênero.

Os módulos são exercícios ou atividades que darão os instrumentos para esse domínio, trabalhando de maneira aprofundada e sistemática os problemas colocados pelo gênero. É importante diversificar as atividades. Três categorias de atividades podem ser distinguidas: de observação e de análise de textos, que, segundo os autores, servem para evidenciar certos aspectos do funcionamento textual. Pode ser a partir de um texto completo ou parte dele, ou por meio de uma comparação entre alguns textos. Algumas tarefas simplificadas de produção de textos podem ser, com limites bastante rígidos, concentrando o aluno em um aspecto mais preciso da elaboração, por exemplo: inserir uma parte que falta, reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, etc. Para a elaboração de uma linguagem comum: para falar dos textos, poder criticá-los, melhorá-los, tanto dos seus quanto dos outros.

Com os módulos, os alunos adquirem uma linguagem técnica, construindo progressivamente conhecimentos sobre o gênero. A produção final é o momento de colocar em prática o que aprendeu e, com o professor, medir os progressos, avaliando os aspectos trabalhados, numa avaliação somativa.

Para Marcuschi (2008, p. 214), “a finalidade de trabalhar com sequência didática é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. O modelo apresentado por Marcuschi (2008) é baseado em Dolz e Schneuwly (2004), e tem caráter modular, isto é, constitui-se por etapas com tarefas específicas, trabalhando com a oralidade e escrita, não as separando.

A produção do aluno é valorizada. O trabalho com os módulos permite que os casos de insucesso sejam retrabalhados, recebendo atenção sem causar transtornos. As SDs visam aperfeiçoar as práticas da produção oral e escrita, estando centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), a partir de 1997/1998, com a incorporação nos PCNs de LP, as situações de produção e de circulação dos textos passam a ter importância considerável. Assim, convoca-se a noção de gêneros (discursivos textuais) como um instrumento para o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

Para início de conversa, gostaria de falar um pouco sobre tipologia textual, que, para Marcuschi (2008), são os aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, ou seja, a natureza linguística de sua composição a define. É mais uma caracterização pelas sequências linguísticas (retóricas), do que como textos materializados. Conforme Marcuschi (2008, p. 154-155), “os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. São limitados e sem tendência a aumentar.

E o que seriam os gêneros textuais? Para Bakhtin (1953/1979), os gêneros encontraram uma extensão considerável. De acordo com as DCEs (2008), esse autor dividiu os gêneros discursivos em primários e secundários. Aqueles se referindo às situações do dia a dia, estes estão em situações mais complexas de comunicação (áreas jurídicas, acadêmicas, artísticas etc.). Essas esferas são interdependentes. Como os diversos campos da atividade humana estão interligados pela linguagem, os gêneros são adaptados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), para Bakhtin, cada esfera de troca social elabora tipos relativos de gêneros (enunciados), que são caracterizados por três elementos: estilo, construção composicional e conteúdo. A escolha de um gênero é determinada pelo conjunto dos participantes, pela esfera, pelas necessidades temáticas e a intenção do locutor ou vontade enunciativa. Escolhe-se um gênero de acordo com: sua finalidade, conteúdo, destinatários. Essa escolha depende do contexto. Os gêneros têm certa estrutura definida por sua função, têm um estilo. Para Marcuschi,

Em geral, damos nomes aos gêneros usando um desses critérios: “1. Forma estrutural (gráfico; rodapé; poema) 2. Propósito comunicativo (errata; endereço) 3. Conteúdo (nota de compra; resumo de novela) 4. Meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail) 5. Papéis dos interlocutores (exame oral; autorização) 6. Contexto situacional (conversação esp.; carta pessoal) (MARCUSCHI, 2008, p. 164).

Para Marcuschi (2008), é impossível se comunicar verbalmente sem ser por algum

gênero ou por algum texto. Dominar algum gênero é dominar uma forma em situações particulares de realizar linguisticamente objetivos específicos. Conforme o autor,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para o linguista, os gêneros do discurso estão ligados à realidade social e às atividades humanas, por isso, são socialmente estabilizados e se prestam ao exercício do poder e aos mais variados tipos de controle social por isso seu caráter sócio-histórico. Marcuschi (2008, p. 162) diz que, por sermos seres sociais, estamos envolvidos numa máquina discursiva “e um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que desse domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder”, assim, quando queremos exercer algum tipo de poder recorremos aos gêneros do discurso.

Conforme as DCEs, (PARANÁ, 2008, p.53), para o aprimoramento da competência linguística dos alunos se dar de forma mais eficaz, será pelo caráter dinâmico dos gêneros discursivos nas “práticas de leitura, escrita e oralidade”, pelas diversas esferas de comunicação, dando possibilidade ao educando para se inserir socialmente de forma mais produtiva, tendo condições de formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido, concepção baseada em Bakhtin, de que o aluno devidamente instrumentalizado, ou seja, dominando os gêneros, poderá empregá-los livremente, podendo exercer seu poder, pois a língua é instrumento de poder.

3.3.2. O relato autobiográfico como suporte teórico para a análise de dados

A pesquisa biográfica, conforme Delory-Momberger (2012), é a opção metodológica para compreender como foram construídas as identidades dos estudantes, sujeitos desta pesquisa, por ter como objeto de pesquisa os processos da gênese socioindividual, estudando os modos de constituição do indivíduo como ser singular e social, focando as formas construídas que ele dá a sua experiência e por perceber a relação singular do indivíduo com o mundo social e histórico.

Um ponto importante salientado pela autora é reconhecer a pluralidade discursiva do relato cujo princípio e fundamento de organização são constituídos pelo discurso narrativo que explica, argumenta, descreve, avalia as ações relatadas. A pesquisa biográfica procura compreender e apreender a configuração singular de situações, fatos, relacionamentos, significações, interpretações que cada um dá a sua existência, fundando o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

Conforme a autora, o pesquisador deve conhecer o melhor possível o contexto em que se desenvolve a pesquisa, não com o objetivo de diferenciar o que seria de ordem do coletivo e de ordem individual, mas para poder compreender as biografias. Esse é um ponto que posso afirmar que conheço, pois como aplico a intervenção nas turmas para as quais ministro aulas, estou inserida nesse contexto.

Quanto ao modo utilizado para analisar os relatos autobiográficos, lendo Delory-Momberger (2012), verifiquei que a pergunta que me fiz, sobre quais analisadores e operadores seriam mais adequados para compreender os relatos, também foi feita por outros pesquisadores e trata-se de uma pergunta que Delory-Momberger (2012) se faz há mais de 20 anos. A pergunta é: como analisar os relatos autobiográficos? Para a pesquisadora, antes de partir para um modelo de interpretação, é necessário compreender o que está em jogo na relação entre a realidade e a convivência durante o relato do narrador.

Neste trabalho, as ideias de Souza (2014) deram suporte à análise dos dados. Para esse autor, as narrativas autobiográficas são configuradas como *corpus* de pesquisa. Esse *corpus* é composto por as narrativas recolhidas no processo de pesquisa, que se centram nos percursos, trajetórias e experiências dos sujeitos. Ou seja, conforme Souza (2014, p. 43), “são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”. O *corpus* desta pesquisa se configurou nos relatos pessoais que foram produzidos durante a pesquisa. Para o referido pesquisador,

As ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraízam-se no curso da vida, como uma maneira que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em relação com a história e a cultura. (SOUZA, 2008, p. 39).

Assim, os relatos mostraram os modos discursivos que foram construídos pelos sujeitos tanto na dimensão sócio-histórica quanto cultural, numa interface entre discursos

de si e memória, por isso, pode-se dizer que os modelos biográficos se caracterizam como uma inserção coletiva e individual da memória e das histórias de vida, que se centralizam, conforme Souza (2008), nos territórios, na temporalidade, individuação e individualização do sentido da vida e da existência.

Para fazer a análise dos relatos pessoais, me baseei em Souza (2014), que fala sobre a análise compreensiva-interpretativa das narrativas, que tem o objetivo de buscar evidenciar a relação entre práticas de formação e/ou objeto numa perspectiva colaborativa, o processo de formação e objetivos, tendo em vista apreender irregularidades e regularidades de um conjunto de narrativas escritas ou orais, partindo sempre da singularidade das experiências e histórias contidas nas narrativas coletivas e individuais dos sujeitos pesquisados.

O autor destaca como dimensão metodológica três tempos de análise compreensivo-interpretativa, chamando de tempo de análise cruzada ou pré-análise. A organização e a leitura das narrativas se configuram como tempo I, formando um perfil do grupo pesquisado; assim avançando na leitura cruzada, apreendendo marcas singulares, irregularidades e regularidades do conjunto do material a ser analisado.

Conforme Souza (2014, p. 44), o perfil biográfico “busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares etc)”, conforme o Tempo I, que foi de extrema importância, pois foi nesse momento que tracei um perfil dos pesquisados.

No Tempo II, foram construídas unidades de análise temática, objetivando a análise compreensivo-interpretativa após as leituras cruzadas (Tempo I). O Objetivo foi apreender irregularidades e regularidades, subjetividades, particularidades de cada história individual para a construção do perfil biográfico do grupo que foi pesquisado.

Nesse momento, considerei a heterogeneidade, a homogeneidade, a pertinência do conjunto das fontes autobiográficas ou narrativas. Não foi uma verificação, mas teve por função recolher testemunhos, descrever e elucidar acontecimentos vividos. Utilizei excertos, mas foi necessário sempre voltar às narrativas autobiográficas para esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas. Para fazer tudo isso, usei o critério de análise de Souza (2014).

O Tempo III, a análise compreensivo-interpretativa, foi vinculada ao processo de

análise. Desde o começo, foi preciso leituras e releituras individuais e em seu conjunto, recorrendo ao conjunto das narrativas e/ou aos agrupamentos das unidades das fontes utilizadas. Neste caso, voltei aos relatos autobiográficos e aos dados do diário de bordo. A análise dos resultados foi de cunho interpretativista, baseada em Telles (2002), que explica que é quando o pesquisador produz significados a partir dos dados coletados, depois de uma leitura geral, separa os dados por temas, segundo os tópicos levantados pelos pesquisados; em seguida, se faz um levantamento dos questionamentos, com as impressões do pesquisador, percebendo conexões com temas, partes e características percebidas anteriormente.

Como usei os relatos pessoais, podemos dizer que esta pesquisa também se encaixa como pesquisa narrativa, que, segundo Telles (2002), funciona como contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na vida e na escola, por meio das histórias pessoais, que são, ao mesmo tempo, objeto e método de pesquisa.

Nessa modalidade, o pesquisado não é um mero objeto de pesquisa a ser estudado e observado. Rejeitando o papel passivo deste e usando vários instrumentos de coleta de dados, o pesquisador procura intercruzar as informações obtidas, no caso desta pesquisa, utilizei o diário de bordo, a teoria dos gêneros textuais e o relato pessoal, sendo que neste tipo de pesquisa é dada a voz aos participantes, que se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento.

3.3.3. Diário de Bordo

Escolhi o diário de bordo como instrumento de coletas de dados porque, conforme Dias et al. (2003), o diário de bordo é um bom apoio à memória e, no caso desta pesquisa, ele foi um instrumento importante para não deixar de fora aspectos relevantes que podem ser esquecidos se não forem anotados na hora. Como se trata de uma pesquisa-intervenção com a aplicação de uma SD, compreender a experiência, o processo, refletir sobre a aplicação da SD, foi parte fundamental da pesquisa, e, nesse sentido, houve necessidade de replanejamento de ações, de lançar mão de novas estratégias, enfim, o diário de bordo possibilitou a reflexão sobre a ação.

Conforme Cañete (2010, p.107), “o que determina quando os registros serão feitos é uma exigência interna, pessoal. O desejo de registrar é marcado pela importância que as situações adquirem para as professoras”. Assim, a observação foi realizada durante a aplicação da

intervenção pedagógica. Foi observada a participação das(os) alunas(os) no processo de desenvolvimento das atividades com anotações no diário de bordo, que foram complementadas com as gravações e filmagens.

Fiz uma triangulação entre os dados coletados no diário de bordo, em que havia as falas das (os) alunas (os), apontamentos sobre as discussões e sobre as atividades que foram realizadas, se fizeram ou não, cruzei os dados do diário de bordo com os relatos escritos para fazer a análise, não baseada somente no relato escrito, mas levando em conta todo o processo percorrido até chegar à produção textual.

Dias et al. (2013) afirmam que o diário de bordo vem sendo muito utilizado como ferramenta na formação docente por muitos autores, pois ele proporciona uma reflexão sobre a prática; salientam também que, num primeiro momento, a escrita é mais descritiva, sem aspectos reflexivos. Para a autora, além de registrar, o diário de bordo analisa, avalia, organiza e reavalia as práticas docentes. Nesse sentido, no processo de escrever, o professor seleciona o que vai ser escrito, organizando suas ideias focando no que é mais importante. Nesse processo, ele escreve, lê, relê, reestrutura, acrescenta, retira passagens, e, à medida que faz isso, torna seu fazer mais claro e próximo para si mesmo, instaurando-se, assim, uma reflexão crítica sobre o que foi realizado, esse processo pode esclarecer para o professor as teorias que fundamentam seu trabalho, gerando a ação-reflexão.

Lewgoy e Scavoni (2002, p. 06) também dissertam sobre diário de campo. Considerei interessante relevar suas contribuições uma vez que ambos, diário de bordo e diário de campo, têm as mesmas características. As autoras definem o diário de campo como “documento instrumental de caráter descritivo-analítico, investigativo, reflexivo e de síntese”. Segundo as autoras, o diário favorece a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, pois através dele há a reflexão sobre a prática.

O diário de bordo, por meio da sistematização da ação profissional que se alia a um referencial teórico, viabiliza a construção do saber. Para as autoras, o diário promove a problematização da ação profissional, o questionamento conduz à investigação sobre o cotidiano e às questões apresentadas nele, também afirmam que a pesquisa leva ao conhecimento, às reflexões críticas e à compreensão do nosso processo de trabalho frente ao ato de construir e reelaborar o objeto de intervenção a ser desvelado durante a ação profissional. Segundo Lewgoy e Scavoni,

Este movimento nos conduz à sistematização, consequentemente, à análise e à síntese, sobre a ação que desenvolvemos cotidianamente. Capacita-nos a propor e a intervir na realidade. Entendemos que é também através da construção do diário que se apreende a ação ético-política, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática, que leva à construção do próprio conhecimento. (LEWGOY; SCAVONI, 2002, p. 07).

Assim, o diário trouxe questões que se pretendiam explorar e outras que foram surgindo durante a aplicação da intervenção, como a Lei das cotas, que surgiu durante as discussões. Houve também, durante esta pesquisa, meu olhar avaliativo sobre minha prática, minha ação. Para as autoras, escrever sobre a própria prática leva à aprendizagem.

Lima, Miotto e Prá (2007) salientam que é um primeiro passo para compreender e explicar a totalidade dos fenômenos em seu contexto, captando suas relações e dinamismo. As anotações analítico-reflexivas que advêm das observações dos processos e dos acontecimentos servem para que o pesquisador veja quais questões precisam de aprofundamento na busca de significados e explicações dos fenômenos apreendidos.

As situações de contato entre os sujeitos da pesquisa e do pesquisador são parte integrante do material analítico-reflexivo do diário, conforme as autoras, o registro sobre a forma como o contato foi estabelecido para pesquisa e a receptividade dos sujeitos da pesquisa é tão importante, pois fornecerão elementos para a leitura e interpretação, posteriormente, será importante também para a compreensão do universo do trabalho.

As autoras ainda explicam que, por meio do diário de bordo, há a evidenciação de subsídios para a intervenção crítica no real e para a orientação da ação. Assim, conforme elas, trata-se de um processo no qual as dificuldades e as dúvidas vão sendo registradas e consideradas, segundo Lima, Miotto e Prá (2007, p. 101), “como elementos importantes no cotidiano profissional porque conduzem à reflexão e análise que, por sua vez, potencializa a interlocução teórica e o encontro de novos caminhos para a resolução de um problema”. Ainda segundo as pesquisadoras, quando se faz essa documentação se realiza uma análise. Outro aspecto levantado por elas é relacionado ao que o diário deve trazer, o detalhamento da intervenção, pois isso possibilita a observação e a análise crítica do planejamento e da execução das ações, percebendo dificuldades e limitações do profissional, esse novo revisitar dos dados contribui para que se chegue aos objetivos da intervenção. O diário, para Lima, Miotto e Prá,

pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, podem

taduzir-se em avanços tanto na intervenção (estabelecimento de novas prioridades, por exemplo), quanto na teoria (alimentando-a com novos dados sobre a realidade, problematizando novas abordagens e ações). (LIMA; MIOTO; PRÁ, 2007, p. 103).

Quanto ao uso do instrumento de coleta de dados “diário de bordo”, Cañete (2010) afirma que na formação docente o uso do diário de bordo é comum; porém, chama a atenção o número reduzido de seu uso por professores atuantes na educação básica, analisando a própria prática docente, que é o caso desta pesquisa.

Alves (2004) destaca que quando se trata de pesquisa qualitativa, o diário aparece como um de seus instrumentos básicos; no entanto, não são muito frequentes o seu uso e quando aparece não há muita explicação de como foi usado e nem de como foram usadas as informações captadas através desse instrumento. Tendo em vista esta advertência de Alves (2004), procurei não incorrer nesse equívoco e, conforme a (o) leitor(a), poderá conferir nas análises desta pesquisa, os dados do diário de bordo foram utilizados.

3.3.4. As gravações e filmagens como complemento para anotações no Diário de Bordo

As observações foram realizadas por meio de gravações e filmagens, e foram inseridas nesta pesquisa como complemento para as anotações no diário de bordo. Foram observadas as características do comportamento das (os) alunas (os) para saber quais seriam foco de mais atenção no trabalho, por isso, as gravações e as filmagens foram importantes. Como era a professora das turmas pesquisadas, anotava aspectos importantes que aconteciam durante a aplicação; no entanto, não era possível perceber muitos aspectos pela própria dinâmica das aulas, assim, esses recursos foram essenciais, pois complementaram as anotações observadas em sala de aula.

Foram usadas gravações e filmagens para garantir a obtenção dos dados que foram muito importantes para complementar as informações registradas no momento da aplicação da SD, pois aconteceu de um diálogo ser importante para analisar a aplicação da intervenção e eu ter que voltar às gravações para complementar dados que “escaparam” durante a aula.

As transcrições ocorreram logo após as aulas, ao chegar em casa, foram anotadas situações que ficaram despercebidas durante a aplicação da SD. Assim, ao terminar a aplicação da intervenção, as transcrições estavam todas registradas no diário de bordo e

devidamente digitadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentei neste capítulo a análise dos dados coletados durante a pesquisa. A análise se deu a partir das perguntas de pesquisa elencadas no quadro a seguir com as respectivas categorias, de acordo com o tempo II do referencial teórico baseado em Souza (2014).

No Tempo II, para construir os tópicos, foram observadas as categorias elencadas em cada pergunta e, após leitura individual dos relatos para análise compreensivo-interpretativa, depois da leitura cruzada (tempo I), foram anotadas as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades observadas nos relatos, igualmente foram observadas e anotadas em cada um deles as principais observações sobre o sujeito de pesquisa para compor um perfil do grupo pesquisado.

Foram consideradas a heterogeneidade, a homogeneidade e a pertinência do conjunto dos relatos autobiográficos, recolhendo os dados importantes. Não foi uma verificação, mas tive por função dessa primeira análise recolher testemunhos, descrevendo e elucidando acontecimentos relatados. Foram usados excertos das narrativas e também anotações do diário de bordo, sempre voltando aos relatos autobiográficos para esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas, conforme necessário para cada pergunta de pesquisa.

O processo de análise fez uma articulação entre leitura cruzada, analítica e compreensivo-interpretativa.

QUADRO 5-Categorias para a análise de dados: Tempo II unidades de análise

(continua)

Pergunta	Categoria (s)	Fonte(s)
1.Quais são os termos utilizados para fazer referência ao seu pertencimento étnico-racial?	Elementos lexicais usados nas referências à própria cor/raça.	Relato autobiográfico
2. Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens?	Dificuldades na autoidentificação de pertencimento racial.	Diário de bordo, relatos autobiográficos.

(conclusão)

Pergunta	Categoria (s)	Fonte(s)
3. Quais instituições e/ou meios aparecem em seus relatos como importantes na formação de sua identidade étnico-racial?	Contribuições na construção positiva/negativa da identidade étnico-racial. Percepção da branquitude.	Relatos autobiográficos.
4. O gênero textual escolhido permitiu que os alunos e alunas pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial?	Vantagens/positividade na branquitude; Desvantagens/negatividade na branquitude e neutralidade.	Relatos autobiográficos.
5. A pergunta motivadora foi suficiente para que a produção textual pudesse atender ao objetivo geral da pesquisa?	Reflexões sobre sua identidade étnico-racial.	Diário de bordo, atividades aplicadas na SD e os relatos autobiográficos.
6. Como as percepções das relações étnico-raciais foram repensadas dentro da sala de aula durante a intervenção?	Percepções sobre branquitude.	Diário de bordo, atividades aplicadas na SD e os relatos autobiográficos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme descrito no capítulo 3, quando apresentei os instrumentos de pesquisa, primeiramente fiz uma leitura de todos os relatos autobiográficos para tecer um perfil dos seus sujeitos, os quais apresentei no item: “contexto e sujeitos de pesquisa”.

Partindo para o tempo II, lancei mão de excertos de narrativas e das anotações do diário de bordo para responder às perguntas elaboradas. Agrupei os fragmentos das narrativas e anotações do diário de bordo pelas categorias elencadas no quadro anterior, de acordo com as questões. As fontes/instrumentos para análise de cada categoria subjacente a cada pergunta estão também elencadas no quadro acima.

Para fazer uma análise mais detalhada, foi preciso voltar às narrativas e buscar os sujeitos que se autodeclararam/autoidentificaram dentro das categorias: branca (o), negra (o), parda (o), moreno (a), e conforme a heteroclassificação brancas (os) e negras (os), tempo I, de acordo com Souza (2014), também foi preciso buscar nas anotações do diário mais elementos para compreender os relatos. Para facilitar a releitura e a reconsulta de dados, fiz uma tabela com os nomes e pseudônimos, com isso, eu pude visualizar o sujeito

e tentar lembrar atitudes e comportamentos que pudessem colaborar na análise. Foi um processo que exigiu o cruzamento dos dados para interpretá-los.

4.1. Como me sinto vestindo esta pele- o pertencimento étnico-racial em questão

Nesta seção, realizei uma análise das narrativas na qual trago para serem respondidas às seguintes perguntas de pesquisa: 1. Quais são os termos utilizados para fazer referência ao seu pertencimento étnico-racial? 2. Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens? 3. Quais instituições aparecem em seus relatos como importantes na formação de sua identidade étnico-racial?

Branca (o), negra (o), parda (o) e morena (o), esses foram os termos utilizados pelos sujeitos desta pesquisa para sua autotribuição/autoidentificação. Osório (2003) apresenta três métodos de autoatribuição de pertença racial. No primeiro método da autoatribuição de pertença, o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro; o segundo método é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito, no caso desta pesquisa, a pesquisadora definiu o grupo dos sujeitos. O autor diz que é normal dos brasileiros a ideia de cor, que continua vigente, mas para se ter uma teoria racial consistente sobre si mesmos e o mundo, a ideia de raça precisa ser central. Não vou me deter no terceiro método, o da ascendência, que é a identificação de grandes grupos populacionais.

De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apenas quatro nomes são empregados para designar fenótipos de cor: preto, branco, pardo ou indígena e amarelo, mas, de acordo com Piza e Rosenberg (2014), a população brasileira, conforme estudos, utiliza-se de um vocabulário muito mais matizado e rico.

Seguindo autores como Guimarães (2001) e Osório (2003), coloquei a cor parda dentro da raça negra. Raça referindo-se a uma ascendência biológica dos sujeitos da pesquisa e posição política, enquanto cor sendo uma tonalidade de pele considerada objetiva. Ferreira (2015) diz que pesquisadores tendem a combinar os termos pretos e pardos porque, quando se trata de acesso a emprego, atendimento médico hospitalar, escolaridade, não há uma diferença significativa entre pardos e negros nos resultados finais, assim justifico como procedi para fazer a heteroclassificação abaixo.

Quanto às categorias usadas pelas(os) alunas(os) para a autoidentificação/autoclassificação, eles/elas as escolheram, não foram dados exemplos.

TABELA 1- Classificação/Identificação étnico-racial (heteroclassificação)

Total	9º a	
	Cor/raça	
	Brancas (os)	Negras (os)
	10	17

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

TABELA 2- Autoidentificação/Autoclassificação étnico-racial

Total	9ºa			
	Cor/raça			
	Brancas (os)	Negras (os)	Pardas(os)	Morena(o)
	18	7	2	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

TABELA 3- Classificação/Identificação étnico-racial (heteroclassificação)

Total	9º b	
	Cor/raça	
	Brancas (os)	Negras (os)
	18	8

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

TABELA 4- Autoidentificação/Autoclassificação étnico-racial

Total	9ºb			
	Cor/raça			
	Brancas (os)	Negras (os)	Pardas (os)	Morena (o)
	14	8	2	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No 9º A, mais estudantes se autodeclararam brancos, 7 a mais, comparando-se com a heteroclassificação.

Na autoclassificação, os sujeitos negros foram a metade do número da heteroclassificação, ou seja, a metade dos sujeitos negros se autoclassificaram como brancos.

No 9º B, três estudantes a mais na heteroclassificação e onze negros, ou seja, três sujeitos que estavam na heteroclassificação como brancos se autodeclararam negros, de forma inversa ao 9º A.b

Como constatado na pesquisa de Tatiana Cardoso (2012), para a reflexão e para a descrição sobre seu pertencimento racial, os argumentos usados são a partir de sua trajetória de vida, desvelando os contornos de possíveis preferências políticas e dos pertencimentos raciais.

Para fazer análises, comparei a heteroclassificação com a autoclassificação, observando a trajetória de vida dos sujeitos descrita nos relatos, observei os argumentos usados para sua autoclassificação, se houve discrepância entre a autoclassificação colocada nos títulos com sua participação durante a intervenção e na escrita dos relatos.

Quanto à argumentação, ela surge, como pontua Cardoso (2012, p. 150-151), “possivelmente de uma vivência macerada a partir de afetos construídos, lugares de memória, encontros e aproximações com as diferenças e principalmente com a representação do diferente”. Busquei compreender como os sujeitos desta pesquisa se enquadram nas categorias elencadas anteriormente.

Para apresentar a análise de como os sujeitos desta pesquisa que se autoclassificaram/autodeclararam⁴ (brancas (os), negras (os), pardas (os) e morena (o)), vou relembrar duas questões da proposta de produção do relato autobiográfico, que serviram como orientação: i) como elas/eles se deram conta de que são brancas (os); ii) e se lembram de alguma situação que os fez pensar sobre a cor da pele.

Para relatar como se deram conta de seu pertencimento étnico-racial, os sujeitos desta pesquisa relembram fatos, às vezes da infância, fatos vividos que ficaram marcados em suas memórias, e que ao escrever os relatos tiveram que ser resgatados para que pudessem contar como aconteceu essa percepção.

Trago a seguir uma tabela com o número de sujeitos brancos que contemplaram essas questões e alguns excertos desses relatos que ilustram como se deram conta de que eram brancas (os). O total de brancas (os), que escreveram o relato, é de trinta sujeitos.

⁴ Para esta subdivisão do pertencimento étnico-racial das(os) alunas(os) foi observada a autoclassificação colocada nos títulos dos relatos.

4.1.1. Quando me dei conta de que sou branca (o)?

TABELA 5- Porcentagem dos estudantes que afirmaram nunca haver pensado antes sobre a cor de sua pele⁵

Questões a serem respondidas	Total de respostas
Lembrança de já ter pensado anteriormente sobre a cor de sua pele.	1 (3%)
Nunca tinha pensado sobre a sua própria cor de pele.	25 (84%)
Não dizem se pensaram ou não na própria cor antes.	4 (13%)
Total de relatos	30 (100%)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme a tabela, tem-se uma ilustração confirmando que o branco geralmente não pensa sobre o seu papel na estruturação do racismo. O total de sujeitos que se autodeclararam brancos foi de trinta, desses, vinte e cinco, ou seja, 83%, revelaram não terem pensado sobre sua própria cor até o momento da pesquisa. Vinte perceberam que as (os) negras (os) são discriminados na sociedade e contam algum fato para ilustrar sua afirmação, no entanto, somente Realista afirmou já ter refletido sobre sua cor de pele:

“Eu comecei a pensar sobre esse assunto quando um conhecido meu ia dar carona para um negro. Ele colocou um pano no carro para o negro sentar, como se ele tivesse alguma doença ou coisa parecida” (Realista, branca,, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Esse fato contado por Realista remete à questão do negro sujo, que veiculam na sociedade em expressões como: “quando não faz na entrada, faz na saída”. A fragilização da identidade negra é cotidiana.

O branco não olhar para si, ou seja, a invisibilidade no que se refere à autoatribuição de pertença racial, é uma característica da branquitude. Isso pode ocorrer por ignorância ou por interesse. (SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2008), pois é comum que o sujeito branco não racionalize os efeitos da raça para si, nem mesmo se reconheça racializado; porém, se enxerga como branco pela diferença que encontra no “diferente”

⁵ Dados obtidos nos relatos autobiográficos.

dele.

Para revelar como se deram conta de que eram brancas, Julianny e Bárbara contam formas parecidas, pois, sendo brancas, mesmo quando são apelidadas, sentem que isso não traz a exclusão:

“Eu me sinto muito bem com minha cor porque todo mundo me chama de “polaca”. Eu gosto de ser branca (Julianny, relato autobiográfico). Para mim são até elogios, pois do que mais me chamavam era de “Polaca Azeda” e eu sou polaca e azeda. (...)” (Bárbara, branca, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Ser chamada de Polaca ou Polaca Azeda as mantêm brancas. Não são diminuídas, não são desumanizadas, nem excluídas pela questão racial. Corossacz (2014, p. 206) explica como isso acontece: “a cor branca não funciona no plano da linguagem do mesmo modo que a cor preta”, ou seja, ser branca (o) não traz conotações negativas, é o que as meninas afirmam quando dizem que até gostam de serem chamadas de polacas, pois ser considerada(o) descendente de poloneses numa região como a que estão inseridas, onde historicamente se dá muito valor à descendência europeia, tem uma dimensão positiva, dando empoderamento a quem consegue ser considerada(o) “polaca(o)”, pois remete à localização europeia, a Polônia, assim, o termo as identifica positivamente com um lugar de referência social e poder aquisitivo do contexto europeu. No contexto local, é muito comum as pessoas se identificaem como poloneses, holandeses, alemães, mesmo sendo da terceira ou quarta geração, essa mesma referência não é feita aos negros. Os cidadãos negros, numa roda de conversa, nem sequer são perguntados sobre sua descendência.

Conforme Bento (2014, p. 30), a distorção, o silêncio, a omissão do lugar do branco “na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como de referência da condição humana”. Pertencer a um grupo que tem historicamente se mantido como norma, como modelo, é motivo de orgulho para as meninas. Bento (2014, p. 30) coloca que “quando precisam mostrar uma família, um jovem, uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase exclusivamente o modelo branco”. Inversamente, desde cedo aprendemos a associar o negro a um lugar de inferioridade por meio de apelidos voltados para as pessoas negras, piadinhas associando a sua aparência física a algo depreciativo, isso porque vivemos em um país de estrutura racista.

Infelizmente, a cor da pele de uma pessoa é mais determinante para seu destino social do que sua trajetória, sua história, seu caráter. Além disso, o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida dos descendentes de africanos porque, após a abolição, não houve um posicionamento da sociedade brasileira contra o racismo, pelo contrário, optou-se por desconsiderar a desigualdade racial e a discriminação (GOMES, 2005). Isso se confirma no seguinte trecho:

“Eu representei a cor branca quando me falaram: Nossa, você é linda, tão branquinha! (...). Eu demorei a me dar conta que o racismo está em nosso dia a dia, em pequenos gestos” (Uma Loira, branca, relato autobiográfico, 04/10/2016).

O excerto apresentado coaduna-se ao que Silva (2014) declara sobre os indivíduos que se identificam como brancos tomando a si próprios como modelos, no caso dela, a beleza, e projetam sobre o outro as mazelas que não são capazes de assumir em si mesmos, visto que maculariam o modelo que tem de si. Isso seria o que Bento (2104) chama de Pacto Narcisíco.

Nogueira (2014) faz uma crítica de literatura sobre pertencimento étnico-racial, relacionando o conceito a processos de humanização e desumanização, numa perspectiva africana, para analisar o contexto brasileiro cujas relações sociais hegemônicas são baseadas na ideologia da supremacia racial branca e o impacto disso na subjetividade dos que são privilegiados por ela.

O excerto de Uma Loira também traz a concepção de beleza associada à brancura e traduz essa ideologia a partir do momento que se considera um modelo do belo. Ao dizer:

“Eu fui racista ao passar a rua porque na calçada eu iria encontrar um negro, então atravessei a rua, nesse momento eu representei a cor branca” (Uma Loira, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Os que se consideram brancos ou são considerados como tal, vivem uma condição ilusória de supervalorização de sua estética e modos de ser, o que gera uma incapacidade ou dificuldade de reconhecer outras possibilidades de ser e viver no mundo, tão humanas quanto as suas. Dessa maneira, não reconhecem a humanidade do Outro e não podem reconhecer a sua própria, em outras palavras, não reconhecendo que o Outro pode ser diferente e tão humano quanto a si mesmo, não são capazes de compreender e respeitar que ambos podem ter pertencimentos raciais diferentes. (NOGUEIRA, 2014, p. 59).

As narrativas dão um sentido interno de quem somos “isso quer dizer que ao

historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam nossas narrativas” (MOITA LOPES, 2002, p. 64). O autor afirma que as narrativas são instrumentos usados para dar sentido ao mundo e a nós mesmos, tornamo-nos as narrativas autobiográficas que contamos.

Pensar a cor da pele negra associando-a com a negatividade é fruto das teorias racistas pregadas desde o século XIX. A atitude da menina de atravessar a rua para evitar o encontro com um negro foi fruto da disseminação dessas teorias ainda presentes no ideário da população brasileira. O primeiro passo para tratar uma doença é perceber os sintomas, então, ao perceber que foi racista, a menina deu o primeiro passo para a cura dessa doença chamada “racismo”.

O Letramento Racial Crítico atua no momento da reflexão sobre seus próprios atos e a coloca numa posição de desconstrução de conceitos raciais criados para ela e não por ela.

Conforme Nogueira (2014, p. 58), “todos os envolvidos em relações sociais baseadas na branquitude sofrem processos de desumanização, pois são impedidos de reconhecer a humanidade do Outro e a sua própria”. O medo demonstrado por Uma Loira foi apreendido na família, com amigos, ou na mídia, o objetivo, dentre outros. Segundo Bento (2014, p. 43), “é restringir a própria consciência das questões raciais e a interação com pessoas negras”. Por isso, a tendência do branco ao isolamento.

4.1.2. Quando me dei conta de que sou negra (o)?

Aqui faço uma reflexão a respeito dos relatos nos quais os sujeitos se autodeclararam negros. De um total de 53 alunas (os), 15 se autodeclararam negras (os), 4 parda(os) e 1 morena(o).

Ao contrário das (os) brancas (os) todas as (os) negras (os) relataram já terem pensado em sua cor de pele, foram, em algum momento, tratados de modo excludente e, quando o assunto é cor de pele, pensam na sua cor. A cor influencia como são tratados e contam fatos vividos envolvendo preconceito.

Ana relata que engravidou com 13 anos e “torcia” para a filha nascer clara.

“Quando me dei conta me vi me perguntando: essa criança vai ser negra ou branca? No fundo não queria que ela fosse negra para não sofrer preconceito por sua

cor de pele. (...) meu medo é mais tarde, quando nossa cor de pele influenciar na concretização de nossos sonhos, mas até lá espero que as pessoas tenham um pouco de consciência sobre nós negros (...). Ser negro é ter menos oportunidades” (Ana, negra, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Souza (2007) afirma que, consciente de suas idiossincrasias, ao longo de seu percurso pessoal, o sujeito constrói sua identidade, mobilizando referentes do coletivo. Faz isso de modo pessoal e único, assim também constrói subjetividades únicas.

Todavia, isso não quer dizer, como alerta Delory-Momberger (2012), que a singularidade, o modo de constituição dos sujeitos que a pesquisa biográfica tenta apreender seja Delory-Momberger (2012, p. 524), “uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social dá seu quadro e seus materiais”. Ao pensar sobre si, Ana pensa sobre sua trajetória de vida, pensa no preconceito que sofreu e isso lhe dá medo, medo de que a filha passe pelas mesmas situações por ela vivenciadas. Ela não quer que a filha sofra com o preconceito como ela e pensa no devir para a filha ao recordar o seu passado.

Isso não quer dizer que ela não goste de sua cor ou não reconheça suas raízes, seu pertencimento étnico-racial. Reconhece tanto que passa a negar que a filha tinha traços iguais aos seus, para ser melhor aceita por uma sociedade que não valoriza o ser negro.

Para a autora, a reflexão sobre o pensar e o agir humanos é estabelecido pela pesquisa biográfica, mediante figuras articuladas e orientadas no tempo que organizam e constroem a experiência, segundo a lógica de uma razão narrativa. Assim, se vive cada instante da vida como um momento dessa história: de um instante, de uma hora, de um dia, de uma vida. Para Delory-Momberger,

Algo começa, se densenrola, chega a seu tempo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos scripts repetitivos dos quadros sociais e culturais que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Ana se preocupa tanto com o racismo que o título de seu relato é:

“Como ela será???” (Ana, relato autobiográfico, 04/10/2016). E inicia o texto dizendo:

“Às vezes me pego pensando por que não sou branca? Apesar de minha mãe ser

branca, basicamente puxei meu pai por ele ser negro” (Ana, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Se fosse branca como a mãe, talvez a filha tivesse nascido branca e não sofreria com o racismo, pois relata ter sofrido e ainda sofrer muito preconceito. E a pergunta que faz a si mesma no título de seu relato expressa sua angústia, como sua filha será tratada pelos outros? É uma dúvida, e no final do seu relato conclui:

“Quanto ao fato de nossa cor de pele influenciar na concretização de nossos sonhos, até lá espero que as pessoas tenham um pouco mais de consciência sobre nós, negros” (Ana, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Muitas vezes, a cor da pele foi citada pelas(os) adolescentes/jovens como importante para a realização de seus sonhos, que influencia muito. Na fase que estão fazendo projetos para o futuro, esses sonhos muito importantes e estão sendo cortados. Elas/eles reconhecem que a cor da pele pode abrir portas ou fechá-las. No letramento racial crítico, a cor da pele é vista como propriedade, podendo influenciar no acesso a esses sonhos.

Nesse trecho em destaque, fica evidente como o racismo é endêmico, como na Teoria Racial Crítica. A cor da pele é vista como propriedade e isso fica evidente na medida que impossibilita a realização de sonhos.

Delory-Momberger (2012) completa dizendo que a atividade biográfica é muito mais que a escrita ou o relato oral, é um ato que se reporta primeiramente a uma atitude comportamental e mental, a uma forma de compreensão da ação e de estruturação da experiência, exercendo-a de forma constante na relação do homem com o mundo que o rodeia e com sua vivência. Então, a biografização não designa só a realidade fática do vivido, mas também o campo de construções e representações sendo nelas que os seres humanos percebem sua existência.

A forma como negros e brancos são tratados e vistos no Brasil, *raça* tem uma operacionalidade econômica e simbólica. Se esse peso não fosse significativo, as características físicas e particularidades não seriam usadas para a identificação de quem é negro e quem é branco aqui. Também não se usaria para negar oportunidades, direitos e discriminar (GOMES, 2005).

No relato a seguir, percebemos como *raça* opera na vida social de quem é *negro*:
“Ao entrar nas lojas e os seguranças ficarem andando atrás de mim, eu sabia o que

significava” (Jhow, negro, relato autobiográfico, 04/10/2016). Aqui fica evidente a agressão simbólica a que são expostas as pessoas negras. Para Jesus,

O conhecimento sobre si e o reconhecimento das injustiças sofridas proporcionam uma atitude de reação seja na relação entre os par4es ou não. Não se pode afirmar que, a longo prazo, os resultados desse conhecimento na formação desses indivíduos, até porque, a formação da identidade depende de outros fatores que vão além do conhecimento oferecido (...) (JESUS, 2014. p. 103).

Jhow tem consciência de que a cor de sua pele influencia em como é visto pelos outros. Conforme Gomes (2005), a formação das identidades, tanto a socialmente derivada, quanto a identidade pessoal, são formadas em diálogo aberto, dependendo das relações dialógicas com o outro. Todo e qualquer processo identitário passa por esse movimento.

Quando Jhow diz que ao observar que era seguido se deu conta do motivo, porque era negro, tem consciência de que ser negro é sinônimo de ser tratado de forma diferenciada porque, se fosse branco, não seria perseguido nas lojas. E completa dizendo:

“Ser negro não me permite nada” (Jhow, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Isso comprova que sabe que a cor de sua pele é um empecilho de acesso aos lugares, mesmo os espaços públicos. Isso nos faz pensar como isso reflete em seus sonhos, pois, conforme Piza (2005) e Spósito (2009), é na fase da adolescência que se definem muitos traços das identidades sociais.

Diferentemente de Jhow, Os Debora prefere não se autoidentificar no título do relato, escrevendo: “Como me dei conta de que sou sincero”, abstendo-se de uma autoclassificação. No relato, afirma que:

“se sentir branco é uma oportunidade imensa e negro é uma vantagem pequena, porque o preconceito é muito grande. Isso me permite que eu tenha mais vantagem de que meu colega Moreno” (Os Debora, negro, relato autobiográfico, 04/10/2016).

O menino enfatiza que quanto mais escura é a cor de pele menos vantagens ela traz. Então, é melhor ser branco. De acordo com Oliveira (2007), o caráter hegemônico da branquitude não necessita de uma organização para se manter e desenvolver, nem de uma organização etno-política para se firmar, confundindo-se com a própria história do mundo ocidental desde antes da modernidade.

Munanga (1986) diz não crer que o grau de consciência seja idêntico entre todos

os negros, ao se considerar que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados, levando em conta que o processo da construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”. Para o autor, a recuperação da identidade negra começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude, antes de atingir os atributos mentais, culturais, intelectuais, psicológicos e morais, porque todos os aspectos da identidade são constituídos pela sede material do corpo.

Sabotage afirma ser consciente de seu pertencimento étnico-racial quando diz:

“Sei que sou negro porque nasci negro. Me sentir negro é bom, pois assim boto medo nos meus inimigos. Isso me permite que eu possa andar sossegado pelas ruas sem temer algo” (Sabotage, negro, relato autobiográfico, 04/10/2016).

Ele tem consciência e aceita sua identidade racial negra, conta também que é seguido frequentemente no shopping e que já foi chamado de *macaco* (grifo meu). Isso tudo dá a ele a noção exata do seu pertencimento racial, mas surpreende por ver vantagem em ser negro de forma diferente, a vantagem baseada no estereótipo negativo da raça negra.

A maneira dele se relacionar é muito parecida com a vida de Sabotage, o cantor e compositor de rap, que também era um menino pobre, de periferia. Como seu ídolo, ele também mora num local no qual há muito tráfico de drogas.

O que ele descreve não deixa de considerar que suas vantagens são grandes, pois deixa de interagir com outras pessoas sem ter que cotidianamente pensar o quanto o seu pertencimento racial o impossibilita de ter acesso ao que todos têm sem ser monitorado o tempo todo. Outra questão apontada por Sabotage é sobre o tipo de masculinidade que foi construída, pois é um corpo negro, masculino, ou seja, aparece aqui a questão de gênero.

Conforme Amaral (2005, p. 18), Sabotage, o ídolo do menino, “nasceu e cresceu nas favelas que margeavam o córrego das Águas Espraiadas, no Brooklin, zona nobre de São Paulo”, de onde os moradores foram expulsos para outras favelas com a construção da Avenida Águas Espraiadas, hoje com o nome de Jornalista Roberto Marinho.

Amaral (2005) explica que no documentário “Sabotage”, feito seis meses antes da morte dele, pela 13 Publicações, Sabotage falava da violência da polícia quando chegava às favelas e do terrorismo que as crianças que brincavam na rua enfrentavam. Mencionava sobre os alimentos jogados no lixo pelos supermercados e contava que os moradores vinham pegar, mas eram proibidos, precisavam usar de estratégias para pegá-los. Conta

que o artista foi criado com os restos que a mãe pegava ali.

O artista cresceu na favela, perambulando, sem nada para fazer, aprendendo na rua, como ele dizia, passando necessidade, vendo os carros de luxo passarem pela avenida. Ele denunciava as injustiças sociais dizendo que a favela é uma circunstância que o governo cria e se revoltava com a falta de estrutura dela. Contava que, com 8, 9 anos, envolveu-se com o tráfico, saiu aos 15 para trabalhar; contudo, a família e amigos eram envolvidos com o tráfico, fazendo com que voltasse para o tráfico de cuja situação só saiu por causa do rap. Ele dizia que o tráfico era a única fonte de renda da favela.

Happin`Hood foi o amigo que ajudou Sabotage a sair do tráfico de drogas por meio do rap. Numa fase muito difícil da vida, Sabotage viu no estilo musical uma saída dizendo ao amigo, que escrevia letras de rap, que ele ainda tinha esperanças.

Eu falei de Sabotage, o artista, porque para entender Sabotage, o sujeito desta pesquisa, era preciso saber quem foi esse rapper com o qual este menino se identificou, pois são muitas as relações que podem ser estabelecidas a partir da escolha desse pseudônimo.

Observei nas leituras que fiz e nos relatos dos alunos brancos (os) e negros (os) que a cor de pele preta traz a ideia de que o negro é bandido, ladrão, ou seja, a cor vem vinculada ao estereótipo negativo, assim, o aluno Sabotage usa os estereótipos negativos para se defender, ter poder no contexto onde vive. O pseudônimo escolhido pelo aluno está em consonância com o que ele relata, pois conforme já expliquei, a referência foi um rapper famoso e esse menino revelou, durante as aulas, gostar de rap, além disso, pode haver um desejo de sair daquele contexto onde a droga é comum, para, assim como o seu ídolo, ser resgatado.

Ele tem um corpo negro e dele se utiliza para exercer algum tipo de poder. Ele sabe que cor traz este corpo que carrega um estereótipo e tira vantagem disso, com clareza, tem noção de seu pertencimento étnico-racial e usa isso a seu favor. Ele tem tanta certeza de seu pertencimento étnico-racial que entende o seu local de exclusão e prefere ficar neste local como uma forma de protesto.

Ele pode ter escolhido o nome Sabotage porque, na música, ele pode fazer o que Hall (2001) comenta sobre particularidades diaspóricas, pontuando três questões. A primeira, observar como o estilo se tornou em si o material do acontecimento, dentro do repertório negro. A segunda questão é perceber como o povo da diáspora negra, deslocado

de um mundo logocêntrico, tenha encontrado a estrutura e forma profunda de sua vida cultural na música. E por último, pensar como essa cultura tem usado o corpo como se fosse o único capital cultural que os negros tinham às vezes, ou seja, como os negros têm trabalhado em si mesmos como em telas de representação. Sabotage, o aluno, cria uma imagem de si mesmo, que ser jovem, negro, pobre, traz estereótipos, ele reorganiza esse estereótipo em uma forma de poder.

Jovino (2005), ao abordar trajetórias de jovens negros, envolvidos com o hiphop, aponta uma questão que nomeia de “guerra da vida”, ou “Guerra da multidão contra o Império”, apoiada em autores como Peter Pelbart, Antônio Negri e Michael Hardt comenta que a positividade da multidão é a própria vida. Para Jovino,

Sendo o Império antes de tudo, controle das formas de vida, a positividade da multidão é o que o nutre e o ameaça ao mesmo tempo. É na vida que o poder investe. E a partir dela que emergem os contrapoderes, as resistências, as linhas de fuga. Assim, a vida se torna ela mesma campo de batalha. (JOVINO, 2005, p. 86).

Kleiman (2008) nos ajuda a entender o tipo de letramento, ao qual me refiro, quando analiso o relato de Sabotage, refiro-me ao letramento que extrapola o mundo da escrita, ao letramento como prática social, adquirido, no caso de Sabotage, na rua. Rojo (2009) adverte que a escola, como principal agência de letramento no mundo contemporâneo, deve ter relação com letramentos globais/locais dos alunos e a cultura que nela circula ou que poderá vir a circular.

Sabotage tem um letramento sobre as questões raciais por meio do rap, como Jovino (2015) define o hip hop, que é onde se aprende sobre as questões raciais e que tem uma perspectiva sociocultural.

Outro relato que chamou atenção foi de Helena, que se apresenta como negra desde o título:

“Como me dei conta de que sou negra” (Helena, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

O título corrobora sua autodeclaração no texto todo. Sua produção me chamou atenção porque na heteroclasificação ela foi para a categoria branca e na autoclassificação como negra. Ela é negra de pele clara, sua família é negra. Ela tem a possibilidade de se declarar branca, contudo, não o faz.

Tive a oportunidade de conhecer sua família, que era muito presente no colégio e

foi possível observar que a menina faz parte de uma família de negros, a mãe, é negra e, ao me mostrar as fotos de seu aniversário, pude observar muitos parentes negros. Conclui que sua pele mais clara pode ser da parte de algum dos familiares.

Ao analisar seu relato, percebi que as situações de racismo pelas quais passou podem ser porque a família viveu/vive muitas situações assim.

“Ontem mesmo (21/11), em uma loja do shopping entrei com a minha mãe e não demorou muito já tinha um segurança atrás, meio que disfarçando pra que a gente não o percebesse ali” (Helena, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Ela percebe e convive com as situações que seus familiares lidam no cotidiano geradas pelo preconceito. Helena não vive em conflito de identidade étnico/racial, pelo contrário, diz ter orgulho de ser negra, mesmo tendo noção de que:

“infelizmente o branco sempre vai ter mais oportunidades e isso não é de hoje”. (Helena, fonte: relato autobiográfico, 18/10/2016)

Na primeira versão do seu texto, ela afirma:

“primeiramente tenho orgulho de ser negra como sou, porém em muitas coisas somos diminuídos, por exemplo, a apção de cotas que existem em faculdades, particularmente acho ridículo, pois a mesma capacidade que tem um branco de estudar todos têm” (Helena, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Para explicar o posicionamento de Helena contra as cotas, trago Street (2006), que prefere trabalhar com o que chama de “modelo ideológico de letramento”, reconhecendo nele uma variedade diversa. Os usos e o significado das práticas de letramento, conforme Street (2006, p. 466), “estão relacionadas com contextos culturais específicos, e que essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e ideologia”, não sendo neutras. A falta de esclarecimento do que são as políticas afirmativas faz com que os próprios negros sejam contra as cotas. O autor explica também que os letramentos podem ser lugares de transformação e de negociação:

Era comum nas ciências sociais, até recentemente, encarar a sociedade como, antes demais nada, um processo de dominação de cima para baixo, com a ideologia servindo os propósitos de um grupo dominante e o resto como vítimas passivas ou relutantes. Recentemente, essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao agenciamento *(agency), ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais

particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio. (STREET, 2006, p. 471).

Retomo a afirmação de Helena:

“porém em muitas coisas somos diminuídos, por exemplo, a apção de cotas que existem em faculdades, particularmente acho ridículo, pois a mesma capacidade que tem um branco de estudar todos têm” (Helena, relato autobiográfico- 1ª versão, 18/10/2016).

Para compará-la com sua atitude no final, quando terminei a aplicação da intervenção, na refacção do relato, depois das leituras e das discussões, ela tirou a parte que falava contra as cotas, parecendo ter tido uma reflexão mais profunda sobre a questão das cotas.

Souza (2007, p. 69) “sublinha a importância da abordagem compreensiva das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história”, isso quando há a centralidade do sujeito no processo formação e pesquisa.

Ao ler as contra-narrativas, com as discussões sobre branquitude e posições de colegas brancas (os), reconhecendo seus privilégios, indo de encontro à branquitude, com certeza, algo a fez tirar este trecho da versão final e a perspectiva da intervenção parece ter influência nessa mudança.

Rojó (2009) diz que a escola tem como objetivo principal justamente possibilitar aos alunos várias práticas de letramentos, levando em conta os múltiplos ou multiletramentos. Ao trazermos textos virtuais, um vídeo e tratarmos das questões raciais trazendo o papel do branco para as discussões, pode ter colaborado para uma análise melhor por parte da aluna, pelo menos para rever sua posição, pois houve a prática do letramento racial crítico por meio das atividades realizadas durante a intervenção, que, Segundo Ferreira (2014), é o conjunto de instrumentos pedagógicos que o professor utiliza para trabalhar nessa perspectiva.

4.1.3. “Professora, qual etnia/raça é a minha? ” “Não sou negra (o), sou morena (o), parda (o) ”

Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens? A pergunta que está no subtítulo desta seção foi frequente entre os que se autoidentificaram como pardas (os), talvez por ser uma categoria na qual o sujeito pode transitar entre a branca e a negra.

Nesse momento, abordei a categoria parda e/ou morena, apresentadas na autodeclaração dos sujeitos desta pesquisa, como ilustram os excertos a seguir:

“No meu ponto de vista não sou negra, não sou branca, mas sou mais escura, não sei dizer qual é minha sensação” (Alice, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Sovik (2009) nos ajuda a compreender os relatos acima ao explicar que em um país mestiço, a questão é deixar-se misturar, os brancos são irrelevantes, reconhecer-se como produto da mistura,

paradoxalmente, sempre é possível sem deixar de ser branco. Pois ser branco no Brasil é ter a pele relativamente clara, funcionando como um aespécie de senha visual e silenciosa para entrar em lugares de acesso restrito. O branco aparece como problema, hoje, porque a militância cultural e política negra e as estatísticas oficiais informam que o Brasil não é só um país de mestiços, mas de negros-e-pardos, de um lado, e de brancos, do outro. (SOVIK, 2009, p. 171).

A adoção do discurso da mestiçagem é uma antiga concessão, incorporada pelo senso comum, à presença maciça de não brancos em uma sociedade que valoriza a branquitude. Assim, o discurso da mestiçagem permite que o branco brasileiro também tenha “sangue negro”. A autora completa dizendo que, dessa forma, ter “sangue negro” é permitido pelo discurso da mestiçagem. Neste sentido, Laborne (2014) também afirma que o papel social ideal associado a ser branco possa ser desempenhado por não brancos, enquanto as hierarquias se preservam, isso é permitido acontecer com a valorização do brasileiro mestiço. Nas palavras de Guimarães,

O processo de mestiçagem foi, até certo ponto, bem sucedido, se tomarmos como parâmetro o fato de que boa parte dos mestiços se desvincilhou de referências culturais africanas ou indígenas, chegando mesmo os mestiços claros a assimilarem-se completamente ao mundo cultural e sentimental latino-americano de expressão europeia. Digo “de expressão europeia” porque esses muitos mestiços latino-americanos conservaram os valores europeus como referentes últimos pelos quais se identificam. O que restou de “cultura africana” ou indígena foi gradualmente absorvido pelas culturas nacionais. Mas tal sucesso teve seus limites, exatamente, na persistência do sentimento de inferioridade mestiço, no preconceito de cor e na ampliação das desigualdades sociais entre negros e brancos daí decorrentes. (GUIMARÃES, 2011, p. 171).

De acordo com o censo de 2010, a população que reúne pretos e pardos cresceu. Dos 190 milhões de habitantes brasileiros, 91 milhões se classificaram como brancos (47%), como pretos, 15 milhões (7,6%) 82 milhões como pardos (43%), 2 milhões como amarelos (1,14%) e 817 mil como indígenas.

Alice, ao não se considerar branca, nem se considerar negra, relata que é “mais escura”. Desta forma, entendo que Alice aponta uma posição que pode ter a ver com o que nos explica Guimarães (2011).

Conforme o autor, isso acontece pela modificação que nosso sistema tradicional de classificação sofreu pela perda de sentido do ideal do embranquecimento. Alice tem noção de que não é branca, tem noção de sua cor escura, parece refletir sobre as questões raciais, uma vez que revela, quando se pergunta em uma das atividades se ela já tinha pensado como os autores dos textos sobre branquitude:

“Já cheguei a pensar, mas nunca levei essa questão tão longe” (Alice, negra, diário de bordo, 20/10/2016).

Demonstra com isso que nunca tivera uma oportunidade para refletir mais a fundo sobre si mesma e as questões raciais.

Outro relato que chama atenção é o de Maria, que no título diz:

“Como me dei conta que sou parda (...). Me sinto normal, às vezes privilegiada, o que eu acho um erro absurdo. Isso me permite andar sossegada e confortável. (...) A cor de minha pele pode influenciar na concretização dos meus sonhos, de certa maneira os brancos e pardos têm mais privilégios que negros e índios” (Maria, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Quando diz que a cor da sua pele pode influenciar na concretização dos seus sonhos, traz a cor da pele como propriedade, de acordo com a Teoria Racial Crítica. Maria pode fazer uma opção de pertencimento étnico-racial e sabe que pertencer à raça negra é sofrer com o racismo, ter menos oportunidades, mais adiante em seu relato diz:

“nossos sonhos dependem de nós e não da cor de nossa pele” (Maria, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Embora haja reconhecimento de que a cor da pele influencia na realização dos seus sonhos, não se esforça para entender que os sonhos não dependem somente de nós.

A pergunta que pode ser feita é: por que esses sonhos não podem ser concretizados? A afirmação repetida tantas vezes nos relatos: “a cor da pele influencia na realização dos nossos sonhos” faz pensar que as(os) alunas(os) negras(os) sentem que para eles muitos sonhos podem ser tolhidos. A escola terá um papel fundamental neste momento da vida desses adolescentes/jovens, pois dependendo de como lidará com as questões raciais poderá ser um instrumento que os ajudará a realizar esses sonhos ou

colaborará para matá-los.

Por isso, é tão importante instrumentalizar os professores para um trabalho na perspectiva do letramento racial crítico, lembrando a/ao leitor(a), que conforme Corti e Souza (2005), uma das características mais fortes da fase da adolescência é a capacidade de integrar experiências passadas com perspectivas futuras, mesmo com todo esforço do sujeito negro, as condições sociais desfavorecem a construção da identidade racial negra positiva, ficando para a escola essa função. Se a escola falhar nesse processo de (re)construção positiva da identidade negra, poderá prejudicar esses sujeitos para a vida toda, pois a identidade é também elaboração de uma orientação de vida e não apenas a descoberta de si. Escolher caminhos para o futuro faz parte desse processo, por isso, esses sonhos não podem ser tolhidos.

Gomes (2005) diz que seria muito bom se a democracia racial fosse possível, no entanto, sabemos que diferentes grupos étnico-raciais vivem em situações de desigualdades sociais, raciais e de direitos. Dados estatísticos comprovam que no mercado de trabalho, na educação e na saúde, as condições de vida da população negra são de desigualdade. Apesar da desigualdade racial e de toda violência do racismo, a sociedade brasileira, ao longo de seu processo social, político, histórico e cultural, construiu um discurso narrando que existiria harmonia racial entre negros e brancos no Brasil. Esse discurso tem conseguido desviar o olhar dos brasileiros e do próprio Estado das atrocidades cometidas contra os descendentes e contra os africanos escravizados, impedindo ações contra o racismo.

Essa autora explica que a crença no mito da democracia racial é foco de estudos de antropólogos e sociólogos que tentam entender como essa formulação harmônica, sobre a realidade racial brasileira, conseguiu ser absorvida por todos nós e nem sempre chegaram a um acordo. Não obstante, concordam em denominar de mito da democracia racial esse tipo de interpretação da realidade brasileira. Sociologicamente, o mito tem um sentido ideológico, segundo Gomes (2005, p. 56), ou seja, “é uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade”. Assim, ele pode ser compreendido como uma corrente ideológica que tem o objetivo de negar a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil, que advém do racismo. A afirmação é que existe entre os grupos brancos e negros uma situação de igualdade de tratamento e de oportunidades.

Outros sujeitos desta pesquisa preferiram o termo “morena (o)”, termo usado por

algumas/uns alunas(os) negras(os) que não querem se identificar como negros.

“Eu não sou negro, sou moreno, meio cor de café com leite” (José, negro, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Sobre tal facto, Souza argumenta:

Uma possível interpretação acerca da escolha pela cor morena nos leva ao raciocínio de que o adolescente preto, ao se identificar dentro dessa categoria, está menos suscetível aos estereótipos negativos direcionados à população negra. Nessa linha de pensamento, ser moreno significa estar bem mais próximo dos padrões estéticos brancos, o que propicia uma suposta aceitação do negro nos ambientes sociais. (SOUZA, 2008, p. 46).

O menino se coloca numa posição que, conforme Souza (2008), permite esconder as sutilezas do sistema de classificação. Souza (2008, p. 51) verificou, em sua pesquisa, que o baixo percentual da categoria preta a levou a deduzir que, para o adolescente negro, “é mais fácil que ele se identifique em outras categorias intermediárias, uma vez que o sujeito classificado dentro dessa gradação está menos prpense a situações discriminatórias”. Moreninha diz:

“Nascer moreninha foi meio frustrante pra mim, me lembro de não me sentir à vontade com a minha família. (...) Todos os dias eu cobrava de minha mãe: “Como sou moreninha sendo que EU DEVERIA SER BRANCA IGUAL VOCÊ?” (Moreninha, negra, relato autobiográfico, grifos meus, 18/10/2016).

A aluna coloca em evidência o que Sueli Carneiro, em 2016, defendeu por meio de uma notícia publicada no site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), quando diz que, independentemente da miscigenação de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas que têm sido historicamente utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros. A autora afirma que

faz-se isso pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam e que, neste momento, pretam-se à desqualificação da política de cotas (CEERT, 2016)

Ao dizer que “deveria ser branca”, podemos fazer uma analogia com um caso muito conhecido por nós brasileiros, que é o caso da atriz Camila Pitanga, que é negra de pele clara como a mãe, e o irmão e o pai negros. No caso da atriz, segundo Sueli Carneiro, a consciência racial da família Pitanga sempre fez com que ela recusasse as tentativas

constantes de expropriá-la de sua identidade familiar e racial negra. O que não acontece com Moreninha, que sabendo que estar nessa categoria negra, implica em ter desvantagens por causa da cor, prefere embranquecer.

Tentei, com essa analogia, explicar o que sempre fez a atriz ter essa consciência racial negra: a consciência racial da própria família. É compreensível, assim, conforme Sueli Carneiro (2016), que não tendo essa consciência racial no interior da maioria das famílias negras, as divisões raciais tragam implicações conflituosas dessa partição do pertencimento racial.

Quanto aos conflitos que permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens, o primeiro conflito encontrado foi quando elas/eles não sabiam como se autodeclarar negra(o) ou branca(o), encontrando na declaração parda(o) ou morena(o) uma possível solução, pois sabem, sentem, veem que a cor da pele traz ao sujeito vantagens ou desvantagens. Ao optar pela categoria negra, o sujeito demonstra ter o letramento racial crítico e/ou estar num processo de desenvolvimento desse letramento, pois essa opção implica em se posicionar social e politicamente.

Uma questão que apareceu repetidamente foi como a cor da pele influencia na realização dos sonhos e chama a atenção as afirmações que demonstram que muitos sonhos podem ser destruídos na fase da adolescência, pois muitos já perceberam que sua cor pode impedi-los de realiza-los.

4.2 “Sou branca, (...) no entanto, acho que a cor de minha pele pode influenciar” (Cris, relato autobiográfico) - Conflitos que permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens

A pergunta que trouxe para ser respondida neste subtítulo é: Quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens?

Para respondê-la, me reportei aos relatos autobiográficos e aos diários de bordo para identificar dificuldades na autoidentificação de pertencimento racial. Foi uma análise bem trabalhosa, porque foi preciso voltar várias vezes aos dados e também fiz um esforço para relembrar reações corporais, a participação, o comportamento, porque isso poderia me ajudar a entender os dados. Para analisar Magrelinho, sujeito desta pesquisa, tive que voltar aos dados e relembrar seu comportamento. Durante as leituras gerais, tempo I, momento em que é traçado um perfil dos pesquisados, mapeando os dados identificadores

de cada sujeito e do grupo, conforme Souza (2014), fiz anotações em cada texto com a palavra “conflito”, destaquei em vermelho quando havia indícios de conflito em relação às questões raciais. Assim ficou mais fácil para voltar aos relatos já identificados com as categorias que eu selecionei para responder às perguntas de pesquisa.

Cris colocou no título:

“Como me dei conta de que sou branca” (Cris, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Apesar de se declarar branca, no seu relato, ela conta episódios que comprovam que sofreu racismo:

“Creio que a cor de minha pele nunca influenciou o jeito que me tratam, no entanto já pensei que algumas pessoas me tratam diferente (...). Eu acho que todos somos iguais, no entanto acho que a cor da minha pele possa influenciar na realização de meus sonhos. Mas cada um tem sonhos e também cada um pode realizá-los com capacidade e coragem” (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Realização de sonhos tem a ver com profissão. Ter casa, ter carro, ter acesso a médico.

Mais uma vez fica evidente que os adolescentes/jovens negras(os) refletem sobre como a cor da pele pode cortar seus sonhos. Elas/eles sabem que há privilégios para uns e exclusão para outros. Sabem que o caminho para a realização dos sonhos não é igual para todos, que os obstáculos são maiores para quem é negra(o).

Primeiramente, Cris se embranqueceu, depois afirmou “que todos somos iguais.” Sentia que não tinha acesso às mesmas oportunidades que os brancos, depois voltou a dizer que a realização dos sonhos de alguém dependia da sua capacidade e coragem. De acordo com Santos (2015, p. 26), “sabemos que brancos, índios e negros não usufruem das mesmas condições de vida, das mesmas oportunidades e do mesmo acesso a bens simbólicos e de consumo”. Cris parecia estar ciente disso, apesar de ter apresentado um discurso conflitante quando se disse branca e crer que a cor da pele nunca influenciou como as pessoas a tratavam, mas admitiu já ter sido tratada de forma diferente. Para Souza,

Numa sociedade, como a nossa, que idealiza o branco como pertencente a uma raça superior, o negro vê-se obrigado a fugir de sua cor negra e embranquecer ideologicamente ou modificando em si os traços que demarcam com ênfase a sua identidade física étnico-racial. Ao recusar-se a isso, conscientemente ou

não, está recusando a sua ascensão social, assim como a sua participação na política e na economia; manter-se-á isolado e à margem da sociedade. (SOUZA, 2015, p. 26).

Conforme Bento (2014), momentos de conforto psicológico, de certeza em relação ao pertencimento racial podem ser acompanhados de atitudes de negação e incertezas sobre o desejo de pertencer ou não a uma cultura/raça. Assim, identificando-se como branca, Cris experimentou essa sensação de conforto, mas incertezas logo vieram à tona quando Cris diz:

“no entanto já pensei que algumas pessoas me tratam diferente (...) acho que a cor da minha pele possa influenciar na realização de meus sonhos” (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Ou seja, ela expressou o desejo de ser branca, fazer parte do mundo dos privilegiados, dos que não sofrem racismo. Outro aspecto conflitante é quando diz:

“Mas cada um tem sonhos e também cada um pode realizá-los com capacidade e coragem” (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Neste trecho, ela afirma que somos todos iguais, que é preciso só ter capacidade.

Bento (2014, p. 157) corrobora essa reflexão em sua pesquisa constatando que “quando perguntados sobre as memórias relacionadas às questões raciais e os sentimentos a elas associados, tanto brancos quanto negros exibem sentimentos de confusão, ansiedade e/ou medo”. De acordo com a autora, as pessoas evitam o enfrentamento ao racismo que sustenta um sistema de privilégios, é mais fácil acreditar que o reconhecimento que recebem é pelo seu mérito.

Barack Obama (negro) também se disse branco no título do seu relato, contradizendo-se no desenvolvimento do texto, e remeteu às reflexões de Gomes (2005) quando mencionou que geralmente o processo de construção da identidade se forma na família, criando ramificações a partir de outras relações.

“Houve uma situação que me fez pensar sobre a cor de minha pele, foi a seguinte situação: quando meu pai me disse para ir ao mercado comprar algumas coisas, no caminho eu perdi o dinheiro, voltei para casa e meu pai me perguntou: “cadê as mercadorias?” Eu disse que tinha perdido o dinheiro. Ele me deu uma surra e fiquei de castigo, pensei que ele achou que eu tinha roubado por causa da minha cor de pele” (Barack Obama, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Fica evidente no excerto acima que o menino tem uma construção negativa do que

é ser negro, pois primeiro afirmou que era branco no título, depois trouxe um episódio negativo para falar sobre quando pensou sobre a cor de sua pele, ou seja, se ele pensou nesse episódio específico, parece que ele relaciona a desconfiança do pai com sua cor de pele.

Conforme a(o) leitor(a) observará nas análises dos relatos autobiográficos, algumas escolhas de pseudônimos não são aleatórias, a princípio pensei que a escolha do pseudônimo Barack Obama poderia ter sido aleatória, pois foi um dos exemplos sugeridos para os relatos. Entretanto, pode não ter sido por acaso se pensarmos que o ex-presidente dos Estados Unidos também é negro, mas não é qualquer negro, é um negro com muito poder. O pseudônimo foi uma escolha dele, portanto pode haver um desejo de ser como Barack Obama. Ele poderia ter escolhido qualquer pseudônimo, mas escolheu Barack Obama. Talvez ele quisesse ter o poder que ele tem, pode ter escolhido um negro bem sucedido e de prestígio mundial para expressar seu desejo de ter esse poder.

Barack Obama foi adotado, mas não era mais bebê, e seus pais adotivos são brancos. Infelizmente, não tenho mais conhecimento sobre o contexto familiar do menino, além de saber que é um ambiente conturbado e saber que a família é de classe média. Mais informações fizeram falta para eu poder analisar melhor esse relato.

A princípio, tentei interpretar o que o menino escreveu fazendo suposições, entretanto, precisei voltar ao que estava dito e tentar compreender essa afirmação relendo o relato autobiográfico inteiro novamente, comparando com os dados do diário de bordo, para não supor e sim tentar entender o que ele disse.

Primeiro, o conflito existe porque o menino disse que é branco, mas no desenvolvimento do texto contou que sofreu preconceito racial e não é somente o caso da surra que ele relatou.

“Hoje você vai ao Mercado e acham que você vai roubar alguma coisa porque você é negro” (Barack Obama, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Munanga (2015) afirma que os problemas específicos do negro na busca de sua identidade negra, não são uma divisão de luta dos oprimidos. Há problemas que só ele pode resolver, embora possa contar com membros conscientes da sociedade. Entre esses problemas específicos está a alienação da sua cor, do seu corpo, de sua história, de sua cultura e consequentemente sua baixa autoestima e inferiorização.

Esse conflito presente no relato suscita uma reflexão sobre a importância da escola

na resolução desses problemas apontados por Munanga (2015), ou seja, adolescentes/jovens, ainda estão numa fase da vida na qual a construção da identidade, Segundo Corti e Souza (2005), apresenta uma dimensão biológica, uma individual e uma social, que são interdependentes. A escola, nesse momento crucial da vida, exerce, de acordo com as autoras, um papel fundamental na (re) construção das identidades, pois é lá que essas/esses adolescentes/jovens, passam a maior parte do tempo, convivendo com outros.

As autoras explicam que o adolescente/jovem lança mão de toda sua experiência passada, como criança, coordenando suas perspectivas para o futuro e potencialidades para construir sua identidade, que é uma tarefa bem complexa. Nessa fase, o adolescente/jovem passa a confrontar as imagens que os outros lhe atribuem com a imagem que tem de si, sendo numa espécie de jogo entre os outros e o eu, que a identidade desse indivíduo vai se construir. Assim, podemos perceber que a escola é uma peça chave para a construção dessa identidade.

Quanto ao fato de Barack Obama ter citado a surra do pai em primeiro lugar para falar de seu pertencimento étnico-racial, faz sentido, pois, conforme as autoras explicam, o adolescente confronta a imagem que os outros têm dele com a sua autoimagem. Porém, o peso do relato que o menino dá à surra deve ser melhor avaliado, pois ele não deixa explícito que apanhou por ser negro, não conta se o pai o agrediu verbalmente, tocando na questão étnico-racial, não há no texto dele palavras que comprovem isso.

Devemos avaliar melhor porque ele pode ter apanhado por ter perdido o dinheiro e pode não ter sido por causa da cor. Quantas vezes os pais não dão umas palmadas para resolver conflitos que surgem no dia a dia? Isso, pelo menos na minha família, aconteceu e creio que ainda acontece, mesmo com toda polêmica envolvendo a “Lei da palmada”.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), conforme Brasil (2014, p. 01), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 18-A, 18-B e 70-A. Com essa Lei, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) é alterada para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem cuidados e educados sem o uso de tratamento cruel ou de castigos físicos.

Apesar da Lei, que causou muita controvérsia, sabemos que ainda “dar umas palmadas” é uma forma tida como forma de educar, por isso, procurei no texto de Barack Obama, elementos que comprovassem que o motivo da surra foi a cor de sua pele, e não

encontrei.

Uma ironia, foi o que pareceu a escolha do pseudônimo de Magrelinho, no masculino; no entanto, trata-se de uma menina, aparecendo aqui uma questão de gênero. Inicialmente, ela optou por Adolf Hitler. Ironia, porque faço um trabalho que quer colaborar com a educação antirracista, com a justiça social. Quando entreguei os textos para refacção no relato dela eu a informei que Adolf Hitler fora o líder do holocausto. Ela escreveu abaixo de minha anotação:

Sério? Nem sabia. (MAGRELINHO, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Havia muitos cartazes espalhados pela sala dos 9º anos sobre o Holocausto, conteúdo de História, ao entregar a primeira versão expliquei melhor para ela de quem se tratava Hitler e que o racismo o moveu a comandar a morte de milhões de pessoas. Elas/eles estavam estudando o assunto, seria impossível ela não saber de quem se tratava. Talvez tenha sido uma ironia ou uma forma de rejeição ao tema proposto.

Assim, mudou seu pseudônimo para Magrelinho, no masculino. Na reescrita do relato no título se declarou branca e no desenvolvimento do texto diz:

“Como sou parda nunca sofri preconceito com minha cor” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

O fato de a menina mudar de branca para parda pode sugerir que ela, estando numa cor de fronteira se autodiscriminou, e ao presenciar o preconceito da avó, aprendeu que ser negro não era bom. Nesse sentido, a escolha do pseudônimo pode ter sido porque, com a cor que tem, ela sentiu que pode discriminar como Hitler. Ela tem a opção de escolha, então podemos pensar que a primeira escolha do pseudônimo talvez revele suas idiossincrasias. Quando disse:

“Alguns dias atrás estava no ônibus com minha avó, aí entrou um negro e sentou ao seu lado e ela ficou com medo de ser assaltada” (Magrelinho, relato autobiográfico 18/10/2016.)

As referências que a aluna tem são essas, negativas, e ela pode ter colocado Adolf Hitler deliberadamente. A reação da avó expressou, como reflete Sovik (2009), a branquitude é um lugar de fala o qual uma certa aparência é condição suficiente, é uma prática social e um exercício que reforça e reproduz instituições, tem relação com a tipo de cabelo, formato de nariz, cor de pele. É o atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide.

Comportamentos como o da avó de Magrelinho viram modelos, modelos que ensinam. Magrelinho pode ter como modelo a avó, que demonstrou, pelo relato, que tinha preconceito. Conforme Spósito (2009), na adolescência se está mais suscetível à absorção de padrões de conduta.

A primeira coisa que Magrelinho conta no relato é o episódio do preconceito da avó, logo revela que quando pensa na cor de pele pensa na cor diferente da sua:

“porque negros sofrem muito” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

A menina tem consciência das desigualdades; no entanto, afirma que

“não há diferença porque todos somos iguais, mas não deve ser fácil ser julgado pela cor da pele” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Ela termina o relato com a frase:

“Enquanto a cor da pele tiver mais valor que o brilho dos olhos haverá Guerra” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Essa frase é de autoria de Bob Marley, ídolo do *reggae*. Não vou me deter nela, porque pode ser que a menina nem soubesse que a frase era de Bob Marley, de qualquer forma, não há como saber de onde ela a retirou. Talvez, a tenha transcrito sem maior reflexão, mas me chamou atenção porque se trata de uma frase de um cantor que lutou contra o preconceito.

Na discussão sobre branquitude, na pergunta sobre se já havia pensado como os narradores dos textos, ela responde monossilabicamente: *não* (Magrelinho, diário de bordo, 08/11/2016). Parece não estar disposta à discussão, não fez algumas atividades, confirmando a suspeita de que talvez a escolha do primeiro pseudônimo pode ter sido uma forma de rejeição ao tema. Para poder compreender a identidade expressa no relato de Magrelinho, tive que rever as anotações do diário de bordo, tentar recordar de como ela se comportou durante as atividades.

Ao falar sobre se ficou surpresa com o resultado dos privilégios que possui, respondeu que não, pois

“no mundo onde vivemos a cor vale mais que o caráter” (Magrelinho, diário de bordo, 18/10/2016).

Analisando essa afirmação e a maneira como Magrelinho se apresentava e se expressava, reportou ao que Cardoso (2008; 2014) fala sobre branquitude crítica e branquitude acrítica.

Aquela seria pertencente ao grupo de brancos que desaprovam o racismo “publicamente” e esta seria a identidade branca coletiva ou individual que argumenta a favor do racismo. Cardoso (2014) nomeou-a de branquitude acrítica. Em relação ao critério de distinção entre as branquitudes como a “desaprovação pública” do racismo, deve-se a constatação que nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. No ambiente particular, por vezes, opiniões ou teses podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas. Para Cardoso,

Em relação ao critério de distinção entre as branquitudes como a “desaprovação pública” do racismo deve-se a constatação que nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. No ambiente particular, por vezes, opiniões ou teses podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas. Especialmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial no Brasil (...) (CARDOSO, 2014, p. 89).

O autor completa dizendo que é tarefa complexa desvelar as práticas racistas que se apresentam disfarçadas. Ele, por ser um pesquisador negro, nenhum branco vai dizer que é racista diante dele. Ao contrário dos sujeitos da pesquisa de Cardoso (2014), nesta pesquisa, por ela ser branca, o relato ser escrito e poder usar um pseudônimo, talvez estivesse se sentindo protegida e assim expressando o que Cardoso (2014, p. 89) teoriza: “os pensamentos guardados em segredo no espaço privado ou nos ambientes íntimos, onde é possível sentir-se à vontade para expressar algumas ideias reprováveis de forma ética, moral e legal pelo consenso social modernos”. O autor completa dizendo que os espaços íntimos, privados, os segredos dos brancos entre brancos a respeito da questão racial são difíceis de acessar.

Por isso, trago como conflito o que observei no relato de Magrelinho, porque, ao ser inquirida a refletir sobre seu pertencimento racial, traz à tona, pelas recordações, conflitos entre o politicamente correto, que seria ser contra o racismo e ao mesmo tempo afirmações que remetem à branquitude crítica apontada por Cardoso (2014), pois ela pega a frase “enquanto a cor da pele tiver mais valor que o brilho dos olhos, haverá Guerra” e assina como Adolf Hitler. Isso, no mínimo, é paradoxal.

A questão de como nos tornamos quem somos convoca muitas outras que são, conforme Delory-Momberger (2012, p. 523), “concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos); entre o indivíduo e a dimensão de sua experiência e de sua existência”. Ao pensar em como são construídas as identidades, os relatos autobiográficos permitem trazer à luz uma das questões centrais da pesquisa biográfica, que está inscrita

no quadro da antropologia social: como nos tornamos quem somos? É uma abordagem de como acontece a constituição do sujeito.

Dezenove sujeitos desta pesquisa apresentaram contradições nos seus relatos, afirmando que todos são iguais, mas reconhecendo que há preconceito. Ademais, se contradisseram ao comentar que a cor de pele não influencia em como são tratados e, ao mesmo, tempo reconhecem que uns são mais privilegiados que outros.

Esse discurso da democracia racial vigente nas mídias, é internalizado e passa a atuar contra eles mesmos nas questões de exigir direitos, como, por exemplo, atendimento igualitário para médicos e poder público de forma mais ampla.

Para Nogueira (2007, p. 298), “a ideologia brasiliense de relações inter-raciais, como parte do ethos nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial”. Souza (2003) diz que a própria característica do racismo brasileiro, nacionalmente, se apresenta como cordial e camuflada. Apesar de ser um dos mais perversos do mundo, é fortalecido pela ideia de democracia racial e, desse modo, da inexistência de conflitos, ou seja, do racismo. De acordo com Gomes,

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos. (GOMES, 2005, p. 57).

Silva (2014, p. 14) fala que “precisamos localizar os dispositivos que são acionados para manter a branquitude viva e atuante entre nós”. Talvez um dos dispositivos que sejam acionados para mantê-la assim seja o mito da democracia racial, conforme revelam as contradições percebidas nos dados desta pesquisa. O mito da democracia racial seria como uma muleta para apoiar a ideia de que somos todos iguais, mesmo que se sinta e perceba que há preconceito, que há privilégios simbólicos e materiais para quem é branca (o).

Silva (2014, p. 26) corrobora dizendo que estudos críticos da identidade do branco vêm demonstrando que é preciso conhecer as estruturas e seus dispositivos para que possamos compreender “as possibilidades de intervenção a favor da construção de relações mais respeitadas e que reconheçam a alteridade como parâmetro de conhecimento sobre nós a partir de um outro que também sou eu”. Assim, é importante

que pensemos sobre essa ideia disseminada no Brasil de que somos todos iguais. É preciso desconstruí-la para podermos reivindicar a igualdade de oportunidades, que é a expressão da justiça social.

Ainda focando na pergunta: quais conflitos permeiam a construção da identidade étnico-racial de alunas e alunos adolescentes e jovens?, fiz um tópico para trazer os relatos de alunas(os) negras(os) que se autodeclaram brancas(os).

O embranquecimento apareceu atrelado ao discurso de que somos todos iguais e também ao reconhecimento de que ser negro influência na realização de sonhos. Percebe-se que, ao ter consciência dos privilégios simbólicos e materiais que a cor de pele branca traz, elas/eles tentam embranquecer.

4.3 “ (...) lápis cor de pele, fiquei confusa (...) ” – Instituições e/ou meios importantes na construção das identidades

A pergunta que vou busquei responder nesta subseção foi: quais instituições e/ou meios aparecem nos relatos como importantes na formação de sua identidade étnico-racial? Para tanto, marquei em cada relato as instituições e/ou meios que iam aparecendo como relevantes na construção das identidades dos sujeitos, desse modo, ficou mais fácil fazer o quadro subsequente. Analisei de que forma as instituições e/ou meios influenciaram na construção das identidades das (os) alunas (os).

Os dados da tabela abaixo são dos 53 relatos, nos quais apareceram as/os instituições/meios abaixo como importantes na construção das identidades.

TABELA 6- Instituições e/ou meios citados pelos participantes

Família	Escola	Rua	Mercado/ shopping	Tv	Sociedade	Não citaram
13 (25%)	07 (13%)	5 (10%)	9 (17%)	4 (7%)	9 (17%)	6 (11%)

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível perceber que a família aparece mais como referência para a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos desta pesquisa; treze dos sujeitos, ou seja, 25% a citaram, 7 alunas (os), 13%, citaram a escola. Se somarmos outros meios como rua, shopping, mercado, TV, sociedade em geral, têm-se 27 sujeitos, isto é, 51% dos quais tiveram a percepção de seu pertencimento étnico-racial.

Todos os sujeitos relataram que foram levados a pensar sobre as questões raciais devido à observação do preconceito e/ou por serem vítimas dele. Os brancos relataram

que sentiram, nessas ocasiões, que é ruim ser negro e bom ser branco, e alguns negros relataram o mesmo, enquanto outros disseram ter orgulho e gostarem de serem negros, apesar do preconceito, como o (a) leitor (a) pode constatar no decorrer das análises. Os brancos sentem que estão numa posição privilegiada por serem brancos.

O excerto que dá título a este recorte, que analisa quais instituições foram citadas nos relatos como importantes na construção das identidades dos adolescentes/jovens, apareceu no relato de Maria, que se autodeclara parda.

“Eu me lembro de uma vez em que a situação me fez pensar um pouco sobre minha cor de pele. Era um dia normal, como todos os outros e aí uma certa professora me pediu emprestado um lápis cor de pele, fiquei confusa, pois a menina da carteira ao lado estava pintando a boneca que ela estava desenhando, de marrom, e isso me fez pensar muito, pois como você pode chamar de cor da pele algo que não era a mesma de todos?” (Maria, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Esse relato mostra como nós professores muitas vezes estamos despreparados para lidar com as questões racias, que é preciso fazer cursos, estudar, se aperfeiçoar. As (os) alunas (os) percebem como agimos, nossos comportamentos, o que falamos, enfim, estamos expostos o tempo todo e sendo analisados. Essa parte da análise nos faz pensar em como ainda o lápis cor de pele é tratado na escola.

A aluna Hasel também traz em seu relato a questão da cor do lápis, que é um tema que acaba envolvendo o trabalho das questões raciais nas escolas, espaço no qual circulam discursos que têm um valor ainda de autoriade, de moral. Veja o que Hasel diz quando o assunto é cor de pele:

“quando falam de cor de pele, eu interpreto como a cor do lápis” (Hasel, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016). Provavelmente foi assim que Hasel aprendeu a pintar a cor da pele.

O diferente é apagado na escola. Moita Lopes (2002) conta que, em 1992, começou a se interessar pelas relações entre o letramento em sala de aula e a construção da identidade social, observando na pesquisa que desenvolvia na época, que entre os conhecimentos construídos na escola estavam aqueles sobre nossas identidades sociais.

O autor começou a ver que

as relações entre a concepção de linguagem com que os professores e alunos operavam em sala de aula como parte determinante no modo como alunos

aprendiam a se constituir como sujeitos e alertava para a importância de construir, em sala de aula e em outros contextos institucionais, a consciência crítica do que fazemos com os outros no mundo por meio da linguagem. (MOITA LOPES, 2002, p. 14).

Vou contar um fato que aconteceu neste ano e me chamou a atenção, talvez porque esteja estudando sobre as questões raciais: minha colega, que cursou as disciplinas do mestrado comigo em 2016 e da qual fiquei amiga, relatou-me que estava muito insatisfeita com a forma como a pedagoga da escola que trabalha cerceou o trabalho com as relações raciais na perspectiva do letramento racial crítico que ela está fazendo ou tentando fazer, pois, ao observar a explicação que ela dava aos alunos da educação infantil sobre as cores dos lápis, uma aluna falou que o lápis salmão era o lápis cor de pele. Diante disso, ela explicou que não existe lápis cor de pele, pois há diferentes tons de pele. Foi nesse momento que a aula foi interrompida com a abrupta entrada da pedagoga que interferiu dizendo que aquele lápis era cor de pele sim, e olhando para a professora disse: “a família ensina assim, é assim que eles conhecem a cor desse lápis, cor de pele”. Como se a cor salmão fosse a única cor de pele que os alunos podiam pintar a pele.

Contei esse episódio recente para mostrar que, muitas vezes, encontramos a resistência de mudança nos próprios colegas de trabalho. Moita Lopes (2002) nos alerta sobre o papel que os professores desempenham na construção das identidades sociais. Moita Lopes (2002, p. 97-98) argumenta: “Quando o aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se sua vida não existisse”, assim, conforme o autor, é de se esperar que esse espaço exerça influência na definição de como aprendemos a representar os outros no mundo social e a nos representar.

Jesus (2014) percebeu em sua pesquisa que o desconhecimento sobre as temáticas ligadas à raça e ao despreparo dos professores foram, muitas vezes, contribuições negativas para a construção de uma identidade negra positiva.

Na continuidade dos relatos, Camila traz também a instituição escolar como preponderante na construção de sua identidade étnico-racial. Ela optou por não usar um pseudônimo e foi uma das alunas que me instigou à reflexão sobre as questões raciais mais profundamente e que me motivou também a fazer esta pesquisa.

No ano de 2014, na escola na qual fiz esta pesquisa, ela era minha aluna numa turma de 7º ano, na qual aconteciam frequentemente brigas. No início, eu, na ânsia de vencer o conteúdo, “deixava pra lá”, mas, como aquelas situações se repetiam, procurei saber os motivos e descobri que as agressões eram provocadas pelo racismo.

Nessa turma estava Camila, que é negra. Sentava na segunda carteira perto da porta, em uma atividade escrita, revelou que viera para a nossa escola porque sofrera racismo na anterior e que ali já havia sido transferida de sala pelo mesmo motivo.

No relato escrito para esta pesquisa Camila volta a relembrar esses fatos com mais detalhes:

“Foram várias humilhações, vários apelidos, porém podiam até falar que o assunto estava resolvido quando minha mãe comparecia ao colégio, mas ninguém conhecia dentro de mim, ninguém sabia o que eu passava. Falavam que era apenas um capricho meu e que eu estava fazendo minha mãe perder tempo” (Camila, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Nesse trecho, percebe-se que a escola silenciava o racismo quando se omitia dizendo que as suas denúncias eram um capricho. Para Gomes (2005), a escola tem um papel importante a cumprir na perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. E os (as) professores (as) não devem silenciar diante de discriminações e dos preconceitos raciais.

Ana também diz sofrer preconceito na escola, diferentemente de Camila, porque esta relata ter sofrido no passado; no entanto, Ana relata que continua sofrendo preconceito na escola. Ana é filha de mãe branca e pai negro e cita no início do seu relato que seu desejo era ser branca como a mãe.

Ana faltava muito e tinha problemas com os colegas. Na sequência, segue a transcrição de um diálogo com ela depois de um desentendimento com os colegas que aconteceu depois da nossa aula:

6 “Profª: _ Me conte o que aconteceu com você? Por que a discussão com seus colegas depois da aula?

Ana(negra):_ Em toda minha vida sofro e sofri bullying, por ser negra e ter seios grandes. Passei por vários colégios pra ver se diminuía um pouco porque cada dia mais acabava comigo, eu me fechava em um mundo só meu, foi aí que engravidei, pioraram as coisas. Mas graças a minha filha frequento por ela, tenho crises de nervos.

Profª.: _ Mas quem faz bullying com você?

Ana: _ Os piá da sala, o Pedro, Paulo e as duas da sala ao lado: Tânia e Vanessa.

Profª.: _ O que dizem para você? Ana: _ Que sou gorda, ME CHAMAM DE

⁶ Os nomes Pedro, Paulo, Tânia e Vanessa são nomes fictícios.

*ALBERGUE PRETA PEITUDA*⁷, até que um dia me revoltei com a Tânia e chamei ela de galinha pintadinha”(ANA, diário de bordo, 27/10/2016, grifos meus).

Esse trecho evidencia como Ana tem sofrido com as práticas e atitudes racistas na escola. Também fica evidente aqui que o racismo se alia à questão do peso e a não aceitabilidade do corpo negro, também traz a questão de ter que se aproximar da estética branca, peitos muito grandes são considerados fora do padrão de estética. A questão de gênero e corpo negro feminino aparece neste momento da pesquisa.

Nesse caso, também fica evidente o quanto algumas/ns adolescentes precisam do apoio da escola para (re) construírem suas identidades de forma positiva. Ao se trabalhar na perspectiva da educação antirracista, brancas (os) e negras (os) são (re) educados para as relações raciais.

Para Ana, talvez seja mais complicado por ser filha de mãe branca e pai negro, conforme este relato:

“Quando saio com minha mãe, as pessoas perguntam se eu sou adotada (...) quando ela responde que sou filha dela as pessoas olham surpresas pelo fato de eu ser negra” (Ana, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Talvez, na família não houve uma conscientização racial e a escola precisa, como instituição importante na formação das identidades, dar condições para que se positive a identidade negra, pois, conforme Gomes (2005, p. 43), a identidade negra “se constrói gradativamente, num movimento que envolvem inúmeras variações, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo mais íntimo,” é na família que se elaboram os primeiros ensaios de uma visão de mundo. Para a autora,

Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida aqui, como uma construção social, histórica, cultural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43).

Ela também nos ajuda a refletir sobre o porquê das pessoas usarem a cor da pele negra para ofender, como relatado por Ana: “me chamam de albergue, preta, peituda”; infelizmente, piadinhas, frases, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a

⁷ Aqui aparece a questão de gênero que veio à tona também em outros momentos do desenvolvimento da intervenção.

sua aparência física, tipo de cabelo, tipo de corpo, cor da pele para associar a um lugar de inferioridade. Gomes (2005, p. 43) destaca: “Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros”. A autora explica que aprendemos a ver o negro de forma inferiorizada porque, infelizmente, vivemos num país em que a cor de pele de uma pessoa é mais determinante para seu destino social do que a sua trajetória, sua história, seu caráter.

Da mesma forma que Ana encontrou na escola um ambiente inóspito, Lis também:

“Eu me sentia muito excluída na escola, sofria muita rejeição e isso me fez pensar que era por conta da minha cor de pele” (Lis, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

A escola aparece mais uma vez como uma instituição que exerce forte influência em como o adolescente/jovem se vê e vê o outro. Sobre isso, Gomes assevera:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

Nos casos acima, refleti a partir de relatos não tão positivos da influência da escola, mas creio estar caminhando em direção a uma transformação positiva quando me deparo com relatos como o que segue:

“Na realidade, até hoje nunca havia pensado sobre a cor de minha pele. Porém, com as ideias e assuntos tratados nas últimas aulas de Português pude perceber a diferença de situações enfrentadas pelas pessoas por conta muitas vezes, de sua cor de pele (...). Particularmente falando, nunca minha cor de pele influenciou na forma como as pessoas me tratam. Mas percebo que esse fator é notório nas relações entre as pessoas. (...) Aprendi que a cor de pele “padrão” é branca, MAS HOJE TENHO PROCURADO PENSAR DIFERENTE, pois sei que não há uma cor de pele padrão. Na minha opinião, ser branco significa ser privilegiado diante da sociedade, privilegiado na admissão em um emprego, ao andar pela rua, enfim, ao ser cidadão” (CRISTOFFER, branco, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

No relato de Cristoffer, podemos perceber que a instituição escolar foi fundamental para que o menino refletisse e (re) construísse sua identidade racial.

Percebemos isso quando diz: “mas hoje tenho procurado pensar diferente”. Ele coloca entre aspas a palavra padrão em: “aprendi que a cor de pele “padrão” é a branca”, destacando de modo a compreendermos que ele não entente mais a cor de pele branca como padrão.

A responsabilidade das aulas de línguas tratarem das questões discursivas e práticas sociais é observada nesse relato. Vão além do ensino da gramática as aulas de língua, ao se aliar ao que é dito na Lei 10.639 e nas políticas linguísticas, o papel do professor torna-se o de propiciar momentos de outros letramentos em suas aulas, e isso é fundamental.

Bento (2014) referencia-se em Helms, que traz seis estágios pelos quais as pessoas brancas podem passar rumo à identidade não racista: o contato, a desintregação, a reintegração, a pseudo-independência, a imersão/emersão e a autonomia. De acordo com a autora, desenvolver uma identidade racial branca saudável exige esforços, exige reconhecer primeiramente que o racismo traz vantagens.

Conforme Bento (2014), o contato é o estágio inicial, o medo de pessoas negras ou a curiosidade primitiva, geralmente fazem parte dessa fase. Consequências dos estereótipos aprendidos na família, com amigos, ou na mídia, com o objetivo de restringir a integração com pessoas negras e a própria consciência das questões raciais.

O Segundo estágio é o da desintegração, que pode ser alcançado quando as pessoas têm informações sobre racismo, e interações com pessoas negras podem levar a uma nova compreensão da existência do racismo cultural e institucional.

É quando aparece o desconforto da vergonha, culpa e até mesmo raiva, quando se dá conta de que possui vantagens por ser branca (o) e do papel do branco na manutenção do racismo, por isso, algumas pessoas passam a se convencer de que o racismo não existe ou se existe é culpa das vítimas.

O próximo passo é a imersão/emersão, que é a fase que, desconfortável com sua própria branquitude, conforme Bento (2014), o indivíduo ainda é incapaz de ser qualquer coisa, ele pode buscar uma maneira mais confortável, uma nova maneira de ser branco.

O último estágio é o estágio de autonomia, que é uma nova maneira de ser branco. Bento (2014, p. 44) explica: “Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana”. Esse é um processo contínuo, a pessoa deve estar aberta a novas formas de

pensar e a novas informações sobre as variáveis raciais e culturais. Para Souza,

O paradigma hermenêutico, no qual a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (SOUZA, 2007, p. 63).

Essa recuperação do eu por meio das recordações possibilita conhecermos o que ficou marcado na memória dos sujeitos da pesquisa. Retomando o início desta discussão, todos os sujeitos desta pesquisa tiveram a percepção de seu pertencimento étnico-racial pelo preconceito que vivenciaram ou perceberam existir. Esses relatos nos fazem pensar que o sujeito branco ocupa um lugar de privilégios que possibilita não ser confundido com um bandido, com um ladrão. De acordo com Cardoso (2010), a branquitude é um lugar de privilégios subjetivos, simbólicos, objetivos, isto é, materiais palpáveis, colaborando para reprodução da discriminação, do preconceito racial e construção social.

Todos que citaram as situações do cotidiano, lojas, shopping, rua, TV, percebem a situação de desvantagem dos indivíduos que pertencem à raça negra, mas notam que ser branco é ter privilégios, é não pensar sobre a cor de sua pele. Creio que, por conta disso, muitos são vagos ao citar onde/quando pensaram sobre as questões raciais, enquanto as (os) negras (os) na sua maioria se lembram bem como tiveram sua percepção sobre as questões raciais, ou seja, sempre souberam. Ver como os negros são tratados foi o suficiente para a percepção da branquitude.

A pergunta deste subcapítulo foi: quais instituições e/ou meios aparecem nos relatos como importantes na formação da identidade étnico-racial dessas/desses alunas(os)? A família foi apontada pelas(os) alunas(os) como sendo muito importante na construção da identidade étnico-racial e a escola vem em segundo lugar, trazendo uma reflexão importante para nós professores a respeito de nosso compromisso em estudar para poder trabalhar de forma a contribuir para a (re)construção da identidade étnico-racial visando um mundo menos excludente.

O lápis cor de pele, o preconceito e a exclusão apontados pelas(os) alunas(os) apareceram para mostrar que ainda falta estudo que embase um trabalho na perspectiva da Lei 10.639, e o relato de Cristoffer, confirmam que quando há um trabalho realizado

na escola nessa perspectiva, há mudança no modo ser, estar no mundo, ou seja, há (re)construção positiva de identidade, não só de alunas(os) negras(os), mas de brancas(os) também.

4.4 O gênero relato autobiográfico como instrumento para expressar o pertencimento étnico-racial

Para responder à pergunta: o gênero textual escolhido permitiu que as alunas e alunos pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial?, utilizei as seguintes categorias: vantagens/positividade na branquitude; desvantagens/negatividade na branquitude e neutralidade. As categorias foram usadas para chegar aos termos utilizados para a autodeclaração do pertencimento étnico-racial.

Baseei-me em Ferreira (2014) para fazer esta análise. Ela aborda uma pesquisa utilizando narrativas autobiográficas de raça e racismo com professores de línguas. A autora qualifica esta pesquisa como letramento racial crítico por meio de narrativas autobiográficas.

Para fazer a análise das narrativas, a autora procurou os sentidos atribuídos às palavras que tivessem identificação tanto com a identidade racial branca, quanto com a negra. Ao encontrá-las, verificou se os sentidos atribuídos favoreciam ou não as identidades negra e branca, para tanto, a autora fez três tabelas.

Na primeira tabela, trouxe as palavras encontradas nas narrativas com identificações que se relacionavam à identidade negra. Em 32 narrativas, encontrou 232 palavras, sendo que a maioria desfavorecia a identidade racial negra. Na segunda tabela, das 80 palavras trazidas, 68 trazem um sentido favorável à identidade racial branca. Na terceira tabela a autora analisa a ascendência. A europeia foi considerada, na sua maioria, favorecendo a identidade racial branca e desfavorecendo a identidade racial negra.

Esse foi um esboço do trabalho de Ferreira (2014) cuja pesquisa foi realizada diferentemente desta, com professores de Língua Inglesa, enquanto minha pesquisa foi realizada com alunas (os) adolescentes/jovens. Fiz 6 tabelas, sendo que as três primeiras traçam um perfil da expressão das identidades étnico-raciais das/dos alunas (os) que escreveram os relatos autobiográficos.

As três últimas são um retrato da expressão das identidades étnico-raciais delas/deles, mostrando se veem vantagens, desvantagens ou neutralidade na branquitude, no caso dos brancos.

No caso dos negros que também se autodeclararam pardos, fiz uma amostra de como veem seu pertencimento étnico-racial, se positivamente, negativamente ou com neutralidade.

As tabelas foram utilizadas para analisar se a narrativa escolhida permitiu que as alunas e alunos pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial, pois já apresentei no subtítulo 4.1 Como me sinto vestindo esta pele – O pertencimento étnico-racial em questão, a análise dos que se autodeclararam: negras (os), brancas (os) e pardas (os). O que diferencia a análise anterior desta seção é que avaliei como o gênero relato autobiográfico permitiu que as alunas e alunos pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial.

A seguir, retomei a proposta com as orientações da produção textual para situar melhor o (a) leitor (a) nesta análise: produzir um texto no gênero relato autobiográfico com o tema “como me dei conta de que sou branca(o) negra(o)”, partindo das seguintes questões: lembrança de um fato que tenha feito pensar sobre a cor de sua pele; se a cor da pele influencia como os outros a(o) tratam ou se nunca pensou sobre isso; se, quando o assunto é “a cor da pele”, pensa automaticamente na cor de sua pele ou na cor da pele diferente da sua (do outro), por quê?; o que é ser branca(o) ou negra(o), como é sentir-se da sua cor, o que isso lhe permite e se acha que a cor da pele que tem pode influenciar na concretização de seus sonhos.

Para analisar se as (os) alunas (os) expressaram suas identidades, reli todos os relatos autobiográficos um a um, computei o número de frases utilizadas que expressaram a vantagem da branquitude, as desvantagens e neutralidade e a positividade relacionada à raça negra, à negatividade e à neutralidade. Foi neste momento da análise que pude perceber como elas/eles usaram os termos utilizados para expressar seu pertencimento étnico-racial.

Seguem primeiramente as tabelas com os dados do perfil dos sujeitos da pesquisa por gênero, com o número de relatos que trouxeram frases que expressaram suas identidades étnico-raciais.

TABELA 7- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam brancas (os)

Meninas	Meninos	Total	Número de relatos onde constava a declaração de sua identidade étnico-racial
19	10	29	29 100%

Fonte: Elaborada pela autora.

TABELA 8- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam negras (os)⁸

Meninas	Meninos	Total	Número de relatos onde constava a declaração de sua identidade étnico-racial
10	7	17	17 100%

Fonte: Elaborada pela autora.

TABELA 9- Estudantes que participaram da pesquisa que se declararam pardas (os) morenas (os)

Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Total	Número de relatos onde constava a declaração de sua identidade étnico-racial
2	1	1	2	6	6 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Foram analisados 54 relatos, um foi excluído por não estar dentro do gênero proposto, estava sem coesão. O menino escreveu frases soltas. Relembrando que o número de relatos não coincide com o número de alunas (os) que participaram da intervenção porque nessa época elas/eles faltavam muito porque foi um ano tumultuado pela greve dos professores (as) e ocupação na escola.

Seguem as tabelas com a amostra dos resultados encontrados nos relatos autobiográficos:

TABELA 10- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se autodeclararam brancas (os)

(continua)				
Palavras	Ocorrência (s)	Frases dos relatos que expressam vantagens da branquitude	Frases dos relatos que expressam desvantagens da branquitude	Frases dos relatos que expressam neutralidade
Branca	59	27	1	31
Polaca	2	1	1	
Polaca azeda	4	4		
Pele clara	1			1
Cor de lápis	1			1

(conclusão)

⁸ Foram considerados dentro da categoria negra, pretos e pardos.

Palavras	Ocorrência (s)	Frases dos relatos que expressam vantagens da branquitude	Frases dos relatos que expressam desvantagens da branquitude	Frases dos relatos que expressam neutralidade
Loira	3	2	1	
Branco	30	14		16
Polaco	1	1		
Loiro	1			1
Pele clara	1	1		
Descendente de italiano	1	1		
Total	104 (100%)	51 (49%)	3 (3%)	50 (48%)
Pele clara	1	1		

Fonte: Elaborada pela autora.

Trouxe a seguir alguns excertos nos quais as (os) alunas (os) expressam seu pertencimento étnico-racial no relato autobiográfico. A maioria traz em seus relatos frases que expressam as vantagens da branquitude, contudo, alguns desses relatos também trazem frases que revelam a ressignificação da branquitude, conforme veremos na sequência das análises.

“Ser branco me permite não ser considerado como um bandido, não ser seguido”(Leonardo, branco, relato autobiográfico, 18/10/2016).

“O fato da quantidade de malanina em nosso corpo influencia como os outros nos tratam” (Anny, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Leonardo e Anny apontam vantagens de ser branca (o). O menino demonstra saber que o fato de ser branco traz o privilégio de não ser confundido com um bandido porque sabe que a cor traz em seu bojo estereótipos. Os excertos dos relatos nos remetem ao que afirma Schucman (2012) sobre o branco deter uma espécie de poder da branquitude, que é exercido pelos sujeitos brancos no cotidiano. Leonardo e Anny sabem que a branquitude fornece esse poder.

Anny, além de saber que a cor/raça traz vantagens/desvantagens, demonstra entender que as vantagens só existem por causa do racismo e reconhece que isso não é justo quando diz que:

“Ser branco é algo bom, dá um ar de superioridade, de que temos mais privilégios, mas nos sentimos assim só por causa do preconceito. Sentir-se branco ou negro deveria ser o mesmo sentimento” (Anny, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Schucman (2012) nos alerta sobre o perigo que é considerar a identidade branca como invisível, pois estaríamos privilegiando o ponto de vista dos brancos, não tendo consciência racial, não teriam como questionar suas vantagens raciais. Nos relatos acima, fica evidente a consciência desta posição privilegiada que os sujeitos brancos têm ocupado na sociedade brasileira.

Uma das frases mais repetidas nos relatos tinha a ver com a constatação de que a cor de pele branca traz privilégios, como veremos nos relatos a seguir:

“Ser branca pra mim é me sentir superior, é diferente, PERMITE MUITAS COISAS que se deseja, mas nem todos têm os mesmos privilégios. A cor de pele pode influenciar muito na realização dos sonhos” (Jesuzinho, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

“ (...) eu sinto que as pessoas que eu conheço CONFIAM MAIS EM MIM POR CONTA DE EU TER A PELE CLARA” (Joe, branco, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus,).

Esses relatos vêm ao encontro do que fala Sovik (2009, p. 38), neste país multicolor, ser branco é “uma espécie de aval, um sinal de que se tem dinheiro, mesmo quando não existem outros sinais, é andar com fiador imaginário a tiracolo”. Ou seja, permite muitas coisas, materiais e simbólicas, como observamos nos relatos acima. A cor pode influenciar na realização de sonhos, como no texto Olhos verdes, no qual o autor, branco, relata que sabia que o outro candidato era mais preparado, mais competente para a vaga que disputavam, mas por ser negro, foi preterido.

Somente um aluno, Valdomiro, destaca em seu relato sua ascendência italiana.

“Geralmente quando o assunto é a cor da pele eu penso na minha cor porque já FOI IMPLANTADO NA MINHA CABEÇA DESDE PEQUENO, minha família descende de italianos” (Valdomiro, branco, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

No entanto, dependendo de quem fala e do contexto do qual se fala, destacar a ascendência europeia como uma vantagem, pode não funcionar como conta Mano Brown, em entrevista à revista Trip. Ele diz que, uma vez na escola, na copa do mundo de 78, jogava França e Itália e ele repetiu uma frase que a mãe sempre dizia: que ele era filho de italiano. Quando ele disse isso aos colegas de escola, riram dele dizendo “italiano de cabelo duro”.

Ele conta que nunca mais falou isso porque pensou “eu, meio moreninho, não vai

dar pra falar que sou italiano, com esse cabelo aqui”. Mas conta que a mãe fazia questão de falar “seu pai era italiano”. Nunca mais Mano Brown considerou ser descendente de italiano, completando: “vivi vida de preto, comi que nem preto, não tem essa de italiano”. Brown explica que para ele não funciona dizer que é descendente de italiano, pois seu fenótipo diz que é negro. No caso de Valdomiro parece funcionar à medida que lhe dá um status de superioridade racial porque, conforme Ferreira (2014) diz, a ascendência europeia é vista, na maioria das vezes, de uma maneira que favorece a identidade racial branca, desfavorecendo a identidade racial negra.

Ele usa a nomenclatura como se fosse da Itália, ou seja, é brasileiro, mas chama a descendência como forma de privilégio. Na região sul do Brasil, dizer que é italiano dá status de valor, de superioridade, por isso funciona.

A seguir, trouxe alguns excertos nos quais sujeitos negros desvelaram suas identidades. Primeiramente, segue tabela com frases que expressaram positividade/negatividade/neutralidade nessas expressões.

TABELA 11- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se autodeclararam negras (os)

Palavras	Ocorrência (s)	Frases dos relatos que expressam positividade em ser negra (o)	Frases dos relatos que expressam negatividade	Frases dos relatos que expressam neutralidade
Negra	28	11	04	13
Pele escura	4	3	1	
Branca	1			1
Negro	16	5	6	5
Preto	1		1	
Branco	4			4
Total	54(100%)	19 (35%)	12 (22%)	23 (43%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos verificar na tabela, diferentemente dos resultados encontrados por Ferreira (2014), encontrei mais atributos positivos relacionados à identidade negra, 19 para atributos positivos e 11 para atributos negativos, entretanto 23 frases demonstraram neutralidade. Talvez o trabalho com as questões étnico-raciais que vem sendo realizado na escola tenha influenciado nesse resultado ou talvez porque a geração de dados desta pesquisa foi com adolescentes e jovens, diferentemente da pesquisa de Ferreira (2014).

Trouxe, na sequência, o excerto do relato de Luara, o qual demonstra que ela está ciente que a branquitude impacta sim na realização de seus sonhos. Primeiramente a menina escolhe para pseudônimo o nome Taís Araújo, depois fala:

“professora, vou mudar aqui no texto, vou colocar meu nome. Não vou pôr Taís Araújo, gosto dela, mas se eu me orgulho da minha cor, então tenho que pôr meu nome” (Luara, negra, diário de bordo, 22/11/2016).

Não creio que a escolha do pseudônimo, a princípio, tenha sido por acaso, como parece haver uma identificação com a atriz, militante negra que recentemente fez uma denúncia contra o racismo sofrido nas redes sociais.

“SER NEGRA é se aceitar. É UM ORGULHO. (...) Eu sei que terei que enfrentar muitos obstáculos para alcançar meus sonhos, porém NÃO IREI DEIXAR que minha cor seja um desses obstáculos” (Luara, relato autobiográfico, 22/11/2016, grifos meus) .

Vivemos num contexto que se diz não racista, ao dizer que ser negra é um orgulho, e, portanto, querer ser identificada como Luara, negra, nos remete ao que Munanga (2003) diz sobre o papel da educação na construção de uma identidade negra positiva, faz parte da construção do orgulho negro a introdução da história do negro no Brasil. O negro tem que saber que foi trazido e que aqui contribuiu com o trabalho. Que esse trabalho era escravizado, mas que colaborou para construir a base da economia brasileira. Que a escravidão teve resistência, que não aceitou isso. Houve rebeliões das senzalas, que se formou o Quilombo dos Palmares, que durou quase um século. Tudo isso são provas de defesa da dignidade e resistência. Munanga (2003) afirma que devemos ensinar isso aos nossos alunos porque faz parte do patrimônio histórico de todos os brasileiros, assim, tanto brancos quanto negros devem conhecer essa história porque aí vão poder respeitar os outros. Conforme destaca Munanga,

O brasileiro foi educado para se comportar assim, para não falar de corda na casa de enforcado. Quando você pega um brasileiro em flagrante de prática racista, ele não aceita, porque não foi educado para isso. Se fosse um americano, ele vai dizer: “Não vou alugar minha casa para um negro”. No Brasil, vai dizer: “Olha, amigo, você chegou tarde, acabei de alugar”. Porque a educação que o americano recebeu é pra assumir suas práticas racistas. (MUNANGA, 2003, p. 03).

Ao afirmar: “não irei deixar que minha cor seja um desses obstáculos”, Luara demonstra saber que aqui no nosso país o racismo é camuflado, por isso, ainda pior, mais cruel, mais difícil de combater, daí a necessidade de se trazer o branco para se olhar,

refletir sobre seu papel na estruturação do racismo ser fundamental.

Teóricos como Piza (2009) e Bento (2014), concordam que a branquitude tem como uma de suas principais características o privilégio do grupo branco, há um pacto narcísico, como aponta Bento (2014), no qual o grupo branco faz uma aliança, interditando determinados espaços de poder aos negros, fazendo uma exclusão moral permanentemente. Parece ser a esses privilégios que Luara se refere quando diz: “não irei deixar que minha cor seja um desses obstáculos”, ela revela saber que a cor de sua pele pode influenciar na realização de seus sonhos.

Ferreira (2014) ressalta a importância de se discutir a identidade racial branca porque a branquitude, construída como norma, impacta tanto na identidade racial negra quanto quanto na branca. Vou partir agora para a última tabela, para o grupo se se autodeclarou pardo. Confira os resultados encontrados nos relatos desses sujeitos sobre a expressão de suas identidades étnico-raciais.

TABELA 12- Resultados obtidos através dos relatos autobiográficos das (os) estudantes que se Autodeclararam moreno (as) pardas (os)

Palavras	Ocorrência(s)	Frases dos relatos que expressam positividade em ser pardo (os)	Frases dos relatos que expressam negatividade em ser pardo (os)	Frases dos relatos que expressam neutralidade
Parda	3			3
Escura	1			1
Pardo	1			1
Branca	1			1
Branco/pardo	1	1		
Café com leite	1			1
Moreno	2		1	1
Moreninha	3	1	1	1
Escurinha	2	2		
Total	15	4 (27%)	2(13%)	9 (60%)

Fonte: Elaborada pela autora.

Retomo Ferreira (2015) para nos ajudar a entender onde se localiza o termo “pardo”, dizendo que pesquisadores tendem a combiná-los porque pretos e pardos, quando se trata de acesso a emprego, atendimento médico hospitalar, escolaridade, não há uma diferença significativa entre pardos e negros nos resultados finais.

Os termos usados para se autodeclarar escura, branco/pardo, café com leite,

moreno, moreninha e escurinha, seriam eufemismos usados para não se autodeclararem negros? Talvez, pela conotação negativa que ainda permeia a sociedade em relação ao termo “negra (o)” isso pode ser entendido que seria uma possibilidade, apesar da ressignificação positiva que o termo “negro” tem hoje. Gomes (2005) nos explica que, no caso do Brasil, o movimento negro politiza e ressignifica afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a não como uma regulação conservadora, explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais, mas como potência de emancipação.

Ressignificando raça, o movimento negro indaga a própria história da população negra no Brasil e de outras etnias, construindo novos enunciados e instrumentos ideológicos, teóricos, analíticos e políticos para explicar como o racismo opera na vida cotidiana de suas próprias vítimas e não somente na estrutura do Estado. Isso dá uma nova visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a não como empecilho, mas como trunfo para que possamos construir uma sociedade na qual todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. De acordo com Gomes,

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p.731).

Por isso, fica evidente aqui a importância do papel da escola na desconstrução de estereótipos negativos referentes à raça e no sentido de trabalhar com a história e cultura negra. Ao fazer sua autodeclaração de pertencimento étnico-racial Naur se autodeclara branco no título do seu relato, depois diz:

“Eu coloquei que sou branco, pois estava sem opção, mas na verdade sou pardo”
(Naur, negro, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Essa falta de opção pode ser um lugar vazio, que precisa ser preenchido. O uso de eufemismos para abrandar o sentido negativo que o termo negro ainda carrega aponta para a necessidade da educação para as relações étnico-raciais.

Piza (2005) faz uma observação sobre a branquitude, dizendo que nos brancos, mesmo que não manifestos, reprimidos, inconscientes, incorporam-se traços de racismo, e nos negros, os modelos de humanidade sendo brancos, forma uma barreira para a construção de uma identidade negra positiva.

Ao analisar os relatos para responder as perguntas: o gênero textual escolhido permitiu que as alunas e alunos pudessem se expressar quanto ao seu pertencimento étnico-racial? Ficou evidente que mesmo quando são chamados de Polaca(o) ou Polaca Azeda, a conotação que remete a ser classificado como branca(o) é sempre positiva. Apareceu também a descendência europeia como forma de privilégio.

O uso dos termos: escura, branco/pardo, café com leite, moreno, moreninha e escurinha poderiam ser eufemismos usados para não se declarar negra(os) devido à conotação negativa que ainda permeia a sociedade em relação ao termo negra(o).

4.5 Como me dei conta de que sou negra (o) branca (o)? Refletindo sobre a identidade étnico-racial

A pergunta acima foi a motivadora para a produção do relato autobiográfico. Neste subtítulo, verifiquei se essa pergunta foi suficiente para que a produção textual pudesse atender ao objetivo geral da pesquisa, que era investigar como as(os) alunas (os)brancas(os) e negras(os) expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de textos autobiográficos a partir de uma intervenção pedagógica. Para responder a esta questão, usei como categoria de análise as reflexões dos sujeitos da pesquisa sobre sua identidade étnico-racial, retomando dados dos relatos autobiográficos. Na tabela abaixo, trouxe o resultado da análise dos 53 relatos autobiográficos, lembrando que o total era de 54, mas um foi descartado por não ter coesão e coerência.

Na tabela a seguir, retirados dos relatos autobiográficos, apresentei aspectos que precisariam ser contemplados para que elas/eles expressassem suas identidades étnico-raciais.

TABELA 13- Questões que as (os) alunas (os) responderam acerca de suas identidades étnico- Raciais (continua)

Tema	Total
Lembrança de já ter pensado anteriormente sobre a cor de sua pele	36 (14%)
Abordaram algum fato que lhes fizeram pensar sobre a cor da pele	42 (16%)
Abordaram se a cor de sua pele influencia a maneira como os outros a (o) tratam	46 (18%)
Quando o assunto é a cor da pele pensam na cor de sua pele ou na cor da pele do outro.	41 (16%)

(conclusão)

Tema	Total
Falaram o que é ser branca (o) ou negra (o)	43 (16%)
Contaram o que a cor de sua pele lhes permite.	22 (8%)
Opinaram sobre a relação cor da pele e realização de seus sonhos.	32 (12%)
Ocorrências	262

Fonte: Elaborada pela autora.

Trinta e seis alunas (os) abordaram a questão: “lembrança de já ter pensado anteriormente sobre a cor de sua pele”, porém, vinte e cinco brancas (os) nunca tinham pensado sobre a sua própria cor antes da aplicação da intervenção, enquanto todas (os) as (os) negras (os) já tinham pensado na cor de sua pele em algum momento da sua vida antes da intervenção, e o motivo relatado por todos foi a percepção do racismo, mesmo quando não sofrido por elas/eles, foi percebido.

De acordo com Souza (2004), as narrativas autobiográficas estão centralizadas nos percursos, trajetórias e experiências dos sujeitos, e são marcadas por aspectos subjetivos e históricos Souza (204, p. 43) “frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”. Ao fazer o exercício de recordar, trazer as lembranças passadas sobre a percepção de seu pertencimento étnico-racial, elas/eles foram trazendo esses fatos que tinham o racismo como fator principal dessa percepção.

Quarenta e seis estudantes abordaram a questão: a cor de sua pele influencia a maneira como os outros a (o) tratam. E todas (os) negras (os) apontaram que o racismo faz com que sejam tratados de modo diferente, ou seja, perceberam mais intensamente a branquitude. Mesmo não lembrando de nenhuma situação específica ou fato acontecido, como nestes relatos a seguir:

“já pensei que alguns me tratam diferente, mas não lembro de nenhuma situação em especial” (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

“Já senti que me tratam diferente, ninguém me diz nada sobre minha cor de pele, mas geralmente algumas pessoas olham com jeito preconceituoso” (Ludmila, negra, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Silva (2014), ao apontar como Edith Piza (2009) entende a branquitude, discorda no sentido de que ela seja visível apenas pelas pessoas negras, afirmando a existência Silva (2014, p. 14) “de ‘leis’ não escritas, mas inscritas nas relações cotidianas que

orientam nosso modo de ser e de perceber o outro, sejam brancos ou negros”, salientando a necessidade de localização desses dispositivos que são acionados para mantê-la.

Em sete relatos foram encontradas contradições nas quais os sujeitos afirmaram que a cor da pele não influencia em como são tratados se contradizendo em seguida ao revelar que há privilégios para os brancos.

Destes, dois são relatos de sujeitos negros. O relato de Julianny traz uma contradição:

“Se você está andando na rua e no local não tem muito movimento de pessoas e carros e estão vindo dois caras, um branco e o outro negro, você iria ficar prestando atenção em quem? Iria ter mais medo de quem? Pense sobre isso. (...). Eu não sou preconceituosa, para mim o que importa é por dentro e não por fora, porque somos todos iguais, então não tem diferença” (Julianny, branca, 22/11/2016, relato autobiográfico).

A pergunta retórica que a menina faz parece esperar a resposta: “Lógico que você teria medo do negro”. É o estágio do contato apontado por Helms e comentado por Bento (2014), quando a pessoa que está nesse estágio, interagir com pessoas negras e tiver novas informações sobre racismo, pode sair dele.

A seguir ela afirma: “Eu não sou preconceituosa”, justificando sua atitude, parecendo se desculpar pelo que disse anteriormente. De acordo com Bento (204), esse desconforto ou culpa, ou quem sabe vergonha, é devido ao fato de o indivíduo constatar que tem vantagens, reconhecendo seu papel na manutenção do racismo. Nesse ponto é que as pessoas podem tentar se convencer de que o racismo não existe ou se existe é culpa das vítimas.

Quarenta e um (a) alunos (as) abordaram o assunto: quando você pensa na cor da pele, pensa na cor de sua pele ou na cor da pele do outro? No final da intervenção, todos afirmaram que ser branco é ser privilegiado.

“ULTIMAMENTE ANDO PENSANDO MUITO SOBRE A COR DA MINHA PELE e eu sendo branca, isso não me faz ser melhor que ninguém. (...) Mas alguns negros não honram a sua cor, muitas vezes eu vejo negros ou negras na rua e olho, eles retribuem aquele olhar com cara feia, o que passa na cabeça deles? Que eu sou racista e estou mentalizando coisas horríveis em relação à cor de pele deles? Ou talvez o cabelo? Mas será que já passou na cabeça deles que eu estou notando o quão lindos os negros são? (...) Hoje em dia a pele influencia em tudo, inclusive até se você é uma pessoa boa

ou não, mas e o caráter...não conta?” (Báskas, branca, 22/11/2016, relato autobiográfico, grifos meus).

Percebe-se pelo relato de Baskas, que o conflito dela é diferente dos demais, talvez esse conflito tenha aparecido pelo fato de ter sido instigada a pensar sobre sua própria cor. Ela revela isso, quando diz: “ultimamente ando pensando muito sobre a cor da minha pele”. Seria importante que fizéssemos com que todas(os) nossas(os) alunas(os) pensassem, refletissem sobre isso.

Creio que como as pessoas consideradas brancas não pensam sobre sua cor de pele, conforme vimos nos relatos, vivendo numa condição confortável e cômoda, quando têm as características da branquitude muito sedimentadas em sua subjetividade e são provocadas a pensar sobre a injustiça que a branquitude traz, possa gerar um desconforto.

A menina afirma que os negros não honram sua cor. Souza (2004, p. 174-175) diz que “a memória se inscreve como uma construção coletiva e social, vincunlando-se a representações e aprendizagens advindas da inserção do sujeito em diferentes grupos sociais” ou seja, o que a menina traz em seu relato mostra as representações que têm do outro, o negro, representações que advém também do que é socialmente aprendido.

Conforme Souza (2007), a arte de narrar como descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo, porque expressa o que ficou na sua memória. Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, dos significados e representações que são estabelecidos à experiência.

Quando ela afirma que alguns negros não honram sua cor nos é passada a ideia de que todos os brancos são pessoas do bem. Se partirmos do significado de “honra”, que é um princípio de comportamento de ser humano que age baseado em comportamentos bondosos, para ela, vem à tona a ideia do negro ligada à maldade, ao que é feio. Gomes (2005) fala que como estamos imersos em relações de dominação política e poder, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as semelhanças e diferenças de forma hierarquizada, feiura e beleza, superioridade, inferioridade, imperfeições e perfeições.

Por que ela tenta se colocar no lugar do negro e não no lugar do branco? Silva Jr. (2002, p. 51–52) pode nos ajudar a entender isso dizendo que permanecer no território da branquitude, “no qual atitudes e comportamentos discriminatórios são parte do cotidiano e de um território racial idêntico”, seria dismantelar a própria noção de identidade. Logo, é a identidade do outro que deve mudar.

Báskas diz ter um olhar “de bondade” para os negros, então por que não agradecem? “Retribuem aquele olhar com cara feia”, o mal-estar emocional dela pode ser explicado pela ansiedade e culpa associadas ao estágio da *desintegração* referente à descrição da evolução da identidade branca apresentada por Helms, comentada por Bento (2014), como o estágio que pode caminhar para uma possível identidade racial branca não-racista ou pode estacionar e o indivíduo pode buscar uma maneira mais confortável de ser branco.

A menina faz referência aos negros dizendo: “eles”, “negros”, não dizendo quem são eles, Bento (2014) nos diz que a intensa individualização do branco e a excessiva visibilidade do outro, é o que podemos chamar de “lugar” de raça. Assim, para Bento (2014, p. 72), “lugar de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação”. Assim, o lugar do branco é o de sua individualidade e do negro é do seu grupo como um todo.

Um branco representa apenas a si mesmo, enquanto um negro representa todos os negros. Tratando-se assim da visibilidade de traços fenotípicos e da cor, aliado a estereótipos morais e sociais para uns e a neutralidade racial para outros. As consequências são a neutralidade para brancos que é dada como modelo paradigmático de condição humana e aparência, é natural e a visibilidade para os negros.

Quarenta e três sujeitos desta pesquisa falaram o que é ser branca (o) ou negra (o). Camila, ao concluir seu relato, usa palavras de resistência:

“Ser negro hoje em dia É PESADELO DOS RACISTAS, pois discriminar as pessoas negras para eles é o principal objetivo da vida. Quem não se abate por qualquer coisa com certeza realizará seu sonho” (Camila, negra, relato autobiográfico, 22/11/2016, grifos meus).

“Ser negra É UM DESAFIO” (Lis, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

Camila, quando diz: “quem não se abate por qualquer coisa com certeza realizará seu sonho”, parece compreender que as pessoas negras que não se abatem são aquelas que conseguem enfrentar o racismo. A menina parece compreender que as pessoas que não se abatem são aquelas que conseguem enfrentar o racismo.

Quando diz: “ser negro é um pesadelo dos racistas”, dá a impressão de saber que quem assume sua identidade negra positivamente, num contexto no qual há leis para uma

educação antirracista, como a 10.639/03, é como se fosse uma provocação para os racistas, porque eles vão ser incomodados e quem puder se inserir nessa luta antirracista vai conseguir alcançar os seus objetivos. Quem minimamente conseguir se inserir nessa luta contra o racismo, vai conseguir se empoderar nessa luta. Lis também parece entender que é preciso assumir positivamente sua identidade negra e que isso “é um desafio”, talvez esteja implícita a compreensão sobre a luta que se trava neste país quando se assume a identidade negra positiva.

O pesadelo dos racistas pode também fazer referências às leis repressivas ao racismo, no entanto, como afirma Munanga (2003, p. 03) “não bastam as leis, que são só repressivas, só vão punir. Tem que educar também. A educação é um instrumento importante de mudança de mentalidade e o brasileiro foi educado para não assumir seus preconceitos”. O “desafio” e o “pesadelo dos racistas”, citados por ambas parecem estar ligados também à reivindicação de seus direitos às oportunidades que vêm atreladas à positividade da identidade racial negra. Vinte e dois sujeitos da pesquisa contaram o que a cor de sua pele lhes permite.

“Os negros geralmente não têm o mesmo emprego que os brancos têm. Os negros são excluídos da maioria das coisas que os brancos fazem. E os brancos têm mais regalia. Eu acho que nós negros temos o mesmo potencial que os brancos têm para fazer as mesmas coisas que os brancos fazem, até melhor” (Sofia, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Sofia tem consciência que há exclusão, de que não somos todos iguais e que infelizmente se exclui uns em detrimento de outros (brancos). Gomes salienta que é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças, significa que aprendemos a ver brancos e negros como diferentes na forma como somos socializados e educados, a ponto de as ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ver o outro e se ver, nas relações sociais mais amplas, na nossa subjetividade. Aprende-se a perceber as diferenças, a classificar, a comparar. Num contexto mais amplo, se aprende a hierarquizar as classificações raciais, sociais, de gênero, entre outras. E se aprende a tratar as diferenças de forma desigual. Conforme delineia Gomes,

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para

os(as) nossos(as) filhos(as), nossos(as) alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas desigualdades supostamente naturais. (GOMES, 2005, p. 49).

Não é natural para Sofia essa desigualdade que ela percebe na sociedade. Ela reflete sobre os privilégios, sobre a branquitude, assim como Maiki, que diz:

“ser branco me permite ter mais acesso à educação, saúde, segurança, etc”
(Maiki, branco, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Ele também reflete sobre essa hierarquização que traz as desigualdades. Conforme Miranda (2014), são características da branquitude os privilégios materiais, Miranda (2015, p. 113) “desde o nascimento, as pessoas de cor branca são privilegiadas em relação a outras, se mantendo assim ao longo da vida em todas as classes sociais”. Schucman (2012) completa dizendo que várias pesquisas comprovam as vantagens que brancos têm em relação à moradia, à saúde, educação, ao emprego, e às diferenças de bem-estar social.

Para Jesus (2014 p. 33), a “eficácia da branquidade está em seu silenciamento que visa a manutenção do privilégio”, por isso, é preciso trazer a branquitude para ser discutida com professores e alunos para que, de acordo com Bento (2014), não só negros, mas brancos também ao falar do assunto, possam oferecer um modelo para outros brancos, buscando novas maneiras de entender sua própria branquitude.

Trinta e dois sujeitos desta pesquisa opinaram sobre se a cor de sua pele pode influenciar na concretização de seus sonhos. Observei que nesses relatos os sujeitos opinaram, refletiram, analisaram mais o tema. Conforme Delory- Momberger (2012, p. 525-526), “o relato, cujo fundamento e princípio de organização é constituído pelo discurso narrativo, acolhe outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as ‘ações’ relatadas”. Ela diz que é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de valorização e de tematização utilizados pelo narrador, salientando a importância do reconhecimento dessa pluralidade discursiva do relato.

Doze sujeitos brancos (as) afirmaram que a cor de sua pele não irá influenciar na realização de seus sonhos, sete explicam que vai influenciar justamente porque eles são brancos e têm mais oportunidades em relação aos negros. Dos sujeitos negros, seis disseram que vai influenciar, mas apresentam frases que demonstram uma visão real do

espaço que brancos e negros têm ocupado na sociedade e da dimensão da branquitude. Sete sujeitos disseram que a cor da pele não vai influenciar na realização de seus sonhos. Barbara afirma:

“Não vai influenciar porque sou branca e isso não atrapalha meus sonhos”
(Barbara, branca, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Silva (2007) faz uma advertência, brancos, mesmo aqueles que não têm o poder, que pertencem às classes menos favorecidas, são beneficiários da exclusão do negro na demanda pelo mercado de trabalho, tendo também acesso a benefícios simbólicos de oportunidades e prestígio na distribuição de bens econômicos. Barbara parece perceber isso. Ela diz no desenvolvimento do relato nunca ter pensado na cor de sua pele.

Kauane reflete sobre os privilégios que a cor branca tem ao dizer:

“Eu acho que muitas vezes a cor da pele da pessoa influencia, por exemplo, em uma entrevista de emprego, pois a maioria das pessoas prefere pessoas brancas”
(Kauane, branca, relato autobiográfico, 22/11/2016).

E Ludmila, que é negra, também faz o exercício de refletir sobre a branquitude: *“Eu acho que a cor de pele influencia na realização e conquista de nossos sonhos”*
(Ludmila, negra, relato autobiográfico, 22/11/2016).

Ao trazer os sujeitos brancos para a reflexão sobre seu papel nas relações raciais a na manutenção do racismo, a branquitude vai sendo repensada e pode partir para uma resignificação e esse é o início de uma mudança nas relações raciais, por isso, tirar a branquitude do conforto do silêncio é tão importante.

Para responder se a pergunta motivadora foi suficiente para que a produção textual pudesse atender ao objetivo geral da pesquisa que era: investigar como as(os) alunas (os) brancas(os) e negras(os) expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de textos autobiográficos, a partir de uma intervenção pedagógica, retomei alguns trechos dos relatos que trouxeram afirmações de como a cor da pele influencia no modo como brancas(os) e negras(os) são tratados.

A influência da cor da pele para a realização dos sonhos apareceu novamente na reflexão das(os) alunas(os). Camila (negra) traz uma reflexão importante, pois parece compreender que é preciso enfrentar o racismo e que há leis que nos ajudam a enfrentá-lo.

4.6 Repensando as relações étnico-raciais a partir da intervenção

Agora parto para a parte de análise final da intervenção pedagógica na perspectiva do letramento racial crítico. Para tanto, analiso os relatos autobiográficos trazendo alguns excertos que ilustram a ressignificação da branquitude por parte dos sujeitos desta pesquisa. Alguns relatos trazem mais de uma frase reafirmando a ressignificação da branquitude, entretanto optei por colocar uma frase de cada relato. De 28 relatos de sujeitos brancos, 10 (3%), trouxeram frases que demonstram ressignificação da branquitude.

Parece pouco, mas não é, porque ao analisar o diário de bordo pude perceber que a intervenção teve um papel importante para a mudança na forma como os sujeitos passaram a pensar as relações raciais. Apresentarei primeiramente a análise dos excertos dos relatos e a na sequência faço um cruzamento desses dados dos relatos com os dados do diário de bordo, como observado na tabela a seguir:

TABELA 14- Número de estudantes brancas (os) que se surpreenderam ou não ao descobrir que possuem maiores privilégios do que os negros

	9º a	
	Branças (os)	
	Surpreenderam-se	Não se surpreenderam
	16 55%	13 45%
Total		

Fonte: Elaborada pela autora.

Durante a atividade Caminhada dos Privilégios, 55 % das/dos brancas (os) revelaram ter consciência de tê-los e no final da intervenção todas (os) as (os) pesquisados brancas (os) revelaram ter consciência de que têm vantagens por serem brancas (os). A(o) branca(o) se declara “normal”, normal no sentido de pertencer ao modelo universal de ser humano. São privilegiados de alguma forma, não tinham parado para pensar no que é ser branco; porém, sempre perceberam que o negro é discriminado.

Bento (2014, p. 46), ao falar de “pactos narcísicos”, diz que são alianças, contratos e pactos inconscientes “por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados”. Quando os sujeitos brancos desta pesquisa afirmam que ser branco é ser “normal”, possivelmente estão querendo expressar o pertencimento ao grupo considerado modelo universal de ser humano.

O autor completa dizendo que grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade, essa herança silenciada. Esse pacto inclui o medo e o silêncio porque a escravidão envolveu violação institucionalizada de direitos e apropriação indébita simbólica e concreta. No início da intervenção, de 49 brancos, 16 revelaram não ter noção dos privilégios que tinham por serem brancos, no entanto no final da intervenção todos relataram terem noção dos privilégios.

Moreira (2014) se referindo ao pacto narcísico, diz que o que conduz os brancos ao medo do outro, é o medo que o branco sente de perder os privilégios. A tendência do branco ao isolamento em locais de brancos tem o intuito de fortalecer os laços da branquitude, deixando o não-branco à margem, isso pode ser inconsciente. Laborne (2014) afirma que fazer um questionamento sobre um poder simbólico, que está baseado em valores “transparentes” e “neutros”, na crença de uma supremacia branca, parece essencial para a compreensão das relações raciais no Brasil.

Para elas/eles, ser branca (o) é ser “normal”. Bento (2014, p. 30) explica que a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil, o silêncio, a omissão “têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana”. Assim, creio que a afirmação repetida no relato: “ser branca (o) é se sentir normal”, provavelmente vem dessa ideia de modelo universal de ser humano.

“O branco sofre um preconceito e o negro sofre outro, que é bem pior, pois ele pode ser preso sem fazer nada, já o branco não (...)” (Julianny, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016).

“Pensei comigo mesmo, EU NUNCA havia pensado nisso, ENTÃO EU VI que a cor de pele influencia no pensamento das pessoas (...)” (Light Iagami, branco, relato autobiográfico, grifos meus, 18/10/2016).

Tanto Juliany, quanto Light Iagami, demonstram que a intervenção impactou na forma que se viam e como viam o outro. Julianny ao analisar o tipo de preconceito que o negro sofre, percebe que pode acarretar numa situação de injustiça. O que ela compreende é que é mais comum o negro ser injustiçado. O que nos remete ao privilégio apontado por Cardoso (2014) como característica principal da branquitude.

Juliany parece compreender que por ser branca, a pessoa pode ser considerada de antemão e sempre uma pessoa boa, estando livre de suspeita pela polícia, baseada na cor da pele, correndo menores riscos de até ser presa injustamente. O aluno Light Iagami, ao revelar que nunca tinha pensado sobre a sua própria cor e dizer que percebeu que a cor da pele influencia no pensamento das pessoas, parece compreender que os brancos têm um papel importante nas relações raciais.

Ele faz algumas reflexões importantes depois de contar um episódio de racismo: *será que é por eu ser branco? Pensei comigo mesmo*” (Light Iagami, relato autobiográfico, 18/10/2016). Demonstrando pensar também sobre os privilégios que tem: *“eu sendo branco, isso me dá privilégios que às vezes os negros não têm”* (Light Iagami, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Verificando o diário de bordo, percebi que as reflexões não avançaram a partir dessa percepção, pelo menos o aluno, Light Iagami não expressou mais avanços durante o desenvolvimento da intervenção. Percebeu que tinha privilégios por ser branco, que isso pode influenciar no pensamento das pessoas, mas não demonstrou ter se posicionado contra a branquitude. Creio que o trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista deve ser contínuo porque o tempo para cada um avançar é diferente, alguns avançaram mais rapidamente, como no caso que discuto na sequência, depois de fazer uma explicação sobre a perspectiva desta intervenção.

Antes de prosseguir, vou relembrar como entendo o trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista, pois foi isso que a aplicação da intervenção se propôs a fazer. De acordo com Ferreira (2014), para fazer um trabalho nessa perspectiva, é preciso saber que o que é construído em nome do poder pode ser desconstruído em nome da justiça social e da igualdade, pois o ensino crítico está relacionado à forma de ensinar em sala de aula, seus objetivos, o papel que é desempenhado na sociedade e à reflexão no modo de agir.

Os professores, ao adotarem um objetivo crítico em suas aulas, colaboram no sentido de desenvolver uma consciência deles mesmos como agentes sociais. É preciso que alunos e professores reflitam sobre suas experiências de vida, que entendam a relação social entre raça, etnia e escola. Quando desafiamos os estereótipos somos empoderados, transformando a cultura da escola. O letramento racial crítico pode ser uma possibilidade para a aplicação da Lei 10.639/03.

Dentro e fora da escola, o letramento racial crítico pode dar voz aos indivíduos tanto negros quanto brancos, nesse sentido pode contribuir para diminuir a exclusão Ferreira (2006). Verifiquei, na sequência, o que os relatos autobiográficos revelaram sobre a ressignificação da branquitude. Vinte e oito sujeitos se declararam brancos nos relatos autobiográficos, desses, 10 relatos trazem frases que revelam ressignificação da branquitude, conforme tabela a seguir.

TABELA 15- Frases descritas pelas (os) alunas (os) de ressignificação da branquitude

Branças(os)	Ocorrências
Frases dos relatos que revelam ressignificação da branquitude	1
Temos mais privilégios, mas nos sentimos assim só por causa do preconceito	1
Ser branco significa ser privilegiado, (...) privilegiados deveriam ser todos.	2
Minha cor, branca pode influenciar na concretização dos meus sonhos, infelizmente.	1
Acho que minha cor poderá influenciar um dia meu contratante, mas não tenho como mudar isso.	1
Ser branca é a pessoa que irá ter mais privilégios que uma pessoa negra e isso irá fazer você pensar sobre isso.	1
Por eu ser branco eu posso ter vantagem de uma forma injusta.	1
(...) Será que é por ser branco? Pensei comigo, eu nunca havia pensado nisso, então eu vi que a cor da pele influencia no pensamento das pessoas	1
Total	10 (36%)

Fonte: Elaborada pela autora.

“Ser branca é a pessoa que popularmente irá ter MAIS PRIVILÉGIOS que uma negra e ISSO IRÁ FAZER VOCÊ PENSAR SOBRE ISSO” (Selenia Gomes, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

“Sentir-se branca é algo bom, dá um ar de superioridade, de que temos mais privilégios, mas nos sentimos assim só por causa do preconceito. SENTIR-SE BRANCO OU NEGRO DEVEIA SER O MESMO SENTIMENTO” (Anny, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

Entendendo branquitude no sentido abordado por Piza (2005; 2014), primeiramente é preciso que os brancos tenham noção dos privilégios para depois tomar

uma posição contra ela. Selena reflete ao se dar conta de que é portadora de privilégios por ser branca e ainda mais, posiciona-se ao dizer: “e isso vai fazer você pensar sobre isso”, ou seja, saber que uma pessoa, por ser negra terá menos chances na vida, muda a forma de pensar seu papel nessa relação racial. Nogueira (2014), ao falar de identidade, diz que ela pode ser compreendida como a história de nossas metamorfoses em busca da emancipação que nos humaniza.

Porém, a emancipação, que dá sentido ético, pode ser prejudicada ou impedida pela coerção, pela violência, e relações de coerção e opressão, tornando a metamorfose desumanização. O efeito pode ser a produção de uma identidade obstada, invés de produzir uma identidade afirmativa. A autora afirma que é assim que se revela a natureza intrinsecamente política da identidade. Por isso ela diz que é preciso pesquisas para saber como nos tornamos quem somos.

A reflexão também faz Anny perceber o papel do branco nas relações raciais quando diz “Sentir-se branca é algo bom, dá um ar de superioridade, de que temos mais privilégios”. O ar de superioridade que sente, advém dos privilégios e isso só é possível por causa do preconceito. O reconhecimento dos privilégios, conforme Jesus (2014), é o primeiro passo para ações de combate a eles, por parte do branco, por meio da conscientização.

A aluna Anny também demonstra ter compreendido que só tem privilégios por causa do preconceito quando usa a conjunção adversativa, “mas” dando ideia de oposição, contrariedade, indicando a sua percepção sobre as desigualdades raciais em: “mas nos sentimos assim só por causa do preconceito”.

Depois de refletir, a aluna por fim conclui: “sentir-se branco ou negro devia ser o mesmo sentimento”. Creio que esse possa ser um caminho para que esses indivíduos, que possuem um letramento racial crítico, possam transformar essa conscientização em práticas que venham de encontro a branquitude.

O relato de Gran Bell também traz esse reconhecimento. Considero importante explicar que ele relata nunca ter pensado na cor de sua pele antes da intervenção. Relembro a você leitor(a), que voltei às anotações do diário de bordo para entender se realmente houve ressignificação da branquitude. Ao dizer:

“acho que a minha cor poderá influenciar um dia sim. Mas não tenho como mudar o pensamento do meu contratante” (Gran Bell, relato autobiográfico, 18/10/2016.

Reconhece que uns são mais iguais que outros. Moreira (2014) afirma que ressignificar a branquitude é a tomada dessa consciência.

Ao dizer: “mas não tenho como mudar o pensamento do meu contratante”, remete ao que diz Piza (2005) que a branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos dos que dizem que somos todos iguais, mas o contrário reconhece que uns são mais iguais que outros.

Espera-se que essas/esses alunas (os) possam no futuro ao exercerem seus papéis de “contratantes”, que no contexto do relato se refere ao que tem o poder de contratar, possam, a partir do letramento racial crítico, agir de forma diferente, do que essa forma preconceituosa da qual fala Gran Bell. Como contratado, ele talvez não possa fazer mudanças, mas como contratante poderá romper com esse processo.

Ferreira (2014) diz que as questões de poder estão em toda parte, assim o poder pode ser exercido por todas as pessoas; porém, algumas exercem mais que outras, dependendo do local de onde falam, da sua raça, da sua sexualidade, do seu gênero e da sua classe social. Eu, como professora, tenho o intuito de educar cidadãos críticos de verdade sobre as relações raciais que possam promover mudanças na sociedade para que tenhamos menos desigualdades.

A mudança de atitude, a ação é o que se espera de alguém como Santana, que como Gran Bell, sente-se ainda impotente diante das injustiças que observa na sociedade. Confira isso no excerto a seguir:

“Já presenciei vários casos de racismo, mas não me lembro muito bem de como aconteceu. Quando eu vejo algo parecido FICO OBSERVANDO QUIETA, MAS FICO IMPRESSIONADA COM CERTAS ATITUDES” (Santana, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus).

Para Lopes,

Ser um/a branco/a antirracista incide sobre a criticidade dos sujeitos em relação A sua posição racialmente privilegiada e a propensão à desconstrução, a destruição objetiva deste lugar. Não há um passe de mágica em que de um dia para o outro acordamos desenraizada/os, livres de tudo aquilo que nos constrói socialmente e psicologicamente como sujeitos diferenciados, bem como o processo não ocorre somente de dentro para fora, mas também em uma dinâmica inversa e talvez está nisto o nosso maior desafio: desconstruir o racismo no “sistema-mundo”.(...) O antirracismo não deve ser compreendido estritamente como um estado, mas uma agenda de luta. (LOPES, 2016, p. 231-232).

O objetivo de um trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da

educação antirracista é que não se silencie, pelo contrário, é preciso falar do assunto. Espera-se que, por meio da continuidade do trabalho nessa perspectiva as (os) alunas(os) modifiquem a maneira de agir.

Em sua pesquisa, Laborne (2014, p. 136) verifica que alguns depoimentos apresentaram “a possibilidade de uma construção identitária do sujeito branco que, apesar de usufruir desse lugar de poder, questiona os privilégios simbólicos e materiais associados a seu grupo, ressignificando sua própria identidade racial”, diante de uma branquitude que questiona a própria hegemonia branca.

O primeiro passo para uma ressignificação da branquitude é reconhecer que os privilégios existem. Retomando Piza (2005, p. 06), ao contrário dos que afirmam que somos todos iguais perante a lei, ou perante Deus, ter uma atitude antirracista é reconhecer que alguns são mais iguais que outros, revertendo “o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos”. Pesquisadoras como Cavalleiro (2012) e Jesus (2014) trazem dados sobre o papel do branco nas relações raciais e a força da branquitude atuando no ambiente escolar acentuando a necessidade de que seja ressignificada. Cavalleiro destaca:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afeto dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques. Isso é bastante visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. A menina Solange (branca) despede-se da professora com um beijo e esta retribui. Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras. (CAVALLEIRO, 2012, p. 72).

Jesus (2014) também percebe, em sua pesquisa, que as imagens direcionadas aos estudantes do nível fundamental são completamente diferentes do visual dos estudantes que frequentam o colégio, que têm fenótipos negros quanto à cor de pele, espessura dos lábios, textura de cabelo, as crianças que estão nas imagens nas paredes da escola na qual a autora fez a pesquisa não condizem com as crianças negras que lá estudam.

Esses estudos mostram que primeiramente é preciso que nós educadores tenhamos o letramento racial crítico para poder ressignificar a nossa branquitude, num exercício que se opõe à branquidade para poder trabalhar em prol de uma educação que vise a uma sociedade mais justa. Devemos tomar cuidado não só com as imagens que circulam na

escola, mas analisar também as imagens presentes nos livros didáticos, que ainda trazem muitos estereótipos, segundo pesquisas como a de Ferreira (2014).

No final da intervenção, depois de refletir sobre o papel do branco nas relações raciais, todos, sem exceção, brancos (os) e negros (os) perceberam que o privilégio existe, então, isso já trouxe uma grande mudança de visão sobre as relações raciais proporcionada pelas leituras e reflexões a partir das atividades da intervenção, creio que a percepção dos privilégios foi fundamental para essa percepção.

Deste ponto em diante, intercalei intercalar anotações do diário de bordo para mostrar como durante a intervenção foi ocorrendo a resignificação da branquitude. Reitero que as filmagens e/ou gravações foram fundamentais para a complementação dos dados do diário de bordo, pois com mais de trinta alunas (os) em cada uma das duas turmas nas quais foi realizada a pesquisa, muitas vezes ocorreu de fatos importantes das discussões serem complementados com dados filmados e/ou gravados, pois é difícil parar a aula para fazer as anotações.

Uma pesquisa que se realiza com a aplicação de uma intervenção na sala de aula pode perder muitos dados importantes, detalhes que, nesta pesquisa, pude retomar com as gravações.

Foi pensando nisso que optei por usar os dois recursos: filmagem e gravação, para garantir a captação desses dados. Assim, consegui trazer para as análises os dados a seguir.

Muitas discussões surgiram durante a leitura dos textos, especialmente na interpretação dos comentários do *post* do texto Olhos verdes, realizada no dia 01/11/2016. Os relatos a seguir retratam um diálogo com a pesquisadora sobre várias observações dos sujeitos brancos a respeito da branquitude:

Lili (branca): - A gente percebe que tem privilégios, só não faz nada.

Gran Bell (branco): As pessoas são hipócritas porque todo mundo diz que não é racista, mas fica quieto e aproveita os privilégios. É fácil não ser racista nas redes sociais. Todo mundo comenta dizendo que não é racista, que concorda com o autor do texto porque estão atrás de um computador, porque assim é fácil, mas no dia a dia é diferente. Todo mundo quer ser bonzinho na frente dos outros, não tem nenhum comentário dizendo: “eu sou racista”, porque todo mundo quer parecer o que não é.

Lili: - Minha irmã levou um namorado em casa e meu pai disse assim: “O que

esse neguinho vai poder te dar? Então, ele é racista porque se fosse branco o namorado da minha irmã, ele não teria falado assim.

Pesquisadora: - Você já sentiu que tinha vantagens por ser branca?

Tânia (branca): _Senti, dá para perceber.

Mara (branca) - É fácil dizer no comentário do post, mas no dia a dia é difícil não ser racista. Não é racista atrás do computador. A maioria das pessoas não se incomoda com o que os outros estão passando. Porque desmascara a sociedade hipócrita.

Pesquisadora: - O que é ser hipócrita?

Mara - Falar alguma coisa que não é verdade.

Gran Bell - Todo mundo compartilhou para dizer assim: “eu sou o bonitinho da sociedade, assim, racista. Por isso comento e compartilho. Ninguém quer ser judas.

O aluno Gran Bell diz: “as pessoas são hipócritas porque todo mundo diz que não é racista, mas fica quieto e aproveita os privilégios”. A consciência racial desenvolvida com as reflexões a partir da intervenção fez com que os sujeitos questionassem a branquitude. Os alunos criticam o que chamam de “hipocrisia”, dizendo que todos querem ser bonzinhos nos comentários. A afirmação: *A GENTE PERCEBE que tem privilégios, só não faz nada* (grifos meus), há nesse relato a constatação da própria branquitude.

Para Cardoso (2014), a branquitude tem se colocado até o presente momento como a identidade racial do branco tendo como característica principal o privilégio racial, no entanto mesmo tendo noção que é privilegiado não deixa de ser tratado da mesma forma pela sociedade, é o que as (os) alunas (os) discutem ao interpretar os comentários do *post* do texto Olhos Verdes.

A aluna Lili diz: “A gente percebe que tem privilégios, só não faz nada”. Esse discurso revela que ela refletiu sobre a branquitude. Cardoso (2014, p. 102) diz que “tanto branco com branquitude quanto com branquidade serão tratados da mesma forma pela sociedade”, então é contra a forma desigual com que brancos e negros são tratados que devemos lutar.

O autor afirma que o branco crítico antirracista, que se coloca contra o seu privilégio racial, mesmo assim não deixa de obter vantagens por ser quem é. Talvez seja a esse fato que as(os) alunas(os) estejam se referindo quando falam que é fácil concordar com o autor do texto Olhos verdes, difícil é não ser racista. Concordo com Cardoso (2014, p. 102) quando diz que “a construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser

realizada dia a dia, uma tarefa árdua enquanto o racismo persistir”. Vem à memória de Lili lembranças sobre a reação negativa do pai, quando a irmã leva um namorado negro em casa, Lili recorda e reflete: “Então, ele é racista porque se fosse branco o namorado da minha irmã, ele não teria falado assim”, deslocando o olhar da vítima para o discriminador, o pai. É um movimento que questiona a branquitude.

Conforme Ribeiro (2011, 43), “se mostra clara a necessidade de estratégias de mediação da construção identitária dos adolescentes, de que a escola não deve se abster sob o risco de fracassar em seu objetivo de promover as transformações sociais”. Com a intervenção, a menina pode parar para pensar na atitude do pai e na branquitude. Ela poderá, por meio dessa reflexão, ser diferente dele.

Ao analisarmos os comentários do texto Olhos Verdes, nos quais as pessoas elogiam, concordam com o autor, colocando-se contra o racismo e reconhecendo que realmente ele existe e que os privilégios dos brancos são evidentes, Gran Bell, Lili e Mara fazem uma reflexão muito importante ao afirmarem que não ser racista no discurso é fácil, mas no dia a dia é difícil não ser. Observe-se o relato de Gran Bell:

Todo mundo comenta dizendo que não é racista. Que concorda com o autor do texto porque estão atrás de um computador, porque assim é fácil, MAS NO DIA A DIA É DIFERENTE (grifos meus, diário de bordo: 01/11/2016).

A reflexão acima nos reporta ao que Cardoso (2010) nos diz ao se referir à branquitude trazendo Florestan Fernandes que dizia que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. As(os) alunas(os) questionam se os comentários não se assemelham ao que observam na sociedade, dizer-se não racista, mas tendo atitudes racistas.

Talvez tendo a consciência desse preconceito de ter preconceito que, as(os) alunas(os) estejam se referindo. Nogueira (2007) explica isso dizendo que, no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor em geral, e, ao mesmo tempo, ser cliente, amigo particular, admirador de determinada pessoa de cor e mesmo assim isso não implicar numa mudança de conceito de atitude das demais pessoas em relação a ele, não envolvendo uma redefinição de ponto de vista ou de atitude de sua parte.

Lopes (2016) explica que a branquitude é um lugar de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas na dominação racial e, mesmo o branco antirracista, não se isenta deste lugar. Lopes (2016, p. 119) declara: “Refiro-me a um lugar de condições de existência material, simbólica e psíquica”. Procurei trazer para análise os relatos que

mais me chamaram atenção e trouxe também as anotações do diário de bordo que pudessem esclarecer melhor os relatos; porém, diante da riqueza dos dados gerados durante essa pesquisa, ficou difícil fazer uma seleção dos mais importantes. Mas com certeza, como pontua Bento,

ler biografias e autobiografias de pessoas brancas que têm atravessado processos semelhantes de desenvolvimento da identidade oferece aos brancos modelos para mudança. Estudar sobre brancos antirracistas pode também oferecer aos negros a esperança de que é possível ter aliados brancos. (BENTO, 2014, p. 44).

As (os) alunas(os) que participaram desta pesquisa são adolescentes, jovens, ou seja, estão numa fase da vida em que conforme Piza (2005) e Spósito (2009) é tida como uma fase em que se definem muitos traços das identidades sociais, mesmo sabendo que as identidades estão em constante processo de (re)construção.

Piza (2005) ressalta que a adolescência é marcada pelo aumento do foco nos conflitos psicossociais, e esses conflitos fazem parte do processo de afirmação da autonomia, face à hierarquia familiar e a valores comportamentais institucionalizados, ainda que parcialmente.

Mesmo que não tenham conseguido ainda fazer a travessia completa, a função da intervenção era fomentar essa reflexão e muitos foram até além disso, mudando de posição. As (os) alunas (os) fizeram um importante exercício de tentativa de superação da branquitude. Dispuseram a pensar sobre as relações raciais trazendo coisas muito interessantes, ou seja, quem conseguiu refletir um pouco a partir do seu próprio espaço conseguiu ressignificar sua branquitude a caminho de uma branquitude crítica, caminhando para uma mudança de postura, de atitude, de comportamento rumo ao que Bento (2014) nos fala sobre a última fase em direção à identidade não racista que é a autonomia, que é uma nova maneira de ser branco.

Com essa nova redefinição são associados sentimentos positivos, que energizam os esforços pessoais para confrontar o racismo e a opressão cotidianamente. Nós, branca (os), mesmo com nossa branquitude ressignificada precisamos, conforme Bento (2014), estar abertas (os) a novas informações e a novas formas de pensar sobre as variáveis culturais e raciais. Esse, porém, é um processo contínuo. Foi isso que eu quis mostrar a você leitor (a), que foi possível perceber isso pela análise dos relatos autobiográficos e pela análise do diário de bordo, intercruzando as informações.

Neste momento da análise surgiu uma discussão sobre as cotas, que não estavam elencados para serem discutidas nesta pesquisa, entretanto, o assunto está intrinsecamente ligado ao tema das questões raciais e, por isso, vou fazer um recorte sobre o assunto finalizando essas análises.

5 “AS COTAS TAMBÉM SÃO UM PRIVILÉGIO, ENTÃO NÃO CONCORDO.”: COTAS EM QUESTÃO

De acordo com o que foi justificado, no final do subtítulo anterior: 4.6, repensando as relações étnico-raciais a partir da intervenção e devido ao fato da polêmica gerada a partir das reflexões fomentadas pelos textos que falavam sobre branquitude, neste recorte, fiz uma breve discussão sobre as cotas, trazendo alguns excertos que vão ilustrar a problematização gerada; contudo, primeiramente, considero importante fazer uma breve apresentação do que se tratam as cotas.

Munanga (2001) esclarece que devido à situação de vítimas do racismo e outras formas de discriminação, as cotas oferecem a esses grupos excluídos e discriminados um tratamento diferenciado para compensá-los.

O autor salienta que, apesar das críticas contra as cotas, foram observadas mudanças alcançadas nos países que as implementaram. Ele ressalta que essa experiência em outros países como: Inglaterra, Canadá, Alemanha, Estados Unidos, Austrália, Malásia, Nova Zelândia, entre outros, se firmou, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica, como um instrumento veloz de transformação.

Eurístenes, Junior e Campos (2015), afirmam que, no Brasil, as primeiras iniciativas para a implementação de ação afirmativa, com o objetivo de combater o racismo e a desigualdade racial, foi em meados de 1990. A partir de 1995, órgãos do governo estadual, federal, municipal, movimentos sociais, organizações não governamentais e setor privado, deram início a ações concretas para que o país adotasse políticas públicas favoráveis a pessoas discriminadas pela cor.

Os autores explicam que, em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso publicamente reconheceu que o Brasil é um país racista e, por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul, comprometeu-se a criar políticas públicas que mudassem esse quadro. Os autores destacam que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro começaram por meio de iniciativas articuladas, principalmente nas universidades estaduais.

Conforme Brasil (2012), a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto desse ano, “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos de educação, ciência e tecnologia” para alunos oriundos do ensino público.

Peron (2012) esclarece que 25% das vagas das cotas devem ser preenchidas pelo

critério de autoatribuição étnica como indígena ou afrodescendente e, para isso, o candidato deve responder a um questionário informando a qual grupo étnico pertence e sua renda familiar, que deve ser de até um salário mínimo e meio por membro da família, para estudantes que também passem por escolas da rede pública.

Devem acompanhar o cumprimento da Lei de Cotas, a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, o Ministério da Educação e a Fundação Nacional do Índio. Para ingressar pelo sistema de cotas, o candidato deve ter estudado sempre em escola pública.

Fiz esse esboço sobre a Lei das Cotas para podermos compreender a importância da valorização da raça negra, pois para reivindicar um direito, como as cotas, é preciso ter a identidade racial positivada.

Trouxe, no título deste recorte sobre as cotas, o comentário que Ludmila (negra) traz para a discussão sobre elas, durante a interpretação do texto Olhos Verdes:

“As cotas também são um privilégio, então não concordo. As cotas não deveriam existir” (Ludmila, Diário de bordo, 03/11/2016).

Uma Loira retruca:

“Mas se não existirem as cotas, porque a escola pública é pior que a escola particular...eles têm contraturno para se preparar para o vestibular” (Uma Loira (branca), Diário de bordo, 03/11/2016).

Quando Ludmila diz: *As cotas também são um privilégio, então não concordo*, ela não entende as cotas como um direito.

Como destaca Ferreira,

A relutância da população negra em definir-se como tal sugeriria que existe uma dificuldade para afirmarem sua identidade em termos de sua ascendência, o que mostre, (...) que a construção da identidade negra no Brasil é um desafio. Eu diria que essa relutância também pode impedi-los de discutir assuntos que dizem respeito a seu próprio interesse, como as ações afirmativa (...). (FERREIRA, 2012, p. 196).

Ferreira (2012) fala sobre o papel que as ações afirmativas tiveram para a construção da igualdade racial. Pesquisadores e líderes negros, preocupados com a questão étnico-racial, pesquisam e estudam o tema com o objetivo de que os negros sintam orgulho de sua ascendência, de sua cor e sintam o desejo de pertencimento.

Essa estratégia, afirma Ferreira (2012, p. 196), é para que “[...] os negros se

reconhecem como um povo que fez sua própria história e para mostrar que eles podem fazer seu próprio futuro”. Assim, são incentivados a valorizar sua identidade e suas contribuições para a cultura brasileira em vários aspectos como: costumes, religião, origem. Até pouco tempo, o assunto não era nem discutido e, quando acontecia, os aspectos negativos contribuía ainda mais para a sua inferiorização.

Para Munanga,

Ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação dos danos causados por séculos de discriminação.(MUNANGA, 2001, p. 40).

Ludmila segue afirmando que:

“Ser negra é a mesma coisa que ser branca” (Ludmila, negra, diário de bordo, 03/11/2016).

Isso demonstra como é difícil mudar conceitos que são repetidos diariamente para todos nós. No imaginário coletivo brasileiro, há resquícios de que somos uma democracia racial, como afirma Munanga (2001), dizendo que “ainda encoberto pelo mito da democracia racial, não era possível imaginar as propostas de ação afirmativa” aqui no Brasil, onde há pouco tempo se negava a discriminação racial e os indícios de preconceito étnico.

Ludmila é contra um direito seu, no entanto, Uma Loira (branca) quer aproveitar um direito que tem por estudar a vida toda em escola pública. A visão de ambas é totalmente diferente, Uma Loira vê as cotas para alunos oriundos da escola pública como um direito e Ludmila não vê as cotas como um direito, ao dizer: “ser negra é a mesma coisa que ser branca”. Conforme Munanga (2001), ser um aluno branco pobre é ser discriminado uma vez, mas ser um aluno negro pobre é ser discriminado duas vezes.

Ludmila não entende as cotas como um direito, porque para entender isso é preciso primeiro entender a diferença entre privilégio e direito a oportunidades, enquanto os brancos precisam reconhecer que são portadores de privilégios e precisam superar a branquitude.

Cintia (branca), aluna muito faltosa, não participou de várias atividades da intervenção, creio que por esse motivo ainda não se pode perceber uma reflexão mais consistente a respeito das relações étnico-raciais como podemos constatar no relato a

seguir:

“Desde pequena meus pais me ensinaram que a cor da pele não influencia em nada, são só raças diferentes, ninguém deixa de ser humano por ser diferente do outro (...) Quero ser bombeira e um dia eu estava conversando com um professor do curso e ele me falou que no concurso público tem vagas certas para pessoas afrodescendentes, achei errado, pois a capacidade não vem da cor” (Cintia, branca, relato autobiográfico, 03/11/2016).

A aluna ainda não conseguiu entender que UERJ (2013) “vivemos numa das sociedades mais injustas do planeta, onde o `mérito acadêmico`é apresentado como o resultado em avaliações objetivas e não contaminadas pela profunda desigualdade social existente”.

Negar que somos uma sociedade mestiça, não podemos, entretanto, o valor dessa mestiçagem é meramente retórico neste país. No cotidiano, as pessoas são discriminadas por sua etnia, cor, sotaque, origem, sexo e opção sexual. UERJ (2013) declara que “Quando se trata de fazer uma política pública de afirmação de direitos, nossa cor magicamente se desmancha. Mas, quando pretendemos obter um emprego, uma vaga na universidade ou, simplesmente, não ser constrangidos por arbitrariedades de todo tipo, nossa cor torna-se um fator crucial para a vantagem de alguns e desvantagens de outros”. Conforme UERJ (2013), por ser, em sua maioria pobre e pela cor, a população negra é discriminada.

Neste país, em que quase a metade a população é negra, grande parte é discriminada, excluída, pobre, e isso não é uma coincidência. Longe de ser uma democracia racial, quando se trata de educação, de mercado de trabalho, em todos os âmbitos, negras (os) têm menos possibilidades e oportunidades que a população branca. Está assim, o racismo, imbricado nas instituições privadas e públicas, agindo de forma silenciosa. As cotas não criam o racismo, ele já existe. As cotas ajudam a colocar em debate a presença do racismo, funcionando como uma medida antirracista (UERJ, 2013).

⁹O mito de que vivemos numa democracia racial, isso fez com que doze sujeitos desta pesquisa, brancas (os), afirmassem que somos todos iguais e nove negras (os),

⁹ Democracia racial Segundo Guimarães (2001, 03-22), é a crença na democracia racial fora tecida por sobre a lenda da excepcionalidade brasileira no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito. O Brasil passa a pensar em si mesmo como uma civilização híbrida, miscigenada, não apenas europeia, mas produto do cruzamento entre brancos, negros e índios.

apresentassem contradições nessa afirmação, pois recordam situações envolvendo preconceito racial. Conforme Pena e Birchall (2005-2006, p.15), “as evidências levam à conclusão de que raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico”.

Conforme os autores, ao se divulgar, não só no Brasil, mas no resto do planeta, que o mundo todo é geneticamente mestiço, que, de acordo com as pesquisas da genética molecular da segunda metade de 90, não existiriam raças na espécie humana, pareceu, a princípio, na visão de algumas pessoas, que não haveria mais racismo. Seria uma solução para a eliminação do racismo e das desigualdades étnico-raciais, no entanto, são nítidas as desigualdades na atualidade (MIRANDA, 2015).

Um vídeo tem circulado nas mídias sobre essa pesquisa, mas, como afirma Miranda (2015, p. 122), “os casos de discriminação parecem que se multiplicam. Isso porque, ontologicamente, todas as manifestações do racismo planeta afora, se estruturam a partir da aparência física”. Brancas (os) e negra (os) precisam entender que lugar têm ocupado na sociedade e como isso se estruturou como “normal” na sociedade brasileira. É preciso afirmar positivamente a identidade negra, conhecer seu passado de lutas, sua história contada por “sua gente”, e não somente a história contada pelo grupo racial branco.

Helena diz ter orgulho em ser negra, no entanto diz na primeira versão do relato:

“primeiramente tenho orgulho de ser como sou, porém, em muitas coisas somos diminuídos, por exemplo a opção de cotas que existe em faculdades, particularmente acho ridículo, pois a mesma capacidade que tem um branco de estudar todos têm” (Helena, negra, relato autobiográfico, 1ª versão, 18/10/2016).

Na segunda versão, depois de concluída a intervenção pedagógica, ela retira a fala sobre as cotas. Talvez, com as reflexões proporcionadas, ela tenha ressignificado as cotas e tenha entendido que a igualdade formal de todos os brasileiros perante a lei, conforme UERJ (2013), contidos no artigo 5º da Constituição brasileira, é um alvo a ser atingido, devendo ser promovida para garantir a igualdade de oportunidades como manda o art. 3º da mesma Constituição Federal. Portanto, ela parece ter entendido, que as políticas públicas de afirmação de direitos são, absolutamente necessárias e constitucionais.

Agregando à discussão, detaco Guimarães, que argumenta:

(...) quero salientar que é muito importante para compreendermos o dilema em que vivem os negros quando instados a procederem segundo normas universalistas e republicanas de cidadania, renegando qualquer política pública que os beneficie enquanto raça. Ora, a única mobilização possível que unifica os negros – ou seja, os que são tratados como negros – é através da noção de raça. Por isso mesmo a noção é retrabalhada teoricamente pelos movimentos sociais para lhe retirar qualquer ranço racista (que pregue a superioridade racial), de raça definida pelos outros, negativamente, a partir da generalização para todos os tipos de deficiências morais, biológicas ou sociais, para raça definida por si, generalizando carismas com marcadores culturais e históricos. (GUIMARÃES, 2011, p. 172).

Para finalizar este recorte sobre as cotas raciais, trouxe o relato de Moreninha. Durante a discussão sobre as cotas geradas na atividade de interpretação do vídeo da entrevista com Marcelo Guga, a aluna comenta:

“Ontem vi no facebook um post onde havia uma menina branca e outra negra, embaixo uma legenda contra as cotas, dizendo que somos todos iguais. LEMBREI DAS AULAS E PENSEI que é fácil falar quando se tem privilégios” (Moreninha, negra, diário de bordo, 10/11/2016, grifos meus).

Ao dizer: “lembrei das aulas e pensei”, a aluna demonstra ter compreendido o que seja igualdade e oportunidades que são negadas pela diferença, ou seja, que o ideal seria a igualdade, mas que, na prática, infelizmente isso não ocorre e que esses discursos sobre igualdade racial que ainda circulam na nossa sociedade possuem um tom hipócrita.

Esses discursos nos remetem ao que comenta Miranda (2015) sobre um sentido religioso que é disseminado sobre a igualdade, tendo uma forte dimensão subjetiva, que tem orientado as pessoas em suas relações cotidianas. As diferenças, por essa perspectiva, existem, porém, continuam não sendo valorizadas, apenas mencionadas para enfatizar a igualdade. A autora diz que essa igualdade remete ao Jesus do pobre, do humilde, do velho e do rico. Não discrimina, pois Jesus não nos diferencia porque somos todos iguais, e diferenciar é dizer que se é mau, ou seja, quem vê diferenças é o racista.

A segunda hipótese apontada por Miranda (205) é de que a maioria das pessoas tem a igualdade como sinônimo de justiça, entretanto a igualdade pode ser injusta.

Moreninha, quando diz que ao ver a imagem lembrou das aulas e pensou, demonstrou que a intervenção a fez refletir, além do que via antes das aulas, ou seja, através da perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista a aluna pôde rever conceitos.

Meu objetivo não é me deter no tema sobre as cotas mais detalhadamente, somente quis mostrar que ele vem à tona quando se fala em questões raciais e que é preciso que

nós professores estejamos preparados para essa discussão.

Essas posições podem ser frutos dos mitos sobre as relações raciais que circulam nas mídias. O pensamento construído pode ter vindo desses meios. Não significa que não sabem sobre cotas, mas que têm somente um tipo de informação, então cabe à escola discutir e informar o outro lado da versão sobre elas.

Conforme Miranda e Grigoletti (2014), foram contra a decisão de adoção de cotas, importantes grupos de mídia como o Grupo Folha, o Grupo do Estado, a Editora Abril, as Organizações Globo e partidos políticos de oposição e direita. A teoria apresentada era que, ao levar estudantes de escolas públicas para as universidades, faria baixar o nível acadêmico delas. Esse argumento foi desmitificado com dados empíricos sobre o rendimento dos cotistas em várias universidades.

Os autores afirmam que o que é veiculado nas mídias interfere na formação de comportamentos e pensamentos. O papel, muitas vezes manipulador da mídia, mesmo que o indivíduo interprete as mensagens de acordo com seu histórico de vida e suas concepções, ele não está livre dessa manipulação, e isso é decisivo para a formação de conceitos. Portanto, reitero aqui, para finalizar, que o papel da escola é mostrar o outro lado da questão, o lado do oprimido, do excluído, dos que quase nunca tiveram voz neste país.

A partir desta pesquisa minha prática pedagógica será ressignificada no sentido de uma postura antirracista com um letramento racial crítico mais desenvolvido por este estudo, no entanto, os estudos não podem parar, há muito o que fazer e estudar. Pretendo apresentar este trabalho para os sujeitos desta pesquisa e seus responsáveis no segundo semestre deste ano.

Para meus colegas professores, incluindo como educadores todos os funcionários e professores da escola, apresentarei numa reunião pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, me propus a investigar como as (os) alunas(os) expressaram suas identidades étnico-raciais por meio de relatos autobiográficos, para isso, primeiramente analisei como as(os) alunas(os) se auto identificaram/autodeclararam nos relatos a partir das questões apresentadas na proposta de produção de texto, que era escrever sobre como se deram conta de que eram brancas(os) negras(os).

Foi possível observar como expressaram suas identidades à medida que elas/eles contaram se tinham pensado antes sobre a cor de sua pele, trazendo, por meio de suas lembranças, os fatos que as/os fizeram pensar como se deram conta de que eram brancas (os), negras (os).

Apareceram alguns conflitos de identidade étnico-raciais em alguns relatos como a tentativa de embranquecimento e afirmações ora dizendo que somos todos iguais, ora admitindo que os brancos são privilegiados, que a cor da pele influencia em como são/somos tratados.

Família e escola apareceram como instituições importantes na construção das identidades e o resultado da intervenção pedagógica com a aplicação de uma SD com a perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista nos mostrou que a escola ainda é um lugar privilegiado para a (re) construção das identidades como afirma Moita Lopes (2002).

Os relatos autobiográficos comprovam também o que Cardoso (2010) nos fala sobre a branquitude, que ela não é visível só para as pessoas negras, embora os negros sintam o seu peso em todas as suas dimensões.

O que podemos afirmar, com os resultados desta intervenção, é que foi possível trazer alunas (os) brancas (os) e negras (os) para refletirem sobre as relações raciais e elas/eles perceberem o seu papel nas relações étnico-raciais. As contranarrativas, ou seja, as narrativas não hegemônicas fizeram com que se fomentasse essa reflexão, portanto, o papel das contranarrativas foi/é importante no trabalho na perspectiva do letramento racial crítico.

Eu não esperava me deparar com relatos tão complexos como o de Sabotage, Helena, Magrelinho e Moreninha. Sabotage, por exemplo, usa seu corpo para exercer um certo tipo de poder.

Helena, com sua identidade étnico-racial negra tão bem construída, mesmo

podendo se localizar na raça branca, ela afirma e reafirma, no desenvolvimento da intervenção, que é negra. Sueli Carneiro nos explica que “independente da miscigenação de primeiro grau, decorrente de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior” (CEERT, 2016) historicamente. Essas misturas foram/são utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros, fazendo isso pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara, como no caso de Helena, múltiplas classificações de cor, que circulam e que, conforme a autora, neste momento, prestam-se à desqualificação da política de cotas.

Tive dificuldade de ver o que ela falava, precisei de leituras indicadas pela minha orientadora para compreender o que Helena afirmava. Conforme Jovino referindo-se à pesquisa acadêmica, mais precisamente à análise de dados, diz que (2005, p. 23) “o que se procura não é o que as coisas escondem, mas a modalidade de existência delas”. Depois de muitas leituras e releituras, pude compreender isso, e foi árduo para mim, procurar ler o que estava escrito e não tentar supor algo a partir do que os sujeitos escreveram, talvez isso tenha acontecido pelo fato de minha identidade de pesquisadora ainda estar muito presa à identidade de professora, pois a (o) pesquisador (a) não supõe nada, ela/ele verifica os dados.

Magrelinho fez parecer estarmos diante de uma branquitude crítica na qual se “desaprova publicamente” o racismo, porém, no ambiente particular, nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Cardoso (2014, p. 89) comenta que “no ambiente particular, por vezes, opiniões ou teses podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas. Especialmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial no Brasil”. A aluna parecia, às vezes, estar rejeitando a intervenção, e para compreender o seu relato autobiográfico foi preciso voltar ao diário de bordo e tentar relembrar suas atitudes e comportamento durante a intervenção. Concordo com Cardoso (2010) quando diz que “a branquitude” são muitas, por isso a complexidade para compreendê-las. Cardoso (2014) completa dizendo que é tarefa complexa desvelar práticas racistas que se apresentam disfarçadas.

Outra vez aparece a questão de gênero, que é material para uma análise mais aprofundada, por que Magrelinho, uma menina, escolheu um pseudônimo no masculino? Creio que esta questão é um excelente material para futuras discussões.

Moreninha inicialmente conta que rejeitava a ideia de ser moreninha porque a mãe

é branca. Ela conta, em seu relato, fatos referentes à idade de quatro anos. Constatase aqui o que afirma Barreiro (2014) sobre o relato autobiográfico, que ele permite tratar de todos os percursos ao longo da vida, abordando subjetividades e especificidades.

Percebemos que durante a intervenção Moreninha consegue fazer uma reflexão importante sobre as relações raciais ao comentar um *post* de uma rede social, no qual aparecem duas crianças, uma branca e outra negra e uma legenda dizendo:

“Se somos todos iguais, por que cotas? Lembrei das aulas e pensei que é fácil falar isso quando se tem privilégios” (Moreninha, diário de bordo: 10/11/2016).

A inferência da menina demonstrou que a intervenção, na perspectiva do letramento racial crítico, proporcionou que ela fizesse uma reflexão importante sobre as relações raciais, percebendo que não somos todos iguais e que o que deveria ter era oportunidades iguais para todas (os).

Creio que não é fácil educar na perspectiva do letramento racial crítico, porque há necessidade de perceber os seus privilégios, refletir, desconstruir conceitos arraigados que o tempo todo minam os discursos hegemônicos, como podemos perceber no relato da aluna. O processo da análise foi difícil porque, conforme afirmo acima, no início, eu precisei deslocar meu olhar de professora para dar lugar ao olhar de pesquisadora. Como afirma Hall (2001), as identidades contraditórias que há dentro de nós empurram em direções diferentes. Senti falta de saber mais sobre o contexto em que vivem os sujeitos desta pesquisa, saber mais sobre a família, o porquê da escolha dos pseudônimos, pois, como vimos na leitura deste trabalho, alguns relatos indicam que as escolhas de alguns não foram aleatórias.

Senti que deveria ter observado mais as reações dos alunos durante a intervenção para tentar perceber se estavam abertos à discussão ou se a estavam rejeitando, nesse sentido, as gravações e filmagens foram fundamentais para que eu pudesse complementar os dados no diário de bordo. Ao verificar tanto nos relatos, quanto nas discussões que o assunto causou muita polêmica, não pude deixar de fora deste trabalho as cotas por ser um assunto que está intrinsecamente ligado às questões étnico-raciais.

O tema “questões de gênero”, que surgiu no trabalho, mas que não foi discutido, pode ser foco de futuros estudos para produções de artigos, pois não houve tempo para uma discussão sobre as questões de gênero durante a realização desta pesquisa. Além de Ana e Magrelino, Sabotage merece também um olhar mais apurado, uma análise sobre a

relação do empoderamento que ele consegue através de sua cor, esse poder pode estar relacionado também com o fato de ele ser homem, negro. Foram questões observadas neste trabalho e não discutidas, pois o tempo foi restrito para analisar a riqueza de dados que esta pesquisa trouxe.

Outro tema que eu gostaria de ter abordado e talvez até dedicado um capítulo, mas que será foco de uma análise mais detalhada para um artigo é o tema sobre como as(os) adolescentes relacionaram a cor da pele com a realização de seus sonhos. A frase “Eu acho que a cor de minha pele pode influenciar na realização de meus sonhos” foi muito repetida e merece ser melhor explorada, pois mostra como a escola pode ser uma ponte para a realização desses sonhos, ou não. Conforme Brasil (2006, p. 64), “integrar saberes, incluir a dimensão da diversidade étnico cultural criticamente no cotidiano escolar, dentre outras ações, pode criar possibilidades onde felicidades individuais e coletivas sejam construídas.” Assim, as(os) aluna(os) poderão sonhar com um mundo menos excludente, onde têm a possibilidade de sonhar.

Ao perceber que todas/todos conseguem reconhecer os privilégios dos brancos e reconhecer a branquitude, percebo que um primeiro passo foi dado para uma conscientização contra a branquitude, entretanto, a aplicação de uma intervenção talvez não seja suficiente para (re) construir identidades étnico-raciais porque cada um tem um tempo para compreender, aprender e isso teve que ser levado em conta nesta análise. Percebi que contribui, mas somente um trabalho a longo prazo poderá realmente produzir melhores resultados. Acredito que a ressignificação da branquitude vem primeiramente, no sentido de reconhecê-la, para posteriormente o branco negar a sua supremacia Edith Piza (2005). A conscientização do branco poderá transformar a sociedade em menos excludente com ações que venham de encontro à branquidade.

A intervenção teve a função de provocar uma reflexão sobre as questões raciais, alguns fizeram um movimento que demonstra ser o primeiro passo em direção à ressignificação da branquitude, outros foram além, demonstrando mudança de posicionamento. As (os) alunas (os) que participaram desta pesquisa são adolescentes, jovens, ou seja, estão numa fase da vida em que, conforme Piza (2005) e Spósito (2009), é tida como uma fase em que se definem muitos traços das identidades sociais, mesmo sabendo que as identidades estão em constante processo de (re) construção. Piza (2005) ressalta que a adolescência é marcada pelo aumento do foco nos conflitos psicossociais, que fazem parte do processo de afirmação da autonomia, face à hierarquia familiar e a valores comportamentais institucionalizados, ainda que parcialmente.

É de se esperar, pelo exposto acima, que nem todos esses adolescentes/jovens tenham

realizado um movimento em direção à resignificação da branquitude, por isso, o resultado obtido com esta intervenção foi melhor do que o esperado, pois fomentou a reflexão sobre o papel do branco nas relações raciais. Este trabalho, que teve uma intervenção na perspectiva do letramento racial crítico e na perspectiva da educação antirracista, não teve a pretensão de conseguir mudar de uma hora para outra a maneira de pensar das (os) alunas (os), mas sim provocar uma reflexão sobre o papel do branco nas relações raciais, isso creio que foi conseguido.

Quando conseguimos fazer as (os) estudantes pensarem sobre o assunto, reverem conceitos, estamos abrindo caminho para um mundo melhor, menos preconceituoso. Bento (2014) explica que os estudos brasileiros não têm estudado sobre a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios e têm silenciado sobre a herança branca da escravidão. Segundo Ferreira (2014, p. 250), “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, termos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar (...)”. O conjunto de instrumentos pedagógicos que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico.

Minha sugestão é que trabalhos como os de Ferreira (2014) continuem sendo realizados na formação de professores, que seja trabalhado o letramento racial crítico primeiramente com os professores e que as equipes multidisciplinares das escolas tenham também uma formação nessa perspectiva. Creio que trazer as contranarrativas como as que apresentei nessa intervenção tiveram um papel importante para fomentar reflexões respeito das questões raciais focando também o papel do branco na manutenção do racismo e proporcionando uma abertura para a resignificação da branquitude.

Para finalizar, trago Ferreira (2015) ressaltando a importância da preparação de nós professores para utilizar o letramento racial crítico, A autora nos diz que se os professores estiverem preparados para utilizar o letramento racial crítico poderiam estar colaborando para a formação de identidades raciais branca e negra. Para que todos tenham orgulho do seu pertencimento racial, é preciso entender como o racismo está estruturado na sociedade. Este trabalho tentou mostrar isso para as (os) alunas (os) para que se mude a forma de agir no sentido de formar cidadãos que possam construir uma sociedade mais justa.

E também apresento Gomes (2005) ,dizendo que se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar as nossas famílias, as(os) profissionais da educação, a sociedade, a escola. A autora completa dizendo que pesquisas, estudos precisam ser

realizados para isso, que é preciso compreender mais sobre a história da África, e da cultura afro-brasileira, é preciso ter orgulho da significativa, respeitável, marcante, história dos ancestrais africanos no Brasil. Por isso, também esta pesquisa se torna muito importante, vindo de um contexto educacional que tem uma equipe multidisciplinar trabalhando as questões raciais. Este trabalho vem para somar ao que está sendo realizado na escola onde foi feita a pesquisa, salientando a importância de educar para as relações raciais trazendo o branco para o centro das discussões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.); GOMES, N. L. (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALMEIDA, Elisangela Areas Ferreira de. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP: Marília, SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124049/000833836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2016.
- ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). **O estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências, Sociais e Serviço Social** (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm v. 2. 2009, p.121-173. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.
- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário—um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. In: **Millenium Revista on-line**. Viseu, Portugal: Instituto Politécnico de Viseu. n.29. v. I., p. 222-239, 2004. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/millenium >. Acesso em: 28. set. 2016.
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco— a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, 2010.
- AMARAL, Marina. Som e Fúria- A saga de Sabotage. **Rev. Caros Amigos—Especial. Hip Hop hoje**. São Paulo: Casa Amarela. n. 24, jun., 2005.
- ANDRÉ, de Marli Eliza D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ASSIS, Maria José Paulino de. **Registro das memórias: uma questão identitária**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal da Paraíba, UFPB: Mamanguape, PB, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7655>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onde negra medo branco—o negro no imaginário das elites- Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. Pesquisas narrativas, biográficas e autobiográficas: investigando conceitos nas pesquisas do V CIPA. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; BARRETO; ARAÚJO, Mairce da Silva; Bragança, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. 1º edição. Curitiba, PR: CRV, 2014, 129-149.

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, LIP/UnB: Brasília, 2013. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14391/1/2013_JaquelineSilvaBarros.pdf>

Acesso em: 06 fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: _____ (Org.); CARONE, Iray (Org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.25-57.

BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lúcia Rabello de. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos**. Tararepa, RJ: FAPERJ: NAU, 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200005>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti. Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Rev. Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia: Brasília. v.28 n.2, p.272-287, jun., 2008. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021763005>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, na perspectiva da lei nº 10.639/03: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermos, cidade de Franca SP**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Estadual Paulista, UNESP: Franca, SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/138205>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 mai. 2017.

_____. **Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.** Dos direitos e das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVED. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 939/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resolfederal0512.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007).** Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais), Universidade de Coimbra, UC: Coimbra, Portugal, 2008.

_____. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.** v.8, n.1., p.607-630, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, UNESP: Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/115710>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Rev. de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. v. 13, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-a-branquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CARDOSO, Tatiana Lucia. **Entre a negritude e a branquitude: memória, discurso e relações de poder na construção da identidade de sujeitos pardos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_ce35cc313d378988b0cb21e761bc4fa4>. Acesso em: 23 jan. 2017.

CAMARGO, Mábia. **Atlântico negro paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG: Ponta Grossa, PR, 2012.

Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/12/TDE-2013-03-14T162426Z681/Publico/MABIACAMARGO.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades quilombolas no convívio de sala de aula: negociando identidades nas aulas de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.); JOVINO, Ione da Silva (Org.); SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Org.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.175-200.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. **O Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CSKSG>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: _____ (Org.); BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Rosângela Boyd de. O negro na literatura brasileira: a necessidade de um novo paradigma de crítica social e literária. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, UEM. n.76, set., 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76carvalho.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES - CEERT (2016). **Sueli Carneiro: Negros de pele clara**. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/13570/sueli-carneiro-negros-de-pele-clara>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, p. 101–122, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COROSSACZ, Valeria ribeiro. Entre cor e classe: definições de branquitude entre pomens brancos no Rio de Janeiro. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p. 201–222, mar./ jun., 2004. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/8>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil—subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas-UFPel, n. 45, p.

57-67, mai./ago., 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED. v. 51, p. 523–536, set./dez., 2012.

DIAS, Viviane Borges et al. O diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz–BA. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 2013, p. 1–7. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

DIAS, Romar Souza; ANDRADE, Mariana R. Mastrella. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Tradução: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Rev. Tempo**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense- UFF. v.12, n.23, p.100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

DU BOIS, William Edward Burghardt. Darkwater. **Voices from within the Veil**. Courier Corporation, 1920.

DUARTE, Rebeca Oliveira. **Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE: Recife, PE, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3525878>. Acesso em: 05 jan. 2017.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Mirian. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Mirian. (Org.); ANDRADE, Eliane Ribeiro (Org.); ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, p. 19-54.

EURISTENES, Poema; CAMPOS, Luiz Augusto; JUNIOR, João Feres. Políticas de ação

afirmativa nas universidades estaduais (2015). In: GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEEMA)**. Rio de Janeiro: UERJ-IESP, 2015, p. 1-24. Disponível em: <http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Autobiographical narratives of race and racism in brazil: Critical race theory and language education*. Narrativas Autobiográficas de raça e racismo no Brasil: Teoria Racial Crítica em Estudos da Linguagem. **Rev. Muitas Vozes**. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa–UEPG, v.4, n.1, p. 79-100, 2015.

_____. **Formação de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2ª ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006.

_____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.127-159.

_____. Identidades Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/étnica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Universidade de Campinas-UNICAMP. v.1, n. 51. p. 193-215, jan./jun., 2012.

_____. Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.97-143.

_____. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Critical Race Theory and Critical Race Letaracy: Narratives and Counternarratives of Language Teaches*. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. A pesquisa (Auto)Biográfica no contexto do V CIPA em um trabalho em rede. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira se Souza. **Pesquisa (auto) biográfica, Fontes e Questões**. 1º ed., Curitiba, Paraná: CRV, 2014, p.97-143.

GOBINEAU, Artur de. **Essay on the Inequality of Human Races**. Gobieau: Selected Political Writings, London: Cape 1970.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**. São Paulo, SP: CEBRAP. n.54, p.147-156, jul., 1999. Disponível em:

<http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. Antônio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social revista de Sociologia da USP**. São Paulo, SP: USP. v.13, n.2., p. 121-142, nov., 2001. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/ts/article/view/12365/14142>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo: Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP**. São Paulo, SP: USP. v.20, n 20, p. 265-271, jan./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20cor%20cor%20da%20pele%20e%20etnia.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Col. Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-63.

_____. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Rev. Educação Social**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set., 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 07 out.2016.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Rev. Novos Estudos**. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP. n.54. p. 147-156, jul., 1999. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Que “negro” é esse na cultura popular negra? **Revista Lugar Comum**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, n. 13-14, p.147-159, jan./ago., 2001.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11º ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conceitos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Vamos Conhecer o Brasil–Nosso povo –Características da população. Cor ou raça**. 2017. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/Hp/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CAMILA%20MOREIRA%20DE%20JESUS%20(1).pdf>. Acesso em: 31 dez.2016.

JOVINO, Ione da Silva. Imagens de criança e infância negras na iconografia do século XIX. In: OLIVEIRA, Iolanda de et al. **Negro e Educação–Linguagens Educação Resistências Políticas Públicas.** São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2007, p.13- 35.

_____. Criança negra no século XIX: alguns aspectos da breve infância permitida pelo regime escravista. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade.** Campinas, SP: Pontes, 2014, p.157-174.

_____. **Escola: as minas e os manos têm a palavra.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR: São Carlos, SP, 2005. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2776/673.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. Imaginário dos jovens sobre educação e violência nas escolas de Curitiba e região metropolitana. In: SOUZA, Marcilene Lena Garcia de. (Org). **Juventude, Violência, Cidadania e Políticas Públicas em Curitiba e região metropolitana.** Curitiba: Instituto de Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **BRANQUITUDE EM FOCO: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil.** Belo Horizonte, 2014. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS9TDHHV?show=ful>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Contribuições para as práticas pedagógicas.** 3ª ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

LEWGOY, Alzina Maria Baptista; SCAVONI, Maria Lúcia Amaral. Supervisão em Serviço Social: A formação do Olhar Ampliado. **Revista Virtual Textos & Contextos.** Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica-PUC. n. 1, p.1-9, nov., 2002. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/925/0>>. Acesso em: 26 set. 2016.

LIMA, Telma Cristiane; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica- PUC. v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>>. Acesso em: 26 set. 2016.

LOPES, Joyce Souza. **LUGAR DE BRANCA/O E A/O “BRANCA/O FORA DE LUGAR”: Representações sobre branquitude, e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os branca/os do/ no Movimento Negro em Salvador-BA**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural). Universidade Federal de Pelotas, UFPel: Pelotas, RS, 2016.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção: A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmicas de grupo na perspectiva existencial humanista**. Belo Horizonte, MG: O lutador, 2004.

MADUREIRA, Sillionara Aparecida. **“Não adianta querer ser. Tem que ter pra trocar, o mundo é diferente da ponte pra cá”: juventudes e identidades de raça, gênero e sexualidade a partir de um projeto de extensão da NUREGS**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG: Ponta Grossa, PR, 2014. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1462>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Giovani; GRIGOLETI, Milena. **A identidade do negro e a questão das cotas raciais na mídia brasileira e na mídia local. Leituras do jornalismo**. Bauru, SP: Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação de Bauru- FAAC. n.1., jan./jul., 2014, p.155-168. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ojs/index.php/leiturasdojornalismo/article/view/21>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, UNEB: Salvador, BA, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da . **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun., 2014. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/151/148>>. Acesso em:

18 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. In: 1º Seminário de formação teórico metodológico, 1., 2012, São Paulo. **Cadernos ANPED**. São Paulo, 2003, p. 1-13. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Identidade e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. In: 1º Seminário de formação teórico metodológico, 1., 2003, São Paulo. Cadernos ANPED. São Paulo, 2003, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Inclusão Social: Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação, PENESBE. **SciELO**. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/inclusao-social/?_P=59>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Autentica, 2015.

_____. Políticas da Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Rev. Sociedade e Cultura**. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás-UFG. v. 4, n. 2, p.31-43, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

MUNIZ, Kassandra da Silva. **Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, SP, 2009.

_____. Práticas docentes e discentes no ensino regular e superior no Brasil: reflexões sobre identidades sociais e desigualdades. In: I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa SIELP, 1., 2011, Uberlândia, MG. **Anais do SIELP**. v. 1, n.1, Uberlândia, MG, 2011, p. 45-465. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3971> . Acesso em: 26 jul. 2017.

NASCIMENTO, Evelise dos Santos do. **A realidade de uma comunidade negra rural de Ponta Grossa/ PR em contexto escolar: identidade negra e racismo**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG: Ponta Grossa, PR, 2014. Disponível em:

<http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1230>. Acesso em: 02 abr. 2017.

NASCIMENTO, João Gabriel do. **Raça, mídia e juventude: representações da**

juventude negra. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, UFU: Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Jo%C3%A3o+Gabriel+do+Nascimento&type=Author>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média—um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, PUC: Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NicodemosPA_1.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social.** São Paulo: Universidade de São Paulo-USP. v. 19, n. 1, p.287-308, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 09 abr. 2017.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento Étnico-Racial. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.); SILVEIRA, Marly de Jesus (Org.); NOGUEIRA, Simone Gibran. **Identidade, branquitude e negritude construções para a psicologia social no Brasil: novos ensaios relatos e experiências e de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p.49-63. Disponível em: <<https://psicologiaeaficanidades.wordpress.com/psicologianegraafricana/livroidentidad-e-negritude-e-branquitude/>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

NORTON, Bonny. Identity and Language Learning. In: GUNPERS, J.J. (Editor in Chief). **The Oxford of Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2000. Disponível em: <<http://faculty.educ.ubc.ca/norten/>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos.** São Paulo: EDUSP, 1993. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/Jogo%20de%20Espelhos.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

OLIVEIRA, Carolina dos Santos de. **As adolescentes negras no discurso da revista Atrevida.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC83UMCB>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

OLIVEIRA, Lúcio Otávio Alves. **Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude de indivíduos brancos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia, UFBA: Salvador, BA, 2007. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/lucio_oliveira.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade

Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE: Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE20140402T084239Z1184/Publico/Andreia.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2017.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília: IPEA - texto para discussão n. 996, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2958>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação-SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. **Instrução N° 010/2010 – SUED/SEED**. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Orientações N° 001/2016 – DEDI/CERDE/CEIC**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2016/orientacao0032016_dedi.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução N°3399/10-GS/SEED**. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil 2003-2013/2013**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica, PUC: Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 05 de jan. de 2017>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PENA, Sérgio D. J.; BIRCHAL, Telma S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Rev. USP**, São Paulo: Universidade de São Paulo-USP. n.68, p. 11-21, dez./jan./fev., 2005-2006. Disponível em: <http://www.laboratoriogene.info/Ciencia_Hoje/RevistaUSP.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PERON, Bruno. Debates, propósitos e indagações sobre a Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, MG: Universidade Federal e Viçosa-UFV. v. 12, n. 2, p. 329-341, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo3vol12-2.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PINTO, Ana Cláudia Soares. Gênero Multimodal e Leitura: Mobilizando Novas Estratégias de Letramento. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais SIGET, 6., 2011, Natal, RN. **Anais**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: ISimpósio Internacional do Adolescenten, 1., 2005, São Paulo, SP. **Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUEIROZ, Andréa Matias. **Experiências formativas de jovens instrumentalistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, UnB: Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20582/1/2015_Andr%C3%A9aMatiasQueiroz.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Andes, 1957.

RIBEIRO, Carolina Real Assis. **Sujeitos à escola ou sujeitos da escola?: A elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, PUC: Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PRIO_ad7deb76dac41fbbe6717c8fb642b72d/Description#tabnav>. Acesso em: 24 jan. 2017.

RIBEIRO, Estela. **Projeto consciência Negra—relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015**. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, PUC: São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/27200989-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-estela-ribeiro.html>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

ROCHA, Marisa Lopes de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Rev. Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia- CFP. n. 23., p.64-734, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932003000400010&script=sci_abstract>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-12012016-150723/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **"Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras."** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM: Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE20101116T120442Z2933/Publico/SANTOS,%20FERNANDA%20GABRIELA%20SOARES%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Roger/Downloads/schucman_resumida.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. (Org.); CARDOSO, Lourenço (Org.). Apresentação dossiê branquitude. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p.05-07, jun., 2014. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/146>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: HETKOWSKI, T.M., NASCIMENTO, A.D. (Orgs;). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87- 101. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas – entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Priscila Elisabete da. Contribuições aos estudos da branquitude no Brasil: e ensino superior. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p. 08-29, mar./jun., 2014. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/8>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SIQUEIRA, Mauro Torres. **Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, 2015. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-131005/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. VÓVIO, Cláudia Lemos. Desafios Metodológicos em Pesquisa Sobre Letramento. In: **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e Construção do Saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p.1-15.

_____. **Letramentos de reexistência poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo. Parábola, 2011.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Juventude Negra e Racismo: o Movimento Hip-Hop em Curitiba e a apreensão da imagem de “Capital Europeia” em uma “harmonia racial”**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, UFPR: Curitiba, PR, 2003.

_____. Ensino Médio. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SOUZA, Anne de Matos. **Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras, alunos de uma escola pública no município de Araputanga, MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso UFMT: Cuiabá, MT, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp078708.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: HETKOWSKI, T.M., NASCIMENTO, A.D. (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p.59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. (Auto) biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Rev. Fórum Identidades**. Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe-UFS. v.4, n.2., p.37- 50, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Rev. Educação**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria-UFMA. v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://www.scilit.net/article/10.5902/1984644411344>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura negra e indígena no letramento literário: um**

estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamenta II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, UFU: Uberlândia, MG, 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16765/1/LiteraturasNegraIndigena.pdf>>
.Acesso em: 31 jan. 2017.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil.* In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade Identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro, PR: Garamond, 2004, p. 363-386.

_____. Por que tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Revista de Comunicação e Cultura.** Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul- UCS. v. 3, n.2, p.159-180, jul./dez., 2005. Disponível em:
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3464/2529>>.
Acesso em: 10 abr. 2017.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPÓSITO, Marilia Pontes. **O Estado da Arte sobre a juventude: uma introdução.** Col. Advcere. v. 1. Belo Horizonte, MG: Argivmentvm, 2009. Disponível em:
<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf>.
Acesso em: 20 out. 2016.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Rev. Filologia e Linguística Portuguesa,** São Paulo: Universidade de São Paulo-USP. n. 8, p. 465-488, 2006.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! ” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Rev. Linguagem & Ensino.** Pelotas, RS: Universidade Católica de Pelotas-UCPel. v. 5, n. 2, p.91-116, 2002. Disponível em:
<<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Inclusão social um debate necessário? Os 10 mitos sobre as cotas.** Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil.** Rio de Janeiro: FLACSO, 2015. Disponível em:
<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015_adolescentes.pdf>.
Acesso: 26 jan. 2017.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

APÊNDICE A: SD projeto de intervenção pedagógica de mestrado - quando me dei conta de que era branca (o) / negra (o)?

**SD
Projeto de Intervenção Pedagógica de Mestrado**

Quando me dei conta de que era branca(o)/negra(o)?

Mestranda: Marivete Souta

Conteúdos:

- Gênero textual principal: relato autobiográfico;
- Gêneros textuais secundário: tabela; vídeo (entrevista);
- Produção do gênero textual: relato autobiográfico.

Objetivos:

- Elaborar uma linha do tempo;
- Identificar diferentes suportes e formas de circulação do gênero;
- Reconhecer o gênero textual relato autobiográfico e suas características;
- Praticar a oralidade através de dinâmicas e atividades orais;
- Ler e interpretar textos do gênero relato (auto) biográfico presentes em diferentes suportes;
- Comparar as ideias presentes nos textos postados no facebook;
- Pesquisar sobre o gênero relato autobiográfico em dicionário, tabela e livro;
- Produzir um texto no gênero relato autobiográfico com roteiro preestabelecido;

Avaliação

Farei a avaliação por módulos. No módulo I, da linha do tempo, os alunos deverão criar a sua linha do tempo. Será observado se as(os) alunas(os) conseguiram desenhar sua linha do tempo e detalhar os acontecimentos conforme orientação da atividade. Nas atividades de oralidade será observada a participação de todos, com suas contribuições.

No módulo II, as(os) alunas(os), deverão reconhecer as características do relato (auto)biográfico respondendo às perguntas de interpretação de texto e elencando essas características junto com a professora. No módulo III, deverão diferenciar biografia de (auto)biografia nos exercícios dados e procurar e detectar características dos relatos autobiográficos, bem como conectores e marcadores temporais.

No módulo IV será avaliada a participação nas reflexões e interpretação dos textos: Olhos Verdes, dos respectivos comentários dos internautas, do texto: Juíza crítica meritocracia nas redes sociais e do vídeo do rapper Marcelo Guga e da atividade: Perguntas sobre privilégios. No módulo V, que é a análise linguística, serão avaliados exercícios que retomam as características da relato autobiográfico, o uso do itálico, do ponto e vírgula, de conjunções, de marcadores temporais, discurso direto, indireto e indireto livre, tempos verbais, conectores e orações

subordinadas.

No módulo VI deverão produzir um texto no gênero relato (auto)biográfico a partir de questões apresentadas. No módulo VII, deverão reescrever seu texto fazendo uma autoavaliação tendo uma tabela com as orientações sobre o que deve ser observado no texto. No módulo VIII é a editoração, quando deverão escrever a versão final para exposição das produções na exposição de trabalhos da Equipe Multidisciplinar referente ao dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Acompanhar a concretização das atividades marcando numa ficha cada atividade realizada por cada aluna(o). As atividades de interpretação de texto e esclada dos privilégios foram realiadas em folhas separadas e foram recolhidas para serem avaliadas.

Módulo I – Motivação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Apresentar às (aos) alunas(os) esta proposta de trabalho que faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem o objetivo de investigar as questões raciais de brancos e negros. Esta pesquisa é necessária porque percebemos que ainda há preconceito e exclusão no colégio.

Será realizada uma SD com algumas atividades envolvendo as questões raciais. No final das atividades haverá a produção de um texto no gênero relato autobiográfico que será exposto no Dia da consciência Negra, 20 de novembro, durante o evento que faz parte do calendário do colégio, Integração Escola/Comunidade. Os textos passarão por uma reescrita e editoração antes de serem expostos, poderão ser identificados ou não. Os alunos poderão usar um pseudônimo se assim preferirem.

GÊNERO: relato autobiográfico;

TEMA: Como me dei conta de que era branca(o), negra(o);

LINHA DO TEMPO

Atividade nº 1

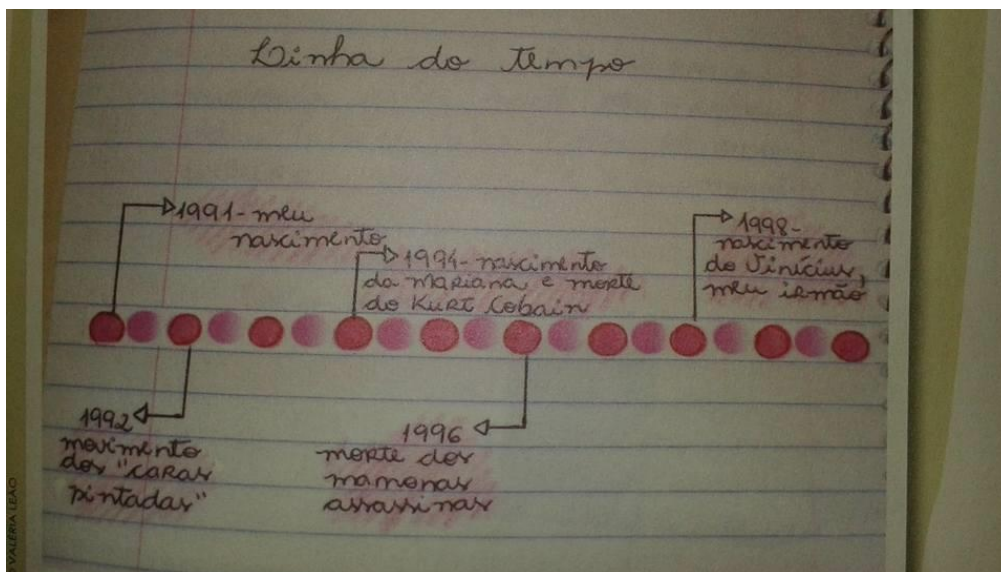
Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Tendo como referência Souza ; Corti; Mendonça (2012) solicitar às alunas(os) que façam sua “linha do tempo”. Esta atividade consiste na organização cronológica de determinados acontecimentos ou fatos. A proposta é não seguir rigidamente uma sequência linear, sem a ideia de segmento rígido, mas sim a ideia de rede, entrelaçamentos, continuidade.

Indicar no quadro fatos marcantes de minha vida (a proponente desta atividade faz uma linha do tempo no quadro):

Onde nasci; quando vim para o Paraná; quando conheci meu marido; primeira desilusão amorosa; entrada na universidade; trabalhos...

Pedir às(aos) alunas(os) que tracem uma linha horizontal no meio de uma folha e de ambos os lados da linha fazerem anotações, apontando os marcos dos momentos decisivos de sua vida. (não descrevê-los).



Fonte: SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Solicitar que troquem com um (a) colega a linha do tempo e apresentem à turma como se fosse o colega. Um apresenta a linha do tempo do outro;

Avaliação:

- a) Como é apresentar o outro?
- b) É fácil me colocar no lugar do outro?
- c) Como é estar “na pele do outro”?

A importância desse exercício, segundo as autoras, é que favorece o acionamento da memória e que conheçam uns aos outros.

A seguir cada um desenvolve na sua linha do tempo o que mais interessa, desenvolve e complementa, descrevendo, pois já enriqueceram o conteúdo com a interação;

Ao final a linha do tempo de todos deve estar detalhada.

Abrir uma roda de conversa para tecer comentários a respeito do que foi percebido de semelhanças e singularidades entre as trajetórias e sobre as sensações de “começar a abrir o baú de memórias”;

Para Souza; Corti; Mendonça (2012, p. 41) “É importante estar atento à maneira como a linguagem pode ajudar a puxar esses fios de histórias individuais e coletivas, como auxilia a elencar, selecionar e compartilhar.

Módulo II – RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL “AUTOBIOGRAFIA”

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos.

1. Leitura

TEXTO: Assim pude me trazer de volta pra mim, de Pablo Ferreira Biglia

Fonte: JOVINO, Ione da Silva (Org.) Experiências Projeto Equidade na Pós-graduação: perspectivas, debates e histórias de vida. Anais do Seminário Equidade na Pós-graduação: Perspectivas e Debates. Blumenau: Nova Letras, 2015.

2. Responda:

2.1. Com a atividade da linha do tempo vocês puderam se conhecer um pouco mais e aos colegas?

3. Quanto ao contexto de produção responda:

- a) De quem fala o texto?
- b) Agora você vai procurar no livro onde foi publicado, para tanto folheie as primeiras páginas.
- c) Para que serve uma ficha catalográfica?

- d) Como foi o processo de escrita? Vá à introdução onde a organizadora explica isso. Repare que mesmo assim as histórias são únicas.
- e) Com qual objetivo foi publicado?
4. E as produções de vocês? Para que servem?
5. Quem são, geralmente, os leitores desses textos?
6. Qual a idade de Pablo hoje?
7. Você acha que o nome Pablo é real? Há indícios no texto que comprovam isso? Justifique.
8. Por que escrever sobre a própria vida? Para responder essa pergunta leia o texto da página 145, de Simone Aparecida Dupla.
9. Localize nos textos:

Texto 01

Nome completo da pessoa autobiografada:	
Local de nascimento:	
Fatos e feitos mais importantes:	
Onde morou ou mora:	

- 10) Quais características do gênero podem ser levantadas depois da 1ª atividade?

Verificar se as principais marcas do gênero autobiografia foram identificados:

- Informações como: nome do autor da história, data e local em que nasceu;
- Acontecimentos importantes da vida da pessoa;
- Uso frequente de pronomes pessoais (eu) e possessivos (meu, minha) na primeira pessoa (singular e plural);
- Predomínio dos verbos no Pretérito Perfeito (vi, nasci) e Pretérito Imperfeito (via, estudava);
- Ao relatar os fatos no texto autobiográfico aparecem, frequentemente, as lembranças, trazendo à tona emoções;
- Há o compromisso de dizer a verdade.

Módulo III– PESQUISANDO SOBRE O GÊNERO

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos

Entregar um dicionário para cada aluna (o) na sala de aula e orientar para que pesquisem o conceito de duas palavras: **biografia e autobiografia**.

Bio = vida e **grafia** = escrita.

Biografia: significa registro escrito da vida de uma pessoa.

Narrativa Autobiografia: significa o registro da própria vida.

“ Ao narrar um fato somos capazes de compreendê-lo melhor e possibilita que outras pessoas tenham acesso a uma experiência vivida por nós e a entendam. ”

Fonte: FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARIXO, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. 2. Ed. São Paulo, SP, 2013.

Características:

Fala sobre as experiências de vida de uma pessoa, sobre suas vivências, os traços mais marcantes de sua vida;

É o revelar de alguém;
O principal objetivo de um relato, oral ou escrito, é narrar para o leitor/ouvinte uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, os relatos focalizam as ações.
As formas verbais usadas são geralmente em primeira pessoa do singular (eu), mas é possível encontrarmos autobiografias escritas em terceira pessoa;
Pode haver variação quanto ao nível de linguagem (coloquial e formal), isso vai depender do grau de intimidade dos interlocutores, como também do nível do público a quem se dirige;
Quanto aos tempos verbais, podem estar tanto no presente quanto no pretérito perfeito e imperfeito, tudo vai depender das intenções propostas;
O relato pessoal pode ser oral, ocorre em palestras, seminários e conferências, entre outras, ou escrito: em jornais, revistas, livros, sites, dentre outros;
Há semelhanças entre o relato pessoal e os textos narrativos (histórias), cujos elementos se constituem da presença do narrador, personagens, tempo, espaço, dentre outros;
O relato pessoal difere da narração, que não se refere só ao acontecido, não tem compromisso com o evento real, onde realidade e ficção não têm limites precisos;
O relato pessoal é uma exposição objetiva que tem o intuito de registrar acontecimentos ou fatos reais;
Relatar implica em trazer outra vez o acontecido por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido.
Marcadores temporais:
Datas e tempos verbais;
Preposições: após, durante;
Advérbios: hoje, ontem, amanhã, já agora, cedo, logo, tarde, breve, outrora, nunca, sempre, jamais;
Locuções adverbiais: duas ou mais palavras com valor de advérbio: em breve, às vezes, à tarde, de manhã, à noite, de quando em quando;
Conjunções: aquelas que dão ideia de progressão da história contada: logo que, depois disso, enquanto isso, assim que;

Baseado em DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Relato pessoal**.

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/relato-pessoal.htm> e MARIA, Gilvana. **Uma proposta pedagógica de trabalho com os gêneros discursivos/textuais por meio de sequências didáticas**. 2013. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_pdp_gilvana_maria.pdf. Acesso em: 04 de set. de 2016.

1. Escreva abaixo de cada narrativa se é uma biografia ou uma autobiografia:

A. Pablo Ferreira Biglia: Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), graduado em Letras Português/Inglês pela UEPG; acadêmico de Licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição; especialista em Teoria da Literatura (FACEL) e Metodologia do Ensino Religioso e Filosofia (FAPI). Professor de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa e Ensino Religioso, através da Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Atua na área de sexualidade humana, com cursos, palestras e seminários com os temas "Sexualidade" e "Homofobia na Escola". Fonte: LATTES: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

B. Nasci na década de 1980, em Ponta Grossa, em meio a um conflito familiar entre meus pais. Sou filha de pai negro (*in momorian*) e mãe branca. Meu pai era descendente de escravizado, radialista e músico em Ponta /grossa. A ele devo minha rica origem, devo a minha razão! Trago dele minha marca maior, uma grande história, minha cor de pele, meus traços, minha cultura! Devo meu cabelo descompassado, por mim adorado, meu gingado e meu sorriso exagerado! Silionara Aparecida Madureira Fonte: JOVINO, Ione da Silva (Org.) Experiências Projeto Equidade na Pós-graduação: perspectivas, debates e histórias de vida. Anais do Seminário

Equidade na Pós-graduação: Perspectivas e Debates. Blumenau: Nova Letras, 2015.

2. Distribuir exemplares do livro: Experiências Projeto Equidade na Pós-Graduação: perspectivas, debates e histórias de vida e pedir que realizem a leitura de um relato autobiográfico e procurem detectar características do relato pessoal da tabela acima presentes no texto escolhido. (em duplas)

3. Volte à tabela e encontre marcadores temporais no texto escolhido: 3.a 3. b

4. Vamos recordar? Com a tabela a seguir em mãos procure conectores usados pelo autor do relato (auto) biográfico, copie em qual parágrafo e linha se localizam e indique sua função.

Ex.: 1º parágrafo, 1ª linha “e”: adição

Agora faça você.

O uso correto dos conectores permite uma maior **coesão textual** e facilita a compreensão global do texto. Os conectores podem ser: conjunções, locuções conjuncionais, advérbios, locuções adverbiais, preposições, locuções prepositivas, expressões adjetivas ou orações completas.

TIPO DE CONEXÃO / FUNÇÃO DA CONEXÃO	CONECTORES
Adição	e, além disso, além do mais, e ainda, e até, também, igualmente, do mesmo modo, não só ...como também, não só ... como ainda, bem como, assim como, por um lado ... por outro, nem...nem, de novo, incluindo...
Certeza	com certeza, decerto, naturalmente, é evidente que, certamente, sem dúvida que,...
Oposição / contraste	mas, porém, todavia, contudo, no entanto, doutro modo, ao contrário, pelo contrário, contrariamente, não obstante, por outro lado...
Concessão	apesar de, ainda que, embora, mesmo que, por mais que, se bem que, ainda assim, mesmo assim...
Conclusão / síntese / resumo	pois, portanto, por conseguinte, assim, logo, enfim, concluindo, em conclusão, em síntese, consequentemente, em consequência, por outras palavras, ou seja, em resumo, em suma, ou melhor...
Confirmação	com efeito, efetivamente, na verdade, de fato, sem dúvida, de certo, deste modo, na verdade, ora, aliás, sendo assim, veja-se, assim...
Explicitação/ particularização	quer isto dizer, isto (não) significa que, por outras palavras, isto é, por exemplo, ou seja, é o caso de, nomeadamente, em particular, a saber, entre outros, especificamente, ou melhor, assim, ressalte-se, saliente-se, importa salientar, é importante frisar ...

Opinião	Na minha opinião, a meu ver, em meu entender, no meu ponto de vista, parece-me que, creio que, penso que, para mim, ...
Dúvida	talvez, provavelmente, é provável que, possivelmente, é possível, porventura...
Alternativa	fosse...fosse, ou, ou então, ou ...ou, ora...ora, quer...quer, seja...seja, alternativamente, em alternativa, senão ...
Comparação	como, conforme, também, tanto...quanto, tal como, assim como, tão como, pela mesma razão, do mesmo modo, de forma idêntica, igualmente, ...
Consequência	por tudo isto, de modo que, de tal forma que, de sorte que, daí que, tanto...que, é por isso que...
Causa	pois, pois que, visto que, já que, porque, dado que, uma vez que, por causa de, posto que, em virtude de, devido a, graças a ...
Fim / intenção	com o intuito de, para (que), a fim de, com o fim de, com o objetivo de, de forma a ...
Hipótese / Condição	se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, desde que, supondo que, admitindo que ...
Sequência temporal / espacial.	em primeiro lugar, num primeiro momento, antes de, em segundo lugar, em seguida, seguidamente, então, durante, ao mesmo tempo, quando, simultaneamente, depois de, após, até que, enquanto, entretanto, logo que, no fim de, por fim, finalmente, acima, abaixo, atrás, ao lado, à direita, à esquerda, ao centro, adiante, diante, em cima, embaixo, no meio, naquele lugar, detrás, por trás (de), próximo de sob, sobre...

Módulo IV – (RE) PENSANDO

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos.

As questões foram dadas antes de ler os textos proposicionalmente para que focassem nos pontos apontados nas perguntas.

Agora vamos ao laboratório de informática para acessarmos uma narrativa autobiográfica e responder às questões a seguir:

<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/ele-foi-aprovado-numa-selecao-porque-o-outro-candidato-era-negro-e-relembra-essa-historia/>

1. Questões referentes ao primeiro texto:

- Onde foi publicada a reportagem?
- Qual o suporte (onde está publicado) o relato autobiográfico?
- Qual o fato abordado no relato?
- A qual conclusão o autor do relato chegou com o episódio que contou?

2. Análise dos comentários:

- Há quantas curtidas e quantos compartilhamentos da postagem?
- Dos comentários que aparecem, qual deles vem ao encontro do que você pensa?
- Por que você acha que esta postagem foi tão curtida e comentada?

d) Escreva um comentário pessoal para esta postagem.

a) Ao suporte:_____

b) Quanto ao tema:_____

c) Quanto ao gênero:_____

d) Quanto aos narradores:_____

4. Quais privilégios a juíza vai citando no texto?_____

5. Em ambos os textos é possível perceber que os narradores têm consciência de terem certos privilégios. Qual desses privilégios é o mais evidente?_____

6. Por que a juíza considera isso como privilégio?_____

6 Você já havia pensado como os narradores dos dois textos a respeito da questão racial? Explique._____

Carlos D'Incao

5 de junho de 2015

OLHOS VERDES

por Carlos D'Incao

Era setembro de 1996. Eu tinha 21 anos, era recém-casado e tinha um filho recém-nascido. Estava sem emprego e sem dinheiro. cursava o último ano da graduação de História na USP. Tinha pouca experiência profissional e havia mandado meu currículo para um sem número de escolas da capital e da grande São Paulo. Em outubro, recebi um telefonema para o início de um processo seletivo em um dos mais tradicionais colégios de São Paulo.

Às 15:00 de uma terça-feira eu e outras dezenas de candidatos fomos confinados em uma enorme sala de aula. Sentei-me no fundo da sala, como sempre havia feito quando era aluno. Uma senhora de avental azul entrou na sala com um pacote de provas. O processo seletivo se iniciou com uma simples prova de conhecimentos da área de História. Fui alertado, pela mesma senhora, que qualquer erro faria o candidato ser eliminado. Com a ajuda de alguns candidatos as provas foram distribuídas e recebemos todos o tempo de uma hora e meia para responder vinte questões dissertativas de vestibular.

Uma semana e meia depois dessa avaliação fui comunicado de que havia sido aprovado para a próxima fase do processo seletivo. Agora deveria ser submetido a testes psicológicos. Nesse momento me municei de um enorme sentimento de desprezo por essa escola e esse sistema seletivo. Talvez isso tenha sido um mecanismo de auto-defesa, não sei... A verdade é que fui para esses testes com enorme confiança e dois dias depois fui informado que havia sido aprovado também nesse processo.

A escola estava agora entre dois candidatos - assim fui informado por telefone - e seria entrevistado pela direção da escola e o coordenador da área. Minha entrevista foi marcada para as 16:00h. Fui de metrô até a Vila Mariana e cheguei bem adiantado, por volta das 15:30h (algo típico de São Paulo, pois o caos no transporte público nos faz ser sempre prevenidos e, por isso, por vezes chega-se muito adiantado ou muito atrasado a um compromisso, mas quase nunca pontualmente).

Quando cheguei, fui informado pela secretária que a entrevista com o outro candidato ainda não havia acabado. Isso significa que me encontraria pessoalmente com o meu "concorrente". Confesso que estava nervoso. Eu precisava muito daquele emprego... Ele seria um divisor de águas para minha carreira. Tentava, entretanto, me consolar - caso não fosse aprovado - com o fato de já ter ido longe demais para alguém que nem mesmo era formado em História. Entretanto, isso ainda não havia me acalmado...

Eram 15:50h quando o outro candidato acabou a entrevista e abriu a porta da direção. Eu o conhecia de vista. Era também da USP. Diferentemente de mim, ele já era formado em História. Mais que isso, tinha mestrado e doutorado. Era um aluno da pós-graduação de um dos melhores professores daquela Faculdade, o professor Elias Thomé Salibas. Eu já havia assistido algumas palestras desse meu "concorrente" na própria universidade. Ele era inteligente, falava muito bem e era muito bem apresentável. Quando ele me viu, abriu um sorriso e perguntou: "Ei! Você não é um bicho da História?" estendi minhas mãos, o cumprimentei e cordialmente respondi, "Sou... Você é aluno do Elias, não é...?" Ele confirmou, nos despedimos e ele partiu.

Nesse momento me senti absolutamente aliviado... Mais que isso me senti feliz... Pois tinha agora a certeza de que havia conseguido aquele emprego... Por maiores que fossem as qualidades profissionais de meu "oponente" sobre as minhas qualidades, por mais esmagadora que fosse a superioridade de seu currículo em relação ao meu, eu sabia que eu tinha conseguido finalmente aquele emprego. Tudo por uma simples razão: meu "concorrente" tinha uma pequena diferença em relação a mim, ele era negro. E eu sabia que aquela escola - frequentada pela mais alta elite paulistana, reacionária e branca - nunca empregaria um negro como professor, principalmente porque eu, o outro candidato, era branco e de olhos verdes.

Sai da entrevista com os diários de classe, uma jornada de 32 horas aulas semanais e um excelente salário. Ao longo da "entrevista" todas as minhas desvantagens se tornaram vantagens. Eu era jovem e inexperiente, assim - segundo a diretora e a coordenadora - poderia me tornar um professor do jeito que a escola queria. Na verdade, fui contratado porque eu era branco e de olhos verdes e o outro candidato era negro e de olhos negros. Não nego os meus méritos pessoais de ter chegado até aquele momento. Estudava (e estudo) muito, tive esperteza e fui eloquente. Mas aquele candidato era muito superior a mim em todos os aspectos profissionais que poderíamos aplicar. Seu único "problema" era ser negro. Fosse eu o doutor e ele o jovem promissor, meu "concorrente" não teria nem mesmo

passado pelos testes psicológicos. Ele apenas foi tão longe porque apesar de ser negro, tinha um currículo excelente e era uma pessoa formidável.

Após lecionar nessa escola minha vida seguiu adiante... Mudei de cidade... Abri um cursinho na sala da minha casa que iniciou-se com apenas dezesseis alunos... Hoje sou um empresário e a escola tem mais de setecentos alunos... Seria muito fácil eu contar uma linda história de mim mesmo de "empreendedorismo" e "genialidade"... Mas a verdade é que tudo isso só foi possível devido ao esforço coletivo de todos os professores e funcionários que trabalharam e trabalham comigo. Por acaso tive alguns méritos pessoais? Possivelmente sim... Em outros casos, alguns decisivos, tenho certeza que fui julgado pela minha aparência.

Tudo nos leva, enfim, a um final de tarde na cidade de Bauru. Estava frio e começava a garoar. Dirigia pela rua Araújo Leite em direção à minha residência. Na minha frente havia um carro BMW. Era possível ver com clareza que o condutor era branco de cabelos castanhos, sua esposa era loira e seu filho (loirinho) estava no banco traseiro apoiando seus braços entre os bancos dianteiros, certamente conversando com os pais. O carro acelerou e ultrapassou uma carroça conduzida por um casal com seu filho fazendo o mesmo gesto do garoto da BMW, só que na carroça todos eram negros... estavam no relento e desagasalhados. Enquanto a BMW assumia a frente da carroça acompanhei atentamente a cena se fechando e se encaixando... Tudo perfeitamente... Como um contínuo processo que explicava a trágica essência desse país, dessa sociedade e de minha e de outras milhares de vidas... Vi tudo através de meus olhos verdes...

[Curtir](#) [Mostrar mais reações](#)

[Compartilhar](#)

435435

26 comentários

209 compartilhamentos

Comentários

[Ver mais 1 comentário](#)



Tania Mara Coelho Texto muito inteligente, além de verídico, deveria ser lido por seus alunos. É um bom ensinamento.

[Curtir](#) 3 5 de junho de 2015 às 06:56



Tania Mara Coelho respondeu · 2 Respostas



Erika Rose Todos deveriam ler para refletir como é ,age o ser humano....

[Curtir](#) 2 5 de junho de 2015 às 07:32



Flávia Renata Ler e refletir... apesar de tudo e de tantos esforços para ensinar que todos somos iguais, infelizmente ainda existe um grande abismo em nossa sociedade que julga sem piedade....

[Curtir](#) 2 5 de junho de 2015 às 08:00



Angela Maria Martinello Texto maravilhoso mas tenho fé que novas gerações com evolução ser humano acabe com o preconceito. Meu filho trabalha e tem 19 anos. Esta substituindo rapaz negro. Pessoas nos carrões chegam e perguntam: onde está aquele "pretinho" que senta ali. Meu fil... [Ver mais](#)

[Curtir](#) 1 5 de junho de 2015 às 08:08 [Editado](#)



Anne Kariny Lemos Rocha Lindo texto!

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 08:38



Adriana Junqueira Muito bom.! Muito real..! Ontem conversando com minha irmã, profissional de eventos, bem sucedida na área, me contando da dificuldade de contratar profissionais como ela comprometidos e competentes; Até que indicaram uma moça cujo currículo e "buxixos" de mercado indicavam ser uma excelente profissional. Um problema: era bonita demais. Mulher inteligente, competente e bonita... tb não serve!

[Curtir](#) 1 · 5 de junho de 2015 às 09:29



Lenon Loureiro Muito bom

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 09:31



Roger Yafushi Excelente texto !

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 09:49



Vanessa Maggi Sem palavras para este texto!. Um excelente olhar critico para esta realidade. Parabéns

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 10:16



Leandro Mello Carlos, fui seu aluno no fim do Colégio Sistema, quando você estava começando suas aulas particulares. Tenho um diploma assinado por você sobre um curso de mercado financeiro. Lembro que desde aquela época achava você um baita professor. O tempo passou...[Ver mais](#)

[Curtir](#) 2 · 5 de junho de 2015 às 10:39



Neusa Marques Armani Muito verdadeiro e sincero!!! Infelizmente ainda hoje, aparência é a primeira impressão que favorece, inquestionavelmente, o concorrente, sobretudo, quando trata-se de raça e de condição social. Sorte nossa, pais de alunos, professores e funcionári...[Ver mais](#)

[Curtir](#) 1 · 5 de junho de 2015 às 10:46



Matheus Fernandes Fico feliz por ter tido a oportunidade de ser seu aluno. Parabéns pelo texto e, sobretudo, obrigado!.

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 11:37



Carmem Farache Muito bonito.

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 14:22



Rudá Guedes Ricci É parente da Conceição D'Incao?

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 14:39



Carlos D'Incao respondeu · 1 resposta



Murilo Coelho Parabéns pelo texto e por transmitir tanta verdade. Gostei muito.

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 16:07



Carmem Farache [Karime Farache](#) [Paulo Farache](#) [Paula Farache](#) [Omar Farache](#) [Tarik Farache](#)...Depois eu explico

[Curtir](#) 5 de junho de 2015 às 18:30



Dorcas Prado Isso infelizmente é real

Curtir · 5 de junho de 2015 às 19:26



Isabela Fortunato Juliana Carvalho

Curtir · 5 de junho de 2015 às 20:31



Rosan Cn Ja compartilhei.

Curtir · 5 de junho de 2015 às 20:43



André Reis Esse é o tipo de texto que deixa a gente um pouco atordoado, td mundo q tem um pingo de consciência sabe dessa realidade mas quando lemos e ouvimos histórias verídicas assim é muito mais impactante, parabéns pela iniciativa de compartilhar uma história assim, é muito saudável e ainda dá pra esfregar na cara desses malucos que vivem pregando a meritocracia como se fosse religião.

Curtir · 6 · 5 de junho de 2015 às 21:04



Claudia San Obrigada por compartilhar sua história!.....sem palavras!

Curtir · 1 · 6 de junho de 2015 às 14:42



Jaqueline Gomes de Jesus Quanto mais pessoas brancas reconhecerem seus privilégios nesta sociedade racista, mais preparados para reconhecer e enfrentar o racismo e o ideário perverso da branquitude outros brancos também poderão estar.

Curtir · 4 · 6 de junho de 2015 às 16:12



Gustavo Alonso Garmes Boa Guchão!!!! Ainda continua com o senso crítico de sempre. Parabéns!!! **Carlos D'Incao**

Curtir · 6 de junho de 2015 às 19:54



Leticia Arantes Daré Pura realidade em uma sociedade medíocre. Onde as pessoas são avaliadas pela aparência e não pelo conteúdo. Triste realidade!!!!

Curtir · 7 de junho de 2015 às 22:40



Paulo Neves Neves senso crítico aguçado...vc se entrega muito amigo, precisa recuperar-se o mais rápido possível...vc é referência!

Curtir · 9 de junho de 2015 às 18:17

Critica meritocracia nas redes sociais

Nos últimos dias, o texto no Facebook de uma juíza do Tribunal de Justiça do Paraná com críticas à meritocracia viralizou nas redes sociais. No post, compartilhado na última terça-feira, dia 30, Fernanda Orsomarzo afirma que se esforçou para chegar ao cargo que tem hoje, porém, sem o acesso aos privilégios, como estudo em colégios particulares e cursos de línguas, nunca teria conseguido.

Acesse o link:

Leia a matéria completa em: [Juíza critica meritocracia nas redes sociais - Geledés](http://www.geledes.org.br/juiza-critica-meritocracia-nas-redes-sociais/#ixzz4JPrfc4HZ)
<http://www.geledes.org.br/juiza-critica-meritocracia-nas-redes-sociais/#ixzz4JPrfc4HZ>

Follow us: [@geledes on Twitter](#) | [geledes on Facebook](#)

Feed de Notícias

Seguir



Fernanda Orsomarzo

30 de agosto às 11:33 ·

Ralei duro para ser Juíza de Direito. Cheguei a estudar 12 horas por dia em busca da concretização do tão almejado sonho. Abdi quei de festas, passei feriados em frente aos livros, perdi momentos únicos em família. Sim, o esforço pessoal contou. Mas dizer que isso é mérito meu soa, no mínimo, hipócrita.

Em primeiro lugar, nasci branca. Faço parte de uma típica família de classe média. Estudei em escola particular, frequentei cursos de inglês e informática, tive acesso a filmes e livros. Conte com pais presentes e preocupados com a minha formação. Jamais me faltou café da manhã, almoço e jantar. Nunca me preocupei com merenda ou material escolar.

Todos têm suas lutas e histórias de vida. Todos enfrentam dificuldades e desafios. Porém, enquanto para alguns esses entraves não passam de meras pedras no caminho, para outros a vida em si é uma pedra no caminho.

Meu esforço individual contou, mas eu nada seria sem as inúmeras oportunidades proporcionadas pelo fato de ter nascido – repito – branca e no seio de uma família de classe média minimamente estruturada.

O mérito não é meu. Na linha da corrida em busca do sucesso e realização, eu saí na frente desde que nasci. Não é justo, não é honesto exigir que um garoto que sequer tem professores pagos pelo Estado entre nessa competição em iguais condições. Nunca, jamais estivemos em iguais condições.

O discurso embasado na meritocracia desresponsabiliza o Estado e joga nos ombros do indivíduo todo o peso de sua omissão e da falta de políticas públicas. A meritocracia naturaliza a pobreza, encara com normalidade a desigualdade social e produz esquecimento – quem defende essa falácia não se recorda que contou com inúmeros auxílios para chegar onde chegou.

Observação: Meu objetivo com as questões que se referem ao texto Olhos Verdes, Juíza critica meritocracia nas redes sociais e ao vídeo do rapper Marcelo Guga é que as(os) alunas(os) reflitam sobre as questões raciais, os privilégios dos brancos, e a branquitude, caso não se chegue a esse objetivo, preparei outras questões para refletir com elas/eles:

Perguntas:

Texto Olhos Verdes:

1. Retomando, qual foi a situação contada por Carlos D'Incao?

2. Vamos refletir juntos sobre este trecho do texto: “Nesse momento me senti absolutamente aliviado... Mais que isso me senti feliz... Pois tinha agora a certeza de que havia conseguido aquele emprego... Por maiores que fossem as qualidades profissionais de meu “oponente” sobre as minhas qualidades, por mais esmagadora que fosse a superioridade de seu currículo em relação ao meu, eu sabia que eu tinha conseguido finalmente aquele emprego. Tudo por uma simples razão: meu “concorrente” tinha uma pequena diferença em relação a mim, ele era negro. E eu sabia que aquela escola - frequentada pela mais alta elite paulistana, reacionária e branca - nunca empregaria um negro como professor, principalmente porque eu, o outro candidato, era branco e de olhos verdes.”

a) O que fica evidente neste trecho?

3. Quanto ao seguinte comentário: “[Jaqueline Gomes de Jesus](#) Quanto mais pessoas brancas reconhecerem seus privilégios nesta sociedade racista, mais preparados para reconhecer e enfrentar o racismo e o ideário perverso da branquitude outros brancos também poderão estar.”

a) Você concorda com Jaqueline? Justifique?

Texto: Juíza critica meritocracia nas redes sociais

1. A juíza reflete sobre como conseguiu chegar aonde chegou e o que ela conclui?
2. Vamos refletir juntos: Tanto Carlos, o professor, quanto a juíza percebem que a questão racial foi preponderante para a conquista de seus objetivos, por quê?

Vídeo:

Retomando o vídeo, Marcelo Guga é um rapper branco, dentro de um universo predominantemente pertencente aos negros. Sabendo que o hip hop surgiu primeiramente na Jamaica e EUA, nos anos 70 e que historicamente é um movimento que luta contra o racismo e o preconceito. Explique esta fala dele: “Sou um cara que trabalha diariamente a minha desconstrução, sou jovem, branco, heterossexual...”

Perguntas que revelam privilégios

A Caminhada do Privilégio é um exercício que vem sendo realizado em cursos de diversidade nos Estados Unidos. O seu objetivo é tornar mais visível e mais palpável a distribuição desigual de privilégios em nossa sociedade. São feitas perguntas relativas aos seus privilégios.

Adaptado de: CASTRO, Alex. **Visualizar o privilégio - /exercícios de empatia 10**. Disponível em: <http://papodehomem.com.br/visualizar-o-privilegio-or-exercicios-de-empatia-10/>. Acesso em: 04 de set. de 2016.

4. Vamos ao patio onde foi marcada previamente uma linha no chão, vocês vão se posicionar lado a lado nessa linha e dependendo de quais privilégios vocês têm darão um passo atrás ou à frente.

1. Seus ancestrais foram trazidos ao Brasil e escravizados? Se marcou dê um passo atrás.
2. As pessoas que lhe criam tiveram que trabalhar à noite, nos finais de semana ou em dois empregos para sustentar a família? Se marcou dê um passo atrás.
3. O bairro onde mora ou cresceu tem alta incidência de crimes ou tráfico de drogas? Se marcou dê um passo atrás.
4. Seguranças de estabelecimentos comerciais lhe seguem? Se marcou dê um passo atrás. Se marcou dê um passo atrás.
5. Sua cor de pele é utilizada como xingamento? Se marcou dê um passo atrás.
6. Seu comportamento (e, em especial, seus erros) são raramente atribuídos a sua cor de pele? Se marcou dê um passo à frente.
7. Acha que nunca perdeu uma oportunidade, somente por sua cor de pele? Se marcou dê um passo à frente.
8. Já ficou desconfortável com um comentário sobre sua aparência, mas não sentiu segurança para confrontar a situação? Se marcou dê um passo atrás.
9. Teve que trabalhar para ajudar a família? Se marcou dê um passo atrás.
10. Sente-se confortável de andar por conta própria pelas ruas dos bairros onde vive? Se marcou dê um passo à gente.
11. Já sentiu como se não existisse uma representação verdadeira da sua cor?
12. Nunca teve um apelido baseado em sua raça? Se marcou dê um passo à frente.
13. Você se sente representada(o) nas imagens e conteúdos dos livros didáticos utilizados? Se marcou dê um passo à frente.
14. Você assiste algum programa(série) pela internet? Você se vê representado nessas produções? Se marcou dê um passo à frente.

Pense na posição inicial de todas (os) e analise como ficaram as posições de cada um ao final da atividade, pense na sua posição inicial e no final. Você ficou surpresa(o)? Escreva um comentário sobre o resultado.

Módulo V – ANÁLISE LINGUÍSTICA

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Quanto à narrativa autobiográfica: Assim pude me trazer de volta pra mim, de Pablo Ferreira Biglia:

- 1) Marque as alternativas que caracterizam o texto como um relato autobiográfico:
 - () Registra a vida de uma pessoa;
 - () Registra a vida da própria pessoa;
 - () O autor fala sobre as experiências de vida, vivências, os fatos marcantes de sua vida;
 - () Não há compromisso com o real. Há fatos fictícios (inventados);
 - () Trouxe outra vez o que aconteceu com ele.
2. Observe estes trechos da narrativa para depois responder à questão que segue:

“A cidade Itararé, interior minúsculo do Estado de São Paulo, e eu não recorro de uma única experiência de infância que não envolvesse a escrita ou a leitura. [...] quando eu tinha apenas nove meses de vida, fui criado pelo meu pai e tive a presença constante dos meus dois irmãos.”

a) Copie as formas verbais usadas em primeira pessoa do singular:

b) Essas ações que você copiou predominantemente:

() aconteceram () vão acontecer () acontecem

2. Reveja a tabela com as características do relato (auto)biográfico e responda: quanto aos tempos verbais, quais prevalecem?

4. Quanto ao nível de linguagem, quais podem ser utilizada?

5) O narrador Pablo preferiu a linguagem formal ou coloquial? Justifique a opção do autor?

6. Num relato autobiográfico, quem narra é o autor, como podemos saber quem narra?

7. Qual é o foco narrativo do relato autobiográfico lido? _____

8. Quais marcas pessoais que você viu nos relatos que você leu no livro?

9. O uso de itálico no trecho do relato autobiográfico de Pablo Ferreira Biglia a seguir: indica: “(...) Finalmente fiz amigos, uma delas carregou no coração e nas convenções sociais até hoje, mas o colégio ficou em segundo plano, e mais tarde, descobri que só passei de ano porque meu pai estava doente e a escola, a mesma que ele trabalhava, achou melhor que ele não tivesse um desgosto com a reprovação de seu filho caçula. *Meu pai morreu*. Parte de mim foi junto e nunca retornou.”

10. O que significa para você a última frase do fragmento acima?

11. Você já sentiu isso em algum momento de sua vida? Como foi?

12. Explique por que o autor usou ;(ponto e vírgula) no trecho a seguir: “Aline, dez anos mais velha que eu; Felipe, seis, ou seja, ambos estavam em idade escolar quando nasci.”

13. Em: “Fomos felizes e sabíamos disso. **Entretanto**, foi na quinta série que os indícios de mudança deram as caras.” A conjunção em destaque tem o sentido de:

() adição

() explicação

() oposição

14. Quanto aos marcadores temporais, procure no texto:

a) Datas: _____

15. Trechos retirados da narrativa:

“**Por volta dos meus quatro anos** de idade [...] Aos **cinco anos** [...] O **primeiro dia** [...] no **segundo dia** [...] o **terceiro dia** [...] **Quando** essa mulher chegou [...]. **Sempre** gostei[...] Meu irmão **já** estabelecido[...] Esta senhora me arrastou **até** a sala de meu pai, na parte administrativa da escola [...]. São exemplos de marcadores temporais presentes no relato autobiográfico lido.

Destaque os marcadores temporais:

a) O advérbio: _____

b) As locuções adverbiais: _____

c) Conjunção: _____

d) Preposição: _____

16) Estudamos as orações subordinadas neste ano, agora volte ao texto de Pablo e indique aqui qual circunstância expressa a frase a seguir:

a) **Embora** não tenha conhecido minha mãe (...)

() concessão () tempo () condição

17) A conjunção subordinativa concessiva “embora” pode ser substituída sem alteração de sentido por:

() se () quando () portanto () Apesar de

18) Na página 112, no antepenúltimo e no penúltimo parágrafo do relato de Pablo, há exemplos de:

() Discurso direto () discurso indireto () discurso indireto livre

19) Justifique sua resposta, pode consultar o caderno onde você tem as explicações sobre discurso direto, indireto e indireto livre.

20. Volte à página 113, no penúltimo parágrafo há exemplos de discurso:

() direto () indireto () indireto livre

21. As aspas podem ser um recurso gráfico para marcar o discurso direto, no entanto na 1ª linha da página 109 foi empregada com outro objetivo.

Explique. _____

22. Explique outros usos de aspas no texto:

a) Página 117, 5ª linha do 2º parágrafo. “anjas” _____

b) Página 115, 1º parágrafo “ele” _____

MÓDULO VI: PROPOSTA INICIAL DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

TEMA: COMO ME DEI CONTA DE QUE SOU BRANCA(O), NEGRA(O)

1. Produza um texto no gênero relato autobiográfico a partir das seguintes questões:

- Você se lembra de alguma situação que fez você pensar sobre a cor de sua pele?
- Há algum fato que tenha acontecido que lhe fez pensar sobre isso?
- A cor de sua pele influencia a maneira como os outros (a) o tratam? Ou você nunca pensou sobre isso?
- Quando o assunto é “a cor da pele” você automaticamente pensa na cor da sua pele ou na cor da pele diferente da sua (do outro)? Por quê?
- O que é ser branca(o) ou negra(o), como é sentir-se branca(o), negra(o)?
- O que isso lhe permite?
- Você acha que a cor de sua pele pode influenciar na concretização de seus sonhos?

Obs.: Coloque um nome fictício para seu texto se você quiser, pois depois de pronto seu texto será publicado no mural da escola, após refação textual.

Ex.: Beyoncé, Barack Obama

Módulo VII – reescrevendo

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

1ª reescrita

1. Faça uma leitura da produção inicial e faça a reescrita levando em conta a tabela a seguir. Verifiquem se o rascunho contempla o que deve e pode ser dito num texto do gênero

autobiografia:

Marcas do gênero	Contempla (sim)	Não contempla
1) Informações quanto ao seu nome,		
2) data e local de nascimento.		
3) Revela fatos importantes.		
4) Pronomes pessoais e possessivos da 1ª pessoa (eu/meu/minha..).		
5) Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito e Imperfeito.		
6) Marcadores temporais (há datas, anos, expressões de tempo)		
7) Marcadores temporais: (advérbios, locuções adverbiais)		
8)) Marcadores temporais: (preposições, conjunções)		
9) Abordou o tema: lembrança de já ter pensado anteriormente sobre a cor de sua pele.		
10) Abordou se houve algum fato que lhe fez pensar sobre a cor de sua pele?		
11) Falou se a cor de sua pele influencia a maneira como os outros (a)o tratam? Ou você nunca pensou sobre isso?		
12) Falou se quando o assunto é “a cor da pele” você automaticamente pensa na cor da sua pele ou na cor da pele diferente da sua (do outro)? Por quê?		
13) Falou o que é ser branca(o) ou negra(o), como é sentir-se branca(o), negra(o)?		
14) Contou o que isso lhe permite?		
15) Opinou sobre se a cor de sua pele pode influenciar na concretização de seus sonhos?		

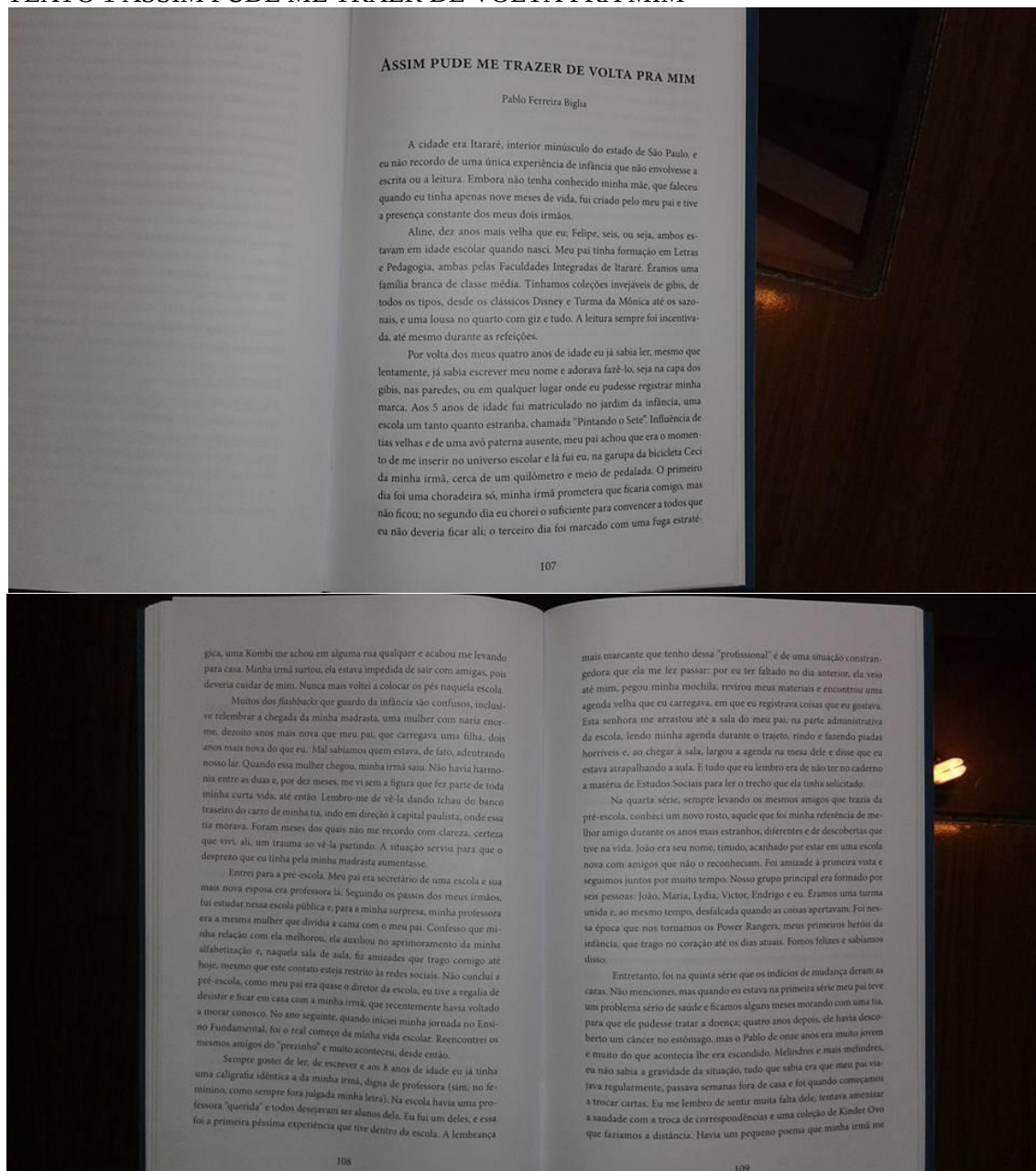
Módulo VIII– EDITORAÇÃO/FINALIZANDO

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

2ª reescrita

1. Produza o texto final em posse das anotações feitas pela professora, reescrevam mais uma vez o texto para ser exposto no Dia da Consciência Negra. Como seus textos serão publicados, é importante que esteja claro e coeso.

TEXTO 1 ASSIM PUDE ME TRAER DE VOLTA PRA MIM



ensinou, que ele e eu gostávamos de transcrever em todas as nossas cartas: "quando estiver só e triste, olhe para o céu e fite uma estrela; quem sabe longe, bem longe, haverá alguém olhando a mesma estrela e dizendo 'que saudades de você!'".

Recordo-me de um momento muito especial na escola. Eu estava no grupo de teatro e iríamos representar a história de Tiradentes, diante de todos. Estava em êxtase e meu pai era o convidado especial. Eu tinha esquecido as falas em um momento péssimo da dramatização e, quando olhei para o lado e o vi sorrindo, eu disse exatamente o que deveria dizer e foi maravilhoso. Vi que ele estava orgulhoso e, por um momento, eu não era o filho torto.

Cessadas as viagens regulares de meu pai aos hospitais oncológicos, mudamos da casa onde eu havia nascido e vivido por onze anos da minha vida. O discurso que corria na família era de que meu pai precisava de silêncio para descansar e a casa onde morávamos não era exatamente o melhor lugar para isso. Ônibus e carros pela rua, gritaria de vizinhos, etc., fomos para uma vila, uma rua de terra e uma vizinhança intimidadora. Chorei piamente, como se um parente tivesse morrido, minha irmã – já casada e com um filho de 2 anos, o iluminado Gabriel – ficou para trás. Eu não ia mais à escola e, meu irmão me dava carona em sua mobylette e eu ainda tentava fazer amizades naquela vila.

Posso dizer que foi nessa vila que eu desanei na escola. Meu pai voltava a viajar regularmente para fazer radioterapia, minha irmã morava longe, meu irmão era um adolescente com uma mobylette e amigos roqueiros e eu estava meio largado em um vilarejo triste e que representava tudo de ruim que eu estava vivenciando naquele momento. Finalmente fiz amigos e amigas, uma delas carregou no coração e nas convenções sociais até hoje, mas a escola ficou em segundo plano e, mais tarde, descobri que só passei de ano porque meu pai estava doente e a escola, a mesma que ele trabalhava, achou melhor que ele não tivesse um desgosto com a reprovação de seu filho caçula.

110

Meu pai morreu. Parte de mim foi junto e nunca retornou. Na sequência, os relatos serão mais curtos. Não consigo me lembrar com muita precisão do que vivi, acredito que tive uma espécie de "apagão" em que parte das lembranças não querem voltar. Uma bênção, amigo leitor.

Não fui ao enterro de meu pai. Fui até o velório com minha prima Josana, que me consolava muito. Ela sempre foi uma das primas mais presentes na minha infância, para não dizer que era a única. Não vi meu pai ser enterrado. Passei três dias na casa de minha irmã, no quarto dia fomos até minha casa. Para nossa surpresa, ela estava vazia. A madrastra nos deixou e, consigo, havia levado tudo, abandonando somente o que nos pertencia diretamente: roupas e móveis do nosso quarto. Acabamos por simplesmente seguir a vida.

Meu irmão e eu fomos morar com minha irmã, seu marido e o pequeno Gabriel, em uma casa alugada. Eu estava entrando na sexta série, mudei de escola, continuei na pública, pois devido às mudanças na política de ensino não poderia mais ficar naquela escola que fez parte da minha história.

João não foi estudar na mesma escola que eu, mas agora éramos vizinhos muito próximos e nossa amizade se consolidou. Ele me fez companhia nesse ano nebuloso, me fez rir e me ajudou a seguir adiante. Hoje João é médico. Logo eu havia recuperado o desempenho escolar e, no fim do ano, veio mais um baque: estávamos prestes a mudar de cidade e de estado.

Fugiu. Eu fazia parte do teatro da escola e iríamos encenar uma peça. Sem forças para raciocinar, fui até a escola e havia perdido a apresentação. Sentei no meio-fio e chorei muito. Lágrimas de dor, de solidão, de mudança indesejada. Doze anos e prestes a deixar tudo de seguro para trás.

A sétima série começou em uma nova escola pública, tudo era novidade, inclusive aspectos de minha vida no interior do Paraná, na assustadora Jaguariava. Eu tinha 13 anos e foi quando minha sexualidade bateu à porta pela primeira vez. Era um tanto quanto difícil viver em uma cidade

111

nova, longe dos meus amigos e parentes próximos, meu irmão agora não morava mais conosco, ele havia iniciado o curso de Farmácia e vivia em Ponta Grossa. Descobrir que eu era diferente do socialmente imposto, fora da suposta norma e não ter ninguém como referência ou alguém para conversar sobre isso era sufocante. Fiquei na minha. Recolhi.

A nova escola era ótima, eu estava gostando do lugar e fiz amizades legais. Estava me enturmando, majoritariamente com meninas e eventualmente com um menino ou outro. Em todos os fins de semana prolongados e férias eu viajava para Itararé, rever amigos e parentes. Ninguém da minha nova escola sabia da minha real história de vida. Por razões que não sei informar, eu havia inventado uma fábula, dizia que meus pais moravam em Itararé e que eu morava em Jaguariava com minha irmã por motivos de estudos. Ninguém ali sabia quem o Pablo era de verdade, eu criei um personagem e segui com ele, não sei o que me fez levar isso adiante, mas preferi esconder tudo e vivi uma fantasia até que gostosa, pois tinha o direito de dizer "esse fim de semana vou visitar meus pais". Era excitante. Ao mesmo tempo, excruciante.

Minha sobrinha Caroline nasceu e nos trouxe luz. Eu estava na oitava série e havia mudado de turma, estava fazendo novas amizades forçadamente e tentava manter os amigos do ano anterior durante o recreio. As coisas em casa estavam muito tensas, eu criava cascas, camadas grossas e tentava sobreviver à uma puberdade que não era ensinada nas escolas. Quem era eu, afinal? Por que eu tinha tantos sentimentos "anormais", quando eu só tinha 14 anos e "gostava" de uma menina da oitava série?

Com quem externar tudo isso? Em uma noite fria em Itararé, nas férias de julho, João foi a primeira pessoa com quem falei sobre minha sexualidade, quando ele desabafou que também estava fora da imposta heteronormatividade social.

Depois veio a primeira vontade de morrer, literalmente.

Eu gostava de ficar sozinho em casa e, sempre que podia, não acompanhava minha irmã e sua família na visita aos parentes do marido dela.

112

Nunca me senti à vontade, sempre me senti marginalizado, pois minhas ações sempre eram vistas e reprimidas e, quando eu participava de tais saídas, algo ruim sobre o Pablo sempre era o assunto em volta de mesa. E, em uma das noites em que fiquei em casa, decidi que era hora de dizer adeus.

Eu havia fechado toda a casa, portas, janelas e cortinas. Escrevi um bilhete simples dizendo que eu iria ao encontro de meu pai. Separei produtos de limpeza, remédios e outros artigos que eu havia encontrado na casa, iria misturá-los em um caneco de metal e tomar até encontrar a paz. Tudo pronto para a mistura final, ouvi barulhos no portão de casa. Entrei em desespero e fui ver o que estava acontecendo. Não podia acreditar, algo em torno de vinte e cinco pessoas estavam fazendo uma reza ao meu portão. Aquele momento foi decisivo na minha adolescência frustrada, vi ali uma mensagem vinda a mando de meu pai, que precisava me frear, eu ainda tinha muito a fazer nessa vida e meu fim estava longe de chegar. Chorei muito, como se estivesse aliviado, senti que meu pai estava falando comigo e que ele ainda olhava por mim, mesmo que metafisicamente. Só dias depois que fui descobrir que aquelas pessoas caracterizavam uma Via Crucis, algo que só tinha ouvido falar na música "Faroeste Caboclo", de Legião Urbana.

No entanto, os anos seguintes foram marcados por uma depressão que me fez perder dezoito quilos. A situação em casa ainda permanecia tensa, cada dia que passava eu me sentia um pouco fora d'água, não me adaptava a nada, precisava fingir uma sexualidade, esconder minha real identidade e ofuscar minha personalidade. Além disso, sempre fui gozado e sempre sofri bullying por isso. "Pablo janta por último, o 'limpa-trilhos'", "essa baleia só sabe comer", "você não tem fundo, não!", "desse comida para os outros". Obvio que uma depressão seria inevitável e eu encontrei duas válvulas de escape: amigos por correspondência e seriados de TV.

Eu me envolvi nesse universo das cartas, das trocas, eu tinha certo poder em minhas mãos, pois naquelas correspondências eu tinha a liberdade de ser quem eu quisesse, mesmo que fosse mais um Pablo falso circulando pelos Correios. Publiquei meu nome e endereço em gibos, revistas

113

e jornais e adquiri o número exato de 218 amigos por cartas. De todos, conheci apenas um pessoalmente, o estimado Takeshi, na tumultuada São Carlos. Hoje nossa amizade se limita aos muros virtuais das redes sociais.

Os seriados de TV abriram um portal que eu jamais sabia que existia. A vida, o verdadeiro exercício da sexualidade. Meu primeiro contato com personagens gays não estereotipados foi na série *Friends*, quando deparei com um casal de lésbicas. A naturalidade como aquilo era tratado nas telas me trouxe tanta alegria, paz, alívio de verdade. Em seguida veio o personagem que marcou a adolescência de muitos jovens da época: Jack McPherson, da saudosa *Dawson's Creek*. Diferente de muitos depoimentos que li nas páginas da revista *Capricho*, a qual eu assinava mensalmente, não tive a coragem de sair do quarto e escancarar a porta do armário como Jack fez na série. No entanto, eu já me sentia menos "anormal" sabendo que Jack existia e que ele não era considerado uma "aberração".

Eu tive, nesse meio tempo, minha primeira experiência homossexual. Ele era onze anos mais velho, tudo foi muito rápido, mas durou o suficiente para firmar qualquer incerteza que eu pudesse ter sobre minha sexualidade amedrontada. Guardei esse segredo por muito tempo. Acho que ainda o guardo em partes, poucas pessoas tiveram acesso a esse episódio da minha vida.

Meu irmão já estava estabelecido em Ponta Grossa e eu decidi que gostaria de ir morar com ele. Aos 16 anos, com o aval de minha irmã, estava surpreso quando me vi realmente indo embora. Cheguei à Chicago brasileira e me vi perdido, chorei como quem perde o brinquedo favorito. Embora minha adolescência tenha sido um show de horrores, marcada por muitas torturas e abusos psicológicos por parte do marido da minha irmã, eu não conhecia outra vida a não ser ao lado dela, que sempre foi meu porto-seguro, que foi minha mãe por toda a existência da qual eu tinha conhecimento. Agora, Pablo, é você por você. Vai!

O último ano do Ensino Médio foi em uma escola pública central de Ponta Grossa, o famoso Colégio Estadual Regente Feijó. Seria eu capaz

114

de cuidar de mim mesmo, de levantar cedo, ir à escola, estudar, atingir as notas, passar de ano sem ninguém no meu pé? Eu fui! Como sempre fui amante do teatro, a primeira oportunidade que tive de me juntar a um grupo, eu o fiz. Foi quando realmente fiz amizades nessa cidade. O que eu vivia em sala de aula era irrisório e fora dela eu curtia uma vida de artista. Fizemos muitas apresentações, tivemos desavenças e, mais uma vez, deparei com minha sexualidade querendo sair à luz do dia. Vivi uma paixão de colégio, mas "ele" não iria corresponder àquele sentimento não permitido e que não estava listado nos livros didáticos e eu seria alvo imediato de chacotas. O Ensino Médio acabou e eu não tinha nenhuma noção do que realmente queria fazer de minha vida.

Passei um ano sem estudar e minha única atividade era assistir aos seriados de TV. Como eu morava com meu irmão e mais um rapaz, em uma espécie de república, eu tinha muita liberdade para ir e vir, levar quem eu quisesse para dentro de casa. Completei 18 anos e não demonstrava indícios de envolvimento emocional ou sexual, e o rapaz que morava conosco gostava de deixar isso bem claro com a famosa frase "é viado". E eu era mesmo! Mas eu não tinha admitido aquilo nem mesmo para mim ainda.

Fui passar o Natal e o Ano Novo na casa de uma tia, na cidade de São Paulo, lugar que gosto de chamar de "hospício acidentado". Como eu não tinha perspectiva de vida e profissões, minha tia - a mesma que levou minha irmã embora quando eu tinha 5 anos - sugeriu que eu fosse morar com ela e cursar Direito, já que todos os seus filhos faziam este curso. Eu estava encantado com o estilo de vida daquela família e com as possibilidades que aquela cidade poderia me trazer. Foi o vestibular em uma universidade particular, passei e fiz matrícula. O ano seguinte marcaria os momentos mais doloridos e sofridos da minha nova vida metropolitana.

Pablo cursando Direito era burburinho na família. Quem durou? Aquela fruta podre da família finalmente tinha encontrado um rumo decente na vida, talvez se endireitasse, virasse "homem de verdade". Foi no curso de Direito que conheci meu primeiro namorado, o primeiro homem

115

que amei e também o primeiro que precisei dar adeus. Aqui vou chamá-lo de Ricardo. Ele era professor da universidade onde eu estudava e o conheci em uma aula teórica que tivemos sobre Introdução ao Estudo do Direito. Depois de muita discussão, ele me chamou na saída e perguntou se eu queria comer um lanche. Aceitei, sem saber, de verdade, as reais intenções dele para comigo. Namoramos por cinco meses, até o momento que precisei deixar o "hospício" para sempre. Esse foi um momento crucial, de transição, pois eu já havia aceitado e feito as pazes com a minha sexualidade. Mas ninguém sabia disso, oficialmente.

Por motivos de ordem financeira, retornei à minha amada Ponta Grossa, cidade que eu nunca deveria ter abandonado. Ricardo ficou na memória e no coração. Ele se casou com uma mulher linda. De volta ao lar, novamente sem rumo e me achando incompetente, com ódio adquirido pelo curso de Direito, eu estava assistindo a um episódio da clássica *Will & Grace* (outro seriado que retratava gays de maneira natural e deliciosa), quando, igual a um dos personagens, decidi cursar Enfermagem. Eu precisava de uma profissão e achei que a encontraria na área da saúde. Em seguida, comecei a trabalhar em uma indústria, um universo predominantemente machista, no qual durei três meses. Na mesma época resolvi prestar vestibular para o curso de Letras, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Minha surpresa foi tamanha quando, de posse do quinto lugar, fui agraciado com uma vaga no curso que considero o melhor do mundo. Serio! No entanto, concluí o curso de auxiliar de Enfermagem. Nunca o exerci.

No primeiro ano da graduação fiz amizades imediatas. Éramos tão inseparáveis e fantásticos juntos, que três de nós reprovaram. Minha euforia maior era ter amigos e curtir, não me preocupei em estudar. No ano seguinte, tentei voltar aos bancos da universidade, mas acabei casando. Sim, foi nesse ano que conheci a pessoa que transformou o conceito que eu tinha de amor e de relacionamento. O nome dele era Heraldo. Moramos juntos e eu desisti, novamente, dos estudos. Estava trabalhando, era concursado e

116

estava feliz. Tinha um emprego de que não gostava muito, mas que me dava estabilidade, um marido e apenas vinte e dois anos de idade.

Quando o ano virou, resolvi que voltaria a estudar, que retomaria o curso de Letras. Mas, fui surpreendido pelo meu marido, na época, com a frase fatal "você trabalha o dia todo e estuda à noite, eu me sinto sozinho". Claro que a universidade não tinha forças suficientes para competir com o amor da minha vida e eu desisti de estudar, mais uma vez. Meu casamento não durou muito, antes do fim do ano já havia esfarelado e eu estava dividido em muitos pedaços pequenos, estilhaços daqueles que penetram a sola do pé. Como eu não tinha mais um marido e tinha uma vida para cuidar, resolvi voltar, finalmente, aos estudos. Aquele emprego concursado do qual eu não gostava, mas que, aos poucos, aprendi a gostar, virou poeira, eu estava sendo alvo de homofobia institucionalizada, de preconceito nada velado e foi quando parei de trabalhar lá.

Era um novo ano e meu retorno oficial à UEPG foi um alívio quase que instantâneo para um coração praticamente inexistente. Ali, caro leitor, eu conheci anos na Terra. Depois percebi como meu destino era conhecer aquelas pessoas naquele momento da minha vida. Silvana e Caroline foram as primeiras "aríetis" que Deus colocou no meu caminho. Safadinhas! Conquistaram-me imediatamente. Com o passar dos próximos quatro anos da graduação, que cursei com muita honra e dedicação, posso dizer que outros anos se fizeram presentes. Nesse momento de minha vida, eu já exercia minha sexualidade de forma livre, já sabia me defender dos possíveis ataques que eu poderia sofrer e nada mais tinha o poder de me colocar para baixo. Todos sabiam e eu não me importava com isso.

Minha formação, nos quatro anos da graduação, foi decisiva para me tornar quem eu sou hoje e os valores que defendo. Foi no maravilhoso curso de Letras que aprendi o que é ter uma formação social, ter um olhar para o Outro e ter a oportunidade de estudar algo que jamais imaginei que seria possível: a sexualidade humana. Agora, eu estava estudando, cientificamente, aquele sentimento de "anormalidade" que me atormentava durante

117

aquela adolescência mortificada. Tudo fazia sentido em minha cabeça e eu sabia que não poderia restringir esses estudos somente aos limites da graduação. Eu tinha muito a aprender e a ensinar.

No entanto, foi apenas no segundo ano da graduação que entendi o conceito dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Passei a trabalhar no Departamento de Geociências, da UEPG, onde eu conheci professores mestres e doutores, entre eles, o professor Edu. Foi ele quem me ensinou muita coisa, quem me incentivou a estudar, a buscar, investir na minha formação e nunca desistir. Ele foi o chefe mais amigo que eu já tive nos cinco anos em que passei trabalhando naquele lugar e talvez ele seja o único que terei na vida, não sei, mas fez falta quando se mudou para o litoral nordestino.

No último ano da graduação, pensando em entrar no mestrado, usei meu trabalho de conclusão de curso como base para elaborar o projeto de pesquisa e fiz leituras para a prova escrita. Pedi ajuda para uma professora do meu curso, para que ela pudesse ler o meu projeto, me auxiliar, dizer se eu estava no caminho certo. Para meu total choque, o retorno que obtive foi "não faça a prova e não tente a seleção, você não está preparado para entrar nessa panelinha". Mesmo baleado no peito, dei continuidade, pedi que outro professor, dessa vez do Departamento de Geociências, avaliasse meu projeto e me auxiliasse a melhorá-lo. Particpei da seleção, passei na prova escrita, mas meu projeto foi recusado. Ficou para o ano seguinte.

Após o término da graduação, matriculei-me no mestrado como aluno especial e, para aproveitar o tempo, me inscrevi em um curso de especialização a distância. Concluí a especialização, concluí a primeira disciplina como aluno especial e já me matriculei na segunda. Tentei novamente a seleção do mestrado, porém, desta vez, o caminho foi melhorando.

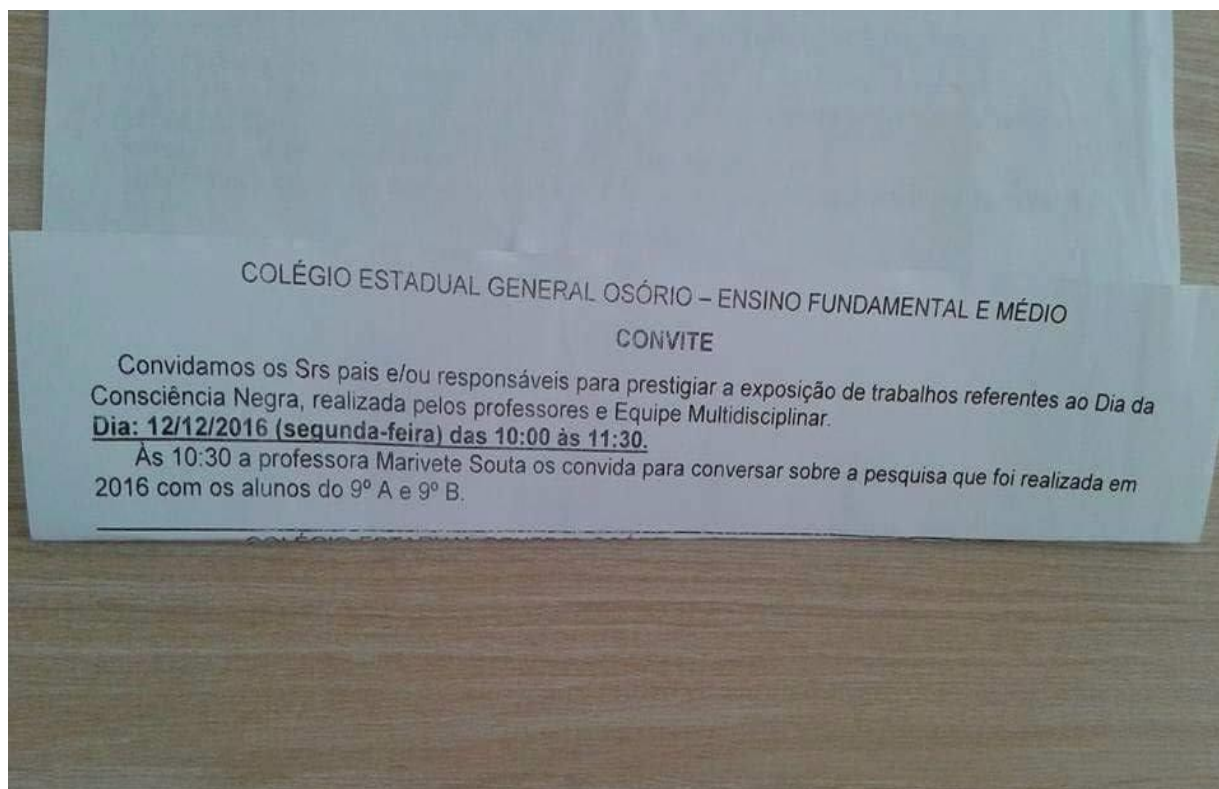
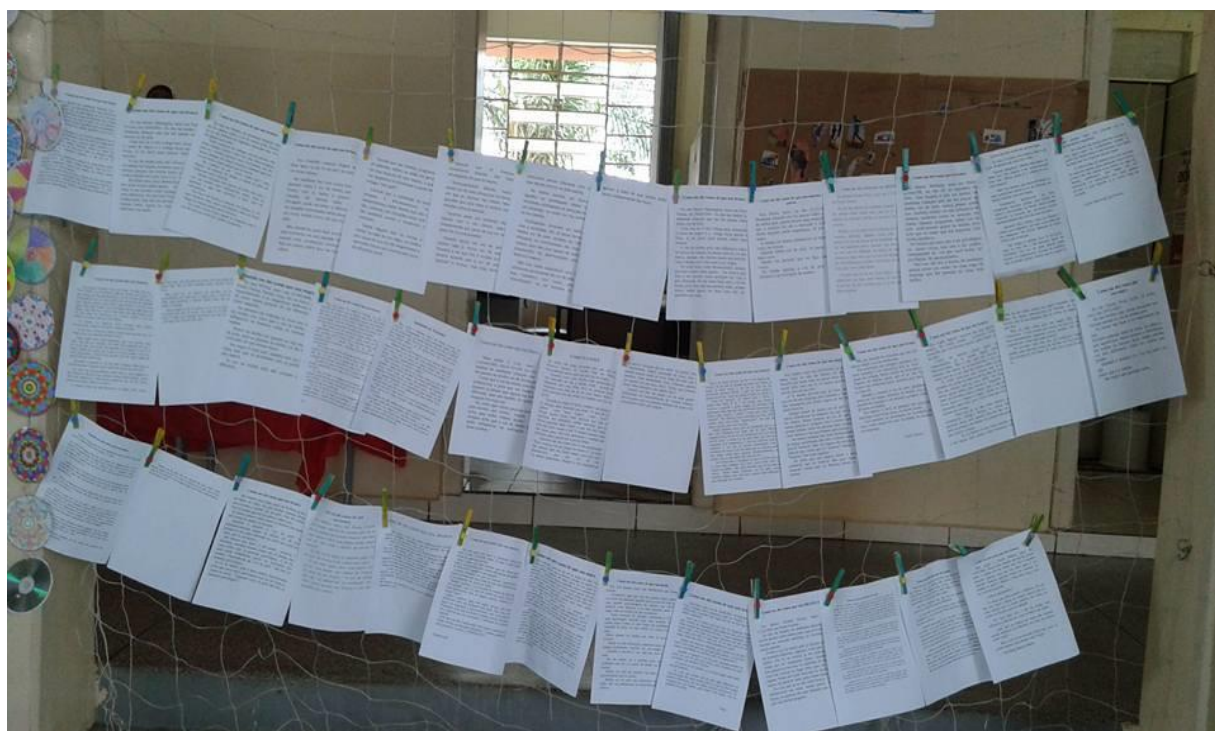
Eu não estava despreparado como na primeira tentativa, pois o curso Equidade na Pós-Graduação, oferecido pela UEPG, foi um grande auxílio para compreender o significado de um processo seletivo para ingressar em um curso de mestrado. Prova escrita, elaboração do projeto, leituras, língua

estrangeira, estruturação de uma pesquisa, delimitação de um problema de pesquisa, foco, orientação, entre outras especificidades do universo da pós-graduação que envolvem o processo de seleção. Com a ajuda inestimável que tive da tutora designada para auxiliar no processo, desenvolvi um projeto exatamente dentro daquilo que eu estava animado para continuar pesquisando: a sexualidade humana, só que dessa vez, com o intermédio da pulcra Literatura.

Todo o processo foi igual ao de um *reality show*. E eu ingressei no mestrado! O primeiro da minha gigantesca família a conseguir chegar até aqui (exceto por aqueles bacharéis em Direito que se auto-intitulam "doutores"). Minha orientadora, a professora Dra. Marly Catarina Soares, foi justamente quem eu precisava para colocar em prática mais um projeto, mais um sonho: a concretização de uma dissertação de mestrado.

Em 2014 estou a menos de um ano de finalizar o curso de mestrado. Sou bolsista e me dedico a dar vida ao meu projeto. Também estou cursando Licenciatura em Pedagogia, a distância, pela UEPG, para aumentar as minhas possibilidades de pesquisa. Há poucos dias fui aprovado em um concurso para professores do estado do Paraná e, tão logo haja a convocação, me tornarei um profissional de carreira. Tenho planos e determinação para alçar voos maiores. Tão logo seja viável quero ingressar em um curso de doutorado, também na área da Literatura e, então, me tornar um professor e pesquisador dentro da universidade.

Estimado leitor, se você chegou até aqui eu o agradeço muito. Não foi fácil colocar em palavras uma vida toda, lágrimas vieram, emoções afloraram e revivi cada momento. Percebi, ao longo desta narrativa, que tudo é possível, que bastam força de vontade, pessoas certas no lugar certo e aproveitamento das oportunidades. Se você não aproveitá-las, outros farão por você. Portanto, força sempre!

APÊNDICE B: Agradecimento pela participação na pesquisa**APÊNDICE C: Exposição dos relatos autobiográficos na comemoração do dia da consciência negra no colégio**

APÊNDICE D: Exposição dos relatos autobiográficos na comemoração do dia da consciência negra- NRE



ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



COLÉGIO ESTADUAL GENERAL OSÓRIO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
AV: GAL. CARLOS CAVALCANTI, Nº 1553
UVARANAS - CEP: 84025-000
FONE/FAX: (42) 3226-2993

Ponta Grossa, 05 de julho de 2016

Autorização

Informamos que a pesquisadora Marivete Souta, aluna do curso de Mestrado em Linguagem, Identidade, Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, orientada pela professora Drª Ione da Silva Jovino, está autorizada a pesquisar sobre **Uma análise da(s) da(s) Identidades de raça de alunos negros e brancos no contexto de sala de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná.**

O objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar quais conflitos permeiam a construção de identidade racial de alunos negros e brancos no meio escolar, o papel da escola e das práticas escolares na construção dessa identidade e como o ensino de língua portuguesa, por meio do gênero relato pessoal, poderá contribuir para isso.

Os objetivos específicos são:

- Compreender a(s) identidades dos alunos negros e brancos de um colégio da rede pública do estado do Paraná, e o papel da escola na construção da(s) identidade(s) raciais.
- Identificar no contexto escolar como o aluno negro e branco expressa sua(s) identidade(s).
- Verificar os fatores geradores do(s) conflito(s) de identidade(s) racial desses alunos.
- Analisar como esses alunos negros e brancos expressam sua(s) identidade(s).
- Desenvolver uma sequência didática contemplando o gênero relato pessoal.
- Analisar o papel da SD como fonte de dados para a pesquisa.
- Analisar o papel da SD com o gênero relato pessoal para uma educação antirracista e construção de identidades positivas.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema em duas turmas dos 9º anos, A e B, do Colégio Estadual General Osório.

Informamos que os estudantes terão autorização de participação e livre consentimento assinada pelos pais ou responsáveis. Caso sejam usadas filmagens ou fotografias os estudantes também deverão ter autorização assinada pelos pais ou responsáveis para uso e cessão de imagens para esta pesquisa.

Ressaltamos que decisão final de participar da referida pesquisa cabe à direção da escola e aos convidados para participar da pesquisa.

Uma cópia com o resultado da investigação será entregue à direção da escola e equipe pedagógica ao final da pesquisa.

Atenciosamente,

Nilton Roberson Delega
Diretor
Res 741/2016 - 03/03/2016

Nilton Roberson Delega
Diretor do Colégio General Osório

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoe@uepg.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sua(eu) filha(o) _____, aluna(o) do 9º ano, do Colégio Estadual General Osório está sendo convidado a participar da pesquisa **Uma análise da(s) da(s) Identidades de raça de alunos negros e brancos no contexto de sala de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná**, tendo como pesquisador responsável **Marivete Souta**, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é entender como pensam as(os) alunas(os) a respeito do preconceito e racismo e como a escola pode ajudá-los a ser menos preconceituosos e racistas.

A participação de sua(eu) filha(o) no estudo será de produzir relatos pessoais, orais e escritos e entrevistas semiestruturadas, através de questionários. Os textos produzidos não serão identificados na publicação, mantendo o sigilo do autor dos textos e questionários. Os dados serão usados para análise de uma pesquisa de mestrado e publicações.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual sua(eu) filha(o) participa. A participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Sua(eu) filha(o) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador: Marivete Souta

Rua :Francisco Manoel da Silva, nº 461 – Ponta Grossa /PR - telefone: (42) 30251183

Nome do pesquisador

Rua : _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____ 0294

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

ANEXO C: Assentimento informado para menores de 18 anos

Assentimento informado para menores de 18 anos

a) Sua filha(o) matriculado no Colégio Estadual General Osório, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Uma análise da(s) da(s) Identidades de raça de alunos negros e brancos no contexto de sala de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná.** Esta pesquisa será desenvolvida pela professora mestranda da UEPG: Marivete Souta.

Nome da cça/adolescente _____

b) Este formulário de assentimento informado é para adolescentes entre as idades de 13 a 17 anos que estão sendo convidados para participarem da pesquisa: **Uma análise da(s) da(s) Identidades de raça de alunos negros e brancos no contexto de sala de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná.**

c) Para sua(eu) filha(o) participar é preciso ler este documento com atenção. Caso você encontre palavras que você não entenda, por favor, peça para que eu explique.

d) Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o que sua(eu) filha(o) pensa sobre o preconceito e o racismo e se/como a escola pode ajudar a diminuí-los. As alunas(os) foram escolhidas(os) para participarem da pesquisa por fazerem parte do grupo de alunos que participou das apresentações do Dia da Consciência Negra em 2014, quando percebemos que alguns alunos eram vítimas de preconceito e discriminação na escola e pensamos em investigar o que as(os) estudantes adolescentes pensam sobre esse tema. Há uma coisa boa que poderá acontecer com a participação nesta pesquisa: contribuir para que haja menos preconceito, menos racismo e menos exclusão. Vamos ler e escrever sobre esses temas e refletir juntos. Você não precisará se deslocar para outros lugares para participar da pesquisa, pois será realizada em sala de aula, com atividades inseridas nas aulas.

e) A pesquisa será desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa, a participação na pesquisa será através de produção de relatos pessoais orais e escritos e entrevistas semiestruturadas, através de questionários. Os textos produzidos não serão identificados na publicação, mantendo o sigilo do autor dos textos e questionários. Os dados serão usados para análise de uma pesquisa de mestrado e publicações. Você poderá se informar sobre a pesquisa com a direção, equipe pedagógica ou com seus pais ou responsáveis antes de tomarem uma decisão sobre sua participação.

f) Estão garantidas todas as informações que vocês queiram antes, durante e depois da pesquisa.

g) Discutimos esta pesquisa com pais e/ou responsáveis que sabem que também estamos pedindo seu acordo. Para quem vai participar na pesquisa, os pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas a(o) aluna(o) não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. A(o) convidada(o) pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem se sentir à vontade de conversar. Pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que quer que eu explique mais detalhadamente porque ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça a qualquer momento e eu explicarei. Não haverá pagamento pela participação na pesquisa e nenhum custo.

h) Você pode me perguntar agora ou depois fazer as perguntas para tirar suas dúvidas. Meu telefone é: (42) 84097310, e-mail: marivete.souta@gmail.com. Se você quiser falar com outra pessoa tal como outro professor ou diretor, pedagoga, não tem problema.

i) Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para ninguém, pois seu nome não aparecerá. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e para seus pais. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto eu, poderá ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só eu saberei qual é o seu número e mantereí em sigilo.

j) Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com a(o) aluna(o) e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhes darei um papel com os resultados por escrito. Depois, irei falar com mais pessoas, pesquisadores e outros, sobre a pesquisa. Farei isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para eventos com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos, mas seu nome não aparecerá.

Eu _____ li o texto acima e entendi que a pesquisa é sobre o que pensam as(os) adolescentes e jovens sobre o preconceito e racismo e como a escola pode ajudar a diminuí-los. Eu entendi que haverá leituras sobre o tema, que serão produzidos relatos orais e escritos e entrevistas para serem analisadas pela pesquisadora e que não aparecerão os nomes dos participantes da pesquisa.

Ponta Grossa, ____/____/____

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisadora: Marivete Souta _____

Dia/mês/ano: _____

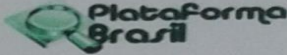
Fone da pesquisadora: (42)84097310

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

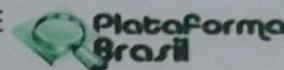
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

ANEXO D: Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Uma análise da(s) da(s) Identidades de raça de alunos negros e brancos no contexto de sala de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná		
Pesquisador: MARIVETE SOUTA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 56327616.7.0000.0105		
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 1.682.487		
Apresentação do Projeto:		
De acordo com os pesquisadores, este projeto de pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Objetiva-se pesquisar e analisar as identidades dos alunos brancos e negros no contexto de duas salas de aula do Ensino Fundamental, de um colégio da rede pública estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Como metodologia norteadora pretende-se realizar pesquisa- ação, de cunho (auto)biográfico, sendo focos da pesquisa duas turmas de 9º ano, cujos alunos fazem parte do problema desta pesquisa que surgiu no ano de 2014, durante a comemoração do dia da Consciência Negra nesse colégio. O problema foi: Como as práticas escolares podem contribuir para a negação da identidade racial negra? Isso também acontece com alunos brancos? Será utilizada a pesquisa-ação com aplicação de uma sequência didática com relatos pessoais, por isso também optou-se por uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, para descortinar as subjetividades que compõem a(s) identidade(s) do(as) aluno(as), com enfoque na identidade racial. Os relatos serão objeto de análise para esta pesquisa.		
Objetivo da Pesquisa:		
O objetivo primário é analisar quais conflitos permeiam a construção de identidade racial de		
Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100. Bairro: Uvaranas Município: PONTA GROSSA CEP: 84.030-900 UF: PR Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br		

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.682.487

alunos negros e brancos no meio escolar, o papel da escola e das práticas escolares na construção dessa identidade e como o ensino de língua portuguesa, por meio do gênero relato pessoal, poderá contribuir para isso.

Como objetivos secundários:

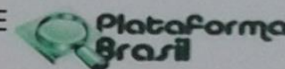
- Compreender a(s) identidades dos alunos negros e brancos de um colégio da rede pública do estado do Paraná, e o papel da escola na construção da(s) identidade(s) raciais.
- Identificar no contexto escolar como o aluno negro e branco expressa sua(s) identidade(s). - Verificar os fatores geradores do(s) conflito(s) de identidade(s) racial desses alunos.
- Analisar como esses alunos negros e brancos expressam sua(s) identidade(s).
- Desenvolver uma sequência didática contemplando o gênero relato pessoal.
- Analisar o papel das SD como fonte de dados para a pesquisa.
- Analisar o papel da SD com o gênero relato pessoal para uma educação antirracista e construção de identidades positivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são: - Há o risco de desistência de algumas(ns) alunas(os) durante o processo de investigação; - Há também o risco de a comunidade escolar discordar das interpretações dos dados coletados durante a pesquisa quando a pesquisadora der o retorno da investigação. Todo o processo está sendo encaminhado de modo a garantir que os riscos existentes sejam os mais amenos possíveis. Os pais ou responsáveis serão contactados pessoalmente, terão os esclarecimentos sobre a pesquisa e suas(eus) filhas(os), aluna(os), serão convidados a ser participantes; após aceitarem a participação das(os) filhas(os), assinarão o termo de consentimento e a identidade dos participantes será preservada, isso será garantido. As(os) alunas(os) estarão cientes de que, se em algum momento do estudo, não se sentirem mais à vontade, se sentirem incomodados, desconfortáveis, poderão deixar de ser participantes do processo de pesquisa, bem como solicitar a retirada do material que até então tenha sido concedido. Os estudantes, também receberão uma autorização para assinarem após explicação do seu conteúdo. Serão coletados para a análise relatos orais e escritos pelas(os) alunas(os) realizados e em nenhum momento da análise eles serão identificados, evitando assim algum tipo de constrangimento tanto ao aluno quanto ao docente que o ensina. Como benefícios, os autores descrevem que Esta pesquisa será de significativa importância, pois a lei 10.639/03, preconiza o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e que é dever da escola inserir esse estudo no currículo escolar além disso, trataremos mais especificamente da manifestação do racismo no ambiente escolar como objetivo de pôr em prática, o que foi proposto e determinado pela Lei.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.682.487

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com essa pesquisa pretende-se primeiramente, traçar o perfil dos alunos dessa turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, de um colégio da rede pública estadual de Ponta Grossa, Paraná, que participarão da pesquisa. Inicialmente realizar-se-á um levantamento com os professores dessas turmas, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas com um roteiro em que o professor possa expressar sua opinião sobre a construção da identidade desses alunos e como ele observa as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

O próximo passo será fazer uma comparação com os dados apreendidos através de relatos pessoais orais e escritos a todos os alunos participantes da pesquisa, utilizando, a pesquisa (auto)autobiográfica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- apresenta folha de rosto adequadamente preenchida.
- apresenta autorização da escola (direção/ secretaria estadual de educação) para condução da pesquisa.
- apresenta TCLE dirigido ao responsável legal do pesquisado.

Recomendações:

ao final da pesquisa, elaborar relatório e submetê-lo via Plataforma Brasil, para evitar pendências junto à COEP e PROESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nao se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_669578.pdf	13/07/2016 08:37:18		Aceito
Outros	autoriza.pdf	13/07/2016 08:36:19	MARIVETE SOUTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	tcleal.pdf	06/07/2016 13:15:56	MARIVETE SOUTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autor.pdf	06/07/2016 12:34:03	MARIVETE SOUTA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br