

UNILETRAS

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO
E INTERSECCIONALIDADES**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

DIRETOR DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Silvana Oliveira

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Jeane Silvane Eckert Mons

UNILETRAS

EQUIPE EDITORIAL

Marly Catarina Soares

Lucan Fernandes Moreno

EDITOR DO DOSSIÊ

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

REVISOR ORTOGRÁFICO

Johann Sermann Domaradzki

Marly Catarina Soares

Natacha Iria Pereira Lopes

REVISOR DE LINGUA INGLESA

Johann Serman Domaradzki

Natacha Iria Pereira Lopes

CONSELHO EDITORIAL

Agnès Levécot - Sorbonne - Paris	Maria Marta Furlanetto - UFSC
Alexandre Soares Carneiro - UNICAMP	Maria Tereza Amodeo - PUCRS
Antonio Donizeti da Cruz - UNIOESTE	Pedro Carlos Louzada Fonseca - UFG
Clarice Nadir Von Borstel - UNIOESTE	Regina Dalcastagnè - UnB
Danglei de Castro Pereira - UEMS	Rosane Cardoso - UNIVATES
Fernando de Moraes Gebra - UNILA	Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS
Luciana Marino do Nascimento - UFAC	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Luís Isaías Centeno do Amaral - UFPEL	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Marcus Vinicius de Freitas - UFMG	Valdirene Zorzo-Veloso - UEL
Maria Cristina de Almenida Mello Laranjeira - UC	Vilson Leffa - UCPel
Maria Cristina Fernandes Salles Altman - USP	Antonio Donizeti Da Cruz - UNIOESTE

COMISSÃO DE AVALIADORES

Allan Valenza de Silveira - UFPR	Jane Kelly Oliveira - UEPG	Ubirajara Araujo Moreira - UEPG
Antônio João Teixeira - UEPG	Keli C. Pacheco - UEPG	Valeska Gracioso Carlos - UEPG
Anderson Carnin - UNISINOS	Letícia Fraga - UEPG	Anderson Carnin - UNISINOS
Andrea Correa Paraíso Muller - UEPG	Lígia Paula Couto - UEPG	Andrea Correa Paraíso Muller - UEPG
Clarice Nadir von Borstel - UNIOESTE	Luísa Cristina dos Santos Fontes - UEPG	Claudia Maris Tullio - UNICENTRO
Claudia Maris Tullio - UNICENTRO	Marcos Barbosa Carreira - UEPG	Diego Gomes Do Valle - UEPG
Clóris Porto Torquato - UEPG	Maria Marta Furlanetto - UNISUL	Giselle Cristina Smaniotto - UEPG
Daniel de Oliveira Gomes - UNICENTRO	Naira de Almeida Nascimento - UFTPR	Letícia Fraga - UEPG
Diego Gomes Do Valle - Uepg	Rosana Apolônia Harmuch - UEPG	Lígia Paula Couto - UEPG
Elódia Constantino Roman - UEPG	Sebastião Lourenço dos Santos - UEPG	Marcelo Spitzner - UFRA
Genilda Azerêdo - UFPA	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC	
Giselle Cristina Smaniotto - UEPG	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG	

ISSN 0101-8698

UNILETRAS

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO
E INTERSECCIONALIDADES

V. 41, N. 2

Editora
UEPG

CAPA
Viviane Motim

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Marco Aurélio Martins Wrobel

UNILETRAS (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
Departamento de Estudos da Linguagem - DEEL. Ponta Grossa,
PR, Brasil, 1979 -

Anual de 1979-2007.
Semestral 2008-.

ISSN 0101-8698 - impresso CCN 078192-4
1983-3431 - on-line

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM

GEODADOS: Base de dados da UTFPR

CLASE: Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades da
Universidade Nacional Autónoma de México

RCAAP: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

UNILESTE: www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html

UNIVILLE: www2.univille.edu.br/biblioteca

QUALIS CAPES

CORRESPONDÊNCIA/DISTRIBUIÇÃO/PERMUTAS

Revista Uniletras
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Estudos da Linguagem
Praça Santos Andrade, nº 1
Ponta Grossa – Paraná – 84010-919
Fone: (42) 3220-3191
E-mail: uniletras@uepg.br
<http://www.revista2.uepg.br/index.php/uniletras>

Permutas: intercambio@uepg.br
uniletras@live.com

VENDAS - Editora e Livrarias UEPG
Fone/fax: (42) 3220-3306
<https://portal-archipelagus.azurewebsites.net/farol/eduepg/>

SUMÁRIO

- 135 APRESENTAÇÃO: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES
Aparecida de Jesus Ferreira

DOSSIÊ TEMÁTICO

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES

- 138 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA SOBRE UM ENSINO QUE PROMOVA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO
Keila de Oliveira
Aparecida de Jesus Ferreira
- 147 LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Marivete Souta
Ione da Silva Jovino
- 167 UM RELATO DE SI EM “ESSE CABELO”, DE DJAIMILIA PEREIRA DE ALMEIDA: O CORPO COMO OBJETO DE VIOLÊNCIA ÉTICA
Shaianna da Costa Araújo
Algemira de Macêdo Mendes
- 178 PARIDADE RACIAL COMO CHAVE PARA DESVELAR AS EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cintia Cardoso
- 193 IDENTIDADES DE RAÇA, GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES
Rosana Aparecida Ribeiro de Sene

214 CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ELE) PARA O TRATAMENTO DA QUESTÃO DA DIVERSIDADE RACIAL
Daniela dos Santos Silva
Lúcia Maria de Assunção Barbosa

242 MEMÓRIA E VIVÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM CAROLINA MARIA DE JESUS
E CONCEIÇÃO EVARISTO
Flavio Camargo
Victória Lopes Pacheco

SEÇÃO TEMA LIVRE

253 “A FÁBRICA DO FEMININO” E A PÓS-MODERNIDADE EM CONSUMO
Larissa de Cássia Antunes Ribeiro

262 PENSANDO FORA DO SISTEMA: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM NÃO-
BINÁRIA
Heliton Lau

283 ESTRANGEIRIDADE E BUSCA DE IDENTIDADE EM PERSÉPOLIS
Mylena Fernanda Ribeiro

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES

O dossiê tem como propósito tratar de temas importantes no contexto brasileiro e global. Neste número da *Uniletras* – 41 – dividido em dois volumes – 1 e 2, dedicamos inteiramente para os temas que suscitam muitas discussões e debates no meio acadêmico, institutos de pesquisa, pesquisadores envolvidos com a educação e interessados, quais sejam: Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades. A decisão de publicar o dossiê com estes temas nos dois volumes foi inspirada pela grande quantidade de artigos de excelência submetidos à chamada, avalizando aquilo que temos como certeza: a premente necessidade de discutir, de colocar em evidência, de dar visibilidade ao constante trabalho de inserção, de dar espaço, de valorizar o que ainda precisa ser valorizado. Os artigos foram subdivididos de acordo com a abordagem temática escolhida por seus autores.

Acerca do Letramento Racial Crítico é uma nomenclatura recente no contexto brasileiro a sua primeira publicação no Brasil data de 2014 (FERREIRA, 2014), e desde então tem sido crescente as pesquisas que utilizam essa nomenclatura. As áreas que tem mais utilizado estão nos estudos da linguagem e educação. Já com relação ao livro didático, este dossiê inova trazendo pesquisas que abordam sobre questões raciais e o livro didático. As questões de interseccionalidades são as pesquisas que fazem a intersecção com raça, gênero, classe social, sexualidades e demais intersecções. Neste dossiê há dezesseis artigos, uma entrevista e três artigos de tema livre, que estão publicados da seguinte forma:

Sobre Letramento Racial Crítico há dois artigos: *Narrativas Autobiográficas: O Que Dizem As Professoras Da Rede Municipal De Ponta Grossa Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico*, Keila de Oliveira, *Aparecida de Jesus Ferreira*; *Letramento Racial e Educação Antirracista Nas Aulas De Língua Portuguesa*, Marivete Souta, Ione Da Silva Jovino.

Acerca de livro didático o dossiê conta com oito artigos: *Interseccionalidades Em Texto Multimodal No Livro Didático De Língua Portuguesa Do Ensino Fundamental*, Ana Marcia Ribeiro De Miranda Macedo, Rubenilson Pereira de Araujo; *O Livro Didático De História Da Educação Básica E A Implementação Da Lei 10.639/2003*, Flávia Rodrigues Lima Rocha; *O Discurso Inclusivo: Uma Análise Crítica Da Representação Da Mulher Negra E Da Pluriculturalidade Em Um Livro Didático Para O Ensino Médio*, Anna Carolina Barbosa Silva, Claudia Cristina Mendes Giesel; *“Nosso Brasil”: A Construção Do Preconceito Racial Em Um Livro Didático De História*, José Soares Filho, Edson Soares Martins; *Algumas Considerações Sobre A Importância Da Representação De Raça, Gênero E Classe Social Em Um Livro De Espanhol*, Letícia Camargo Ferreira Netto, Keila de Oliveira, *Aparecida de Jesus Ferreira*; *Representações De Identidades Sociais De Gênero, Raça E Classe Em Livros Didáticos De Espanhol À Luz Da Análise Crítica*

Do Discurso, *Édina Aparecida Silva Enevan, Ione da Silva Jovino*; Um Estudo Inicial Sobre A Representação Da Identidade De Classe No Livro Didático Português: Linguagens, *Lilian Aparecida Moura, Valeska Gracioso Carlos*.

Artigos que abordam sobre interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe social em vários temas, há cinco artigos: Um Relato De Si Em Esse Cabelo, De Djaimilia Pereira De Almeida; O Corpo Como Objeto De Violência Ética, *Shaianna da Costa Araújo, Algemira de Macêdo Mendes*; Paridade Racial Como Chave Para Desvelar As Expressões Da Branquitude Na Educação Infantil, *Cintia Cardoso*; Identidades De Raça, Gênero E De Sexualidade No Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa: Sugestões De Atividades, *Rosana Aparecida Ribeiro de Sene*; Contribuições Possíveis Do Ensino De Espanhol Como Língua Estrangeira (Ele) Para O Tratamento Da Questão Da Diversidade Racial, *Daniela dos Santos Silva; Lúcia Maria de Assunção Barbosa*; Memória E Vivência De Mulheres Negras Em Carolina Maria De Jesus E Conceição Evaristo, *Flavio Camargo, Victória Lopes Pacheco*.

Os três artigos de tema livre abordam questões concernentes a gênero e sexualidade que se configuram como “outridade”: a feminilidade, o gênero binário e a estrangeiridade. São os artigos: “A fábrica do feminino” e a pós-modernidade em consumo, escrito por Larissa de Cássia Antunes Ribeiro; Pensando fora do sistema: uma reflexão sobre a linguagem não-binária, de Héilton Lau; Estrangeiridade e busca de identidade em Persépolis, de autoria de Mylena Fernanda Ribeiro.

Há uma entrevista, Aparecida de Jesus Ferreira Letramento Racial Crítico: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia, entrevistador *Cássio Murilo Lourenço Gomes*.

Aparecida de Jesus Ferreira
Organizadora do dossiê.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

SEÇÃO DOSSIÊ

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA SOBRE UM ENSINO QUE PROMOVA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES: WHAT TEACHERS IN PONTA GROSSA MUNICIPAL NETWORK SAY ABOUT A TEACHING THAT PROMOTES CRITICAL RACIAL LITERACY

Keila de Oliveira*

Aparecida de Jesus Ferreira**

RESUMO: O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado e tem por objetivo discutir sobre a importância do trabalho docente na (re)construção da identidade racial da criança, a partir do uso de práticas pedagógicas em uma perspectiva de Letramento Racial Crítico. As perguntas de pesquisa que responderemos são: As professoras conseguem perceber, por meio da escrita de narrativas autobiográficas, como que as crianças se identificam racialmente e reagem à identidade racial do outro no cotidiano escolar? Essas narrativas contribuem para que essas professoras compreendam a importância de discutir sobre raça em sala de aula, na perspectiva do Letramento Racial Crítico? Para responder a essas duas perguntas, iniciamos a discussão com uma revisão teórica sobre o tema e, em seguida, apresentamos algumas reflexões a partir da análise de narrativas autobiográficas de três professoras do Ensino Fundamental I, da rede municipal da cidade de Ponta Grossa. Para tanto, consideramos autores como: Ferreira (2015), Uwe (2009), entre outros. A partir dessa análise, os resultados obtidos nas narrativas autobiográficas das professoras apontam que é possível encontrar em sala de aula atitudes e discursos racistas, no entanto, nem sempre perceptíveis pelo/a professor/a. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas contribuem para que o professor reflita sobre sua prática em sala de aula, a necessidade de discutir sobre raça e a importância da formação continuada a

* Graduada em Pedagogia (UEPG) Mestre em Estudos da Linguagem- Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG). E-mail: keilakdn@gmail.com

** Doutora – docente permanente do programa de Mestrado em Linguagem UEPG. E-mail: aparecidedejesusferreira@gmail.com

respeito das questões raciais, visto que a interação professor-aluno de forma reflexiva é uma das possibilidades de combate ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Autobiográficas; Formação de Professores; Letramento Racial Crítico; Infância.

ABSTRACT: This article is a part of the master's dissertation and aims to discuss the importance of teaching work in the (re) construction of children's racial identity, based on the use of pedagogical practices in a Critical Racial Literacy perspective. The research questions that we will answer are: Can the teachers understand, through the writing of autobiographical narratives, how children identify themselves racially and react to the other's racial identity in daily school life? Do these narratives help these teachers understand the importance of discussing race in the classroom from the perspective of Critical Racial Literacy? To answer these two questions, we start the discussion with a theoretical review about the topic and then present some reflections from the analysis of autobiographical narratives of three elementary school teachers from the municipal network of Ponta Grossa. Therefore, we consider authors such as: Ferreira (2015), Uwe (2009), among others. From this analysis, the results obtained in the teachers' autobiographical narratives indicate that it is possible to find racist attitudes and discourses in the classroom, however, not always noticeable by the teacher. In this sense, autobiographical narratives contribute for the teacher to reflect about his/hers classroom practice, the need to discuss about race and the importance of continuing education regarding racial issues, since the teacher-student interaction in a reflective way is one of the possibilities to fight racism.

KEYWORDS: Autobiographical Narratives; Teacher training; Critical Racial Literacy; Childhood

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante das reflexões durante a geração de dados e da escrita da dissertação de Mestrado. Durante o período inicial de escrita, em 2017, a Secretaria de Educação da cidade de Ponta Grossa promoveu oficinas de formação sobre questões raciais, foram ministradas pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, e tiveram como participantes professoras da rede municipal de ensino. O tema central do encontro com as professoras foram as possibilidades do uso de livros de literatura infantil para promover o Letramento Racial Crítico (LRC). Nesses encontros, a professora Dra. Aparecida apresentou o livro *As bonecas negras de Lara*, de sua autoria, e trouxe diversas possibilidades para discutir a respeito de raça, gênero, família, propostas de atividades, entre outros temas.

No decorrer dessas oficinas, as professoras relatavam sobre as experiências em sala de aula, a preocupação em aprender sobre o tema e a necessidade de práticas pedagógicas

facilitadoras a respeito das questões raciais. O interesse demonstrado pelas professoras em aprender como trabalhar em sala de aula na perspectiva do Letramento Racial Crítico nos motivou a buscar perceber quais eram as percepções que elas tinham sobre questões raciais em sala de aula e se conseguiam, de alguma forma, discutir sobre o tema com os alunos. Nesse sentido, nossa preocupação foi encontrar meios para gerar esses dados, de modo que as professoras participantes da pesquisa se sentissem confortáveis em relatar sobre sua trajetória acadêmica e profissional, e também sobre as experiências do cotidiano escolar.

Ao buscar um instrumento que nos possibilitasse gerar esses dados, optamos por analisar narrativas autobiográficas de professoras do Ensino Fundamental I da rede municipal da cidade de Ponta Grossa, um total de três professoras, previamente selecionadas, dando preferência para as que já realizavam trabalhos e projetos sobre questões raciais. Essa seleção prévia foi feita a partir de um grupo¹ disponível no Facebook sobre o livro *As bonecas negras de Lara*, o grupo foi criado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira. Acompanhamos as postagens de várias professoras que mostravam as atividades desenvolvidas a partir do livro e, assim, entramos em contato com algumas para convidá-las a participar. Tivemos o aceite de duas professoras, e optamos por convidar mais uma que, embora não participasse desse grupo, tínhamos informações de seu trabalho sobre questões raciais.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

A justificativa de escolher as narrativas autobiográficas como instrumento para geração dos dados parte dos estudos realizados por Uwe (2009), que entende que “através da análise das narrativas, pode-se estudar tópicos e conceitos mais amplos”, nesse caso, nossa proposta era perceber nesses relatos se as professoras mencionariam a respeito de raça, racismo, identidade racial ou algo relacionado a esses termos (UWE, 2009, p. 31).

Para Clandinin; Connelly (2015, p. 48), a “narrativa é o melhor modo de representar e entender as experiências”. Nesse sentido, as professoras foram orientadas sobre a escrita da narrativa, de modo que apresentamos uma pergunta para nortear essa escrita: “Como você percebe sua prática em sala de aula para discutir sobre raça?” Além dessa pergunta norteadora da escrita da narrativa autobiográfica, ainda solicitamos que mencionassem sobre sua trajetória como professoras de crianças, abordando as seguintes informações:

- Como e por qual motivo você escolheu ser professora;
- Formação acadêmica;
- Há quanto tempo atua em sala de aula com o público infantil;

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/LivroAsBonecasNegrasDeLara/>

- Se viu ou vivenciou alguma experiência de racismo, formas de preconceito /discriminação dentro do espaço escolar. E, se sim, como isso ocorreu – esse item foi nosso foco principal, pois permitiria refletir sobre quais eram as experiências dessas professoras, se as questões raciais eram problematizadas em sala de aula, e se havia indícios de práticas voltadas ao Letramento Racial Crítico.

Embora as leituras de outras pesquisas apontassem que as crianças ainda pequenas podem apresentar comportamentos e atitudes discriminatórias para com seus colegas negros da turma, era possível que esses acontecimentos não fossem percebidos pelas professoras, conforme afirma Cavalleiro (1998), “os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema preferiram o silêncio” (CAVALLEIRO, 1998, p.11).

Outra pesquisa que relata o comportamento infantil no que se refere às questões raciais é mencionada por Dias e Bento (2012), a partir de um relato de experiência de uma professora em uma entrevista que conta que estava dando banho em um aluno negro, de dois anos, e outro aluno branco, de quatro anos, a observava. O menino branco, ao ser questionado porque olhava tanto o menino negro, questiona a professora o porquê de ele ser negro. Nesse diálogo, o aluno branco inclusive questiona se “arrancasse o courinho dele nasceria branco?” (DIAS; BENTO, 2012, p. 4).

A fala desse menino branco demonstra como o fato do outro ser negro desperta a sua curiosidade, e, portanto, é fundamental que o professor tenha entendimento de que esse comentário da criança necessita de esclarecimento para que ela possa refletir de maneira positiva sobre sua identidade racial e a do outro. Nessa perspectiva, destacamos principalmente a relevância da atuação do professor ao permitir que essas questões sejam discutidas em sala de aula não apenas quando os fatos acontecem, mas de forma contínua, para que as crianças percebam que a diversidade está presente em todos os espaços. Desse modo, entendemos que o Letramento Racial Crítico, por ser voltado aos estudos sobre questões raciais e suas influências, possibilita que identidade racial negra e também a identidade racial branca sejam mobilizadas a refletir sobre raça, conforme afirma Ferreira (2015):

[...] temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2015, p. 36).

Nesse sentido, o relato das professoras nas narrativas autobiográficas possibilitaria que pudéssemos perceber se havia indícios de busca pelo ensino com base no Letramento Racial Crítico, que tem por finalidade oportunizar discussões e reflexões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, pois, como afirma Dambros “é necessário pensar num cidadão completo”, uma vez que se pretende, na condição de professor, auxiliar na formação dos alunos. (DAMBROS, 2016, p. 35).

Pode parecer, em um primeiro momento, que fazer uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula com crianças pequenas seja algo complexo, mas conforme mencionamos anteriormente, pesquisas como a de Cavalleiro (1998), Dias e Bento (2012), entre outras, apontam que crianças pequenas apresentam necessidade de dialogar sobre raça, e nesse sentido, entendemos que esse diálogo está para além de falar de racismo, de escravidão. É muito mais que isso. É necessário que as crianças negras se vejam representadas positivamente, para que se sintam participantes ativos no espaço escolar, social, do universo literário, da mídia, entre outros espaços.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do Letramento Racial Crítico, que leva a criança a refletir e perceber que há personagens negros como protagonistas de suas histórias infantis, dos desenhos animados, nos programas de televisão, nos filmes, nas propagandas, nos livros didáticos, de modo que a criança negra, ao ser questionada sobre qual é seu personagem preferido, tenha a possibilidade de mencionar um personagem negro ou negra, que se pareça com ela. Desse modo, o Letramento Racial Crítico possibilita que as discussões sejam realizadas mesmo antes da alfabetização, uma vez que o professor compreende que oportunizar discussões sobre raça não se limita à aquisição do código escrito. Um instrumento que pode ser utilizado pelo professor para promover o Letramento Racial Crítico é o livro de literatura infantil, que possibilita ao professor realizar diversas atividades com as crianças, como contar a história das personagens, fazer com que as crianças percebam e reflitam sobre as questões raciais de maneira lúdica, propor a criação de um autorretrato, em que cada criança tenha a liberdade de colocar no papel como ela se vê: tom de pele, cabelo, cor dos olhos, entre tantas outras possibilidades.

A partir dessa breve reflexão sobre a importância do uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula, apresentaremos a seguir alguns trechos das narrativas que analisamos. Optamos por utilizar nomes fictícios para as professoras participantes da pesquisa e para as escolas, a fim de manter sigilo no que se refere à identidade de cada uma.

A primeira narrativa é da professora Cecília, ela é graduada em Letras e História, e com Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, atua como professora de crianças na rede municipal há mais de 20 anos e relatou que busca desenvolver um trabalho que contemple o tema das questões étnico-raciais:

Extrato 1	Desde muito cedo já sabia que seria professora, entre os motivos principais está o fascínio em trabalhar com a alfabetização e letramento de crianças.[...] Meus alunos são pequenos com idade de 5 a 6 anos e já chegam a escola com influências das instituições em que participam (família, igreja...). Sendo assim, alguns alunos demonstram atos racistas em virtude dessas influências. Já presenciei várias formas de preconceito na escola como: apelidos pejorativos, principalmente em relação ao cabelo enrolado, xingamentos devido a cor de pele. Todos esses atos foram problematizados, sem punições sem sentido, mas com reflexões entre os envolvidos somado ao trabalho do tema da cultura afro brasileira. (dando ênfase a literatura infantil). (Professora Cecília- Escola Dandara 11-06-2018).
-----------	--

Observamos que há na narrativa da professora Cecília, no extrato 1, proximidade com as pesquisas de Cavalleiro (1998) e Dias e Bento (2012), citadas anteriormente, e que nos auxiliam a perceber que o racismo pode acontecer com crianças desde a Educação Infantil. Diante disso, é necessário que o professor tenha essa compreensão, conforme afirma a professora Cecília, de problematizar com “reflexões”. A professora Cecília menciona o uso da literatura infantil como uma possibilidade de desenvolver essas discussões, conforme menciona Luz (2018) “após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, a literatura se abriu para um processo de reformulação buscando distanciar-se da visão do negro como objeto ou como produto estereotipado”, e isso certamente tem contribuído para uma melhor discussão sobre questões raciais em sala de aula, principalmente com crianças, considerando que livros de literatura infantil atraem a atenção dos pequenos. (LUZ, 2018, p. 52-53).

A próxima narrativa é da professora Francisca, da Escola Carolina de Jesus, ela é graduada em Letras Português/Francês, em Pedagogia e com formação em Magistério. cursou também Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira e Pós-graduação em História, Cultura e Artes. Atua como docente na rede municipal de Ponta Grossa – PR há sete anos. A professora Francisca mostrou vários livros de personagens negros, que ela adquiriu nas feiras anuais que são organizadas pela Secretaria de Educação do município e que sempre utiliza em sala de aula. Relatou também sobre os cursos de formação de professores que participou, voltados ao ensino das questões raciais. Ressalta-se que a participação foi por interesse pessoal, e não promovida pela escola. A seguir temos o extrato 2, da professora Francisca, no qual ela relata um pouco de sua trajetória acadêmica e profissional e sobre sua atuação em sala de aula no que se refere ao ensino sobre raça:

Extrato 2	Eu escolhi ser professora após cursar Formação de Docentes (antigo magistério), no colégio estadual Instituto de Educação. Sou formada em Letras/Francês, pela UEPG, e recentemente concluí o curso de Pedagogia, pela UNICESUMAR, sou especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, pela UNINTER, e estou concluindo a pós em História, Cultura e Artes pela UEPG. Atuo como professora há 7 anos. Eu nunca vivenciei um ato de preconceito ou discriminação dentro do espaço escolar, mas como trabalho muito com o tema, sempre que eu inicie o assunto sobre o racismo as crianças percebem que já foram vítimas e relatam os fatos. (Professora Francisca- 19-06-2018).
-----------	--

Na narrativa autobiográfica da professora Francisca, encontramos dois fatos que de certa forma nos surpreendem. O primeiro é a professora relatar que atua como professora há 7 anos e nunca vivenciou um ato de preconceito ou discriminação dentro do espaço escolar. O segundo fato vem logo em seguida, quando a professora afirma que “como trabalho muito com o tema, sempre que eu inicie o assunto sobre o racismo as crianças percebem que já foram vítimas e relatam os fatos”. Apesar da professora Francisca não mencionar detalhadamente se essas experiências de preconceito, discriminação e racismo que as crianças relatam ocorreram no espaço escolar, podemos refletir, em um primeiro momento, sobre duas hipóteses: a

primeira (pouco provável) é que esses fatos não aconteceram na escola; a segunda (a mais provável) é que essas crianças só perceberam que foram vítimas de racismo a partir da discussão trazida pela professora Francisca sobre o assunto, e isso nos mostra a importância dessas discussões serem realizadas em sala de aula.

A terceira narrativa autobiográfica é da professora Bia (Extrato 3), graduada em Serviço Social, concluiu magistério (nível médio), e atua há 15 anos como professora da rede municipal na cidade de Ponta Grossa.

Extrato 3	No primeiro momento eu escolhi ser professora por gostar de crianças, por desejar um mundo melhor aos nossos filhos, pois acredito que a Educação é o único bem que podemos deixar aos nossos filhos, para que sintamos orgulho deles e de suas ações futuras. Tenho curso de Magistério e sou graduada em Serviço Social pela UEPG. Atuo em sala de aula há 15 anos como professora municipal na mesma escola a que estou lotada. Já presenciei fatos de racismo e preconceito que acontecia com alunos em suas famílias, os quais interferiam no desenvolvimento escolar do aluno, deixando-o apático e tímido frente a classe, mas aos poucos a criança foi se socializando com as outras, não acarretando em problemas educacionais. Nós não podemos interferir na vida familiar dos alunos, mas podemos tornar o nosso ambiente escolar propício para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos. Respaldaado nos valores atitudinais, aliados aos demais conteúdos. (Professora Bia - Escola Conceição Evaristo 08-06-2018).
-----------	--

A professora Bia, assim como a professora Cecília, destaca já ter presenciado racismo em sala de aula entre as crianças. Ademais, se aproxima da narrativa da professora Francisca, pois a professora Bia afirma ter presenciado “fatos de racismo e preconceito que acontecia com alunos em suas famílias”, e em nenhum momento afirma que isso ocorreu na sala de aula ou no espaço escolar. Isso demonstra que nem sempre é perceptível aos olhos do professor atos de racismo, de preconceito ou de discriminação, ou pode ser que haja receio, por parte do professor, em admitir que esses fatos acontecem. Devido a isso, ressaltamos a importância da formação continuada dos professores para que possam discutir com propriedade sobre o tema em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as narrativas autobiográficas das professoras participantes da pesquisa, percebemos que há necessidade de discutir sobre a temática das questões raciais em sala de aula. Conforme observamos, nem sempre a discriminação, o preconceito e o racismo são perceptíveis pelo professor e, por isso, torna-se fundamental a formação continuada, possibilitando que as professoras tenham conhecimento sobre raça, letramento racial, letramento racial crítico e, assim, reflitam sobre suas práticas em sala de aula. Ouvir o que as crianças têm a dizer é outro ponto fundamental quando discutimos sobre raça na perspectiva do Letramento Racial Crítico. Nesse sentido, concordamos com Dias (2015, p. 593), ao afirmar que “a infância

é um tempo social”. Diante disso, faz-se necessário que nesse “tempo” as crianças tenham oportunidades de se (re)conhecer racialmente e de maneira positiva, e portanto, o Letramento Racial Crítico torna-se uma possibilidade para esse aprendizado.

Para Santiago (2015, p. 97), é muito importante que o/a professor/a perceba seus alunos a partir de suas linguagens infantis. No espaço escolar tudo precisa ser considerado, até “os choros, as mordidas, as risadas, as palavras infantis nos fornecem elementos para pensarmos as ações docentes”, para que assim possamos analisar e (re)construir nossa prática pedagógica, sendo essa uma das principais estratégias de combate ao racismo.

No que se refere ao limite dessa análise, lembramos que se trata apenas de um recorte da pesquisa que realizamos, ainda há muitas outras questões relevantes no que diz respeito aos dados da pesquisa. Mesmo assim, esse recorte é relevante e nos permite responder a primeira pergunta norteadora desse artigo, que é: As narrativas autobiográficas contribuem para a percepção de professores/as sobre como as crianças se identificam racialmente e reagem à identidade racial do outro no cotidiano escolar? Acreditamos que sim. No caso das professoras que escreveram as narrativas autobiográficas que analisamos aqui, encontramos dois relatos em que elas perceberam no cotidiano escolar que algumas crianças apresentam atitudes que demonstram racismo. Apenas uma professora menciona “nunca ter percebido”, no entanto, ao iniciar o assunto “sobre racismo”, ela relata que as crianças “percebiam que já foram vítimas e relatam os fatos”. Em ambos os casos, a narrativa autobiográfica possibilitou a reflexão das professoras sobre como as crianças (re)conhecem sua identidade racial e a do outro.

A segunda pergunta de pesquisa que norteou a escrita desse texto foi: Essas narrativas contribuíram para que as professoras compreendessem a importância de discutir sobre raça em sala de aula, na perspectiva do Letramento Racial Crítico? As reflexões apresentadas nas narrativas escritas pelas professoras, embora não mencionem a respeito do termo “Letramento Racial Crítico”, evidenciam que há preocupação em discutir sobre raça em sala de aula.

Ao analisarmos as narrativas das três professoras envolvidas na pesquisa, embora elas não cite de maneira direta a respeito do LRC, possivelmente por não terem domínio ainda sobre o assunto, consideramos que há indícios de que elas realizam discussões e práticas nessa perspectiva em sala, pelo fato de buscarem refletir sobre raça com as crianças de maneira crítica e ouvi-las.

Assim, concluímos que as narrativas autobiográficas das professoras foram um instrumento fundamental para geração de dados, possibilitando que pudéssemos ter um melhor entendimento de quais eram as percepções que as professoras apresentam sobre a identidade racial de seus alunos, como elas lidam com isso e suas experiências em sala de aula ao discutir sobre raça. Destacamos também que as narrativas autobiográficas permitem que haja uma reflexão sobre a própria prática, o que certamente é positivo, pois é assim que nós, enquanto professores, temos a possibilidade de perceber nossos limites e avanços, e assim, (re)construir nossa prática na busca de uma educação na perspectiva do Letramento Racial Crítico.

4. REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil.** Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** rev. Tradução do GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DAMBROS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDS de 2012 e 2015.** Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. da S. Educação Infantil e relações raciais: conquistas e desafios. *In*: LOPES, Daniel Henrique (Org.). **Desigualdades e Preconceitos: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade.** Editora UFMS, 2012, p. 71-91.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

LUZ, M. A. P. de C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira.** Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

SANTIAGO, F. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. *In*: GEPEDISC – Linhas Culturais. **Infâncias e movimentos sociais.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

UWE, F. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido para publicação em 5 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 13 de Março de 2020.

LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

RACIAL LITERACY AND ANTI-RACIST EDUCATION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Marivete Souta*

Ione da Silva Jovino**

RESUMO: Objetivamos apresentar um recorte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida em 2016 em um colégio da rede estadual de educação da cidade de Ponta Grossa, Paraná, a fim de verificar se/quais conflitos de identidade racial aparecem nas produções de alunas(os) adolescentes negras(os) e brancas(os); os objetivos específicos consistiram em identificar o papel da escola e outras instituições e/ou meios na (re) construção da(s) identidade(s) raciais e analisar como uma sequência didática (SD), com o gênero relato autobiográfico pode contribuir para a construção da identidade étnico-racial, ao ser aplicada pela perspectiva teórica do letramento racial crítico e da educação antirracista. Embasaram este estudo Besset e Castro (2008) e Ferreira (2006; 2014; 2015). Apresentaremos a sequência didática, na qual fazemos reflexões sobre as relações étnico-raciais a partir da intervenção e o impacto que causou na resignificação da branquitude.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Letramento Racial Crítico; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: We aim to present a cutout of a Master research developed in 2016 in a public state school in the city of Ponta Grossa, Paraná. The purpose of this research was to point out which are the conflicts of racial identity that appear in the compositions of teenager black students and white ones. The specific goals of this study were to identify which role the school and other institutions and/ or means play in the (re) construction of racial identity and analyze how a Didactic Sequence (DS) with the autobiographical genre can help in the construction of ethical racial identity. It was applied in the perspective of the theory of racial critical literacy and anti-racial education. In order to do so, the study was based on Besset and Castro (2008) and Ferreira (2006, 2014,

* Mestre em Estudos da Linguagem – UEPG. Professora da rede estadual do Paraná. E-mail: marivete.souta@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professora do Departamento de Estudos da Linguagem e do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. E-mail: ionejovino@gmail.com.

2015). We will present the Didactic Sequence and how the reflections on ethnic-racial relations from the intervention had an impact on the demeaning of whitening.

KEYWORDS: Identity; Critical Racial literacy; Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa de mestrado realizada em 2016, este artigo aspira a refletir sobre a metodologia utilizada no estudo que será retratado. O propósito deste trabalho consistia em verificar se/quais conflitos de identidade racial aparecem nas produções de alunas(os) negras(os) e brancas(os); os objetivos específicos resumem-se em: 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 pode contribuir para a construção da identidade étnico-racial ao ser aplicada pela perspectiva teórica do letramento racial crítico e da educação antirracista. O presente estudo foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de educação da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná.

O problema que gerou o objeto de estudo desta pesquisa surgiu em 2014, no mesmo colégio onde este trabalho foi desenvolvido, durante a promoção de uma atividade referente ao Dia da Consciência Negra. Algumas/alguns alunas(os) negaram-se a participar de uma sessão de fotos sob a alegação de que não eram negras(os). Essa reação que partiu deles instigou uma reflexão sobre a questão racial em uma das autoras deste artigo. Assim, optou-se por desenvolver a pesquisa no colégio mencionado, primeiramente, por ser o lócus de surgimento do problema da pesquisa que será retratada e também, porque uma das autoras ministra aulas nessa escola.

Inicialmente, a pesquisa contou com a participação de 63 estudantes dos 9º anos do período matutino. A aplicação da intervenção durou 13 aulas, sendo que 6 aulas foram realizadas no laboratório de informática.

Durante o processo de geração de dados ocorreram alguns imprevistos, como desistência, transferência e remanejamento de alunos; isso fez com que o grupo que fez parte do trabalho diminuísse para 57 estudantes, e desses 57 alunos, 53 redigiram o relato escrito.

Primeiramente, neste artigo apresentaremos a perspectiva da intervenção: o letramento racial crítico e educação antirracista; em seguida, apresentaremos a sequência didática desenvolvida; na seção seguinte, “repensando as relações étnico-raciais a partir da intervenção”, analisaremos o impacto da intervenção na ressignificação da branquitude, e na última seção temática apresentamos as considerações finais do trabalho.

2. A INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Optamos pela pesquisa-intervenção, pois conforme Besset e Castro (2008, p. 11) salientam, é por intermédio dela que se “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.

Uma das principais agências de letramentos no mundo contemporâneo é a escola, Rojo (2009, p. 52) observa que se 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”. Essa intervenção, na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista, permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença, pois a escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvelem suas intenções, finalidades e ideologias.

O letramento crítico, para Ferreira (2015), é 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 de que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico.

Optamos pela Teoria Racial Crítica neste trabalho, pois, segundo Ferreira (2015, p. 131), para essa teoria “a narrativa é importante, pois uma das premissas da Teoria Racial Crítica é a utilização de narrativas, de autobiografias, de contar histórias não hegemônicas (counters-tories)”. Neste trabalho utilizamos 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 e como trabalharemos com as questões raciais enfocando tanto a raça branca quanto a raça negra. Encontramos na Teoria Racial Crítica um excelente suporte teórico para este 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.

Piza (2005) afirma que a branquitude é a fase em que se superou a branquitude e foi esse caminho que tentamos 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, os alunos pudessem passar para a fase de superação da branquitude em direção a uma branquitude crítica, assim como destacaremos no desenvolvimento deste artigo.

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA DURANTE A INTERVENÇÃO

A SD que foi executada durante o projeto de pesquisa tem como suporte teórico Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Ferreira (2006). Realizamos adaptações conforme o contexto de sala de aula, a temática, o tempo e as características das(os) alunas(os). Os trabalhos realizados por Orlando (2013) e Souza, Corti e Mendonça (2012) também influenciaram no planejamento dessa SD, a qual descreveremos a seguir.

Primeiramente, apresentamos o motivo que nos estimulou a fazer esta investigação, o objetivo desta pesquisa, a sua importância, a importância da participação das(os) alunas(os) e a metodologia que utilizamos 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 elas/eles se sentiram ao estar no lugar do outro. Esse exercício, conforme Souza, Corti e Mendonça (2012), favorece o acionamento da memória. O próximo passo foi detalhar a linha do tempo com o enriquecimento que elas/eles tiveram no momento da 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 textual. No 3º módulo foi promovida uma pesquisa em dicionários e numa tabela sobre o gênero relato autobiográfico, e foram aplicados alguns exercícios retomando a pesquisa, utilizando 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, buscando detectar características do relato na tabela. Nesse momento, houve um intervalo na aplicação da SD, porque houve os Jogos Interclasse na escola, o JISO. Na semana seguinte, o colégio foi ocupado pelo Movimento Estudantil¹, por essa razão o próximo módulo foi adiado para o retorno das aulas.

No 4º módulo, antes de irmos ao laboratório de informática para assim acessarmos dois relatos autobiográficos e um vídeo, os alunos receberam as orientações sobre como a atividade deveria ser desempenhada e as perguntas que deveriam ser respondidas.

Esse foi um momento de reflexão sobre a questão racial, que foi observada de forma diferente, ou seja, o olhar para o espelho, para os privilégios de ser branca(o). Para tanto, foram

¹“No 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 estarem 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)”. (SOUTA, 2017, p. 79)

preparadas perguntas extras, um plano “B” para o caso de as respostas das(os) alunas(os) não atingirem o objetivo da atividade anterior; assim, o exercício poderia direcionar a atenção para as questões raciais. Em uma das turmas o plano B foi acionado, pois houve dificuldade para o direcionamento que se almejava. Voltando à sala de aula, foi aplicado o exercício *A caminhada dos privilégios*², que é uma adaptação de um exercício, que segundo o site oficial do Instituto da Mulher Negra GELENDÉS, é bastante utilizado em dinâmicas de grupo nos EUA, para que se visualize os privilégios de cada pessoa. Esse exercício também possibilita um olhar para si mesmo.

No 5º módulo, trabalhamos com o texto *Assim pude me trazer de volta para mim*, que também é um exemplo de relato autobiográfico, o qual utilizamos para exercitar a análise linguística com os alunos. 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 deveriam ter sido priorizados nos relatos autobiográficos. Cada aluna(o) releu o seu texto, que foi recolhido após a primeira escrita, e o reescreveu.

O texto foi recolhido novamente, e dessa vez ~~ele~~ 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. A partir disso revisamos os pontos que não foram bem assimilados pelos grupos, para depois realizarmos a refacção. No 8º módulo as(os) alunas(os) fizeram a editoração do texto.

4. REPENSANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA INTERVENÇÃO

Agora partiremos para a parte de análise final da intervenção pedagógica na perspectiva do letramento racial crítico. Para tanto, antes de tudo, fora realizada uma leitura de todos os relatos autobiográficos a fim de tecer um perfil dos sujeitos da pesquisa, lançamos mão de excertos de narrativas e das anotações do diário de bordo para responder às perguntas de pesquisa; agrupamos os fragmentos de narrativas e anotações do diário de bordo por categorias, de acordo com as questões (foram elencadas as fontes/instrumentos para análise de cada categoria subjacente a cada pergunta de pesquisa).

É pertinente salientar que foi necessário voltar às narrativas e buscar os sujeitos que se autoidentificaram dentro das categorias: branca(o), negra(o), parda(o), morena(o) conforme a heteroclassificação brancas(os) e negras(os). Para facilitar a releitura e a reconsulta de dados,

² As adaptações são referentes à modificação de algumas perguntas que foram adaptadas conforme a temática da SD e a própria aplicabilidade da atividade no que corresponde ao espaço de seu desempenho, devido à infraestrutura do colégio.

elaboramos um quadro com nomes e pseudônimos³, com isso conseguimos visualizar o sujeito e tentamos lembrar atitudes e comportamentos que pudessem colaborar para a análise. Esse processo exigiu cruzamento de dados para interpretá-los.

Analisamos 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 optamos por colocar uma frase de cada relato. Dos 28 relatos de sujeitos brancos, 10 (3%), trouxeram frases que demonstraram ressignificação da branquitude.

Embora não tenhamos atingido todos os educandos, percebemos, ao analisar o diário de bordo, que a intervenção teve um papel importante para a mudança na maneira como os sujeitos passaram a pensar as relações raciais. Apresentaremos primeiramente a análise dos excertos dos relatos e na sequência efetivaremos um cruzamento desses relatos com os dados do diário de bordo, como é possível observar na tabela a seguir:

TABELA 1 - 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	13
Total	55%	45%

Fonte: Souta (2017, p. 111)

Durante a atividade *Caminhada dos Privilégios*, 55 % das/dos brancas(os) revelaram ter se surpreendido ao descobrir que possuíam mais privilégios do que as/os negras(os); no final dessa intervenção todas(os) as(os) pesquisadas(os) brancas(os) revelaram ter consciência de que têm vantagens por serem brancas(os). A(o) branca(o) declara ser “normal” ser branco(a), 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; no entanto, 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.

³ Foi sugerido aos alunos que eles poderiam escolher nomes de ídolos e personalidades famosas para serem seus pseudônimos.

Bento (2014) completa essa linha de raciocínio, 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, 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, e 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 e 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, acreditamos que a afirmação repetida no relato: “ser branca(o) é se sentir normal”, provavelmente vem dessa ideia de modelo universal de ser humano. Agora analisaremos alguns trechos dos relatos autobiográficos produzidos pelos alunos:

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) (SOUTA, 2017, p. 164).

Tanto Julianny quanto Light Iagami demonstraram que a intervenção impactou tanto na forma como eles se viam e como viam o outro. Julianny, ao analisar o tipo de preconceito que o negro sofre, percebe que isso pode acarretar numa situação de injustiça. O que ela compreende é que é mais comum o negro ser injustiçado, algo que nos remete ao privilégio apontado por Cardoso (2014) como característica principal da branquitude.

Julianny 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, corre 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 desempenham papel crucial nas relações raciais. Ele faz algumas reflexões importantes depois de relatar 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). (SOUTA, 2017, p. 165).

Verificando o diário de bordo, percebemos que as reflexões não avançaram a partir dessa percepção, pelo menos o aluno Light Iagami não expressou mais avanços durante o desenvolvimento da intervenção. Ele percebeu que tinha privilégios por ser branco, que isso pode influenciar no pensamento das pessoas, mas não demonstrou ter se posicionado contra a branquitude. Cremos 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 discutiremos na sequência depois de fazermos uma explicação sobre a perspectiva desta intervenção.

Antes de prosseguir, relembremos como entendemos 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 se 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 a reflexão sobre o modo de agir.

Os professores, ao adotarem um objetivo crítico em suas aulas, colaboram no sentido de desenvolverem uma consciência própria 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, isso pode contribuir para diminuir a exclusão, (FERREIRA, 2006). Na sequência, verificamos o que os relatos autobiográficos revelaram sobre a resignificação da branquitude. Vinte e oito sujeitos se declararam brancos nos relatos autobiográficos, desses, 10 relatos trazem frases que revelam resignificação da branquitude, conforme ilustra a tabela a seguir.

TABELA 2 - Frases descritas pelas(os) alunas(os) de resignificação da branquitude

Branças(os)	Ocorrências
Frases dos relatos que revelam resignificação 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: Souta (2017, p. 166).

Entendemos branquitude no sentido abordado por Piza (2005; 2014). Primeiramente é preciso que os brancos tenham noção dos privilégios, para depois tomar uma posição contra eles. Partindo desse pressuposto, durante a pesquisa, quando discutimos sobre essa questão, encontramos em uma das autobiografias a seguinte afirmação: “Ser branca é a pessoa que popularmente irá ter MAIS PRIVILÉGIOS que uma negra e ISSO IRÁ FAZER VOCÊ PENSAR SOBRE ISSO” (Selena Gomes, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus) (SOUTA, 2017, p. 166).

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 violência e relações de coerção e opressão, tornando a metamorfose desumanização. O efeito pode ser a produção de uma identidade obstada ao invés de produzir uma identidade afirmativa. Nogueira (2014) afirma que é assim que se revela a natureza intrinsecamente política da identidade. Por isso a autora afirma ser fundamental a promoção de pesquisas que abordem essa temática, para sabermos como nos tornamos quem nós somos. Agora analisaremos o próximo trecho dos relatos autobiográficos produzidos pelos alunos:

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 DEVIASER O MESMO SENTIMENTO (Anny, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016, grifos meus). (SOUTA, 2017, p. 166).

A reflexão também faz Anny perceber o papel do branco nas relações raciais quando ela afirma: “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) menciona, 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 conclui: “sentir-se branco ou negro devia ser o mesmo sentimento”. Acreditamos que esse exercício trabalhado na sala de aula possa ser um caminho para que esses indivíduos, que possuem um letramento racial crítico, possam transformar essa conscientização em práticas que venham de encontro à branquitude.

O relato de Gran Bell também traz esse reconhecimento. Consideramos importante explicar que ele relata nunca ter pensado na cor de sua pele antes da intervenção. Relembramos aos leitores que voltamos 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). (SOUTA, 2017, p. 167). O aluno demonstra reconhecer que uns são mais iguais do 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 afirma Piza (2005), que a branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos dos que dizem que somos todos iguais, mas ao contrário, reconhece que uns são mais iguais do que outros.

Espera-se que essas/esses alunas(os) possam, no futuro, ao exercerem seus papéis de “contratantes”, a partir do letramento racial crítico, agir de forma diferente a essa maneira preconceituosa à qual Gran Bell se refere. Como contratado, ele talvez não possa fazer mudanças, mas como contratante poderá romper com esse processo.

Ferreira (2014) enfatiza que as relações de poder estão em toda parte, assim, o poder pode ser exercido por todas as pessoas; não obstante, algumas pessoas ou grupos exercem maior influência do que outros, algo que dependerá do local de onde falam, de sua raça, sexualidade, gênero e classe social. Nós como professoras possuímos o intuito de educar cidadãos

críticos 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). (SOUTA, 2017, p. 168).

Assim:

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 de que o mesmo não se silencie, mas, pelo contrário, discuta e se aprofunde no 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 essa seja ressignificada. Cavalleiro (2012, p. 72) 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.

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 resignificar a nossa branquitude, num exercício que se opõe à branquitude, para poder trabalhar em prol de uma educação que vise 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 reforçam muitos estereótipos. (FERREIRA, 2014).

No final da intervenção, depois de refletirmos sobre o papel do branco nas relações raciais, todos, brancas(os) e negras(os), perceberam que o privilégio existe, o que trouxe uma grande mudança de visão sobre as relações raciais, proporcionada pelas leituras e reflexões a partir das atividades da intervenção. Cremos que a percepção dos privilégios foi fundamental para contemplarmos esses resultados.

Desse ponto em diante, intercalamos anotações do diário de bordo, para mostrar como durante a intervenção ocorreu a resignificação da branquitude. Reiteramos 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 que pesquisamos, muitas vezes ocorreram fatos importantes durante as discussões que foram complementados com dados filmados e/ou gravados, pois é difícil parar a aula para fazer as anotações.

Uma pesquisa que se vale da aplicação de uma intervenção na sala de aula pode perder muitos dados importantes, tais detalhes que nesta pesquisa só conseguimos retomar por meio das gravações.

Foi pensando nisso que optamos por utilizar os dois recursos: filmagem e gravação a fim de garantir a captação desses dados. Assim, conseguimos trazer para as análises das informações que serão apresentadas adiante.

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. (SOUTA, 2017, p. 170-171).

O aluno Gran Bell afirma que “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”, pois as pessoas não admitem que são preconceituosas. A afirmação: *A GENTE PERCEBE que tem privilégios, só não faz nada* (grifos meus), demonstra 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, tendo noção

de que o 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) observa 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*, o difícil é não ser racista. Concordamos 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”. Vêm à memória de Lili lembranças sobre a reação negativa do pai, quando a irmã leva um namorado negro para 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, p. 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 ser diferente dele por meio dessa reflexão.

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 o 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). (SOUTA, 2017, p. 172).

A reflexão acima nos reporta ao que Cardoso (2010) nos diz ao se referir à branquitude trazendo Florestan Fernandes (1978), 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 seja à consciência desse preconceito de ter preconceito a 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 e de atitude dele com relação às demais pessoas, assim 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 até mesmo o branco antirracista não se isenta desse lugar. Lopes (2016, p. 119) declara: “Refiro-me a um lugar de condições de existência material, simbólica e psíquica”. Procuramos trazer para análise os relatos que mais nos chamaram atenção, além das anotações do diário de bordo que pudessem esclarecer melhor os relatos; porém, diante da riqueza dos dados gerados durante essa pesquisa, tornou-se muito difícil fazer uma seleção dos mais importantes. Mas com certeza, como pontua Bento (2014, p. 44):

[...] 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.

As(os) alunas(os) que participaram desta pesquisa são adolescentes, jovens, ou seja, encontram-se 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 além disso, mudando de posição. As(os) alunas(os) fizeram um importante exercício de tentativa de superação da branquitude. Se dispuseram a pensar sobre as relações raciais contribuindo com raciocínios 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 menciona sobre a última fase em direção à identidade não racista que é a autonomia, uma nova maneira de ser branco.

Com essa nova definição, são associados sentimentos positivos que energizam os esforços pessoais para confrontar o racismo e a opressão cotidianamente. Nós, brancas(os), mesmo com nossa branquitude ressignificada, precisamos, conforme sugere 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. O que almejamos expor às/aos leitoras(es) é que foi possível perceber isso pela análise dos relatos autobiográficos e pela análise do diário de bordo ao intercruzar as informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível fazer com que as/os alunas(os) brancas(os) refletissem sobre as relações raciais e percebessem os seus papéis nas relações étnico-raciais. As contranarrativas, ou seja, as narrativas não hegemônicas trabalhadas, fizeram com que se fomentasse essa reflexão, portanto, o papel das contranarrativas foi/é importante no trabalho na perspectiva do letramento racial crítico.

Os relatos autobiográficos comprovam também o que Cardoso (2010) nos fala sobre a branquitude, que não é visível só para as pessoas negras, embora os negros sintam o seu peso em todas as suas dimensões.

Experenciemos 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 pudemos perceber no relato de uma aluna.

Ao observar que todas/todos conseguiram reconhecer os privilégios dos brancos e a branquitude, constatamos 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 possui um tempo para compreender, aprender, e isso precisou ser considerado na análise que realizamos. Foi perceptível que contribuímos com boas reflexões e ações eficientes, mas somente um trabalho, a longo prazo, poderá realmente produzir melhores resultados. Acreditamos que a ressignificação da branquitude vem primeiramente no sentido de reconhecê-la, para posteriormente o branco negar a sua supremacia, conforme Edith Piza (2005). A conscientização do branco poderá transformar a sociedade em menos excludente com ações que venham de encontro à branquitude.

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.

É de se esperar, pelo que acabamos de elencar, que nem todos esses adolescentes/jovens tenham realizado um movimento em direção à ressignificação 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.

Quando conseguimos fazer as(os) estudantes pensarem sobre o assunto, reverem conceitos, estamos abrindo um caminho para um mundo melhor que seja menos preconceituoso. Bento (2014) explica que os estudos brasileiros ultimamente não têm focado na 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, 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 de que o professor lança mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico.

Nossa sugestão é a de que trabalhos como os de Ferreira (2014) continuem sendo realizados na formação de professores, que o letramento racial crítico seja trabalhado primeiramente com os professores e com as equipes multidisciplinares das escolas, também sigam em uma formação nessa perspectiva. Cremos que as contranarrativas apresentadas nessa intervenção desempenharam um papel primordial para fomentar reflexões a respeito das questões raciais, focando também no papel do branco para a manutenção do racismo e proporcionando uma abertura para a ressignificação da branquitude.

Para finalizar, recordamos Ferreira (2015) ao ressaltar a importância da preparação de nós professores para utilização do letramento racial crítico. A autora comenta que se os professores estiverem preparados para utilizar o letramento racial crítico, eles podem colaborar para a formação de identidades raciais branca e negra. Para que todos tenham orgulho do seu pertencimento racial, é preciso que entendamos como o racismo está estruturado na sociedade. Este trabalho tentou mostrar isso às (aos) alunas(os), para que se mude a forma de agir no sentido de formar cidadãos que as possam construir uma sociedade mais justa.

Também ressaltamos as palavras de Gomes (2005) ao afirmar, que se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar as nossas famílias, as(os) profissionais da educação, a sociedade e a escola. A autora complementa argumentando que pesquisas, estudos precisam ser realizados, e para isso é preciso compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. É preciso ter orgulho da significativa, respeitável e marcante história dos ancestrais africanos no Brasil.

Por esta razão esta pesquisa também revela-se muito importante, pois vem de um contexto educacional que possui uma equipe multidisciplinar que trabalha questões raciais. Este trabalho vem para agregar ao que está sendo realizado na escola onde a pesquisa foi promovida, salientando a importância de se educar para as relações raciais e trazer o branco para o centro das discussões.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: BENTO, M. A. S. (Org.); CARONE, I. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BESSET, V. L.; CASTRO, L. R. 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>. Acessado em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado em: 21 jan. 2017.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014, 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

CARDOSO, L. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Rev. de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG, 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>>. Acessado em: 17 out. 2016.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012. 112 p.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil—subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 112 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 320 p.

FERREIRA, A. de J. **Formação de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2. ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006. 148 p.

FERREIRA, A. de J. Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça**, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.97-143.

FERREIRA, A. de J. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

GOMES, N. L. 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.

JESUS, C. M. de. **O privilégio da brancura na escola pública**: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA. 2014, 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cachoeira, BA, 2014.

LABORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco**: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. Belo Horizonte. 2014, 159f. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOPES, J. S. **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. 2016, 255f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual**: Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008. cap.2. p. 145-226.

MOREIRA, C. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**. Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun. 2014.

NOGUEIRA, O. 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. **Revista Tempo social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NOGUEIRA, S. G. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento Étnico-Racial. In: BENTO, M. A. da S. (Org.); SILVEIRA, M. de J. (Org.); NOGUEIRA, S. G. **Identidade, branquitude e negritude construções para a psicologia social no Brasil**: novos ensaios relatos e experiências e de pesquisa. São Paulo. ed. Casa do Psicólogo, 2014. p. 49-63.

ORLANDO, A. F. **Gênero e diversidade na escola**: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa. 2013, 194f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2013.

RIBEIRO, C. R. A. **Sujeitos à escola ou sujeitos da escola?**: A elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo. 2011, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

SOUTA, M. **Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?**: Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2017.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 122 p.

SPÓSITO, M. P. O Estado da Arte sobre a juventude: uma introdução. In: SPÓSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). v. 1. Belo Horizonte, MG: Argivmentvm, 2009. p. 11- 16. (Coleção Advcere).

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. *In*: I Simpósio Internacional do Adolescente n 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](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext)>. Acessado em: 07 jun. 2016.

Recebido para publicação em 31 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 22 de Janeiro de 2020.

UM RELATO DE SI EM *ESSE CABELO*, DE DJAIMILIA PEREIRA DE ALMEIDA: O CORPO COMO OBJETO DE VIOLÊNCIA ÉTICA

A REPORT OF ONESELF IN *ESSE CABELO*, BY DJAIMILIA PEREIRA DE ALMEIDA: THE BODY AS AN OBJECT OF ETHICAL VIOLENCE

Shaianna da Costa Araújo*

Algemira de Macedo Mendes**

RESUMO: No presente trabalho, analisaremos a obra *Esse Cabelo* (2015), da escritora angolana Djaimilia Pereira de Almeida, à luz das categorias propostas por Butler (2015) no que se refere ao ato de relatar a si. Situaremos a obra no contexto da escrita de si e do relato de si, discutindo as noções de autoria colocadas por Foucault (2001). Discorreremos sobre a transmutação da estética em moral, demonstrando como essa metamorfose se manifesta na obra analisada, e ainda verificando de que forma o corpo, enquanto objeto de padrões estéticos, pode se tornar vítima da violência ética. Trabalharemos a hipótese de que esse corpo negro, entendido como ferramenta política de compreensão do mundo, é um potencial objeto da violência descrita por Butler, à medida que também se submete às pretensões morais da universalidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Esse Cabelo*; relatar a si; cabelo crespo.

ABSTRACT: In this paper, we will analyze the work *Esse Cabelo* (2015), by the Angolan writer Djaimilia Pereira de Almeida, in the light of the categories proposed by Butler (2015) regarding the act of reporting oneself. We will situate the work in the context of self-writing and self-reporting, discussing the notions of authorship proposed by Foucault (2001). We will discuss the transmutation of aesthetics into morals, demonstrating how this metamorphosis manifests itself in the analysed work, verifying how the body, as an object of aesthetic standards, might become a victim of ethical violence.

* Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduada em Comunicação Organizacional pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: shaiaraujo7@gmail.com.

** Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: algemiramendes95@gmail.com.

We will work on the hypothesis that this black body, understood as a political tool for understanding the world, is a potential object of the violence described by Butler, as it also submits to the moral claims of universality.

KEYWORDS: *Esse Cabelo*; giving account of oneself; curly hair.

INTRODUÇÃO

A obra literária *Esse Cabelo* (2015), da escritora angolana Djaimilia Pereira de Almeida, é um romance que reúne elementos ensaísticos e biográficos. Em entrevistas concedidas a veículos de comunicação, a escritora reconhece que seu trabalho foi fortemente influenciado por experiências vividas e inquietações diversas, embora declare não se confundir inteiramente com a protagonista da narrativa. As semelhanças entre criadora e criatura, porém, já partem de seus nomes: a alcunha da personagem – “Mila” – pode ser compreendida como diminutivo ou corruptela de “Djaimilia”. Notamos um paralelismo ainda mais aparente se considerarmos as origens da escritora e as de Mila: ambas filhas de mãe angolana e pai português, deixaram a África na primeira infância para viverem nos subúrbios das terras lusitanas. Os marcos temporais também coincidem: nascida em 1982, Djaimilia Pereira de Almeida viveu sua adolescência na década de 1990, mesmo período em que Mila, nas tramas da narrativa, passou por suas experiências de puberdade. Acerca desses fatos, Almeida alega que existe, de fato, uma justaposição permanente entre a história de Mila e a sua, mas que obra e personagem são resultados de um complexo de emoções e intuições advindas de outras pessoas, próximas ou distantes, com histórias que são similares à dela própria ou mesmo muito diferentes (REDE ANGOLA, 2015). A escritora alegou, ainda, que o livro foi escrito menos a partir das narrativas reais do que a partir – e sobretudo – de rumores acerca do passado, que correm em sua família (PERNAMBUCO, 2016). O grupo editorial Leya, que publicou a obra tanto em Portugal quanto no Brasil, classifica o trabalho como “ficção” e “romance autobiográfico” – categorização que inicialmente parece até um tanto contraditória, mas que deixa clara a intercorrência de elementos ficcionais e de aspectos da vida de Djaimilia Pereira de Almeida, o que nos impele a aceitar o caráter híbrido da narrativa. A escritora, por sua vez, declarou pouco se importar com as classificações, alegando que é indiferente ao “gênero” [literário] e que se sente muito à vontade com as diferentes categorizações que seu livro já recebeu (PERNAMBUCO, 2016).

Empreendemos essa discussão inicial com o objetivo de apurar se podemos situar *Esse Cabelo* no âmbito do que Foucault (2004) chamou de “a escrita de si”. Concluímos que sim, pois, de acordo com esse teórico,

[a função-autor] não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela

pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2001, p. 20).

Não se trata, portanto, de comprovarmos que existe identidade taxativa entre Mila e Djaimília Pereira de Almeida, embora os fatos concretos nos induzam a declarar que a obra é um relato puramente autobiográfico. A possibilidade de estudarmos *Esse Cabelo* enquanto exercício da escrita de si advém do fato de que a obra constitui uma unidade coerente guiada pela consciência de um ente que não se resume à escritora (como indivíduo físico) ou à narradora-personagem; esse ente é um ego plural, uma função (a “função-autor”) que emerge justamente na cisão – na divisão e na distância – entre o escritor real e o locutor fictício. (FOUCAULT, 2001, p. 19). Mila, a protagonista e narradora da história, de qualquer forma jamais poderia ser confundida com a escritora: ela é um *alter ego* cuja distância pode aumentar ou diminuir em relação à própria Djaimília. O verdadeiro autor, nessa perspectiva, apresenta-se como foco de expressão, um instrumento que congrega discursos plurais, conferindo-lhes coerência, em relação uns aos outros. Essa assertiva alinha-se às impressões da escritora, que, apesar de reconhecer os traços autobiográficos da obra (ou seja, os pontos em que o produtor físico do discurso e seu *alter ego* discursivo se aproximam na narrativa), ressalta que os sentidos produzidos são resultado de emoções e inquietações provenientes de diversas fontes – elementos que se reúnem no romance em formato de relato confessional, por meio do qual a protagonista tenciona recuperar sua identidade.

Ademais, não são suas eventuais características autobiográficas que tornam *Esse Cabelo* um objeto passível de análise sob a ótica do exercício do “relato de si”; afinal, como nos ensina Butler (2015), o mero ato de contar uma história sobre si não é o mesmo que dar um relato de si. Relatamos a nós mesmos quando somos interpelados por um sistema de justiça e castigo que instrumentaliza a violência ética: um tipo de violência oriunda dos anacronismos dos sistemas de moral. Mila reconhece o seu cabelo crespo e sua pele negra como principais marcadores da diferença que a distingue no seio da sua família portuguesa, pela qual foi criada. Nessa toada, a narradora-protagonista empreende uma longa discussão acerca da construção da sua identidade, em um contexto no qual fica evidente o caráter fragmentário de uma cultura pós-colonial, que reverbera todas as consequências da diáspora africana.

Trabalharemos a hipótese de que o corpo, enquanto ferramenta política de compreensão do mundo, pode ser objeto da violência descrita por Butler, à medida que também se submete às pretensões morais da universalidade – “uma universalidade que deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais” (BUTLER, 2015, p. 10). Para Butler, a história do “eu” é a história de uma relação ou conjunto de relações para com o conjunto de normas, e dar um relato de si mesmo é se apropriar da moral corrente, justificando-se perante ela. Em *Esse Cabelo*, a personagem principal demonstra toda a sua angústia diante de um sistema de regras postas, que a estimulam a obedecer um

padrão universal de moral e de estética, mas existem variáveis incontornáveis – o cabelo, a pele, o corpo, em resumo – que a impedem de se entregar ao que Butler chama de “uma apropriação vital”. É desse conflito entre o universal e o individual que surge a violência ética, já que o *éthos* coletivo instrumentaliza essa violência para manter sua aparência de coletividade, num anacronismo que exclui a diversidade e mascara a complexidade das relações que se estabeleceram a partir da multiculturalidade. Assim, na obra a ser analisada, consideramos que o cabelo (a “diferença”) funciona como o agente interpelador que instiga a personagem a dar um relato de si mesma, diante das condições sociais, históricas e morais em que ela se reconheceu e se constituiu como sujeito.

2. ESSE CABELO: SÍNTESE E DISCUSSÕES PRELIMINARES

O romance *Esse Cabelo*, de Djaimilia Pereira de Almeida, é uma narrativa em primeira pessoa conduzida por uma jovem apresentada como Mila, que logo de início revela a intenção de fazer uma “biografia do seu cabelo”. A personagem parece reconhecer uma certa futilidade intrínseca ao tema, para em seguida ressaltar que seu cabelo crespo e seco constitui uma geopolítica, uma vez que perpassa a história de pelo menos dois países (Portugal e Angola) e que representa a relação entre vários continentes. Mila revela de antemão que foi submetida a variados sofrimentos físicos por conta do cabelo, em salões de beleza onde se entregou à “aprendizagem da feminilidade” (ALMEIDA, 2015, p. 15).

Mila considera que é imprescindível resgatar a história de seus ancestrais, de quem herdou o cabelo e diversos traços identitários, para tecer essa biografia. Em suas palavras, “saber de onde venho, no entanto, pareceria crucial para a história do meu cabelo” (ALMEIDA, 2015, p. 34). Conta que seus familiares, durante quatro gerações, descreveram o caminho entre Portugal e Angola, que foi colônia lusitana até 1975. Compreendemos que a identidade nacional da família é muito fragmentária: a avó materna era filha de um comerciante português e de sua esposa igualmente portuguesa – nasceu no Congo, porém foi criada na Europa; o avô paterno era um engenheiro que se mudou para Angola depois do casamento, para trabalhar; o pai, por isso, passou a juventude em Angola, onde se casou com uma jovem nativa; os avós maternos, embora angolanos, mudaram-se para Portugal, para o tratamento da saúde de um dos filhos. Mila, nascida em Angola, de pai branco e mãe negra, transferiu-se para Portugal com apenas três anos de idade. Passou a infância na casa dos avós paternos, nos arredores de Lisboa.

Uma das primeiras figuras que ganham destaque na narrativa é Castro Pinto, o “avô negro”, ou “Papá”. Formado enfermeiro em Angola, viajou para Portugal com o filho em 1984, por conta da grave enfermidade deste último: uma das pernas, nascida mais curta que a outra, exigia cuidados não disponíveis na terra natal. Nessa passagem, a obra se coloca como crítica às condições de decrepitude a que são submetidos os africanos na Europa, abrigados em pensões nas proximidades dos hospitais. Mila chama esses enfermos de “despojos do

império” (ALMEIDA, 2015, p. 20), o que nos remete à diáspora africana e às consequências do colonialismo.

Entrar na Covilhã é meter o nariz numa mala velha. A pensão tem não o aroma alcóolico que se sente nos hospitais, mas o cheiro a unguentos expirados combinado com o odor a podre das infecções e uma vaga nota metálica a sangue, traços de naftalina, numa mistura ao mesmo tempo química e orgânica, cortada por um traço adocicado de *ketchup* ou Old Spice, vertidos dos frascos para a mala por entre fios de cabelo e tintura de iodo, e inutilizando uma embalagem de Valium. O meu avô adormece neste cheiro com uma resignação cabal, perguntando ao meu tio se o quarto não lhe cheira a mulher. (...) A Covilhã sobrelotada não é, em Lisboa, uma estalagem de vila, mas uma colônia de leprosos à beira da estrada, ao mesmo tempo no centro da cidade e ostracizada, porque para chegarmos a nenhures basta virar uma esquina suja. (...) Muitas vezes, os doentes passam ali anos, tendo da cidade apenas um vislumbre, e do país somente o conceito de “chanfana” (...) (ALMEIDA, 2015, p. 21-22).

Depois de dez anos na pensão precária, Castro Pinto mudou-se para um bairro clandestino nos arredores da cidade, mandando virem de Angola a esposa e outros filhos, passando a viver “numa casa que também cheirava a mala velha”. (ALMEIDA, 2015, p. 23).

Mila segue a biografia do seu cabelo relatando experiências de infância e juventude: a primeira ida ao salão de beleza, as conversas na casa da avó portuguesa, a descoberta da sexualidade, os passeios pela cidade com a mãe angolana, as longas horas de “tortura” durante as quais cabelereiras esticavam seu cabelo e o embebiam com substâncias químicas urticantes, não sem alguma brutalidade e comentários depreciativos. No decorrer do romance, compreendemos que Mila sofre de uma permanente frustração por não se reconhecer enquanto estereótipo: apesar de se considerar portuguesa e de manter uma relação bem mais distanciada com sua família africana, o cabelo crespo apresenta-se como um problema permanente, um lembrete da sua diferença, um incômodo que lhe causa sofrimento físico, psicológico e moral. A narradora ressent-se da noção caricaturada de nacionalidade; para ela, o cabelo é um marcador estético da desilusão.

A minha avó branca (de que forma dizê-lo sem soar a novela brasileira?) perguntava-me pelo cabelo: “Então, Mila, quando é que trata *esse cabelo*?” O cabelo era então distintamente uma personagem, um alter ego presente na sala. (ALMEIDA, 2015, p. 45).

Mila aceita o rótulo de angolana falsa, ao tempo em que se recusa a pensar em si mesma a partir de um estereótipo (ALMEIDA, 2015, p. 33-34). A sua identificação com a família portuguesa é premente; tão naturalizada que, segundo ela, durante boa parte da vida sequer soube

que possuía um cabelo, e que esse cabelo poderia ter uma história. Ademais, ela identifica seu descuido com os cachos como um sinal de que Portugal é a sua casa – como pista de que sua identificação pessoal a fazia esquecer do marcador que a distinguia fisicamente do resto da sua família nuclear. Descobriu o cabelo por conta dos sucessivos esforços empreendidos por terceiros para controlá-lo, roubar-lhe a natureza crespa, sentindo-se, ela mesma, como objeto de controle.

Inconformada com o estado do meu cabelo, agarrou num secador e numa escova e, no intervalo de pentear a minha avó, esticou duas madeixas por caridade, para provar que não era um caso perdido. “Está a ver? Não lhe digo que a Mila tem um belo cabelo? É só esticar um bocadinho e – veja!” (...) Eu nascia, com um grau distinto de paranoia, para o meu cabelo e ao mesmo tempo para uma ideia de mulher. (ALMEIDA, 2015, p. 28)

A custódia partilhada do meu cabelo exprime uma condição humana que as nossas birras de adultos tentam escamotear. Talvez eu deva dizer que é assim *desde* que somos pequenos, que a vida se parece com a sustentação contínua de um interregno de passividade, durante o qual nos fazemos gente. (ALMEIDA, 2015, p. 50).

Ao sentimento de confusão no resgate da identidade, adiciona-se uma certa culpa pelo distanciamento em relação a Angola, pelo desconhecimento da África. Mila mantinha uma relação de desconforto com a mãe, sentindo-se constrangida durante os fugazes passeios pelas ruas de Lisboa ou deslocada durante as viagens de férias para Luanda. Angola apareceu-lhe como *déjà-vu*; o processo de reconstrução da história do cabelo, talvez mesmo por isso, é reconhecido por Mila como o acompanhamento da reconstrução da própria Luanda. Com a avó portuguesa, paralelamente, os laços de identificação carregam maiores afetos: a narradora invejava as primas que haviam herdado o cabelo de Lúcia, sendo este uma bênção, “uma herança viva e vã”. (ALMEIDA, 2015, p. 33). O cheiro dos cabelos da avó paterna, para Mila, foi o primeiro lugar em que julgou ter origem, tudo que ela poderia dizer sobre sua identidade: o cabelo de Lúcia era sua pátria.

Entre laços, vivências, penteados dolorosos, desapontamento e deslocamento, surge a noção de uma estética preconceituosa, transmutada em moral. Mila se sente constantemente julgada por um sistema que lhe é estranho, no qual impera a violência ética descrita por Butler (2015). É com foco nessa categoria que prosseguiremos a análise de *Esse Cabelo* enquanto um relato de si.

3. ÉTICA E ESTÉTICA: O CORPO COMO ALVO DA VIOLÊNCIA DA MORAL

No tópico anterior, entrevistamos que o relato de Mila, ou a biografia de seu cabelo crespo, é permeado por manifestações de culpa e frustração. Sua juba revolta, todos os dias, apresenta-se como motivo de vergonha ou de troca, o que gera impaciência e, às vezes, raiva. Chama atenção o fato de que a narradora frequentemente atribui a si mesma a “culpa” pelas características do cabelo que considera desfavoráveis, usando diversas vezes vocábulos como “descuido” e “desmazelo”. Ela parece se condenar também por dar importância a um assunto aparentemente “frívolo”, colocando sua preocupação e seu incômodo com o cabelo no nível do “supérfluo”. Mila chega a declarar que o domínio da beleza invade o domínio da ética, já que suas frustrações estéticas se transmutam em falha moral, em maldição.

O meu desapontamento com o cabelo acompanhou-me ao longo de uma transmutação, de um prurido insignificante até uma urticária abrasiva: a transmutação da estética em moralidade, do secador em juiz, da falta de jeito em fatalismo, do penteado abortado em culpa, danação – da cabeleireira bruta em psicose. Fazer as pazes conosco parece-se, penso para comigo, com fazer as pazes com nossa ascendência, como se estarmos bem na nossa pele adviesse do apaziguamento de termos uma família. (ALMEIDA, 2015, p. 51-52).

Por conta dessa confusão entre domínios, elemento que tanto perturba Mila e fragmenta sua identidade, a leitura de *Esse Cabelo* propicia reflexões acerca da moral e da ética da estética no contexto das pretensões de universalidade. A obra se apresenta como um relato de si à medida que o cabelo funciona com um agente interpelador que força a personagem a discorrer sobre sua identidade.

Consideramos que Mila está inserida em uma situação de violência ética. Butler (2015) explica que essa violência ocorre quando a moral dominante, tencionando continuar sendo compreendida como “universal”, sufoca as dimensões individuais e mascara os anacronismos. Um sistema de moral torna-se anacrônico quando sua apropriação vital, por parte dos indivíduos, torna-se impossível. O éthos coletivo, porém, tende a reafirmar sua aparência de coletividade, tornando-se violento. Ocorre que, diante da tendência à recalcitrância desses sistemas, existem contextos sociais mutáveis, sujeitos a diversas variáveis históricas e culturais.

Em *Esse Cabelo*, deparamo-nos com um padrão estético naturalizado, europeizado, para o qual os cabelos lisos integram a ordem das coisas. Para a protagonista, esse padrão estético converteu-se em padrão moral, e, como tal, foi atingido pelo anacronismo: num cenário em que entram em jogo os efeitos da colonização e das independências, dos fluxos migratórios e da diáspora africana, as antigas normas de conduta tornam-se inaplicáveis, por conta das novas populações que transitam pela Europa. Os sistemas resistem, porém, gerando angústia e sofrimento. Para Mila, é virtualmente *impossível* apropriar-se do padrão estético atrelado à

família com a qual se identifica, já que a cor de sua pele e a textura de seu cabelo são características biologicamente incontornáveis. A tentativa de adaptá-los ao sistema falsamente universal, à custa de procedimentos violentos, só produz frustração, culpa e fragmentação identitária.

Se uma apropriação vital é impossível, parece então seguir-se que o preceito só pode ser experimentado como uma coisa mortal, um sofrimento imposto, de um exterior indiferente, à custa da liberdade e da particularidade. (BUTLER, 2015, p. 10).

Nesse ponto, percebemos que o corpo, ao ser parametrizado por meio de uma determinada estética, pode ser objeto da violência ética, à medida em que a estética se converte em moral com pretensões universalizantes. O corpo se torna vítima da violência ética ao passo em que se revelam os conflitos entre as características individuais – ou os marcadores de diferença, como um cabelo crespo – e aquilo que é universalmente admitido como belo e aceitável, em determinada comunidade. No âmbito dessa violência, está inscrita a “má consciência”: “O ‘eu’ volta-se contra si mesmo, desencadeando contra si mesmo uma agressão moralmente condenatória, e com isso, inaugura-se a reflexividade”. (BUTLER, 2015, p.11).

Encontramos aqui uma possível explicação para a culpa repetidamente expressa pela personagem Mila, em seu relato de si mesma. Incapaz de igualar-se ao que ela mesma considera ideal – por força da identificação e do afeto com a sua avó Lúcia – Mila se sente interpelada, pelo sistema moral de justiça e castigo, a justificar-se, a questionar a ancestralidade do seu cabelo, construindo a partir dele um retrato de sua formação enquanto sujeito inserto no sistema de normas. A “biografia do cabelo” é uma história do “eu”, e a história do “eu”, por sua vez, é também a história de uma relação do indivíduo para com um conjunto de regras. (BUTLER, 2015, p. 11). Para Mila, o retrato de sua vida é o retrato de uma autoperseguição e da tentativa diária de lhe ser indiferente. (ALMEIDA, 2015, p. 103). Ainda segundo Butler (2015), o “relato de si” é um instrumento de que lançamos mão quando alguém nos pede, a partir da acusação de que causamos sofrimento aos outros, ou, pela má consciência, a nós mesmos.

Nitzsche acertou muito bem quando disse que só começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um “tu” que nos pede que o façamos. É somente frente a essa pergunta ou atribuição do outro – “Foste tu?” – que fornecemos uma narrativa de nós mesmos ou descobrimos que, por razões urgentes, devemos nos tornar seres autonarrativos. (BUTLER, 2015, p. 13).

A esse momento em que o “tu” nos questiona, Butler chama de “cena de interpelação”. É a interpelação que motiva o relato; é a alegação da culpa que baseia as justificativas. Depois de concluirmos que a narrativa de *Esse Cabelo* se desdobra num cenário de violência ética direcionada ao corpo, podemos empreender a identificação dos elementos que constituem o relato de Mila: o “tu” interpelador, a culpa autoatribuída, o medo da punição. Em diversos

momentos do romance, a narradora se refere ao próprio cabelo como um ente autônomo, dotado de vida própria. Mila é diferente, e o fator que a lembra constantemente da sua diferença é o cabelo: o cabelo crespo é uma exclamação, um demarcador. Desse modo, podemos situá-lo como agente interpelador, a força motriz do relato. É o desconforto causado pelo cabelo que coloca a personagem em posição de reflexividade. Vejamos:

Não posso é esquecer-me deste cabelo sem me esquecer também de mim e seguir à minha frente deixando-me para trás como duas pessoas que se perdem numa feira, admiti para comigo mais tarde. Na sequência desse último corte começaria a vontade de saber a sua história. (ALMEIDA, 2015, p. 86).

Já a culpa abordada no relato se manifesta nas sucessivas tentativas de esquecimento do cabelo, na vergonha que Mila demonstra sentir de si mesma, na impossibilidade de superar as diferenças que a separam de sua família mesmo depois de tantos alisamentos e penteados, realizados à custa de muita violência – nesse caso, física, e não propriamente ética. A violência ética consistirá na autocondenação imposta após a frustração com o insucesso das empreitadas.

O medo da punição, por sua vez, advém do repúdio que o sistema de normas expressa contra aquela característica particular que não está incluída no espectro dos padrões universalmente aceitos. Esse repúdio se traduz nas práticas segregacionistas, nas censuras dirigidas ao cabelo de Mila.

O meu pai levava-me a andar de pônei e eu afectava umas vertigens. Espelhos mágicos mostravam-me como eu seria um dia, uma repetição maravilhosa que me consolava. Foi num desses passeios que nos abordaram numa rua de Lisboa, em que seguíamos de mãos dadas, perguntando se éramos da mesma família, eu e o meu pai, com uma curiosidade abominável. (ALMEIDA, 2015, p. 66).

Há outros trechos em que a narradora descreve situações de preconceito que viveu, em diferentes contextos. É por meio do relato de si mesma que Mila pretende livrar-se do pavor do escamoteamento social, ao identificar ancestralidades, descobrir que viveu sob a sombra de uma confusão doméstica entre afeto e preconceito e ainda negar os estereótipos nacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse cabelo é uma obra que se apresenta como relato biográfico em primeira pessoa, constituindo-se como relato de si à medida que representa a relação do sujeito com um conjunto de normas sociais – nesse caso, as normas estéticas, que, justamente pelo caráter coercitivo que assumem, transmutam-se em moral anacrônica. Não se trata de comprovarmos

que a narrativa tem condão autobiográfico, no que se refere à escritora Djaimilia Pereira de Almeida, inobstante as justaposições entre a história pessoal desta e a da personagem Mila – até porque vimos que a função-autor não se limita ao artista enquanto pessoa física ou ao locutor fictício, mas que reside exatamente nas cisões e aproximações entre esses dois egos, de modo a constituir um foco narrativo. Optamos por conduzir uma análise do ponto de vista interno à trama, já que todo o romance se baseia em movimentos de reflexividade, a partir de uma cena de interpelação, que é o reconhecimento do cabelo enquanto fator de diferenciação individual.

Os sistemas de normas reconhecidos na obra, além dos padrões estéticos, consubstanciam-se nos estereótipos nacionais, que estabelecem uma série de regras identitárias. Contudo, num mundo em que as identidades estão em trânsito constante, lidando com o apagamento e a diluição das fronteiras, tais modelos tornam-se cada vez mais distantes dos indivíduos, o que atesta o anacronismo do sistema. À medida em que se torna impossível a apropriação vital das normas pretensamente universais de conduta, mais o indivíduo se torna suscetível ao sofrimento, à angústia e à autocondenação. Não é de Mila, tampouco de seu cabelo, a culpa pela sensação de deslocamento que aflige a personagem: é da resistência universalizante da moral estética, que não se predispõe a passar por uma revisão crítica e admitir que a sociedade atual comporta identidades mutáveis, não estanques, líquidas.

Fizemos um estudo centralizado na narradora, admitindo que essa entidade fictícia faz um relato de si mesma na trama interna do romance. Sabemos que a literatura, embora não reflita a realidade fidedignamente, tem a propriedade de a refratar, funcionando como instrumento do plasmar de uma era, de um sistema, dos sentimentos que ressoam na interioridade dos indivíduos. Desse modo, acreditamos que *Esse Cabelo* pode nos dar pistas valiosas acerca da relação entre a negritude e a moral estética vigente, ajudando-nos a compreender como corpos negros e cabelos crespos podem ser vítimas de violência ética, e chamando a atenção para a necessidade da revisão crítica dos sistemas de normas que incidem sobre o corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. P. de. **Esse cabelo**: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza a história de Portugal e Angola. Alfragide: Teorema, 2015.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-A_escrita_de_si.pdf>. Acesso em 07 ago. 2019.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod_resource/content/1/Foucault Michel - O que é um autor.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod_resource/content/1/Foucault_Michel_-_O_que_é_um_autor.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2019.

PERNAMBUCO – Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado. [Entrevista] Djaimilia Pereira de Almeida. Editoria **Entrevistas**, 30 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1694-entrevista-djaimilia-pereira-de-almeida.html>>. Acesso em 27 jul. 2019.

REDE ANGOLANA. Djaimilia Pereira de Almeida. Editoria **Cultura**, 07 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.redeangola.info/especiais/85033-2/>>. Acesso em 05 ago. 2019.

Recebido para publicação em 18 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 28 de Janeiro de 2020.

PARIDADE RACIAL COMO CHAVE PARA DESVELAR AS EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RACIAL PARITY AS A KEY TO UNVEILING WHITE EXPRESSIONS IN CHILD EDUCATION

Cíntia Cardoso*

RESUMO: Neste artigo o objetivo é apresentar parte de uma pesquisa de mestrado¹, que investigou a educação das relações étnico-raciais a partir dos estudos da branquitude. O foco da pesquisa foi compreender a branquitude como prática de poder expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil. O que denominei de Paridade Racial se apresentou como uma das gêneses, o estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude nas relações entre professoras brancas e crianças brancas. Nesse sentido e como afirma Liv Sovik (2004), é necessário um exercício para apreender, buscar, remexer para assim identificar a branquitude num contexto específico. Nesse caso a instituição de educação infantil foi tomada como lócus, para apreensão acerca do exercício da branquitude como prática de poder, considerando as experiências educativo-pedagógicas entre criança/criança/ adulto/ criança, as relações sociais configuradas pelos sujeitos e as materialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Branquitude; Paridade Racial; Educação Infantil; Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT: In this article the objective is to present part of a master's research, which investigated the education of ethnic-racial relations based on whiteness studies. The focus of the research was to understand whiteness as a power practice expressed in the educational-pedagogical experiences of early childhood education. What I called Racial Parity presented itself as one of the genesis, the initial stage for consolidation and perpetuation of whiteness in the relationships between white teachers and white children. In this sense and as stated by Liv Sovik (2004), an exercise is necessary to apprehend, seek, rummage to identify whiteness in a specific context, in which case the early childhood institution was taken as a locus, to apprehend the exercise of whiteness. As a practice of power, considering the educational-pedagogical

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: cinttiacardoso@gmail.com.

¹ Branquitude na Educação Infantil: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis/SC. Dissertação defendida em 2018, sob orientação da Dr. Lucimar Rosa Dias.

experiences between child / child / adult / child, the social relations configured by the subjects and the materialities.

KEYWORDS: Whiteness; Racial parity; Child education; Education of Ethnic-Racial Relations.

1. TRAÇADOS DE CAMINHOS

Ampliar o foco dos estudos sobre desigualdades raciais, sobretudo as maneiras com que essa desigualdade reverbera na educação de meninos e meninas de tão pouca idade não é algo muito fácil, visto que na sociedade brasileira ainda se mantém a ideia de democracia racial e que o racismo é visto como um problema do negro, o que desresponsabilizou e negou o papel do branco nessa ciranda, e sabemos que nela estão todos.

Assim, pensar numa educação básica, e em sua primeira etapa, que opere em regime de igualdade, passa por pensar a reeducação das relações étnico-raciais rompendo com o silenciamento acerca do papel do branco.

Um levantamento sobre as pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais na infância me permitiu compreender que, ao longo do tempo, tudo que foi produzido em termos de pesquisas acadêmicas foi primordial para colocar como pauta social o racismo e a discriminação racial no contexto educacional. Sem dúvida, as pesquisas acadêmicas têm evidenciado essa persistente desigualdade racial na educação, o que foi de grande relevância social para contribuir com proposições de políticas públicas para educação, aprimoramento de diretrizes, orientações curriculares, indicadores de qualidade e nortear a formação de professores para o enfrentamento e combate ao racismo, assim como para a produção e aquisição de material didático voltado à temática. Essas pesquisas me permitiram identificar os percursos dessa discussão no campo da educação infantil. Apropriando-me desses estudos, constato que a branquitude é um termo “oculto” na produção sobre educação das relações étnico-raciais (ERER), os brancos não se tematizam e não são tematizados, as pesquisas centram-se em um único viés: os negros, por isso, elas não dão conta de apreender a totalidade da questão racial no campo educacional.

Nesse sentido, quando penso nas instituições educacionais como um lugar das relações, não basta analisar o que fazem com as identidades das crianças negras, com a cultura negra, mas é preciso levar em conta que elas também contribuem na constituição da identidade racial de crianças brancas e professoras brancas. Não tem como enfrentar as desigualdades raciais no contexto escolar com foco num único sujeito.

Esses foram fios condutores que me moveram a não só contribuir com a continuidade de pesquisas na área, mas ampliar o foco apontando a questão da branquitude neste contexto.

Sendo assim, ao partir das pesquisas sobre (ERER), meu objetivo foi evidenciar a importância de tratar a branquitude na Educação Infantil.

Este artigo está dividido em três partes, na primeira apresento um levantamento acerca de como pesquisadoras do campo da educação das relações étnico-raciais capturam a branquitude, em seguida, apresento os estudos sobre Paridade Racial de maneira a aproximar a leitora do universo pesquisado. E na terceira parte trago as narrativas que permeiam as relações das crianças brancas e professoras brancas e engendram aquilo que denomino de Paridade racial.

1.1 DELIMITANDO A INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA: BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, meu objetivo é apresentar/ descrever o percurso que realizei, apresentar o movimento de estudos, ou seja, pesquisas sobre branquitude no Brasil, sobretudo as pesquisas que de alguma maneira capturam este fenômeno na educação infantil que se sucederam após a primeira tese defendida por Maria Aparecida da Silva Bento, uma das precursoras nesse campo de estudos no Brasil, intitulada: “Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público” (2002a). Esse levantamento é fruto das primeiras aproximações aos estudos da branquitude e educação infantil. Partir das pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) teve como objetivo encontrar alguma evidência sobre branquitude na Educação Infantil, esse foi meu ponto de partida.

Este levantamento bibliográfico ocorreu entre fevereiro e agosto de 2016 no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES. Como metodologia foram inseridos os descritores: “educação das relações étnico-raciais e educação infantil”, “branquitude/branquidade e educação infantil”, combinadas duas a duas².

Encontrei um total de oitenta pesquisas, nesse recorte de tempo, utilizando aquelas quatro combinações de palavras. Dessas, setenta dissertações e dez teses. Com a combinação “educação das relações étnico-raciais e educação infantil” foi encontrado o maior número de pesquisas, num total de sessenta. Já com a combinação “educação infantil e branquitude/branquidade” foram localizadas apenas quatro pesquisas. As quatro pesquisas capturam a branquitude/branquidade³ indicando dois polos: o primeiro deles é a escassez desta abordagem

² Ver levantamento completo CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

³ Na dissertação, decidi utilizar ao longo do texto o termo branquitude, uma das traduções para o termo *whiteness*, entre os motivos da escolha destaca-se a intenção de seguir a mesma linha dos principais estudos sobre branquitude no Brasil (BENTO 2002; CARDOSO, 2008, 2014; SCHUCMAN, 2012). Segundo Cardoso (2008), nos estudos brasileiros sobre se encontra duas traduções para o conceito: branquitude e branquidade. A mais usada é branquitude, ao passo que os primeiros estudos brasileiros não apresentavam distinção entre branquitude e branquidade, sendo considerada apenas uma questão da tradução do conceito em inglês. No entanto, ao longo do texto a palavra branquidade será mantida respeitando as autoras e as pesquisas que optaram por utilizá-la (sem distinção do termo branquitude).

no campo da educação infantil e relações raciais e o segundo, como já mencionado, com foco na criança negra. Embora a branquitude não se apresente de modo explícito como foco dos trabalhos, é possível apontar que pesquisadores e pesquisadoras a capturam utilizando como sujeito analítico a criança negra.

Prossigo apresentando, de maneira breve, as pesquisas que capturam a branquitude/branquidade seguidas de uma discussão e análise desses estudos. Sendo eles: “Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC”; Thaís Regina de Carvalho (2013), “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil”, Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil”, Flávio Santiago (2014), e “Crianças negras em escolas de alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil, de Edmacy Quirina de Souza”.

Na análise dessas produções, procurei apresentar o campo dos estudos da branquitude enquanto possibilidade inovadora para abordar a temática das desigualdades raciais na educação das crianças pequenas em nosso país. Em especial, busquei compreender como pesquisadoras se apropriaram do conceito de branquitude/branquidade em seus trabalhos acadêmicos para compreender as desigualdades raciais identificadas nas práticas e políticas voltadas para a educação infantil.

O levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica nos últimos anos possibilitou identificar que o campo de estudos da branquitude e sua perspectiva de abordagem vêm sendo percebidos por pesquisadoras como uma possibilidade de superar o que já foi produzido em pesquisas. Mesmo que nessas pesquisas o branco não seja deslocado para o centro do debate, tem-se ampliado as percepções em torno dos sujeitos das relações raciais no campo da educação infantil.

De fato, a adesão ao tema da branquitude nas pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais na educação significa um avanço para os estudos, porém o foco nas crianças pequenas é incipiente.

Em grande parte das pesquisas, a ideia de desigualdade ainda persiste como um problema unilateral. O privilégio/vantagem racial ainda não aparece nessas pesquisas como uma categoria de análise. Quando se pensa em desigualdades raciais, é preciso problematizar tal questão. A violência racial como apontada nestas pesquisas indica quem são os sujeitos violentados, as crianças negras, mas por outro lado ainda não consideram os outros, ou seja, há invisibilidade ao tratar das crianças brancas, professoras brancas e gestores brancos.

A branquidade normativa foi apresentada em duas pesquisas (CARVALHO, 2013; AMARAL, 2013). Carvalho a conceitua da seguinte maneira: “a branquidade normativa pode ser interpretada como a propagação do ideal de que ser branco é o padrão, correto e normal, tornando as outras raças e culturas exóticas”. (CARVALHO, 2013, p. 44). Carvalho, ao fazer uso de tal conceito, o faz a partir dos mecanismos simbólicos existentes nas instituições como

os acervos bibliográficos, bonecas e bonecos que privilegiam apenas um segmento racial. Amaral, quando aborda a branquidade normativa, o faz pelo mesmo viés da autora Carvalho, indicando que a branquidade pode ser um dos impeditivos à implementação de práticas educativas equânimes, ou seja, a branquidade nega aos sujeitos não brancos o direito de se verem representados de maneira positiva a partir do seu grupo racial, a diversidade racial, base da formação da sociedade brasileira, não está presente nas experiências educativo-pedagógicas propostas às crianças nas instituições.

Ao analisar as relações entre as crianças, Amaral não percebe segregação no brincar. Ressalto que minha análise difere da percepção da autora⁴.

Santiago (2014), em sua pesquisa, apreendeu tal fenômeno nas relações que observou entre duas crianças, uma negra e a outra branca. Para o autor,

Ao considerar a sua colega negra como suja, Duda impõe uma identidade racializada para a menina pequenininha, criando a ideia e a percepção de que ser negro é ser sujo, e que por este motivo não tem o direito de convivência com outras crianças, interditando até mesmo a possibilidade de lhe dar a mão. Ao longo desta dinâmica surgem situações em que muitos constrangimentos causados pelo racismo se tornam visíveis e Dandara passa a ter de assumir um ideal pautado no estatuto do branqueamento, impregnando em sua vida o *status* de inferioridade. (SANTIAGO, 2014, p. 79).

A situação presenciada pelo pesquisador demonstra os dois lados da mesma moeda: a criança branca aprisionada em uma construção identitária que não a permite enxergar-se também na sua diferença, atribuindo a outro uma marca que a desmerece, e do outro lado uma criança negra, forçada na convivência a aprender a desvalorizar-se.

Souza (2016) capturou através das materialidades (bonecas, brinquedos, cartazes) das instituições que analisou que “a identidade dominante (a europeia) se tornou a referência para a construção de outras identidades supostamente subordinadas”. (SOUZA, 2016, p. 100). Para a autora, esta seria outra maneira de manifestação do branqueamento. Discordando da autora, quando essas representações são hegemonicamente brancas estamos, na verdade, diante de uma das expressões da branquitude, o branco como referencial de beleza e inteligência. Como bem explicita a autora Sueli Carneiro, “estabelece-se, assim, o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros”. (CARNEIRO, 2011, p. 76).

⁴ Importante dizer que a sociedade brasileira não “experenciou” como regime político a segregação racial, diferentemente de outros países como a África do Sul, Estados Unidos, entre outros. De acordo com Munanga (2008), o fato de não ter havido um sistema de segregação e o racismo ser velado por aqui não deixa de ser nefasto, ou que faça menos vítimas, mantendo a população negra em uma persistente realidade segregadora em se tratando de mobilidade, moradia, trabalho, renda, grau de escolaridade, etc.

Santiago (2014) e Souza (2016), em suas pesquisas, abordam sobre a ideologia do branqueamento até chegar à branquitude, sem fazer uma conexão do branqueamento como uma das dimensões da branquitude. Essas pesquisas realizam um percurso etnográfico e vêm apontando outras possibilidades de se interpretar o branqueamento, em tempos contemporâneos. Minha percepção é que ao ser capturado o branqueamento nas instituições, ele tem sido meio pelo qual a branquitude segue fortalecendo o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais.

Enfim, essas pesquisas vêm apontando que a branquitude modela também as ações educativo-pedagógicas na educação infantil, que incide nas relações entre os sujeitos e simbolicamente nas materialidades. Trouxe parte do levantamento realizado, pois esse aprofundamento e busca por estudos que captam a branquitude na educação infantil foram imprescindíveis para se chegar ao inesperado de um estudo etnográfico, que ocorre no caminhar ao longo da pesquisa empírica, os achados, as descobertas, os sabores e dissabores da etnografia.

Concordando Costa (2007 p. 148),

pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. [...] os objetos não se encontram no mundo á espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a construí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele.

É de esse olhar exaurido de uma pesquisadora que não foi para o campo empírico em busca de verdades, mas pronta para os desafios de estudar a branquitude na educação infantil e as ramificações que vão aparecendo ao longo do percurso, que surge então a paridade racial.

Assim, sabia que não seria fácil fazer as análises e interpretar os dados coletados. Por isso, a seção a seguir, denominada de Os Estudos sobre Paridade Racial, foi descrito de maneira a aproximar a leitora do universo pesquisado em que os fragmentos se arranjam querendo aprofundamento do impensado.

2. OS ESTUDOS SOBRE PARIDADE RACIAL

O termo Paridade, nos últimos anos, vem sendo incluído nos discursos sociais e pautado nas reivindicações por direitos, como “Paridade de Gênero”, “Paridade Representativa” e “Paridade Política”, são termos que emergem da vida dos sujeitos nas relações em sociedade. Já a Paridade Racial me parece que ainda não foi apropriada nos discursos e debates sobre relações raciais.

Realizei uma busca na tentativa de encontrar bases teóricas sobre Paridade Racial. Minha descoberta é que a Paridade não foi estudada como preocupação analítica, mas sim

observada e pontuada em alguns estudos. Embora distante do meu campo, a educação infantil, encontrei um estudo valioso intitulado “Quando a Identidade Racial do Pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial” (2012), no qual pude apreender e aprofundar minhas próprias indagações.

De autoria das pesquisadoras Lia Vainer Schucman e Eliane Silvia Costa e do pesquisador Lourenço Cardoso, esse estudo foi elaborado a partir das experiências acadêmicas das autoras. Schucman, pesquisadora branca, entrevistou brancos e negros na cidade de São Paulo para sua pesquisa, enquanto Cardoso, pesquisador negro, relacionou-se com intelectuais brancos portugueses, e Costa, pesquisadora negra, teve como foco de pesquisa sujeitos negros e rurais de um quilombo. Cardoso e Schucman são ambos especialistas nos estudos da branquitude, o que aproxima as constatações desses autores às minhas análises de que a Paridade racial é um elemento a ser considerado no estudo das relações raciais na educação infantil.

O estudo das autoras toma a Paridade ou Assimetria racial como uma categoria de análise importante nas interações entre pesquisadora e pesquisada. Aqui o foco é outro, embora pudesse também refletir sobre a paridade ou assimetria racial como pesquisadora negra e os sujeitos da pesquisa, professoras brancas e crianças brancas, porém esta análise deixarei para trabalhos futuros.

As experiências das autoras e autor apontaram que tanto assimetria quanto a Paridade Racial em pesquisas podem contribuir para compreensão dos diferentes aspectos das relações raciais brasileiras.

Anterior a este estudo, a autora Iray Carone (2002) em uma pesquisa sobre a negritude em São Paulo, intitulada “A força psicológica do legado social do branqueamento”⁵, desencadeou essa questão da paridade racial nas tensas relações entre entrevistados e entrevistadores de diferentes pertencimentos raciais. A autora relembra a fala da antropóloga norte-americana Angela Gilliam, em um seminário alertando sobre a paridade racial num país atravessado por tensões entre negros e brancos.

Ou seja, com esses estudos, é possível afirmar que a paridade ou assimetria ronda os estudos das relações raciais, requerendo análises mais profundas. Tais estudos, mesmo distantes do meu foco de análise, me levaram a expandir essa questão sobre a paridade racial e assimetria para dentro de uma unidade educativa de educação infantil, já que o campo me apontava por diversos momentos essa questão, olhar a paridade racial entre professoras brancas e crianças brancas e negras como uma das expressões da branquitude.

Refletir sobre essa relação de Paridade ou assimetria a partir das relações, das narrativas entre as professoras brancas às crianças brancas e crianças negras como chave para desvelar as expressões da branquitude no contexto da educação infantil.

⁵ Pesquisa A força psicológica do legado social do branqueamento, Coordenadora: Profa. Dra. Iray Carone, Instituto de Psicologia da USP, 1993-1996, apoio CNPq.

As minhas análises, com base no campo, iniciaram nas constantes relações percebidas entre professoras brancas com as crianças brancas e das relações dessas mesmas professoras com as crianças negras, e é sobre isso que sigo discorrendo.

3. A PARIDADE RACIAL NO CONTEXTO ANALISADO: AS NARRATIVAS

A captura das relações de professoras brancas com crianças brancas pelas lentes da pesquisadora foi identificada como uma espécie de engenharia racial capaz de forjar uma identidade branca fechada aos pares.

Uma das estratégias, num primeiro momento, foi estar atenta às falas das professoras brancas com as crianças brancas, ou seja, as narrativas que permeiam essas relações que perpassam pelo corpo, o toque, os gestos e, por fim, a afetividade. No segundo momento, observei as mesmas relações das professoras brancas com crianças negras, esse contraponto foi crucial para análise.

- Onde é que tu andavas minha loira! (Professora branca Maitê falando para criança branca).

- Bom dia meu amor! (Professora branca Flora cumprimentando uma criança branca).

- Que coisa mais gostosa, que pescoço mais gostoso, que coisa mais querida! (Professora branca Flora recepcionando uma criança branca).

- Meu herói! (Professora branca Joana recepcionando uma criança branca).

- Bom dia gostosa! Sou toda tua! (Professora branca Flora recepcionando uma criança branca).

Os excertos acima são pontos de partida para fundamentar os argumentos que desembocam na afirmação de que a Paridade Racial é um dos fatores que consolidam uma das formas de expressão da branquitude no espaço da unidade educativa investigada. A maneira como as professoras brancas se referem às crianças brancas relaciona-se profundamente com a solidariedade racial para defesa dos privilégios entre pares brancos que se fortalecem na vida, no cotidiano da sociedade e que adentra a unidade educativa. Ao observar as relações que se estabelecem, percebo como elas se fortalecem, se autoalimentam, e a raça está presente.

As professoras brancas encontram modos de elogiar as crianças brancas e substancialmente a raça se materializa na linguagem dos próprios sujeitos (brancos) que a negam.

Bento (2014, p. 39) discorre sobre um fator importante nessas relações e que explica também parte da construção social da branquitude, “a própria capacidade de identificação com o próximo, criando-se, bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa

representar a diferença”. Essa capacidade de identificação funcionaria como uma espécie de “espelhismo da normalidade” (FERRE, 2005). Ainda para Bento (2014, p. 40).

O objeto do nosso amor narcísico é “nosso semelhante”, depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísica se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. [...].

Foi nessa perspectiva de observadora das relações na unidade educativa que pude constatar a diferença de tratamento estritamente ligada à configuração de paridade racial. Bento considera que “[...] a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. O desejo de manter o próprio privilégio branco”. (BENTO, 2014, p. 28).

Retomando os excertos, é preciso considerar que os termos utilizados pelas professoras para se referir às crianças brancas têm conotações e implicações quando se trata da questão profissional, pois segundo o próprio Currículo da rede municipal de Florianópolis, “tratar as crianças sempre pelo nome, não utilizando apelidos ou diminutivos pejorativos ou estereotipados, incentivando a mesma forma de tratamento entre elas”. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 39).

As relações das professoras brancas com as crianças brancas são carregadas de subjetividades, e com isto há “[...] uma supressão/anulamento das diferenças e isso é altamente discriminatório para as não brancas e a possibilidade de nos transformamos com o *outro*, de se abrir para o *novo* é descartada”. (OLIVEIRA, 2004, p. 98, grifo meu). Mesmo as palavras utilizadas por estas professoras ao se referir às crianças (Gostosa, Herói) não sendo adequadas, há um privilégio racial a ser exaltado por ser portador da branquira.

As percepções feitas aqui não tratam de desqualificar as profissionais no exercício da docência, mas sim explicitar o quanto é complexa a percepção por parte das próprias professoras brancas em perceber os lugares de privilégios e poder nessas relações crianças/adultas que geram um ambiente que propicia a manutenção do privilégio racial para as crianças brancas e exclui aquelas crianças que não pertencem ao mesmo grupo racial.

Fabiana Oliveira (2004) realizou uma importante pesquisa para o campo das relações raciais na educação infantil, que teve como intuito verificar como as práticas pedagógicas em uma creche com crianças na faixa etária de zero e três anos de idade revelavam a questão racial. A autora, em sua pesquisa, descreve uma série de situações que a levam a concluir que as formas de tratamento direcionadas às crianças negras e brancas por parte das profissionais gerava exclusão. Essa diferenciação de tratamento foi denominada pela autora de *paparicação*. Nas palavras da autora,

As/os docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras, ensinam a

todas as crianças pequenininhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades da pele. Neste sentido, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado; assim, fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia fundamentada na manutenção de determinados privilégios de alguns grupos, afirmando uma história única, centrada em um eurocentrismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 97).

Oliveira já apontava o privilégio (mesmo que ambíguo)⁶ como uma das formas de exclusão, e essa manifestação a partir de expressões de exaltação da beleza de crianças brancas e as maneiras como eram destinados de maneira desigual carinhos e afetos entre as crianças brancas e negras.

Além das questões apresentadas pela autora supracitada, o campo mostrou fatos que me levaram a apontar a paridade racial nas cenas, nas relações como um fenômeno importante a ser considerado nas relações entre as professoras e as crianças. A branquitude tem uma configuração peculiar, pois a relação adulta branca x criança branca é cercada de códigos de vivências que marcam as experiências educativo-pedagógicas de crianças brancas e negras no espaço da unidade educativa. Esta constatação foi se consolidando por meio das observações realizadas, usei a teoria para iluminar meu pensamento. Além das expressões verbais como as destacadas anteriormente, a paridade racial funciona como um regulador de comportamentos das relações cotidianas.

Organizei as capturas deste processo da seguinte maneira: 1) negação do pertencimento racial das crianças negras, 2) Preferências pelas brancas, 3) estereótipo ao representar o negro, e 4) o silêncio tático e a representatividade hegemônica materializada. As epígrafes que apresento a seguir são base para as conclusões.

1) NEGAÇÃO DO PERTENCIMENTO RACIAL

Em nenhum momento, durante o campo, observei na unidade educativa as crianças negras serem exaltadas por seus fenótipos como as crianças brancas.

No refeitório o grupo G6A se organiza numa fila. Durante o período de espera para se servirem, as crianças conversam entre elas, brincam, etc.

Olho para a fila de crianças e me chama atenção ver somente meninas brancas com os cabelos penteados. Lorena (menina branca) está com os cabelos molhados e trançados, assim como Catarina e Ane. Paola e Lucia⁷, ambas negras, não estão penteadas, assim como outras meninas e meninos negros também não estão penteados.

⁶ Ambíguo, pois para autora há de certa maneira uma positividade em ser excluído. Estar livre deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

⁷ Foram atribuídos nomes fictícios aleatórios para identificar as crianças, e professoras participantes da pesquisa.

Depois de muito observar a mesma cena com as mesmas meninas do grupo G6B serem penteadas antes das refeições por vários dias, decidi ouvir estas crianças. Aproximo-me de Lorena (menina branca de cabelos longos sempre penteados) para um diálogo.

- Oi Lorena, que bonito estão seus cabelos.
 - Todas as crianças da tua sala pentearam os cabelos?
 - Só pentearam algumas meninas. (Lorena)
 - Por que só algumas?
 - Por que não deu tempo de pentear todas as meninas. (Lorena)
 - E como vocês se organizam para se pentear? (Lorena)
 - A Fernanda (auxiliar de sala branca), vai chamando uma por uma.
- (CARDOSO, 2018, p. 149).

De fato as crianças negras são preteridas nesses momentos de cuidados com os cabelos, porém, as crianças negras estão tentando resistir à norma da branquitude que regula as relações na unidade educativa. Este é o exemplo que trago a seguir.

Lucia é menina negra que esteve fora do grupo merecedor de ter seus cabelos penteados, e ela resiste e insiste em fazer parte deste grupo. Um dia, trouxe de sua casa um creme de cabelos, ou seja, um forte indicativo de que ela percebe porque não é uma das crianças chamadas para ter seus cabelos cuidados, sabe certamente que tem alguma relação com o seu tipo de cabelo e não com o tempo disponível da professora. Assim, de posse de sua arma de resistência solicita à professora que a penteie. Neste dia, a professora Flora (branca) passeou com a menina de sala em sala mostrando seus cabelos. Lucia, por ora, vence o jogo.

2) PREFERÊNCIAS PELAS CRIANÇAS BRANCAS

Constantemente observava uma menina branca de quatro anos pertencente ao grupo G4, Olívia era o foco de atenção das professoras, sempre elogiada, uma espécie de xodó da unidade educativa. Os comentários feitos para ela pelas professoras brancas destacavam a sua inteligência, fala elaborada, a esperteza, a beleza: pequenina, “delicada”, cabelos loiros. Em nenhum momento, durante o campo, observei na unidade educativa as crianças negras serem elogiadas do mesmo modo que as crianças brancas.

3) ESTEREÓTIPO AO REPRESENTAR O NEGRO

- Tô pronta para o samba! (Auxiliar Fernanda branca).
- (CARDOSO, 2018, p. 148).

Esta frase foi capturada em uma das idas ao campo. O grupo G6B estava realizando um baile à fantasia, a professora se caracterizou com uma peruca que imita cabelos crespos afros.

Essa postura demonstra a visão essencialista, estereotipada de uma mulher branca sobre o negro, associando ao samba e estética negra como uma representação de negro genérico. De fato uma caracterização do que é ser negro em sua visão. Ademais, como afirma a autora Gomes:

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 45).

A professora usou a peruca como uma forma estereotipada e sarcástica de representar pessoas negras. Um ataque à estética negra que, geralmente, ocorre pelos traços fenotípicos, em que a dupla cabelo e cor da pele são os alvos. Como se sentem as crianças negras ao verem a professora caracterizada com uma peruca similar aos cabelos delas de maneira engraçada? E as crianças brancas, como compreendem essa forma de representação? Essa associação não se dá de maneira imediata pelas crianças, mas é compreendida e é preciso considerar que existe uma construção social sobre isso e as crianças não estão alheias, seja na família, na mídia, na vizinhança ou nas instituições de ensino.

Modos de agir e pensar sobre grupos raciais podem ser incorporados pelas crianças de maneira hierárquica, como crença. Mesmo sem se dar conta, a professora reforça uma situação socialmente construída quando se trata de representar os negros. Uma de minhas hipóteses é o próprio exercício da branquitude, esse lugar considerado o normal e natural que, ancorado no racismo “[...] é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade”. (CARNEIRO, 2004, s.p.). O que a autora Ware (2004, p.7), chamou de “Poder duradouro da branquitude”.

4) O SILÊNCIO TÁTICO E A REPRESENTATIVIDADE HEGEMÔNICA MATERIALIZADA

Nesta categoria, destaco o silêncio tático com que a paridade se materializa entre as professoras brancas com situações de desigualdade, preconceito, discriminação e racismo naturalizados no cotidiano da unidade educativa.

Durante o percurso da pesquisa, estive atenta a todos os movimentos da unidade educativa. Sendo assim, acompanhei o envio de um bilhete convidando as famílias para participarem de uma confraternização. Nas imagens do bilhete, apenas crianças brancas estavam representadas. Este bilhete foi enviado às 89 famílias da unidade educativa, ou seja, a representação das crianças continua sendo por um único segmento: o branco. Numa unidade educativa em que 90% das crianças são negras.

A auxiliar Luzia vai até a direção questionar o motivo de o bilhete enviado às famílias só representar crianças brancas. A resposta que obteve do diretor da unidade educativa foi a seguinte: “- Não me atentei para esse detalhe. A criança negra deve ser quem estava batendo a foto por isso não apareceu”. (Diário de Campo).

Para o diretor, foi um mero detalhe que pode ser explicado pelo narcisismo branco, “ao focar os olhos somente para si, ao não enxergar o negro como humano, humanidade reflexo de si, ao não enxergar o negro como o outro lado do espelho, acaba por não enxergar a si mesmo [...]”. (CARDOSO, 2014, p. 35). Ao escolher somente crianças brancas para serem representadas no bilhete, tal atitude reflete a ideologia do branco como universalidade hegemônica. Ao supor que a criança negra estaria nos bastidores, numa visão colonial de que os negros são aqueles que não precisam ser vistos e representados, ou seja, que para esses existem lugares determinados “a condição de subserviência ao branco”.

“As piadas são provas do frágil código de etiquetas que impõe um relativo silêncio a cor e também pelo fetiche da brancura predominantemente entre nós”. (FONSECA, 2012, p. 121, grifo meu).

O que se pôde observar é que não existe o respeito às diferenças e nem uma compreensão por parte das professoras e do diretor das complexas relações raciais na sociedade brasileira. É inegável o impacto dessas ações na constituição das identidades de crianças negras e brancas, que cotidianamente são constituídas nas relações com seus pares.

Não é possível seguir afirmando que não existe um critério do diretor e das profissionais ao permitirem que num bilhete somente crianças brancas sejam representadas, assim como ao pentear primeiramente a crianças brancas. Nada disso é neutro, tudo isso tem uma intencionalidade, talvez não pensada do ponto de vista pedagógico e seus desdobramentos, mas certamente orientados pela normatividade branca que se recusa a perceber-se também racializada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dados apresentados com relação à paridade racial como uma das gêneses, ou estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude no contexto da educação infantil permitiu constatar que as relações entre professora branca/crianças brancas na unidade educativa estão orientadas pelo pertencimento racial aos pares, ou seja, as relações que vão se estabelecendo buscam uma homogeneidade, semelhança e paridade.

O que aponto como Paridade Racial é orientada pela cor da pele. Ou seja, há uma perpetuação da vantagem/privilegio racial, aqueles herdeiros da brancura onde as crianças brancas são preferidas pela cor da pele e, em contrapartida, todas as outras que não se enquadram no modelo padrão têm negada atenção, afeto, um elogio, um toque, um pentear nos cabelos.

Acredito que as hipóteses que foram levantadas aqui tragam uma gama de dados que possibilitem interpretações futuras mais profundas sobre Paridade Racial na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. C. do.; RASCHE, K. L. As populações de origem africana em Santa Catarina. *In*: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. RASCHE, K. L. (Orgs.). **Formação de Professores: promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Florianópolis: Editora Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2014.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002c, p.147-162.

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais. Coimbra, 2008.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2014.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, T. R. de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2013.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação, 2016. 120 p.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. Entrevista a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. **Revista Fórum**, São Paulo, ano 8, n. 77, ago. 2008.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.** 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

Schucman, L. V. (2012). **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHUCMAN, L. V.; COSTA, E. S.; CARDOSO, L. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e Assimetria Racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 15. -29, 2012.

SOUZA, E. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de professoras de educação infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012. [Não publicada]

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. *In*: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARE, V. Introdução: O poder duradouro da branquidade “um problema a solucionar”. *In*: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a, p. 7-40.

Recebido para publicação em 18 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.

IDENTIDADES DE RAÇA, GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

RACE, GENDER AND SEXUALITY IDENTITIES IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION / LEARNING: SUGGESTED ACTIVITIES

Rosana Aparecida Ribeiro de Sene*

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa como instrumento de questionamento das práticas sociais, com abordagens às identidades de raça, gênero e sexualidade. Objetivando analisar como as/os estudantes podem aprender a Língua Inglesa, e ao mesmo tempo (des)construir as identidades de raça, gênero e de sexualidade, considerando as seguintes perguntas de pesquisa: como a Língua Inglesa pode ser utilizada como instrumento de questionamento para as práticas sociais? E, que tipo de atividades podem ser inseridas, nas aulas de Língua Inglesa, que possam oportunizar a (des)construção das identidades de raça, gênero e de sexualidade? Para isso, utilizo o referencial teórico de Ferreira (2015), Louro (2013), Butler (2010), Melo (2015), Moita Lopes (2003). Abordando a metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica desenvolvida no ano de 2017 onde a geração de dados ocorreu através de entrevistas de grupo focal, em um Colégio Estadual do Paraná, através da utilização dos vídeos: “Vista minha Pele”, “Acorda Raimundo” e “Novamente Homofobia na Escola”. Os resultados revelam que as identidades de raça, de gênero e de sexualidade são alvos de racismo, preconceito, machismo e homofobia na sala de aula, vindo a colaborar para o fracasso escolar. Assim, as conclusões apontam para a necessidade de inclusão de tais identidades no currículo escolar, principalmente no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

PALAVRAS Chaves: Identidades de raça; Identidades de gênero; Identidades de sexualidade; Língua Inglesa.

* Professora de Língua Inglesa da SEED Paraná. Mestre em Estudos da Linguagem UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: senerosana@gmail.com.

ABSTRACT: This article will reflect about teaching / learning of the English Language as a tool for questioning social practices, with approaches to race, gender and sexuality identities. Aiming to analyze how students can learn the English Language, and at the same time provide (de)construction to the identities of race, gender and sexuality. Considering the following research questions: How can the English Language be used as a questioning tool for social practices? And, what kind of activities can be inserted, in English Language classes, that can give opportunity to (de)construct the race, gender and sexuality identities? For this, I use the theoretical framework of Ferreira (2015), Louro (2013), Butler (2010), Melo (2015), Moita Lopes (2003). Addressing the methodology of qualitative research, ethnographic type developed in the year 2017, where data generation occurred through focus group interviews, in a State School of Paraná, through the use of the videos: “Vista minha Pele”, “Acorda Raimundo” and “Novamente Homofobia na Escola”. The results show that race, gender and sexuality identities are targets of racism, prejudice, chauvinism and homophobia in the classroom, which also contributes to school failure. Thus, the conclusions point for the need to include such identities in the school curriculum, mainly in the process of teaching / learning English Language.

KEYWORDS: Race Identities; Gender identities; Sexuality identities; English Language.

INTRODUÇÃO

Considerando que o inglês é uma das línguas mais utilizadas no mundo pós-moderno/ contemporâneo, e que as pessoas que têm domínio dessa língua têm acesso a bens materiais, culturais e simbólicos, se torna relevante reconhecê-la como um importante instrumento de empoderamento e de questionamento para a prática social. Onde as contribuições sejam vistas como mecanismos importantes na construção de sujeitos sociais críticos, os quais possam ter acesso aos mais variados tipos de informações neste mundo globalizado, uma vez que a língua/gem é o espaço essencial de (re)construção da vida social, pois somos seres do discurso que se re/constroem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de línguas. (MOITA LOPES, 2012).

Pois o que se deseja, enquanto professoras/es de línguas, é que ocorra o engajamento das/os estudantes no discurso e que elas/eles possam utilizar tais discursos para fazer escolhas éticas sobre o mundo social. Tendo a consciência de refutar qualquer tipo de sofrimento humano, quando se tratar da (des)construção das identidades, as quais estão em constante processo de (trans)formação e de (des)construção o tempo todo (LOURO, 1997; BUTLER, 2010), por isso as identidades não são fixas, não são biológicas, mas são construídas socialmente, historicamente, discursiva e performativamente, se tornando instáveis. Com isso, se torna importante compreender as razões que norteiam algumas identidades a serem incluídas/excluídas na sociedade, principalmente no ambiente escolar. Visto que a escola é um dos principais meios sociais, a qual reflete a inclusão/exclusão das identidades vivenciadas. À vista disto, se torna

importante (re)pensar o currículo escolar, que deve ser cada vez mais abrangente, para que o sofrimento neste espaço possa ser evitado, tornando-se um ambiente seguro e acolhedor, que contemple o sujeito tanto na sua racionalidade, assim como no aspecto social e histórico.

Neste sentido, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: na primeira seção (1.) abordarei sobre a “(Des)construção das identidades raciais, de gênero e de sexualidade. Na segunda seção, (2.) faço a exposição sobre “As Identidades raciais, de gênero e de sexualidade e o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa”, na terceira seção (3.) descrevo “A geração de dados”, na quarta seção (4.), serão expostas “As reações das/os estudantes perante os vídeos: “Vista minha Pele”, “Acorda Raimundo”, “Novamente Homofobia na Escola”, na quinta seção (5.), apresento algumas: “Sugestões de atividades”, e finalmente, na sexta seção (6.), apresento “as considerações finais”, em que respondo às perguntas de pesquisa propostas no início deste artigo.

1. (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

A cada dia, se torna mais complexo vivenciar as identidades, as quais as pessoas assumem com ousadia e determinação de romper com as barreiras e fronteiras, antes não ultrapassadas, mas que agora desestabilizam e questionam muitas das certezas ou dos modos de viver tomados como naturais. Com isso, se faz importante compreender que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais que foram concebidas pelos padrões de normatividade que nos orientam até hoje, nos quais as posições de privilégios e assimetrias sociais de homens, brancos, heterossexuais são supostamente pensadas como as identidades sólidas, permanentes, de referência confiável (LOURO, 2013), subjugando as demais identidades como “diferentes”, e que por isso mereciam ser banidas, excluídas e não representadas.

Assim, é relevante considerar a importância do ambiente escolar, em não promover situações de hierarquização das identidades, uma vez que, as/os estudantes observam e internalizam, principalmente atitudes, ações e reações ocorridas na relação aluna/o-professora/or, aluna/o-aluna/o, e até mesmo professora/or-professora/or. Por isso lidar com as identidades de gênero, de raça e de sexualidade no ambiente escolar não é tarefa fácil. Principalmente porque a criança chega à escola já construída pela família, cabendo à escola legitimar ou recusar, colaborar ou não, para desconstruir ou afirmar certas atitudes de preconceito, racismo, violência, machismo, homofobia e de sexismo nesse local.

Tais questões são ainda muito polêmicas, complexas e desconfortáveis, no contexto brasileiro, vistas ainda como tabus (FERREIRA, 2012) tratadas, na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipada por algumas pessoas que exercem forte poder na sociedade, principalmente no que se refere ao contexto escolar. Entretanto, a resistência e luta contra

todo o tipo de hierarquização e poder vem sendo demonstrada (FERREIRA, 2015; MELO; 2015), na tentativa de colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e democrática, na qual as diferenças sejam vistas e compreendidas como fonte de enriquecimento social, e não a causa de sofrimento, violência e exclusão. (FERREIRA, 2015; MELO, 2015).

À vista disso, considero gênero como uma construção social e cultural (LOURO; 2007, BUTLER; 2010), a qual incute nas pessoas características específicas de como ser “mulher” e de como ser “homem” na sociedade, se fazendo importante compreender que “homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino”. (BUTLER, 2010, p. 24). Tal compreensão, ainda não é bem aceita na sociedade, resultando muitas vezes em violência e na tentativa de eliminar os sujeitos que fogem à regra de que foi imposta: feminino obrigatoriamente seja um corpo de mulher, e o masculino obrigatoriamente seja um corpo de homem.

Tudo isso se torna uma questão ainda mais complexa quando pensamos nas questões raciais, as quais são vivenciadas pelas pessoas negras com graves consequências, todos os dias, simplesmente por seus corpos serem negros. Gomes (2005) declara que as raças são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. E que não significa, de forma alguma, um dado da natureza, pois, é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educadas/os e socializadas/os, a ponto de que essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Ou seja, aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, comparar, a classificar, (hierarquizando as classificações sociais de gênero, de raça e sexualidade) e aprendemos também a tratar as diferenças de forma desigual (MELO, 2015).

Dessa forma, compreendo raça como socialmente e historicamente construída, conforme Ferreira (2012), Gomes (2005) e Melo (2015). E que, quando as pessoas são convidadas a se autot classificar com relação à raça/etnia, suas decisões estão relacionadas às imagens que já foram construídas para elas, tanto no âmbito social quanto histórico, (FERREIRA, 2012). Portanto, se faz importante construir uma autoestima negra, a qual seja capaz de empoderar-se da sua cor, para transpassar a dolorida barreira do racismo, do preconceito e de estereótipos.

Uma vez que a complexidade das identidades se tornam mais tensas, quando os corpos negros assumem viver a sua sexualidade, a qual não seja a heterossexualidade, tal complexidade vem acompanhada de muita violência e racismo. Carregando o forte estereótipo de que os corpos negros desempenham a heteronormatividade e virilidade, sempre. Pois, no senso comum, homens negros que não desempenham performances discursivas e corporais heterossexuais, podem ser acusados de estarem negando a sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (MELO, 2015). Assim, os homens que se afastam da masculinidade

hegemônica são considerados diferentes, são apresentados como o “outro”, geralmente experimentam práticas de discriminação ou subordinação (LOURO, 1997), algumas vezes fatais.

Por isso, reforço a importância de um currículo escolar no qual seja planejado o processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de atingir as/os estudantes de maneira integral, ou seja, um currículo voltado para a formação científica e humana em que as pessoas sejam construídas para o respeito às diferenças. Neste intuito, o ensino/aprendizagem de língua inglesa pode se tornar uma boa opção, em que o discurso seja inserido nas aulas como instrumento para as discussões da prática social.

2. AS IDENTIDADES RACIAIS, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE E O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Considerando que a linguagem não é neutra e que nossas práticas discursivas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (LOURO, 2013; MELO, 2015), é fundamental que se reflita sobre o(s) modo(s) como a linguagem é utilizada em nossas aulas de línguas e nos materiais didáticos adotados (MELO, 2015) no sentido de colaborar, ou não, com a “naturalização de discursos que reforçam e normalizam discursos que podem trazer sofrimentos as/aos envolvidas/os com o trabalho escolar” (MELO, 2015, p. 72). Esse sofrimento pode encontrar, nas aulas de língua inglesa, um aliado importante de conscientização sobre nossos direitos no mundo, contribuindo na desconstrução de privilégios de certas identidades em relação às demais. Para Pennycook;

os estudos da linguagem e gênero, não é saber como os homens e as mulheres falam diferentemente, como se os homens e mulheres pree-xistissem a seus usos da linguagem como categorias dadas de identidade, mas, em vez disso, compreender como as pessoas desempenham o gênero com palavras. Isso não quer dizer que constantemente desempenhamos identidades genericadas por meio da linguagem, mas que construímos por meio da linguagem a identidade que ela reivindica ser. É no desempenho que fazemos a diferença. (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Dessa forma, é importante compreender que a linguagem se (trans)forma em verdade pela repetição (MELO, 2015), pela forma recorrente de se apropriar de tais atos de fala e veiculá-los nas conversas cotidianas, vindo a se tornar verdade e a marcar os corpos, assim como afirmado por Pinto (2014),

de enunciados como “menina que fala palavrão é muito feia” ou “esse menino fala muito fino, aposto que é gay e nem sabe” ou “só podia ser

mulher para falar essas coisas”, ou “seja homem, fale direito”, na escola ou outros ambientes. Também é preciso politizar as estruturas fixadas em materiais didáticos que reproduzem posições sociais ao fixarem e assim naturalizarem escolhas morfológicas, enunciados como “o cientista fez o experimento” e “a enfermeira atendeu o paciente”, e nunca “a cientista fez o experimento”, ou “o enfermeiro atendeu a/o paciente”. Igualmente, é preciso politizar os padrões interacionais em sala de aula, em sala de professoras/es, em reuniões pedagógicas; quem fala? Quem é ouvido? Que falas são referenciadas? Que falas são ironizadas? (PINTO, 2014, p. 118).

Diante de tais reflexões, se faz importante buscar por uma educação que reconheça o papel da língua na construção do mundo social (PINTO, 2014), se fazendo necessário desvincular-se da preocupação de contemplar a língua apenas no seu aspecto gramatical, algumas vezes totalmente fora da realidade das/os estudantes, pois quando uma/um estudante não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se a sua vida não existisse. Por isso, se torna difícil, muitas vezes, transpassar a barreira do preconceito e estereótipos construídos para algumas identidades, em que a linguagem hegemônica é construída e petrificada sob alguns conceitos; “a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos” (BEAUVOIR, 1970), ou ainda, sob a ótica de uso correto da gramática, onde utilizamos o masculino para referir-se a várias pessoas, se dentre essas estiver presente um corpo masculino, demonstra o quanto a linguagem colabora, institui e demarca os lugares dos gêneros, não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também pela escolha de adjetivos para diferenciar o feminino do masculino, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos descritos, principalmente as identidades raciais, de gênero e de sexualidade.

Diante disso, nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de forma variada, haja vista que, ao referir-se a meninas e a meninos, ou a homens e a mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, por mais que não pareça ser um ato inofensivo, na prática acaba por colaborar em reforçar a “superioridade” de um gênero sobre o outro, invisibilizando a menina, a garota, a mulher, a idosa (FURLANI, 2013), dando mais visibilidade ao masculino. Dessa forma, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas ela produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65) entre as pessoas, excluindo e demarcando, quase sempre de forma muito “natural”, quase imperceptível, mas impositiva e repetitiva. Dessa maneira, Furlani (2013) sugere que tanto na forma verbal como na escrita, em qualquer nível de ensino, é bom:

evitar o tratamento exclusivo no masculino, bem como atentar-se para a linguagem presente nos livros didáticos que costumeiramente o fazem.

Há muitas alternativas para se evitar usar “homem”... sugiro, “as pessoas”, ou, simplesmente, “os homens e as mulheres”, “as meninas e os meninos”, “os professores e as professoras”. E como mudar o nome da espécie parece ser o mais difícil, é possível usar também a espécie humana ou a humanidade. (FURLANI, 2013, p. 73).

Assim, criamos possibilidades para que mulheres, homens, negras/os, gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e demais identidades sejam incluídas na sociedade, principalmente no ambiente escolar.

Por isso, nós professoras/es de línguas não podemos nos limitar a ensinar apenas a língua pela língua, muito pelo contrário, temos que nos propor a dialogar com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem. Dessa forma, é preciso questionar os discursos que, muitas vezes, estão cristalizados sobre as identidades, principalmente no que se refere às identidades de raça, de gênero e de sexualidade. Conforme Melo (2015), quando não tratamos, não questionamos os estereótipos de raça, gênero, sexualidade em nossas aulas de língua, na concepção performativa da linguagem, nós acabamos desconsiderando que a linguagem também fere (MELO, 2015), e que às vezes acabamos minimizando as brincadeiras, os apelidos, as piadas, ao utilizar o discurso de que “somos todas/os iguais”, sendo que nossas/os estudantes percebem que, nas práticas sociais, não somos construídas/os todas/os iguais.

Dessa maneira, é preciso compreender que as pessoas usam a linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, homoeróticos, heterossexuais, ao mesmo tempo que, nessas práticas, se (re)constróem ao agirem uns em relação aos outros via linguagem (MOITA LOPES, 2003). Visto que “aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia” (MOITA LOPES, 2003, p. 27), pois agimos no mundo social por meio da linguagem (MOITA LOPES, 2003), e que ao “enunciarmos, algo é realizado” (MELO, 2015, p. 78). Assim, considero que a linguagem é ação (MELO, 2015), e que somos seres do discurso que se (re)constróem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de língua, a qual pode ser utilizada para refutar qualquer tipo de sofrimento humano, principalmente na sala de aula de língua inglesa.

Dessa maneira, uma educação cidadã e inclusiva se constrói também nas aulas de língua inglesa, que podem se constituir em um espaço para problematizar temas de raça, de gênero, e de sexualidade e outros temas de relevância social, com o intuito de superar o que nos perturba e nos exclui, tanto no ambiente escolar como na sociedade.

3. GERAÇÃO DE DADOS

O presente artigo¹ traz resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida em uma Escola Estadual do Paraná, em uma turma de Ensino Médio, utilizando os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, narrativa autobiográfica e entrevista de grupo focal. No entanto, neste artigo será utilizado para análises apenas o instrumento de geração de dados de entrevista de grupo focal, o qual foi organizado conforme a resposta dada para a pergunta: “Qual a sua cor?”

A pergunta, referente à cor/raça colocada no questionário, foi elaborada com base nas informações que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) menciona a respeito da cor/raça na qual as pessoas se reconhecem. Esta pergunta trouxe as raças/cores: preta/o, parda/o, branca/o, amarela/o, indígena/o, em opção de múltipla-escolha, trazendo, entre parênteses, a explicação de que as cores/raças; preta/o e parda/o; se referem ao pertencimento negra/o, afim de evitar qualquer tipo de dúvida em relação ao pertencimento “negro” o que ainda causa desconforto e nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país (GOMES, 2005).

Após a turma responder ao questionário, foi solicitado que a turma entrasse em um consenso, indicando 2 alunas negras/pardas, 2 alunas brancas, assim como também 2 alunos negros/pardos, e 2 alunos brancos, totalizando 8 participantes. Considerando a disponibilidade e a vontade em participar de 3 encontros, no horário de contra turno na escola, onde em cada encontro seria abordado um tema referente às identidades de raça, de gênero e de sexualidade.

A partir disso, realizamos 3 encontros para desenvolver as entrevistas de grupo focal, tendo a seguinte organização: para o tema de raça, o vídeo – “Vista minha Pele”; para o tema de gênero, o vídeo – “Acorda Raimundo”; e para o tema de sexualidade, o vídeo – “Novamente Homofobia na Escola”. Para cada encontro, a pesquisadora levou 10 perguntas pré-elaboradas sobre cada um dos temas, com o intuito de direcionar as discussões. Assim, prossegue o resultado das análises obtidas pela geração de dados.

4. REAÇÕES DAS/OS ESTUDANTES PERANTE OS VÍDEOS “VISTA MINHA PELE”, “ACORDA RAIMUNDO”, “NOVAMENTE HOMOFOBIA NA ESCOLA”.

Neste contexto, menciono as reações das/os estudantes, participantes da pesquisa, perante o vídeo “Vista minha Pele”² o qual provocou impacto nas/os estudantes, em se “imaginar”

¹ Dissertação de Mestrado intitulada “Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa na visão das/os estudantes”, (SENE, 2017). UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1488>.

² O vídeo tem a duração de 25 min., foi lançado em 2003, e conta a história de uma garota chamada Maria, a qual que sofre racismo na escola. O racismo ocorre porque ela é branca, e todas as pessoas que se encontram nesta escola são negras. Maria tem uma melhor amiga negra chamada Luana que, ajuda Maria a tentar vencer o racismo. Na escola, ha-

no lugar de negras/os, sofrendo racismo e preconceito no ambiente escolar. A exibição do vídeo provocou espanto e surpresa ao perceberem que o racismo ocorria contra uma garota branca;

nossa que esquisito, ela é branca, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS,).

nunca tinha visto um vídeo assim, com gente branca sofrendo racismo ao contrário, é bem diferente mesmo, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS,).

Essas declarações relevam a importância de práticas pedagógicas que sensibilizem e contribuam com a educação de alunas/os no ambiente escolar, as/os quais possam tornar-se pensadoras/es críticas/os (FERREIRA, 2012) ao observarem tais questões. Dessa forma, a sala de aula de língua estrangeira se transformará em um espaço de reflexão sobre as construções culturais das “verdades” que circulam na sociedade, a respeito de raça, gênero e de sexualidade, conforme revelação das/os entrevistadas/os;

Professora pesquisadora: pensando no título do vídeo o que vem à cabeça de vocês?

Alexia (parda, 15 anos): Pra gente se pôr no lugar do negro.

Professora pesquisadora: E, se colocando no lugar do negro, a gente pode ir um pouco mais além do discurso, de que somos todos iguais, ou não tem diferença de cor?

Maria (branca, 15 anos): Tem diferença de cor. A gente fala assim que somos todos iguais, que não dá pra ligar para o que os outros falam, mas se a gente se colocar no lugar do negro, pensando por tudo o que ele passou, pensando em tudo o que os outros podiam falar pra gente, a gente se colocando lá no passado, o negro apanhando nas senzalas e tudo mais, claro que existe diferença, até hoje existe diferença, esse “somos todos iguais” (faz as aspas com a mão) é só perante a Deus mesmo, por que perante ao olhar dos homens a gente não é tudo igual, nunca.

Professora pesquisadora: O que mais chamou atenção no vídeo?

verá eleição para escolher a Miss Festa Junina daquele ano, e Maria quer participar. No entanto, tem uma garota na sua escola, chamada Sueli, que é negra e por quem todos os meninos se encantam. Sueli sempre vence, todo ano, o concurso de Miss Junina da escola, sendo difícil para Maria vencê-la. No entanto, Luana se dispõe a ajudá-la vendendo os votos de Miss Festa Junina. Depois de um tempo, várias pessoas começam a apoiar Maria para o concurso. E Maria começa a se sentir mais segura para participar. Porém, Sueli se irrita com a concorrência e rasga, amassa todos os cartazes que Maria colocou nas paredes como propaganda para a sua candidatura de Miss Festa Junina da escola. No dia da eleição, Maria ganhou vários votos, assim como Sueli. O vídeo não apresenta qual das duas garotas ganhou o concurso, mas apresenta Maria chamando a/o telespectadora/or a fazer uma reflexão sobre o racismo, principalmente no ambiente escolar. Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

Beto (branco, 15 anos): A menina branca fazer trancinha no cabelo pra ficar igual à menina negra,

Dheni (parda, 16 anos): Da um impacto na gente de você se enxergar no lugar do outro, de se enxergar no lugar do negro, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).

Por meio do discurso das/os estudantes, percebi que o vídeo provocou reflexões importantes. Pois, quando foi feita a pergunta: “Pensando no título do vídeo, o que vem à cabeça de vocês”? Imediatamente a estudante Alexia respondeu: “Pra gente se pôr no lugar do negro”, confirmando a relevância de incluir nas aulas de língua estrangeira temas do mundo social, onde elas/eles possam ter a oportunidade de “se ver no lugar da outra pessoa”, pois na escola aprendemos muito mais do que somente conteúdos e saberes, aprendemos também valores, crenças, hábitos e também a incluir e/ou excluir pessoas. Quando a professora mencionou a próxima pergunta: “E, se colocando no lugar do negro, a gente pode ir um pouco mais além do discurso de que somos todos iguais, ou não tem diferença de cor”? A estudante Maria respondeu que “tem diferença de cor. A gente fala assim que somos todos iguais, que não dá pra ligar para o que os outros falam, mas se a gente se colocar no lugar do negro.... existe diferença, esse “somos todos iguais” é só perante a Deus mesmo, por que perante ao olhar dos homens a gente não é tudo igual, nunca».

Dessa forma, se torna significativo pensar a respeito dos tipos de discursos sobre os corpos negros que têm circulado nas salas de aulas e intervir, uma vez que noções de uniformidade e de homogeneidade continuam sendo estabelecidas nas práticas educacionais. Quando Beto responde à pergunta da professora: “O que mais chamou atenção no vídeo”?, dizendo que foi a questão da “menina branca fazer trancinha no cabelo pra ficar igual à menina negra”, nos possibilita compreender relações de identidade e diferença, nas quais a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Em que as trancinhas são vistas como elementos de construção da identidade negra e, portanto, não poderiam ser utilizadas por pessoas brancas, por que a identidade branca se distingue por aquilo que a identidade negra não é, e vice-versa. Ou seja, os símbolos de identidade negra não podem ser os mesmos utilizados para representar a identidade branca, que é considerada como norma. Dessa maneira, a identidade é marcada pela diferença, a qual é sustentada pela exclusão. As discussões prosseguem, provocando as/os participantes sobre o vídeo assistido:

Professora pesquisadora: E se acontecesse exatamente o que aconteceu no vídeo, o branco sofresse preconceito, vocês acham que haveria algum aprendizado? Iria mudar alguma coisa?

Roger (pardo, 16 anos): Acho que sim.

Alexia (parda, 15 anos): Um pouco, né.

Roger (pardo, 16 anos): Bastante né, que daí eles iriam ver que não é bom você levar essas brincadeiras pra tua casa, porque tem negro que até agride o branco, por causa de brincadeira. Daí eles iriam ver como o negro se sente ofendido, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16).

Por meio de tais reflexões, se torna possível perceber que as/os estudantes acreditam que situações de “se colocar no lugar do outro” podem oferecer grandes contribuições para (re) pensar o racismo e o preconceito racial. Principalmente quando o estudante Roger mencionou em seu discurso o pronome “você”, seguido do pronome possessivo “tua” e do substantivo “casa”, em uma tentativa de chamar atenção das/os colegas que ouvem seu discurso, para que elas/eles se imaginem como vítimas das brincadeiras ofensivas, com as quais ele (con) vive e que aprendeu a revidar. E de como se torna desconfortável ter que aturar as brincadeiras ofensivas em relação à raça, mencionando que “tem negro que até agride o branco, por causa de brincadeira. Daí eles iriam ver como o negro se sente ofendido”. Tais afirmativas demonstram que nós professoras/es precisamos utilizar nossas abordagens de ensino para ajudar nossas/os estudantes a encontrarem suas próprias soluções para ajudar na redução das injustiças atuais da sociedade.

Perante o vídeo “Acorda Raimundo”³, relacionado as questões de “gênero”, as/os estudantes demonstraram muito estranhamento ao constatar, no vídeo, a mulher ocupando lugares vistos como “somente para os homens”, e os homens desempenhando os afazeres domésticos, e cuidando das/os filhas/os, ou seja, “os homens fazendo coisas de mulheres”. Mas foi curioso e preocupante quando as/os estudantes mencionaram, a respeito da cena de violência doméstica apresentado no vídeo, que é “normal” tal violência contra as mulheres. Tais discursos das entrevistadas/os nos chamam para a responsabilidade de discutir e refletir sobre o que a sociedade considera como “normal” para mulheres e homens, e qual é o papel social para mulheres e homens? Por que o espanto quando mulheres/homens desempenham papéis que a sociedade não espera que elas/eles desempenhem? Conforme as/os entrevistadas/os, tais situações merecem discussões;

³ O vídeo tem a duração de 16 min., foi lançado em 1990, trazendo a história de uma família operária, representada pela personagem Marta e pelo personagem Raimundo, que representam os conflitos familiares e o machismo vividos num mundo onde tudo acontece ao contrário. Raimundo é um dono de casa, grávido, que vive oprimido por sua mulher Marta. Ela trabalha fora enquanto ele toma conta das crianças e da casa. Numa situação inversa, reproduz a relação machista comum entre as famílias de trabalhadores brasileiros. Baseado na radionovela de José Ignácio Lopez Vigil, o vídeo mostra a mulher chegando em casa tarde, depois de tomar umas cervejas com as amigas de trabalho. Enfatiza a dificuldade do dono de casa para conseguir, com a mulher, uns trocados para o mercado e para as necessidades das crianças. Com a participação de José Mayer (outro dono de casa) e de Zezé Motta (outra trabalhadora), o vídeo apresenta a realidade cotidiana de forma invertida entre os sexos. Para os homens, essa situação é apresentada como um verdadeiro pesadelo. Um pesadelo do qual homens e mulheres devem acordar. Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

Professora pesquisadora: O que vocês acharam do vídeo?

Respondem juntas/os: Interessante, (risos).

Professora pesquisadora: Por quê?

Roger (pardo, 16 anos): O homem no lugar da mulher é estranho, vindo deste tipo.

Professora pesquisadora: Estranho, por quê?

Beto (branco, 15 anos): Porque vê a mulher mandando em tudo é estranho. É comum vê diferente.

Alexia (parda, 15 anos): É comum vê a mulher submissa ao homem, cuidando dos filhos, dependente, é isso?

Dheni (parda, 16 anos): É, acho que o homem não aceita esta situação, de se vê no lugar da mulher. Os meninos, que viram o vídeo podem pensar que é um exagero, pensando que a mulher é bem tratada, mas não é. Daí, quando o homem se vê no lugar da mulher, daí ele pensa. Daí se vê como uma situação estranha. Mas daí, quando a gente vê a mulher sofrendo, a gente pensa, ah! Mas a mulher nasceu pra isso. Todo mundo acha, que a mulher nasceu pra ter filho, pra cozinhar, pra fazer de tudo pro marido, pra depender do marido financeiramente. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA GÊNERO, 22/06/16).

Os risos ocorreram principalmente diante de algumas cenas do vídeo, como o momento em que a personagem Marta se encontra no bar com as suas amigas para conversar e tomar umas cervejas depois do horário de trabalho. Essa cena provocou uma reação de estranhamento nas/os participantes, sendo reforçada pela resposta de Roger, que mencionou que “o homem no lugar da mulher é estranho”, e logo em seguida Beto reafirmou a resposta dada pelo colega, argumentando que “vê a mulher mandando em tudo é estranho”, no entanto a resposta é complementada por Dheni, a qual afirma que; “quando o homem se vê no lugar da mulher, daí ele pensa. Daí se vê como uma situação estranha. Mas daí, quando a gente vê a mulher sofrendo, a gente pensa, ah! Mas a mulher nasceu pra isso. Todo mundo acha, que a mulher nasceu pra ter filho, pra cozinhar, pra fazer de tudo pro marido, pra depender do marido financeiramente”, tais argumentos demonstram que a sociedade atribui o trabalho doméstico e o cuidado com as/os filhas/os às mulheres e o espaço público como atribuição aos homens. Mesmo as mulheres tendo conseguido conquistar alguns espaços públicos, tal conquista não faz delas mulheres livres do que seja “imposto a elas”. Ainda há algumas barreiras das quais as mulheres lutam para se libertar.

Assim, diante do exposto, se faz importante, mais uma vez, reafirmar a importância da língua estrangeira em proporcionar, nas aulas de língua inglesa, temas relevantes socialmente, no qual as/os estudantes possam refletir sobre suas próprias condições enquanto mulheres e homens que desempenham suas funções sociais na sociedade. Se fazendo necessário compreender que “não há nada de biológico nem de natural que explique a subordinação das

mulheres” (GARCIA, 2011, p. 82), ou seja, o que ocorre é que a ideia de que “a mulher nasceu pra isso[...], que a mulher nasceu pra ter filho, pra cozinhar, pra fazer de tudo pro marido [...] não são ideias naturais e essenciais, mas são construídas por um conjunto de elementos sociais, que de tanto serem repetidas pela sociedade, tornam-se verdades, naturalizando tais imposições. Ou seja, a crença de que mulheres e homens sejam biologicamente distintos serve para justificar a desigualdade social existentes entre ambos (BEAUVOIR, 1970; LOURO, 1997), sendo que os homens possuem privilégios em relação às mulheres. Nestes termos, se faz necessário (re)pensar as condições sociais de mulheres e homens para que as/os estudantes se reconheçam enquanto seres sociais, desconstruindo estereótipos de gênero causadores de sofrimento e destruição da convivência humana.

Em relação ao vídeo “Novamente Homofobia na Escola”⁴, a reação das/os entrevistadas/os foi de perplexidade e silenciamento. Tais reações revelam a tomada de consciência das/os estudantes ao se deparar com as demais sexualidades, além da sexualidade heterossexual no ambiente escolar, uma vez que, questões relacionadas à sexualidade ainda são vistas como tabu, ainda mais para serem discutidas na sala de aula. A vista disso, ao terminar o vídeo, em que a professora perguntou: “o que acharam do vídeo?”, o silêncio tomou conta da sala, e ninguém respondeu. Neste momento podemos constatar a desestabilização de algumas certezas trazidas até então, sem nunca serem questionadas, e que a partir deste momento passaram a ser questionadas, dentro do ambiente escolar. Tais indagações provocaram as/os entrevistadas/os a rever certos conceitos, a (re)pensar naquilo que acreditavam como “verdades cristalizadas”, e que a partir da troca do discurso se depararam com outras maneiras de relacionamentos, além daquela já conhecida e vista como a “única” maneira correta de se relacionar.

Tudo isso causa impacto e surpresa por que os padrões defendidos pela escola passam a ser questionados dentro da própria instituição. Se tornando perturbadores (LOURO, 2013) e transgressivos tais questionamentos sobre a sexualidade no ambiente escolar, em que a sociedade considera que as pessoas que fogem da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, sejam nomeadas como diferentes (LOURO, 1997) e a diferença é sustentada pela exclusão. Dessa forma, pode-se considerar que o vídeo “Novamente Homofobia na Escola” foi perturbador e transgressivo, conforme o fragmento a seguir:

Professora pesquisadora: O que acharam do vídeo?

Todas/os as/os estudantes: Silêncio.

Professora pesquisadora: E, aí, o que acharam do vídeo? O que entenderam?

⁴ Este vídeo foi uma produção da UFRJ em parceria com o Grupo Arco-Íris, e exhibe os dois polos opostos que se chocam: uma escola, dois casais; um casal hétero, outro casal homo. Para cada casal, a escola reserva um tratamento diferente. O cotidiano de dois jovens estudantes revela a mistura de homofobia e preconceito, onde para um estudante (:) é somente (:) e, para o outro, opressão diária. Este vídeo foi produzido a partir de uma oficina realizada pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola, sob a direção geral de Alexandre Bortolini.

Link para acessar o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=b2i5lRch_sc

Todas/os as/os estudantes: Silêncio.

Professora pesquisadora: Ou ninguém entendeu nada, pessoal!

Alexia (parda, 15 anos): Achei que teve preconceito.

Professora pesquisadora: Preconceito do que?

Maria (branca, 15 anos): Preconceito contra os garotos que se beijaram.

Professora pesquisadora: Concordam com a colega?

Estudantes: Ahaaam.

Professora pesquisadora: Mas e daí, preconceito contra o beijo dos garotos...

Roger (pardo, 16 anos): Na verdade foi errado da parte dela, porque se não pode pra menina e menino, também não pode menino com menino, não importa se é homem com mulher ou homem com homem, já começa da escola.

Professora pesquisadora: Ah, muito bem. Susi o que achou do vídeo?

Susi (negra, 15 anos): Ah, eu achei tipo pô, preconceituoso. Porque tipo, eles não vão contra homem e mulher. Mas se chegar dois homens, assim se beijando já tem umas mil pessoas pra julgar isso, e tipo, achei muito errado da parte dela, da inspetora. Porque, tipo, todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero. (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA SEXUALIDADE, 23/06/16).

O silenciamento das/os participantes em relação ao vídeo pode indicar receio em discutir, no ambiente escolar, questões relacionadas à sexualidade. Considerando que a escola defende maneiras únicas de “ser” ou “jeitos de viver” a sexualidade e o gênero (LOURO, 2000) nesse ambiente. Também foi possível perceber que palavras como “heterossexualidade”, “homossexualidade”, “gay”, “homofobia” não foram mencionadas no discurso das/os participantes no início das discussões, após a exibição do vídeo. Todavia, após a professora pesquisadora começar a mencionar as palavras “homossexual”, “gay” e “heterossexual”, as/os participantes da pesquisa também passaram a utilizá-las nas discussões seguintes. Ficou evidente que “o modo como alunos e professores se posicionam e são posicionados no discurso em relação a essas faces da identidade social tem repercussões na maneira como os alunos se posicionam nos discursos fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2002, p. 192). Por isso, se faz necessário um currículo de relevância social, que proporcione momentos de discussão e de questionamento das identidades, que sejam incluídas e tratadas com dignidade neste espaço.

Quanto ao discurso utilizado pela participante Susi, no final ela menciona: “Mas se chegar dois homens, assim se beijando já tem umas mil pessoas pra julgar isso, e tipo, achei muito errado da parte dela, da inspetora. Porque, tipo, todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero”, revela o grande preconceito existente contra as identidades homossexuais, principalmente em relação à cor e ao gênero. Quando ela utiliza a palavra “mil” para especificar a quantidade de pessoas que julgariam um beijo entre dois homens, ela está chamando atenção para a forma preconceituosa, com que as pessoas julgam

a homossexualidade como “pervertida”, “anormal”, “desviante” (LOURO, 2000). Assim como também, ao mencionar “todo mundo, não importa o sexo, todos somos iguais, apesar da cor, do gênero”, revela a busca pela igualdade entre as diferentes formas de sexualidade, mas quando ela utiliza a palavra “apesar” e, em seguida, “cor e gênero”, nos possibilita a pensar em uma suposta decepção em relação, primeiramente, à “raça”, depois em relação ao “gênero”, como se houvesse algo errado, que teria que ser relevado, tolerado. E a tentativa de usar o discurso “somos todos iguais” para minimizar ofensas sofridas contra a sexualidade homossexual demonstra que, nas práticas sociais, não somos construídas/os de maneira iguais (MELO, 2015).

Assim, a partir dos vídeos, é possível oferecer possibilidades de realizar aulas interdisciplinares, nas quais a língua inglesa pode colaborar na (re)construção de significados no mundo em que vivemos, tanto local quanto global, possibilitando, ao mesmo tempo, adquirir a proficiência na língua e se (re)construir a si mesmas/os e as/os demais colegas que se encontram neste mesmo ambiente.

5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Vídeo: “Vista minha Pele”

Link <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

PARTE 1 - DISCUSSÕES EM GRUPOS

- 1.1- Qual é o significado da palavra racismo?
- 1.2- O que você pensa sobre o título do vídeo: “Vista a minha Pele”? Por quê?
- 1.3- No vídeo: “Vista a minha Pele”, qual das personagens representam o padrão de beleza? Por que? E na vida real, qual é a representação de beleza? Por quê?
- 1.4 - O que mais lhe chamou atenção no vídeo: “Vista a minha Pele”? Por que?
- 1.5- No Brasil, “somos todas/os iguais” perante as questões raciais/cor? Existem diferenças? Quais?

PARTE 2 - ATIVIDADES

2.1 Escreva a tradução dos seguintes adjetivos;

a) tall.....	e) angry.....
b) short.....	f) nervous.....
c) happy.....	g) bored.....
d) sad.....	h) shy.....

2.2 Faça uma pesquisa na sua família sobre seus ancestrais, desenhando a sua árvore genealógica familiar.

2.4 Agora, escreva sentenças em inglês, utilizando os membros da família da atividade 2.2 e os adjetivos do exercício 2.1. Ex: My father is tall.

PARTE 3 - TROCANDO EXPERIÊNCIAS

3.1 A história apresentada no vídeo: “Vista minha Pele” ocorreu em que lugar?

3.2 Você já presenciou, ou passou por situações de racismo na escola? Descreva.

3.3 Agora, as narrativas elaboradas na atividade 3.2 serão expostas, e você terá que ler algumas. Após a leitura liste alguns sentimentos descritos nas narrativas causado pelo racismo.

3.4 Discuta com suas/seus colegas sobre os sentimentos descritos nas narrativas causado pelo racismo da atividade 3.3.

3.5 Cite algumas sugestões a serem realizadas na sua escola para acabar com o racismo.

VÍDEO: “ACORDA RAIMUNDO”

Link <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

PARTE 1 - DISCUSSÕES EM GRUPOS

1.1 Qual é o significado da palavra estereótipo?

1.2- O que você pensa sobre o título do vídeo: “Acorda Raimundo”? Por quê?

1.3- O que mais lhe chamou atenção no vídeo: “Acorda Raimundo”? Por quê?

1.4- No vídeo: “Acorda Raimundo”, qual das personagens representam o padrão de feminilidade e de masculinidade? Por quê? E na vida real, qual é a representação de feminilidade e de masculinidade? Por quê?

1.5- Você acha que no Brasil, “somos todas/os iguais”, independente de sermos mulheres ou homens? Existem diferenças? Quais?

PARTE 2 – ATIVIDADES

2.1 Complete as sentenças, conforme exibido no vídeo (Marta e/ou Raimundo), circulando a forma correta dos verbos no presente.

a)works/work in a car mechanics.	e)wash/washes the clothes.
b)cook/cooks the meals.	f)spends/spend the money.
c)go/goes out with friends at night.	g)wash/washes the clothes.
d) takes/take care of a child.	

2.2 Observe as sentenças do exercício 2.1 e discuta os tipos de trabalhos realizados pela Marta e pelo Raimundo exibidos no vídeo: “Acorda Raimundo” – há necessidade de separar obrigatoriamente os trabalhos: para “mulheres” e para “homens”? Por quê?

2.3 Conforme apareceu no vídeo: “Acorda Raimundo” comente sobre a violência doméstica: O que é violência doméstica? Onde acontece? Quais os tipos de violência doméstica mais recorrentes? Por que acontece a violência doméstica? Discuta com suas/seus colegas.

2.4 Você já presenciou tal situação? Como ocorreu? Comente com suas/seus colegas.

2.5 Quais as atitudes devem ser tomadas em relação a violência doméstica?

PARTE 3 - TROCANDO EXPERIÊNCIAS

3.1 Você já ouviu expressões do tipo “isto é coisa de menina”, “isto é coisa de menino”, ou qualquer outra expressão parecida, no momento em que você queria fazer algo? Descreva o episódio.

3.2 O que você pensa sobre; “coisas para mulheres”, e “coisas para homens”? Justifique.

3.3 Como você imagina uma sociedade igualitária para mulheres e homens?

3.4 Converse com colegas da sua classe, e escreva algumas atitudes machistas presentes na sua escola/sala de aula, em seguida apresente sugestões para superar cada uma destas atitudes machistas.

Vídeo: “Novamente Homofobia na Escola”

Link https://www.youtube.com/watch?v=b2i5lRch_sc

PARTE 1 - DISCUSSÕES EM GRUPOS

1.1- Qual é o significado da palavra homofobia?

1.2- O que você pensa sobre o título do vídeo: “Novamente homofobia na escola”? Por quê?

1.3- O que mais lhe chamou atenção no vídeo: “Novamente homofobia na escola”? Por quê?

1.4- O vídeo: “Novamente homofobia na escola” tem semelhança com a vida real? Por quê?

1.5- Você acha que no Brasil, a expressão “somos todas/os iguais”, se aplica as pessoas homossexuais? Por quê? Existem diferenças? Quais?

PARTE 2 – ATIVIDADES

2.1 Escreva em inglês, os seguintes artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 3º - Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

2.2 Complete as sentenças com o verbo **“have”** no presente simples;

- a) We the right to quality education.
- b) They the right to equality regardless of their sexuality, religion and skin color.
- c) She the right to be respected in her dignity in the school environment, regardless of her sexual orientation.
- d) Ithe right to be respected for being who I am.
- e) He the right to be respected for his sexual orientation.

PARTE 3 - TROCANDO EXPERIÊNCIAS

3.1 Você já presenciou/ soube de alguma situação de preconceito pela orientação sexual de alguém? Descreva como ocorreu.

3.3 Agora, as narrativas elaboradas na atividade 3.1 serão expostas e você terá que ler algumas. Após a leitura liste alguns sentimentos que a homofobia causou na vítima. Em seguida comente com suas/seus colegas sobre as consequências da homofobia.

3.4 No ambiente escolar como é tratado as questões referentes a orientação sexual?

3.5 Apresente algumas sugestões de como você gostaria que a escola trabalhasse com as questões referentes a orientação sexual.

3.5 Escreva em inglês, uma frase contra a homofobia e ilustre-a. Em seguida deixe-a em exposição para toda a turma.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta deste artigo de responder às seguintes perguntas de pesquisa: como a Língua Inglesa pode ser utilizada como instrumento de questionamento para as práticas sociais? E, que tipo de atividades podem ser inseridas, nas aulas de Língua Inglesa, que possam oportunizar a (des)construção das identidades de raça, gênero e de sexualidade? Concluo, perante as análises realizadas, que a Língua Inglesa pode ser utilizada como instrumento de questionamento para as práticas sociais quando o espaço das aulas de Língua Inglesa possibilita discussões, reflexões e oportuniza discursos menos aprisionadores sobre

as questões de gênero, de raça e de sexualidade, possibilitando relações entre o local e o global, como um espaço de resistência e de mudança no que causa dor e sofrimento a corpos deslegitimados, os quais podem encontrar apoio importante, em que ao mesmo tempo possam a desenvolver a proficiência na língua inglesa, e também aprender a se defender da violência, atribuídas/os a elas/eles pelo fato de terem assumido viver suas identidades.

Dessa forma, as atividades devem ser programadas considerando e oportunizando a (des)construção das identidades de raça, gênero e de sexualidade, onde haja a superação de aulas conteudistas, as quais objetivam apenas o ensino/aprendizagem da língua somente como código. Pois ao desenvolver atividades em que as/os estudantes possam (re)ver, (re) pensar e se colocar no lugar das demais pessoas, é possível despertar o lado humano de cada uma/um que esteja inserida/o na sala de aula naquele momento, (trans)formando-as/os em pessoas mais sensíveis e humanas para a solidariedade para com o semelhante. Oportunizando aprender e desenvolver valores, crenças, hábitos, respeito, acolhida e (con)vivência em que possibilite a desfazer-se de certas opiniões estigmatizantes, violentas, racistas, preconceituosas, machistas, homofóbicas sobre corpos, cabelos, mulheres, negras/os, masculinidades, feminilidades, na convivência diária com as pessoas, tanto na sala de aula como em qualquer outro lugar da sociedade.

Desse modo, compreender como a Língua Inglesa pode ser usada para o empoderamento das identidades no ambiente escolar é significativo para desconstruir hierarquizações de poder existentes. Para isso, se torna importante considerar a formação continuada de professoras/es, a criticidade ao selecionar os materiais didáticos, os quais transmitem e agem diretamente no currículo oculto passando mensagens as/aos estudantes, ter consciência do discurso utilizado ao se referir tanto as/os estudantes como às demais pessoas que fazem parte da escola, sejam as/os profissionais ou membros da comunidade escolar, procurando sempre tornar a escola um ambiente acolhedor para todas as pessoas que dela se aproximem, onde se sintam respeitadas e seguras na sua dignidade de ser humano, independente da orientação sexual, da raça e do gênero. Pois provavelmente um dos maiores desafios de nossos dias seja construir uma forma de produzir conhecimento que possibilite criar alternativas sociais para aquelas/es que sofrem às margens da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo, fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. Edição 4, Difusão Européia do livro, 1970.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas**

Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 19 - 50.

FERREIRA, A. de J. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127- 159.

FURLANI, J. **Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 37-48.

GARCIA, C. C. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GOMES, N. L. **Alguns Termos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 07-26.

LOURO, G. L. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um Debate Contemporâneo na Educação**. 9. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELO, G. C. V. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**. Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade Social. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade - práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

PINTO, J. P. Gênero e suas Articulações para Igualdade e Pluralidade na Educação Linguística. *In*: FERREIRA, A. de J.; JOVINO, I. da S.; SALEH, Pascoalina B. de O. (Orgs.) **Um Olhar Interdisciplinar Acerca de Identidades Sociais de Raça, Gênero e Sexualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 103-122.

SENE, R. A. R. de. **Identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes**. Ponta Grossa. 2017. Dissertação Mestrado, 200F.

Recebido para publicação em 14 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 6 de Março de 2020.

CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) PARA O TRATAMENTO DA QUESTÃO DA DIVERSIDADE RACIAL

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF TEACHING SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE TO THE TREATMENT OF THE RACIAL DIVERSITY

Daniela dos Santos Silva^{*}

Lúcia Maria de Assunção Barbosa^{**}

RESUMO: O presente artigo busca discutir o papel do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto do tratamento da diversidade racial na escola sob a Lei 10639/03. Tratamos de discutir o papel central do ensino de línguas na construção de identidades. Amparando-nos nos conceitos de identidade trazidos por Hall (2006), Silva (2000) e Moita Lopes (1998) e nos estudos de Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016), que tratam do ensino crítico de línguas, nas discussões sobre educação antirracista, tal como abordada por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), dentre outras, buscamos apresentar a quebra de paradigma necessária para o efetivo cumprimento da Lei 10639/03 nas salas de aula de ELE. Finalmente, apresentamos duas propostas de unidades didáticas em um esforço de apontar possíveis caminhos para se trabalhar a diversidade racial na aula de espanhol como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Étnico-racial; Ensino de Espanhol; Espanhol como Língua Estrangeira

ABSTRACT: This article seeks to discuss the role of teaching Spanish as a foreign language (SFL) in the context of the treatment of racial diversity at schools under Law 10639/03. We aim to discuss the central role of language teaching in the construction of identities. We support the concepts of identity brought by Hall (2006), Silva (2000) and Moita Lopes (1998) and the studies of Urzêda-Freitas (2012) and Finardi & Vieira (2016), which

^{*} Mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2018) – Máster em Filología Hispánica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madri, 2007) e é Licenciada em Letras com Espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Email: dsansil@yahoo.com.br.

^{**} Doutorado em Em Études Portugaises Brésiliennes et de l'Afrique pelo Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, França (2005), Professor Adjunto da Universidade de Brasília, Brasil. Email: luciaunb@gmail.com.

deal with critical language teaching, in the issue of antiracist education. Based on the studies of Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), among others, we seek to present the paradigm break necessary for effective compliance with Law 10639/03 in the classrooms of SFL. Finally, we present two proposals for didactic units in an effort to point possible ways to bring racial diversity into discussion in the classroom of Spanish as a foreign language.

KEYWORDS: Ethnic-racial Diversity; Teaching Spanish; Spanish as a Foreign Language

1 INTRODUÇÃO

A chegada de pessoas africanas escravizadas ao território brasileiro se deu a partir do século XVI e só teve fim três séculos depois, com a assinatura da Lei Áurea, de 1888. Na atualidade, a população de ascendência africana no Brasil é numericamente expressiva e, de acordo com o censo de 2010, último realizado no país, dos mais de 190 milhões de pessoas brasileiras¹, 47,7% se declaravam brancas, 43,42% se declaravam pardas, 7,52% se declaravam negras, 1,1% se declaravam amarelas e 0,42% se declaravam indígenas.

Pesquisas que medem o nível de desigualdade no Brasil como as do IPEA, do PNUD da ONU, além do próprio censo do IBGE, vêm demonstrando ao longo dos anos que as populações parda e negra, ainda que majoritárias, encontram-se ambas em situações de exclusão social que são muito similares entre si e que as colocam em lugar desfavorecido quando comparadas à população branca. Assim, para efeitos deste artigo, as categorias que o IBGE chama de “parda” e “preta” conformam um único grupo chamado “pessoas negras”. Este grupo é, segundo todos os indicadores sociais, menos escolarizado, recebe salários mais baixos, trabalha mais e em condições piores do que a população branca, é mais suscetível a ser vítima de violências várias, morre mais e mais cedo.

1.1 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PERPETUAMENTO DE DESIGUALDADES

O ambiente escolar é mais um palco onde as desigualdades entre pessoas negras e brancas se evidenciam. Oliveira (2005) afirma que grande parte das pesquisas sobre relações raciais e escola apontam problemas de relacionamento da criança negra, seja com outras

¹ Este trabalho assumiu a responsabilidade de desafiar o uso do masculino genérico por acreditar que não existe gênero neutro. Defendemos que o uso da forma masculina para fazer referência a homens e mulheres invisibiliza linguisticamente as mulheres em detrimento dos homens (cf. MADER & MOURA, 2015) e que dar visibilidade à identidade das mulheres é parte do esforço de desconstruir o masculino como identidade padrão. Em conformidade com esta visão, escolhemos utilizar os termos “as pessoas alunas”, “as pessoas estudantes” ou simplesmente “as pessoas”, ao invés de “os alunos”, “os estudantes” ou “os indivíduos”. O uso no masculino apenas se dará quando se tratar de um uso não genérico como, por exemplo, em “jovens negros”, porque se refere a jovens do sexo masculino e não a jovens homens e mulheres, situação na qual escolheria utilizar a expressão “juventude negra”.

colegas, seja com profissionais da escola. Gomes (2002) indica que o pertencimento a este ou aquele coletivo racial faz diferença na forma como as relações se estabelecem entre as pessoas no ambiente da escola. Segundo a autora, as diferenças se mostram evidentes, sobretudo, em momentos de avaliação, nas expectativas sobre o desempenho desta ou daquela criança de acordo com seu pertencimento racial, e na forma como as diferenças são tratadas.

Pesquisas de Silva (2005), Passos (2005), Cavalleiro (2001), dentre outras, apontam que crianças negras com idade entre quatro e seis anos já apresentam uma visão negativa do seu pertencimento racial e que crianças brancas manifestam sentimentos de superioridade em relação àquelas. Dado que, segundo Oliveira (2005, citando estudo do Ceert²), são quase que apenas professoras negras as que apresentam iniciativas para trabalhar a questão racial, ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com Scott, Lewis, Quadros, Souza & Rocha (2009, p. 16)

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela.

Em conformidade com esse entendimento sobre o papel da educação no tocante ao combate das desigualdades raciais, há pelo menos uma década, diversas iniciativas governamentais vêm buscando formas de alcançar este objetivo. A aprovação da Lei 10639/2003, que entrou em vigor no dia 10 de janeiro de 2003, “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (BRASIL, 2008, p. 11). Assim, a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada não mais no plano da denúncia ou de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como as pessoas negras apareciam e, ainda hoje, aparecem

² Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert), em parceria com o Ministério da Educação e a Unesco e divulgada em matéria no Jornal O Estado de S. Paulo em 21 de novembro de 2013.

retratadas na História do Brasil. Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos, chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de pessoas professoras.

Com a aprovação desta lei, o estudo da História da África e dos povos africanos, bem como da História e da Cultura Afro-brasileira, da luta das pessoas negras e sua contribuição para a formação do Brasil e do povo brasileiro passa a formar parte do currículo da Educação Básica como tema transversal, devendo – portanto – estar inserido na prática pedagógica cotidiana de todo e qualquer educador, ainda que a Lei mencione de maneira preferencial as aulas de história, artes e literatura.

Apesar da vigência da Lei 10639/2003, o contexto da sala de aula de ELE parece ser impermeável às questões sociais em geral e às questões de natureza étnico-racial em particular. Talvez pelo entendimento de que existem disciplinas mais propícias para se trabalhar este tipo de conteúdo, as pessoas professoras de língua estrangeira em geral, e de ELE em particular, vêm se eximindo de cumprir com esta responsabilidade (SILVA, 2018). Esta realidade se ampara, inclusive, em concepções equivocadas ou incompletas sobre a língua, a cultura e as sociedades espanhola e/ou hispano-americana.

1.2 A QUESTÃO RACIAL EM PAÍSES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Na Espanha, não existem dados estatísticos sobre a população de ascendência africana, posto que a Lei Orgânica 15/1999 (ESPAÑA, 1999) que trata da proteção de dados pessoais proíbe que dados de sesgo racial sejam recolhidos. As estimativas do Alto Conselho da Comunidade Negra da Espanha, contudo, colocam a cifra entre 700.000 e 1.600.000 pessoas³, ou seja, entre 1,5% a 3,5% da população. O que chama a atenção, porém, é o crescimento exponencial da população de ascendência africana, já que – segundo matéria do Jornal “El País” – em 1998 o número não ultrapassava os 98.000⁴.

Diferente é a situação que encontramos em alguns países hispano-americanos como Cuba onde, segundo o Censo de 2012, a parcela da população considerada preta ou mulata soma 35,6%. Na Venezuela, o reconhecimento da diversidade étnica e multicultural do país e a toma de medidas para promover a melhoria nas condições de vida de afrodescendentes só teve início em 1999 e atualmente, segundo a Rede de Organizações Afrovenezuelanas, a população afrovenezuelana no país alcança os 30%⁵. Em Colômbia, o censo de 2005 estima que 10,6% da

³ Dado retirado da matéria do jornal “El Confidencial” de 15 de dezembro de 2013: “El Nuevo Racismo en España”. Disponível em http://www.elconfidencial.com/sociedad/2013-12-15/el-nuevo-racismo-en-espana_66193/.

⁴ Reportagem “Ser negro en España”, de 11 de outubro de 2009, disponível em: http://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html.

⁵ De acordo com matéria jornalística publicada por Inter Press Service em 22 de junho de 2007 “Venezuela: Afrodescendientes tras la verdad numérica”. Disponível em <http://www.ipsnoticias.net/2007/06/venezuela-afrodescendientes-tras-la-verdad-numerica/>

população é afrocolombiana, entretanto, estudos da Universidade del Valle de 2007 colocam a cifra em 18,6% da população⁶.

O Brasil parece ser, dentro do continente latino-americano, o país onde a coleta de dados estatísticos sobre a população negra está mais avançada; da mesma forma – e talvez pela relevância numérica da população negra no Brasil – também é o país com maiores avanços no tratamento da questão. O que todas as estatísticas parecem concordar é que a população negra, bem como a população indígena – que no Brasil é numericamente muito minoritária, mas não assim em países como Venezuela ou Colômbia – se encontram em situações de grande desvantagem social quando comparadas à população branca.

A relevância numérica da população de ascendência africana em países de língua espanhola não deve ser – contudo – o fator condicionante para que a pessoa professora de ELE trate a questão em sala de aula. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) - tratam o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta de construção do conceito de cidadania no aprendiz e assim o explicitam

[...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91).

A pesquisa de dissertação de Santos (2011) chamada “Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como?”, embora tratando do ensino de língua inglesa em particular, aborda questões relevantes para tratar a questão racial na sala de aula de outras línguas estrangeiras. A autora afirma que

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, voltar os olhos para a dimensão étnico-racial pode vir a causar surpresa para alguns, haja vista que a ideia de relacionar o ensino de línguas a aspectos culturais seja ainda recente no Brasil. No entanto, o ensino de inglês que pretende a emancipação do cidadão, além da aquisição de conhecimento de aspectos linguísticos deste idioma, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa. (SANTOS, 2011, p. 16).

⁶De acordo com a mesma matéria de Inter Press Service.

2. LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Em consonância com o que já dito anteriormente, Mey (1998) afirma que a língua também é a ferramenta com a qual as sociedades se expressam, de modo que

[a língua] é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem sua boca (MEY, 1998, p. 76-77).

Moita Lopes (2002) afirma que a língua atua menos como *representativa* e mais como *constitutiva*. Isto é, a língua também é constitutiva da pessoa humana e é *nela* que a pessoa humana constrói seus processos de identificação. Fanon (2008, p. 34) afirma que possuir uma linguagem é possuir também “o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. Mudar a maneira como pensamos a língua e a forma como fazemos uso dela necessariamente altera a maneira como sabemos o que sabemos. Ensinar e aprender línguas compreende aprender novas maneiras de atribuir sentido e de perceber o mundo, construindo subjetividades. Dentro desta perspectiva, o ensino de língua estrangeira não deve ser relegado apenas ao papel de ensinar a pessoa aprendiz a se comunicar com alguém que fala uma língua outra que não a dela, mas também utilizar essa língua estrangeira como ferramenta para aprendizagens que a redefinem como sujeito. No caso da identidade negra, o ensino de língua estrangeira pode ser instrumento de uma prática pedagógica que busque a revalorização de uma identidade marcada – conforme já afirmamos anteriormente – pela rejeição e estereótipos negativos.

Se nos propomos a trabalhar em prol da construção de uma identidade positiva, são e livre de tais estereótipos, precisamos seguramente compreender primeiro o que se entende por identidade. Hall (2006) afirma que o conceito de ‘identidade’ é demasiado complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido. Além disso, é um conceito em crise já que, segundo o autor, as velhas identidades entraram em declínio devido a processos de mudanças da pós-modernidade que provocaram o surgimento de novas identidades inacabadas, fragmentadas e em constante movimento. Silva (2000) define a identidade como sendo aquilo que se é (“sou professora”, “sou negra”) e ao mesmo tempo por aquilo que se não é. Ao dizer “sou professora”, estou ao mesmo tempo dizendo “não sou vendedora”, “não sou advogada”. Ao dizer, “sou negra”, estou ao mesmo tempo dizendo “não sou branca”, “não sou indígena”. De modo que, para este autor, não se pode falar de identidade sem falar de diferença; são conceitos inseparáveis.

Autores como Silva (2000) e Moita Lopes (1998) também chamam a atenção para os processos de construção da identidade e da diferença. De acordo com o primeiro, a identidade é o ponto referência sobre o qual a diferença se define, não sendo elas, portanto, dados da natureza, mas social e culturalmente fabricadas e produzidas. Segundo o autor,

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Para Silva (2000), nas disputas em torno da identidade estão em jogo recursos materiais e simbólicos reivindicados por parcelas sociais posicionadas assimetricamente em relação ao poder. Desta forma, a enunciação mesma da diferença e da identidade e sua própria definição estão em disputa porque elas não apenas são definidas, mas impostas por uns grupos sobre outros em uma tentativa de garantir acesso privilegiado a bens simbólicos e materiais.

O trabalho de Kitzinger (1989 *apud* MOITA LOPES, 1998) assegura que as identidades não pertencem aos seres individualmente, mas que a ordem social dominante as promove ou suprime de acordo com seus interesses. Segundo o autor, a identidade é o que você pode afirmar sobre si mesmo a partir daquilo que dizem sobre você. Desta forma, um ser humano não pode assumir qualquer identidade de todas que se apresentariam disponíveis, mas algumas que possam ser socialmente pactuadas, dentro de uma construção social – o que Woodward (2000, p.41) chama de “grau de consenso sobre como classificar as coisas”. Para Appiah (2010), os seres humanos detêm pouca liberdade na escolha de uma identidade para si mesmos, porque a adscrição da identidade recai naquela sobre a qual quase todos concordam e o escape de uma identidade costuma vir atrelado a esconder fatos sobre si mesmo ou sua ancestralidade.

2.1 A IDENTIDADE RACIAL NEGRA

Como dito anteriormente, identidade e diferença se conceituam, enunciam e traduzem dentro de uma lógica marcada por disputas de poder não apenas simbólico, mas também material. Dentro deste contexto, falar de identidade significa demarcar fronteiras, incluir, excluir, separar, agrupar. Aqueles que têm o poder de classificar, normatizar e – em última instância – hierarquizar, se encontram em posição privilegiada em relação aos demais.

Entendemos aqui a identidade racial a partir do conceito trazido por Gomes (2005, p. 43) que a conceitua como “uma construção social, histórica, cultural” que “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”. A identidade racial, como qualquer outra identidade, também se constrói historicamente e socialmente. A identidade negra esteve fragilizada quando da vigência do mito da democracia racial naquilo que Sueli Carneiro chama de “o convite à traição”⁷, onde pessoas negras de pele mais clara, cabelos

⁷ “É exatamente o contrário do que acontece nos Estados Unidos, né? Lá, se você tem 1/8 de sangue negro, você é negro. Aqui, se você tiver um pouquinho de sangue branco, vá se livrando dessa negritude, se autodeclare. Então, há um convite

menos crespos seriam consideradas outra coisa que não negras, pertencendo a uma categoria fluida ora denominada “mulata” ora denominada “morena”, criando uma hierarquia dentro do racismo à brasileira na qual, quanto mais escura a pele e mais crespo o cabelo, mais suscetível ao preconceito seria a pessoa. De acordo com o trabalho de Souza (1983), ser negra/negro no Brasil é um tornar-se. A cor da pele, os traços fenotípicos de tipo negroide, o passado comum e a experiência da discriminação apenas não são suficientes para organizar em torno de si uma identidade negra. Tornar-se significaria romper com estruturas ideológicas e ideologizantes que aprisionam as pessoas negras em uma imagem alienada de si mesmas, cercada de mitos, e criar uma identidade negra de caráter eminente político, atribuindo-lhe sentido.

2.2 O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Linguistas aplicados como Moita Lopes e Almeida Filho compreendem que o ensino de línguas estrangeiras se insere neste contexto na medida em que “[o ensino de línguas estrangeiras no Brasil] necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 39). Moita Lopes (2002) diz que a sala de aula de línguas pode ser um lugar de construção de significados porque a professora pode escolher não falar apenas de língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao crescimento pessoal da pessoa aluna.

Autoras que trabalham dentro de uma perspectiva de ensino crítico de língua estrangeira como Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016) apontam que a pessoa aprendiz deve ser levada a construir um raciocínio crítico *em* e *sobre* a língua estrangeira. Tais autoras – baseadas na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na Linguística Aplicada Crítica de Alastair Pennycook, e no construto de *pedagogia engajada* tal como entendido por bell hooks⁸ – defendem o ensino de língua estrangeira capaz de dotar a pessoa aprendiz de ferramentas com as quais seja possível resistir, opor e transgredir fronteiras de dominação (URZÊDA-FREITAS, 2012). Para hooks (2013), as diferenças precisam ser confrontadas para que a solidariedade possa surgir. Pautada nos estudos de Paulo Freire, de quem foi aluna, hooks entende assim que uma pedagogia interessada em educar para a prática da liberdade depende de desafiar o modo como se pensa o processo pedagógico:

Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas

à traição, há um convite a abandonar a sua identidade racial. Há um estímulo da sociedade brasileira para que as pessoas neguem a sua ascendência, descendência negra. É valorizado o discurso do negro que faz o discurso da miscigenação, da morenidade” (extrato da entrevista de Sueli Carneiro para o documentário “Café com Leite (água e azeite?)”. Disponível na internet em: https://www.youtube.com/watch?v=k53iMb_tvkw.

⁸ bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins, que o prefere estilizado em minúsculas.

maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento [...]. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade”. (hooks, 2013, p. 23).

Esta visão da pedagogia também vai ao encontro da Educação Antirracista tal como defendida por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), dentre outras. Na perspectiva das autoras, educação antirracista faz referência ao uso de estratégias várias nos âmbitos organizacionais, pedagógicos e curriculares que visam promover a igualdade racial e combater todas as formas de opressão, seja pessoal, seja institucional (TROYNA & CARRINGTON, *apud* FERREIRA, 2012).

Ferreira (2012), em um trabalho que trata a relação existente entre raça/etnia e o ensino de inglês como língua estrangeira, argumenta que embora apenas uma minoria das professoras participantes de sua pesquisa ainda acredite que a sala de aula de inglês não é o lugar mais adequado para abordar questões raciais e que a maioria das investigadas pense que o ensino de inglês tem um papel a desenvolver neste contexto, o tratamento da questão ainda se fundamenta em apresentar a riqueza cultural e a celebração da “diversidade” no Brasil, em lugar de desafiar e buscar desconstruir o racismo na sociedade brasileira. Essa postura é o que Silva (2000) chama de “estratégia pedagógica liberal”, para a qual toda a variedade humana é boa, legítima e deve ser respeitada ou tolerada. Para o autor, o problema com essa estratégia é que ela falha em questionar os processos de construção da diferença e as relações de poder neles envolvidas. A pesquisa de Ferreira (2012) também aponta a dificuldade que as pessoas professoras têm de enxergar a questão racial como um conteúdo em si mesmo, que também forma parte dos conteúdos de língua estrangeira. Igualmente, as participantes da pesquisa demonstraram preocupação em discutir um assunto que consideram tabu ou controvertido.

No que toca ao ensino de ELE e a educação antirracista, o trabalho de Silva (2016) afirma que a reflexão sobre a temática racial tem papel fundamental na construção da identidade não apenas das alunas, mas também da pessoa professora. Segundo a autora, a sala de aula de língua estrangeira é o lugar onde a pessoa aprendiz pode ampliar seu contato com outras formas de conhecer. A autora, citando trabalhos de Ferreira (2006), avalia que nas estratégias antirracistas adotadas pela pessoa professora é importante dar voz à pessoa aluna promovendo discussões e conversas onde suas visões e sentimentos possam ser levados em conta. Para Silva (FERREIRA, 2006, p. 91), “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Considerar a educação como a prática da liberdade tal como proposta por bell hooks (2013) – na qual a vontade de saber está intimamente ligada à vontade de vir a ser – e entender também que o ensino de espanhol precisa ser assim uma ferramenta com a qual as pessoas alunas se vejam, reconheçam, definam e redefinem racialmente, (re) construindo sua identidade racial de forma positiva, é uma mudança de paradigma necessária para que o ensino de ELE possa ser parte da efetiva implementação da Lei 10639/03. Igualmente, entender a questão racial como um conteúdo pertencente ao currículo de ELE é degrau indispensável em direção a tal mudança. A pessoa professora precisa deixar de entender a temática como um assunto à parte do currículo “oficial” que privilegiaria o ensino da gramática – a forma – em detrimento de outros saberes. Esse esforço promete uma práxis pedagógica que contribua para uma sociedade menos desigual, mais diversa e para a formação de pessoas aprendizes mais empoderadas. Assim sendo, a formação da pessoa profissional de língua estrangeira (inicial ou contínua) é um importante fator nesta equação, dado que as profissionais sentem que sua formação universitária ou posterior não lhes preparou para a realidade de trabalhar a temática racial no dia-a-dia de sua prática profissional (SILVA, 2018). Ao mesmo tempo em que sentem que é uma temática importante e que precisa ser trabalhada na escola e na sala de aula de ELE, as profissionais também sentem que o debate sobre tais questões no âmbito das formações inicial ou contínua que receberam ou recebem é incipiente e insuficiente para oferecer-lhes a segurança que necessitam ao abordar dita temática. Na tentativa de contribuir com esta profissional que não enxerga oportunidades de trabalhar a diversidade racial como conteúdo nas salas de aula de ELE, propomos a seguir duas unidades didáticas que poderão ser de ajuda para a pessoa professora interessada. As ideias que apresentamos são um esforço para demonstrar que a maioria dos conteúdos abordados em uma sala de aula de língua estrangeira oferece oportunidades para o tratamento das questões raciais desde que a pessoa professora esteja disposta a buscar que este seja sempre o eixo de onde parte a sua práxis pedagógica. O critério para a escolha dos temas para as unidades didáticas foi a partir do julgamento de quais temas poderiam ser considerados menos permeáveis a uma discussão sobre diversidade racial. Uma unidade didática dedicada a trabalhar a descrição de pessoas, seus aspectos físicos e de caráter, seria mais óbvia para o tratamento da questão racial do que uma unidade didática dedicada a discutir a moda, o consumo, ou a descrever as partes de uma casa. Deste modo, os últimos temas levaram vantagem sobre o primeiro.

UNIDAD DIDÁCTICA: DIFERENTES VIVIENDAS



Fuente: Pinterest

En esta unidad vas a aprender a (1) describir una casa, (2) ubicar las partes de la casa, (3) nombrar las partes de una casa, (4) comparar diferentes tipos de viviendas.

ERA UNA CASA MUY ALOCADA
NO TENIA TECHO NO TENÍA NADA
ABRIR LA PUERTA NADIE PODÍA
PORQUE LA CASA NO LA TENIA.
NADIE SABIA MIRAR AFUERA
PORQUE VENTANA TAMPOCO HABÍA.
NADIE PODÍA HACER PIPÍ
PORQUE RETRETE NO HABÍA ALLÍ.
ESTABA HECHA CON MUCHO ESMERO
CALLE LOS BOBOS NÚMERO 0”

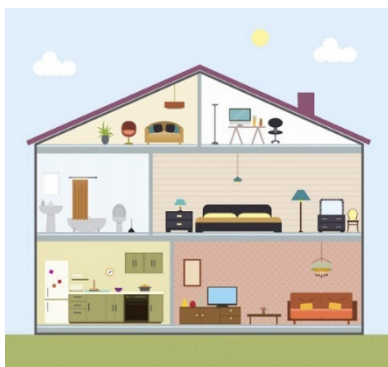
Vinicius de Moraes

Fuente: <http://revistadesvios.unsam.edu.ar>

1) En esta canción para niños DE VINICIUS DE MORAES QUÉ PARTES DA LA CASA ERES CAPAZ DE IDENTIFICAR?

2) Observa el dibujo abajo, identifica cada una de las partes de la casa y escribe el nombre correspondiente a cada una.

Baño – cocina – salón – habitación/dormitorio – despacho



Fuente: Pinterest

3) Observa las imágenes abajo



Fuente: Getty Images

Ahora discute en parejas:

¿Cuáles son las diferencias que existen entre las casas presentadas en las imágenes?

En algunas imágenes hay personas que parecen ser las personas que viven en las casas. ¿Cómo las describirías?

4) Escucha el texto abajo y discute las preguntas con tu compañero:

Con dos millones de habitantes, las favelas de Río serían la 7ª mayor ciudad de Brasil

Sputnik News, 10/12/2014

Con una población superior a la de Manaus, Recife, Curitiba o Porto Alegre, los dos millones de habitantes de las favelas de Río de Janeiro conformarían la séptima mayor ciudad por número de habitantes de Brasil, según reveló hoy el estudio del Instituto Data Favela.

Los sorprendentes datos, recogido en el libro “Un país llamado favela” que será lanzado esta semana, señalan que el estado de Río de Janeiro tiene más de un 10% de su población residiendo en las favelas de la ciudad.

Con una media de edad de 36 años y una renta mensual en torno a los 965 reales por mes (unos 398 dólares), esta población produce una renta anual de 12.300 millones de reales (5.076 millones de dólares).

Otros datos apuntan a que solamente el 3% de sus habitantes no reciben formación y que el 27% acaban los estudios mientras que un 4% alcanza los estudios superiores.

Por otra parte, un 94% de las 1.003 personas entrevistadas para la investigación confesó sentirse “feliz y optimista” con sus vidas y un 75% declaró que no saldrían de la favela aunque tuviesen las condiciones económicas para hacerlo.

El autor del libro, Renato Meirelles afirmó que en la favela “todo el mundo se conoce” y que “las familias cuidan de los hijos del vecino y viceversa”, algo que se ha perdido en otros barrios de la ciudad de mayor nivel de vida.

La investigación concluyó que en Brasil 12 millones de personas viven en favelas en la actualidad, el equivalente a la población de Bélgica, de los cuales el 67% son de raza negra y el 60% afirmaron haber sufrido algún tipo de discriminación.

Texto adaptado de <https://mundo.sputniknews.com/mundo/20140926162083070-Con-dos-millones-de-habitantes-las-favelas-de-Ro-seran-la-7-mayor-ciudad-de-Brasil/> Accedido en 17/10/2017

¿Según el texto, que grado de escolarización alcanzan los habitantes de las favelas?

a) ¿De acuerdo con tus conocimientos, qué palabras del texto elegirías para describir las condiciones de vida en una favela?

b) ¿A qué atribuyes el hecho de que casi el 70% de los habitantes de la favela son personas de raza negra?

5) Lee el texto y contesta a las preguntas que siguen:

Brasil es el país con mayor desigualdad racial de Latinoamérica
Telesur, 3 de noviembre de 2017

Según estudios revelados este viernes por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), a pesar de que el 54 por ciento de la población es negra, son las personas blancas quienes ocupan en su mayoría los espacios de prestigio económico y social.

Los datos de la investigación revelaron que solo el 12,5 por ciento de la población negra cursa estudios en alguna facultad universitaria, mientras que el 26,5 por ciento de la población blanca llega a la educación superior.

De acuerdo a Lucimar Rosa Dias, Coordinadora del Núcleo de Estudios Afro-Brasileños (Neab) de la Universidad Federal de Paraná "(...) hay muchos más profesionales con nivel superior en la población blanca que en la negra. Pero incluso los negros que concluyeron la graduación tienen más dificultad de inserción en el mercado de trabajo que una persona blanca que tenga la misma formación, a causa de lo que llamamos «racismo institucional».

Otros datos apuntan que la renta familiar de las personas negras es menor que la mitad de la renta de las familias blancas. Mientras los blancos tienen un índice de 1.097 reales por persona (equivalente a 300 dólares aproximadamente), los negros tienen una renta estimada en 508,90 reales (equivalente a 150 dólares aproximadamente).

Otro ejemplo es el caso del Estado de Paraná, en el sur del país, donde casi cuatro millones de personas son negras, la elección de ciudadanos de color para cargos públicos es mínima. Solo el 6,9 por ciento de los concejales, el 6,5 por ciento de los alcaldes son negros.

“La gente no se da cuenta, pero hacen elecciones a partir de la raza”, asegura Rosa Dias.

Texto Adpatado de: <https://www.telesurtv.net/news/Brasil-es-el-pais-con-mayor-desigualdad-racial-de-Latinoamerica-20171103-0021.html>. Accedido en 23 de enero de 2018

a) ¿De acuerdo a la investigación de IBGE, que datos apuntan a que la población negra en Brasil está en situación social desfavorecida en comparación con la población blanca?

b) ¿Por qué crees que el verdadero color de la población no se refleja en las personas que ocupan cargos públicos o espacios de prestigio económico y social?

Comparativos

Observa el uso de los comparativos en las frases que siguen:

- Los pisos son **más** seguros **que** las casas
- La población que vive en favelas en Brasil es **tan** grande **como** la población de Bélgica
- La cocina es **menos** iluminada **que** el salón

Comparativos	Formas regulares	Ejemplos
De igualdad	Tan +adjetivo+ como Tanto/a/Tantos/as +substantivo+ como	Mi casa es tan grande como la tuya Hay tantos libros en mi habitación como en la biblioteca
De superioridad	Más +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ más que	El garaje es más pequeño que el salón En el fútbol, Argentina sufre más que Brasil
De inferioridad	Menos +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ menos que	El baño es menos iluminado que el despacho La mesa costó menos que las sillas

1) Completa las frases utilizando los comparativos de superioridad, de inferioridad y de igualdad y eligiendo el adjetivo que creas más conveniente.

- Vivir en una casa ofrece _____ vivir en un apartamento
- La cocina está _____ que el comedor
- Compartir piso es _____ que vivir solo
- Mi actual casa es _____ como mi antiguo departamento

2) Observa los anuncios a continuación y completa el cuadro con las informaciones que faltan



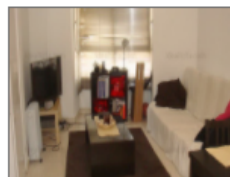
2 Habitaciones | 2 Baños | Atico | 95 M² útil | 100 M² Construido.

Atico duplex distribuido en salón comedor con chimenea, cocina, baño completo. En planta primera se ubican dos dormitorios con baño completo y bañera de masaje y con salida a terraza.Metro Arturo Soria. Acceso inmediato a M- 30. RESERVADO



3 Habitaciones | 3 Baños | 5ª Planta | 200 M² útil.

Piso ubicado en finca de prestigio de la zona. Distribuido en hall, salón comedor muy luminoso con acceso a terraza. cocina office, zona de servicio. Dos dormitorios en suite. garaje. conserje y vig 24h. Metro cuzco y Bus. Zona comercial y de restauración variada próxima.Disponibilidad inmediata



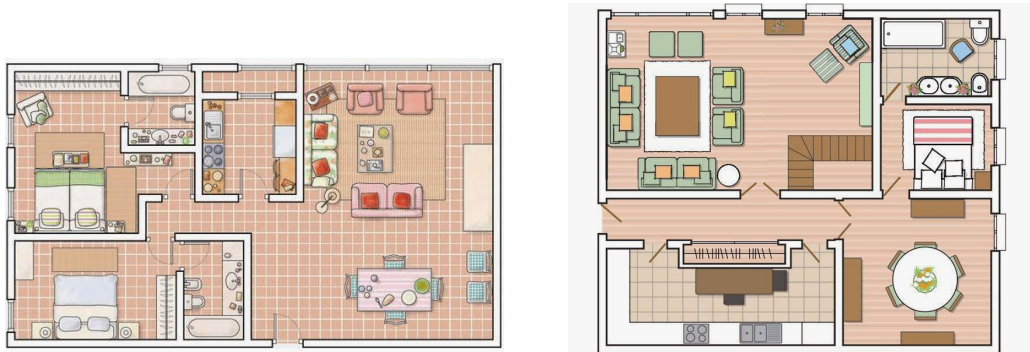
1 Habitación | 1 Baño | 1ª Planta | 50 M² útil | 60 M² Construido.

Apartamento sin muebles, con excelentes comunicaciones, a escasos metros de Avd America. distribuido en hall, salon comedor con cocina equipada incorporada. Dormitorio amplio con armario empotrado y baño. garaje opcional.Conserje. Metro Avd America y Bus.

Fuente: CPI

	Anuncio 1	Anuncio 2	Anuncio 3
Dormitorios	Dos		
Baños		Tres	
Comunicación			Excelentes comunicaciones. Metro Avd América y Bus
Garaje			
Amueblado	No informa		

3) Observa las plantas. Elige una y descríbela para tu compañero que debe tratar de adivinar a cuál te refieres:



Fuente: Pinterest

UNIDAD DIDÁCTICA: EL VESTUARIO, LA INDUSTRIA DE LA MODA Y EL CONSUMO



Fuente: Colombia.com

En esta unidad vas a (1) identificar y nombrar piezas del vestuario, (2) conocer profesiones relacionadas al mundo de la moda, (3) reflexionar sobre los conceptos de *fast fashion* y *slow fashion*

1) Lee la tira de Gaturro, identifica y escribe las prendas de vestuario que se mencionan



Fuente: Página Oficial de Gaturro en Facebook

Los _____, _____, _____ gorro, _____.

2) Encuentra las prendas de vestir en la sopa de letras.

E	B	I	C	A	P	S	U	J	E	T	A	D	O	R	T
G	O	R	R	A	T	E	R	E	R	E	B	E	T	A	C
O	T	A	E	I	I	N	I	K	I	B	O	A	A	M	A
G	A	R	O	T	A	O	R	A	M	G	I	G	P	I	L
B	S	A	C	O	E	C	A	M	I	S	E	T	A	S	Z
A	U	S	R	D	O	A	E	E	I	S	U	S	Z	T	O
U	J	T	C	I	N	T	U	R	Ó	N	J	T	R	A	N
M	S	O	Y	T	M	R	Y	T	P	M	I	O	Y	D	C
C	A	M	I	S	A	M	B	S	A	D	L	A	F	F	I
E	N	M	A	E	U	L	I	E	S	E	M	M	O	O	L
M	D	A	B	V	T	C	O	N	F	A	E	A	A	R	L
E	A	S	R	L	O	R	R	O	G	E	B	J	D	M	O
O	L	R	I	I	F	C	A	L	C	E	T	I	N	E	S
R	I	E	G	L	O	Z	R	A	M	G	I	P	A	D	D
T	A	C	O	N	E	S	B	T	E	B	G	A	F	A	S
S	S	S	D	R	O	A	E	N	I	S	U	S	U	E	A
U	J	T	R	U	E	G	U	A	N	T	E	S	B	I	C
M	I	O	B	Z	R	A	M	P	P	M	I	B	N	O	O
B	A	Ñ	A	D	O	R	J	E	S	U	S	L	O	V	E

Gorra	Bragas	Botas	Tacones	Saco
Canzoncillo	Guantes	Abrigo	Camisa	Calcetines
Pantalones	Bikini	Falda	Vestido	Sujetador
Zapato	Bufanda	Cinturón	Gorro	Pijama
Bañador	Camiseta	Sandalias	Gafas	

3) Escucha el diálogo que sigue y luego marca (V) para verdadero y (F) para falso

Dependiente: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?

Cliente: Buenos días. Quiero comprar unos pantalones.

Dependiente: Muy bien. ¿De qué color los quiere?

Cliente: Negros o grises oscuros.

Dependiente: ¿Qué talla utiliza?

Cliente: Normalmente utilizo la talla 42.

Dependiente: ¿Qué le parecen éstos?

Cliente: Son muy bonitos. ¿Me los puedo probar?

Dependiente: ¡Por supuesto! Los probadores están al fondo.

Cliente: Gracias.

Dependiente: ¿Cómo le quedan?

Cliente: Un poco pequeños.

Dependiente: Sí, necesita una talla más. Aquí tiene.

Cliente: Éstos me quedan mejor. Me los llevo. Además, quiero comprar una camisa a juego con estos pantalones. ¿Tiene alguna?

Dependiente: Sí, ahora mismo le traigo una que va perfecta con esos pantalones.

Cliente: Muchas gracias.

Dependiente: Aquí tiene la camisa. Pruébesela para ver qué tal le queda.

Cliente: La camisa me queda muy bien y me gusta mucho. Me llevo las dos cosas. ¿Cuánto cuestan?

Dependiente: En total son 58 euros.

Cliente: ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?

Dependiente: No, lo siento. Sólo se puede pagar en metálico/efectivo.

Cliente: Está bien. Aquí tiene.

Dependiente: Muchas gracias. Aquí tiene el ticket/recibo. Que tenga un buen día.

Cliente: Gracias. Igualmente.

Fuente: islcollective.com

- () El diálogo ocurre en una tienda de ropas
- () La dependienta no pudo ayudar a la cliente en todo lo que necesitaba
- () La cliente pagó las compras en dinero
- () Las dos prendas que se llevó la cliente combinaban entre sí

4) Cuéntanos que ropa llevarías:

- a) Para ir a la celebración de un matrimonio _____
- b) Para salir a comer con tus amigos el domingo que viene _____
- c) Para ir al cine a fin de tarde _____
- d) Para ir de compras en un día frío _____

5) Observa las ropas de la imagen a continuación y completa el diálogo:



Fuente: <http://www.paginadelespanol.com>

- Me gustan aquellos _____ negros.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camisa _____ y la camiseta _____.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo utilizarlos con la _____ gris.
- ¡Perfecto! Y para mí me gustan aquel vestido _____ y el _____ marrón.
- Creo que la _____ negra también está muy bonita y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta.
- Muy bien

Fuente: Enlaces, vol.1- Español para jóvenes brasileños. Adaptado

PROFESIONES DE INDUSTRIA DE LA MODA

6) Relaciona las columnas con la descripción correspondiente a cada uno de los profesionales de la industria de la moda

- a) Analista de tendencias
- b) Diseñador de moda
- c) Especialista en marketing
- d) Personal shopper

() El objetivo de la experiencia es hacer que el cliente se sienta muy especial. Una conversación inicial permitirá conocer qué tipo de artículo está buscando, para qué ocasión, qué tipo de prendas prefiere y con qué presupuesto cuenta. Cuando se haya hecho una idea de lo que el cliente está buscando y sobre el tipo de siluetas y colores más adecuados para él, el profesional irá a la tienda para seleccionar algunos artículos que el cliente pueda probarse. Deberá seleccionar una gama de prendas diversas que den al cliente una idea del look resultante. Después el cliente se probará las piezas para ver cómo le sientan y si son de su agrado.

() Son aquellas personas con una vocación artística claramente marcada hacia la innovación y la transformación. El diseñador tiene libertad para proyectar, pero debe desarrollar las facetas prácticas para que sus propuestas puedan realizarse. Es indudable que, en igualdad de condiciones, cuanto más prestigio y fama tenga un creador le será más fácil que sus diseños tengan éxito y sus trabajos tengan una fuerte repercusión en los medios de comunicación.

() Su tarea comienza trabajando junto a compradores y diseñadores para captar correctamente los conceptos e ideas de la colección en curso y para conocer las prendas al detalle. Después diseñará una estrategia de para la temporada, lo que incluye tomar decisiones sobre presupuestos, medios (difusión, impresos, carteles, envíos de correo o, como sucede a menudo, una combinación de todos ellos), temas y objetivos. La publicidad suele ser el elemento primordial de la campaña, aunque el trabajo también engloba los catálogos, la publicidad directa por correo, los desfiles de moda y las ofertas especiales.

() Las empresas no pueden arriesgarse a lanzar un producto en el mercado, por ello contratan la labor de empresas cuya función es la de analizar las tendencias de consumo para adelantarse a las necesidades del mercado y anticiparse a lo que le mandara el cliente en el futuro.

Fuente: www.esme.es

7) Ahora vas a ver el vídeo de una charla TEDx de la modelo Cameron Russel llamada “El aspecto no lo es todo. Créanme, soy modelo”



Disponible en inglés con subtítulos en español en: https://www.ted.com/talks/cameron_russell_looks_aren_t_everything_believe_me_i_m_a_model/transcript?language=es

Discute en pequeños grupos algunas de las principales ideas de Cameron Russel y luego comparte lo que fue discutido en tu grupo con los demás:

I - Las fotos que nos venden de modelos no son reales. Es decir, no son naturales como la *selfie* que te haces en casa. No solo por el uso del Photoshop, sino porque son creadas por un equipo de profesionales que buscan un objetivo específico y para ello recrean una imagen a partir de una producción, que cuenta con iluminación, un buen espacio, maquillaje, peinado; luego viene la posproducción, es decir, los retoques en programas digitales para lograr la apariencia que esperan y vender una idea, un servicio o un producto.

II - En la sociedad ser una modelo está relacionado con la lotería de la genética: una mujer blanca, alta y delgada. ¡Pero hay mujeres de raza negra y grupos étnicos que son afamadas top model! Pero son un muy poco porcentaje del total. Así lo demostró un estudiante de doctorado de la Universidad de Nueva York, quien contó el número de modelos contratadas para una pasarela. Eran 677, y solo 27 no eran blancas.

III - Y sí, las mujeres bonitas tienen privilegios por su apariencia, como que les regalen un helado o el policía no les ponga la multa. Pero tenemos regalos no por lo que somos, sino por nuestra apariencia. Y nos movemos tanto por la apariencia, que de las 140 mil personas que la Policía en Nueva York detuvo para registrar en un año, el 86 por ciento eran de aspecto latino, de raza negra y hombres jóvenes. Jóvenes latinos y negros en NY solo hay 160 mil.

8) Lee el texto abajo:

Los ideales de belleza excluyen a las mujeres negras

Ayomide Zuri, Afroféminas, 20 de octubre de 2017

Adaptado de <https://afrofeeminas.com/2017/10/22/los-ideales-de-belleza-excluyen-a-las-mujeres-negras/>. Accedido en 23 de diciembre de 2017

En un contexto, el hispanoamericano y la península Ibérica donde un tercio completo de la población es negra, la grave subrepresentación de las mujeres negras (y de otras etnias) en los medios de comunicación es realmente preocupante.

Las imágenes de las mujeres blancas dominan todos los medios de comunicación, especialmente los papeles o las representaciones que muestran a las mujeres “hermosas” o deseables, no en las que muestran la empleada de hogar u otros estereotipos.

Pensar que esto no tiene un efecto negativo en las mujeres que raramente ven imágenes de sus propias razas representadas de una manera positiva es una locura. Pensar que no tiene un efecto en la forma en que la gente blanca (y todas las personas) ve a las mujeres negras es igualmente demente.

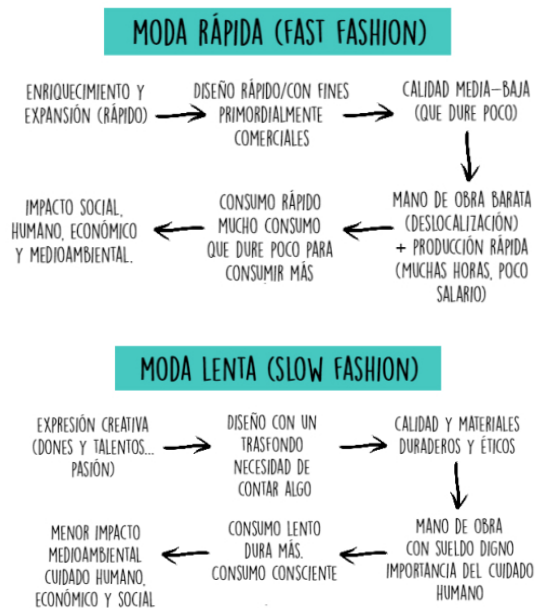
El ideal de la belleza tradicional es casi exclusivamente blanco, por lo que es más inalcanzable para las mujeres negras. Aunque hermosas mujeres negras o latinas como Beyoncé, Jennifer López, y otras han logrado renombre en la cultura, las representaciones mediáticas de estas mujeres se han vuelto cada vez más “blanqueadas” con el tiempo, con un pelo más claro y liso, maquillaje más ligero y a menudo figura más reducida. Cuando vemos mujeres negras representadas como iconos de belleza en los medios de comunicación, casi siempre se ajustan a los ideales blancos, lo que significa que ya tienen tonos de piel clara, de color claro, cabello liso, facciones faciales más blancas y figuras finas, etc. Los ejemplos más famosos de mujeres negras o multirraciales conocidas por su belleza se ajustan consistentemente a esos estándares, y se acercan a ejemplos que son realmente inalcanzables. Zoe Saldaña, Tyra Banks, Halle Berry, Alicia Keys, Rihanna,...la lista sigue.

Hay que empezar reconociendo la ridícula falta de diversidad en la representación de los medios de comunicación cuando se trata de parámetros de belleza. Reconocerlo es el primer paso hacia el rechazo de esos mensajes y los sentimientos negativos que inspiran sobre nuestros cuerpos. Después de rechazarlos, podemos redefinir continuamente la belleza para nosotras mismas, en nuestros propios términos.

Ahora discute con tus compañeros

- a) ¿Cuáles son los puntos en común entre las ideas de Cameron Russel y Ayomide Zuri?
- b) Según ambas, ¿qué representación reciben mujeres que no encajan en el ideal blanco de belleza en la industria de la moda y en los medios de comunicación?
- c) ¿Qué propuestas presentan Cameron y Ayomide para cambiar esta situación?

8) ¿Conoces los conceptos de *fast fashion* (moda rápida) y de *slow fashion* (moda lenta)? Observa los diagramas abajo:



Fuente: <https://maestroviejo.es/>

Lee el texto a seguir

LA MODA DEL TRABAJO ESCLAVO 2006

Mediante una parodia con actores que hacían de modelos en plena calle, la asociación La Alameda denunció ante la Legislatura porteña a las grandes marcas que se benefician con el trabajo en talleres textiles clandestinos.

“¡En cinco minutos se larga el desfile!”, gritó él, haciendo de ella con peluca, lentes para el sol, una blusa turquesa, un pañuelo fucsia en el cuello y unos pantalones a cuadros que no paraba de agitar mientras la música inundaba la cuadra peatonal de Perú entre Hipólito Yrigoyen y Avenida de Mayo. En el comienzo de la pasarela, debajo de uno de los parlantes, una costurera boliviana no paraba de hacer rodar su máquina de coser. Era la imagen de lo que se buscaba denunciar: el trabajo esclavo en talleres textiles clandestinos que confeccionan para las grandes marcas. Más tarde, la costurera pasó de la máquina al micrófono para lanzar la convocatoria: “Invito a todos a que se unan al movimiento contra el trabajo esclavo”, exclamó.

Cuando pasaron los cinco minutos de la promesa inicial, el presentador dejó de bailar con su compañero del micrófono. “Bienvenidos al desfile del trabajo esclavo 2006. Con la presentación de la temporada primavera-verano neoliberal”, anunció. La alfombra, que rodeada de sillas

cubría el empedrado, iba a recibir a los modelos. Ya algunos miraban desde los balcones. Antes de la primera pasada se leyó la lista de anunciantes a los que “el país les importa un corno”. Entre ellos figuraba la Dirección de Migraciones y el SED (Servicio de Esclavos a Domicilio). Después se entregó el premio al Esclavo del Mes a Noemí, la costurera, a la que tuvieron que arrancar de la máquina para entregarle el diploma.

La primera colección fue la de Kosiuko, que “es fabricada en talleres clandestinos a 0,50 peso por pantalón”. Siguió Pamela, “razando el suelo, con ropa hecha en un taller de Tilcara 2143, donde los inspectores de la ciudad de Buenos Aires dicen que hay una casa de familia, ¡créanles! Casi sin que se detuvieran los aplausos arregados por el presentador, siguieron las colecciones de Portsaid, 45 Minutos, Cueros Crayon, Top Fashion, Olga Naum y Lacar. Luego del desfile, esta última empresa emitió un comunicado para asegurar que “no tiene ninguna relación con talleres que no cumplen con las normas legales y, mucho menos, con aquellos que tienen a sus trabajadores en situación de explotación”.

Como en todos los desfiles, uno de los espacios finales estuvo destinado a Mimo & CO, “para los más chiquitos”. Y el cierre lo hizo una modelo desilusionada por la ropa y por la indiferencia que recibía en su trabajo. “¿Y la dieta? Como nada y cuando como tiene gusto a nada. ¡Soy una top!”, interpellaba al público. Una ovación despidió a la protesta.

“Hay cincuenta marcas denunciadas penalmente y la Justicia federal todavía no empezó a trabajar. También hay proyectos empantanados en la Legislatura”, uno de ellos para expropiar las máquinas de los talleres clausuradas y devolverlas a los trabajadores para la formación de cooperativas”, reclamó Gustavo Vera, de La Alameda, que estaba lanzando su periódico 8 hs punto.

Sonia, con su sombrero rojo, llevaba varios ejemplares para vender entre los transeúntes. Ella llegó desde Potosí y pasó más de dos meses encerrada con su hijo, Hugo, viviendo y cosiendo en un pequeño cuarto. “A mi hijo, el patrón no le daba de comer porque decía que como no era trabajador no tenía derecho a la comida. Y una vez le pegó porque Hugo quería mirar la tele. Eso no se olvida”, dijo, y de su ojo se soltaba una lágrima.

Adaptado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-73071-2006-09-16.html>

9) Discute en grupos qué relación hay entre los conceptos de *slow fashion* y *fast fashion* y el trabajo esclavo y luego presenta las ideas de tu grupo a los demás.

REFERÊNCIAS

ABRIL, G. Ser negro en España. **El País**, 11 de outubro de 2009, Seção El País Semanal, Disponível em https://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html. Acessado em 15 de março de 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada**, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª ed. 2009.

APPIAH, K. A. **Identidade Racial e Identificação Racial**. Tradução por Gizele dos Santos Belmon. Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Novembro de 2008 http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acessado em 12/03/2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília: IPEA/UNIFEM, set. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**, Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol.1. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

ESPAÑA. Ley Orgánica de Protección de Datos da Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado. 1999.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba. 2008.

FERREIRA, A. de J. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. In: **I Seminário de Educação**: Paulo Freire na contemporaneidade. 4-5 de Julho, 2001. Rio de Janeiro, Anais CD-ROM. 2001.

FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL?. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: v.10, n.1, p. 211-233, jun. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ethnicity.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. **Revista Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 79-100, 2015.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, S. A. & FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista de Educação Educere et Educare**, Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação, v. 10, no.20, p. 755-769, 2015.

FINARDI, K.R. & VIEIRA, G.V. Ensino crítico de inglês e formação docente na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau: vol. 11, n. 2, p.549-571 ago./nov. 2016. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4759>>. Acessado em 08/03/2017.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro, cabelo crespo. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, N° 21, p. 40-51. Set/Out/Nov/Dez 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição. 2006 tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Tradução de Maria da Glória de Moraes Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 267-302.

MOITA LOPES, L. Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

OLIVEIRA, F. de. Relações Raciais na Creche. *In*: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. Gonçalves e; PINTO, R. P. (Orgs). **Negro e Educação 3**: Escola, Identidades, Cultura e Políticas. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005, p. 29 -39.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas: uma educação como prática de liberdade. *In*: FIGUEIREDO, F. J. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Editora UFG: 2012. p. 57 – 80.

ONU. Informe sobre o Desenvolvimento Humano 2014. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>. Acesso em 30 ago. 2015.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, J. S. Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como? Dissertação de Mestrado. UNEB. 2011.

SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. *In*: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de (Orgs). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco. Editora UFPE, 2009 p. 11-24.

SILVA, D. dos S. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira** (ELE). 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília.

SILVA, R. S. da. Racismo e discriminação no cotidiano de uma escola pública de ensino médio. *In*: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Orgs). **Negro e Educação 3**: Escola, Identidades, Cultura e Políticas. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005 p. 94-106.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org). HALL, S. & WOORDARD, K. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, E. A. da. Africanidades na aula de espanhol: uma contribuição para uma educação antirracista. **Revista Interlinguagens** - Edição Especial do II Simpósio de Estudos em Letras e III Interlinguagens, N° 07, Volume 07, Ano 2016 ,1ª Edição. Disponível em http://www.revistainterlinguagens.com.br/pdfs/simposio/artigos/edina_silva.pdf. Acesso em 08 mar de 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Educando para transgredir**: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n (51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

Recebido para publicação em 30 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.

MEMÓRIA E VIVÊNCIA DE MULHERES NEGRAS EM CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO

MEMORY AND EXPERIENCE OF BLACK WOMEN IN CAROLINA MARIA DE JESUS AND CONCEIÇÃO EVARISTO

Victória Lopes Pacheco*

Flávio Pereira Camargo**

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo estabelecer o diálogo entre o livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e os contos “Olhos d’água” e “Maria”, inseridos em *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. Assim sendo, por meio de uma análise comparativa entre as narrativas de Evaristo e o diário de Carolina, tenciona-se encontrar os pontos de contato entre as obras em questão, a fim de identificar a representação de uma realidade potencialmente coletiva, haja vista que todas as narradoras dos textos estudados são mulheres negras, mães, em condição de pobreza – tanto Carolina Maria de Jesus, que conta parte de sua própria história, quanto as personagens de Evaristo. Para que isso se realize, faremos uso, principalmente, dos pressupostos teórico-críticos de Regina Dalcastagnè (2015), Margarete Aparecida de Oliveira (2015) e da própria Conceição Evaristo (2009), sobretudo o que se refere ao conceito de *escre(vivência)*.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Literatura de autoria feminina.

ABSTRACT: This study aims to establish a dialogue between the book *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, by Carolina Maria de Jesus, and the short stories “Olhos d’Água” and “Maria”, inserted in *Olhos d’Água* by Conceição Evaristo. Thus, by means of a comparative analysis between Evaristo’s narratives and Carolina’s diary, we intend to find the similarities between the productions concerned, in order to identify the representation of a potentially collective reality, given that all narrators of the studied texts are black women, mothers, in poverty – both Carolina Maria de Jesus, who tells

* Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2018), Mestranda da Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: lopesvique@gmail.com.

** Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2012). Professor Associado, nível I da Universidade Federal de Goiás, Brasil. E-mail: camargolitera@gmail.com.

part of her own story, and the characters of Evaristo. For this purpose, we will mainly use the theoretical-critical assumptions of Regina Dalcastagnè (2015), Margarete Aparecida de Oliveira (2015) and Conceição Evaristo (2009) herself, especially regarding the concept of *escre(vivência)*.

KEYWORDS: Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Women's Writing.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A autora Carolina Maria de Jesus, nascida na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, antes de procurar papel – e qualquer outra coisa que pudesse vender ou comer –, teve outros trabalhos, como o de empregada doméstica. Mas foi justamente enquanto era catadora, morando na favela do Canindé, localizada em São Paulo, que ela escreveu seu diário intitulado *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (2018), publicado pela primeira vez em 1960, em que narra o passar de seus dias de 1955 até 1960, com alguns intervalos.

O jornalista Audálio Dantas foi o responsável por descobrir Carolina e seu diário. A publicação do texto, que foi traduzido para mais de dez idiomas e que em poucos meses atingiu a marca de 100 mil exemplares, gerou significativa repercussão e provocou a “excitação dos consumidores fascinados pela novidade, pelo inusitado feito daquela negra semianalfabeta que alcançara o estrelato” (DANTAS, 2018, p. 7).

Assim, ainda na juventude, o livro chegou às mãos da também mineira Conceição Evaristo que, segundo a autora de *Olhos d'água* (2017), sofreu forte impacto pela obra de Carolina Maria de Jesus, como disse em uma matéria realizada em 2015 pela TVE, no programa Nação. Ainda nesse depoimento, Evaristo conta que levou o diário em questão para dentro de casa, sendo lido também por seus familiares. De acordo com a escritora, a vivência e a fome de Carolina – ao contrário de como acontecia com quem olhava de fora e se compadecia com aquela rotina de tanto sofrimento – eram as mesmas dela e de sua família.

Evaristo (2009), no I Colóquio Mulheres em Letras, ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais, contou que sua mãe, ao ler *Quarto de despejo*, se identificou profundamente e, anos mais tarde, escreveu seu próprio diário – o que, para a escritora, constata o início de uma tradição, constituída a partir da obra de Carolina:

Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela. (EVARISTO, 2009, s/p).

Tânia Franco Carvalhal (2007) ressalta que, na opinião de muitos teóricos das propostas clássicas da literatura comparada, para que um estudo comparativo acontecesse, era

importante que houvesse a “existência de um contato real e comprovado entre autores e obras ou entre autores e países” e que essa perspectiva “abria caminho para os estudos de fontes e de influências; com isso, as investigações que se ocupavam em estabelecer filiações e em determinar imitações ou empréstimos recebiam grande impulso”. (CARVALHAL, 2007, p. 13). Mais adiante, ela associa a concepção de filiação à de tradição: “ao preconizar a ideia de ‘filiação’, a definição se ampara num conceito de tradição no qual a cronologia (ou antecipação) se converte em critério dominante”. (CARVALHAL, 2007, p. 31).

Porém, o objetivo desta pesquisa, ainda que sendo um estudo comparativo, não é comprovar filiação ou influência de uma autora sobre outra, até porque já é sabido que Evaristo leu a obra de Carolina, e que essa leitura a afetou demasiadamente. Não há necessidade de comprovação nesse sentido. Portanto, esta análise visa a estabelecer uma aproximação de viés temático, a partir da leitura do diário *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e dos contos “Olhos d’água” e “Maria”, de Conceição Evaristo, que compõem o livro *Olhos d’água*.

O objetivo é, desse modo, voltando o olhar para os pontos de contato entre os textos das autoras em questão, buscar perceber como, de maneiras diferentes, as duas tratam de uma mesma realidade – ou de realidades muito similares –, evidenciando, assim, que elas partem de vivências particulares, mas que acabam falando de uma experiência coletiva.

1. A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

Regina Dalcastagnè (2015), em texto inicialmente publicado no livro *Africanidades e relações raciais* (2014), salienta a importância das autoras e autores negros. Segundo ela, nas palavras dos escritores, ainda “se busca encontrar o espírito de um tempo e a voz de uma coletividade” e que “esta função, considerada tão elevada, é desempenhada por pessoas que, como todas as outras, refletem suas próprias trajetórias e suas circunstâncias peculiares”. (DALCASTAGNÈ, 2015, s/p). Porém, afirma que o cânone literário brasileiro é feito de brancos.

De acordo com a pesquisadora, quando se olha para o que é considerado “literatura” – ou seja, para os textos que ocupam os currículos escolares, por exemplo –, é possível notar que a grande maioria das pessoas que a produziu ainda é do sexo masculino. Além disso, ela afirma que uma pesquisa em que ela analisou romances brasileiros “de 1990 para cá, revelou que menos de 5% dos autores são pretos ou pardos”. (DALCASTAGNÈ, 2015, s/p).

A crítica literária feminista vem exercendo um papel importante de se voltar para a produção de escritoras mulheres e para o modo como o ser feminino é representado na literatura. Contudo, a perspectiva feminista, apesar do seu mérito, muitas vezes ignorou, e ainda ignora, as vivências específicas das mulheres negras, como se o feminismo estivesse apenas a serviço das mulheres brancas de classe média. Para Djamila Ribeiro, autora de *Quem tem medo do feminismo negro?*,

Em obras sobre feminismo no Brasil é muito comum não encontrarmos nada falando sobre feminismo negro. Isso é sintomático. Para quem é esse feminismo então? É necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse ser mulher e romper com a tentativa de universalidade, que só exclui. (RIBEIRO, 2019, p. 53).

Portanto, para analisar obras como as de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, faz-se essencial lembrar de que se tratam de duas autoras mulheres, negras, que foram acometidas pela pobreza. Afinal, no Brasil, “a cor da pele – assim como o gênero ou a classe social – estrutura vivências distintas” (DALCASTAGNÈ, 2015, s/p), vivências essas que estão impressas na produção das autoras aqui estudadas.

O livro *Quarto de despejo*, para muitos, não pode ser considerado literatura. Evaristo e o escritor Jeferson Tenório, no programa já citado da TVE, contam que o diário não entra nos currículos escolares brasileiros. Mas, neste artigo, a intenção não é discutir se o volume é um livro literário ou, talvez, um documento sociológico. O que aqui interessa é que se trata de um texto que, mesmo não sendo ficcional e não estando dentro da norma culta, foi produzido a partir da experiência e da subjetividade de Carolina, em forma de diário.

Para Maurice Blanchot (*apud* OLIVEIRA, 2015, p. 33), o gênero diário deve ter compromisso com a verdade. Trata-se, segundo Margarete Aparecida de Oliveira, de um discurso memorialístico. Aponta também que:

O texto de Carolina exprime outro aspecto do diário não muito tratado nas teorias sobre o gênero, ou seja, o diário como um meio de denúncia ultrapassando a fronteira entre o pessoal e o coletivo ao expor cruamente a realidade miserável do favelado, revelando um espaço narrativo em que encontramos a crítica social, que é um traço marcante na escrita de autora, considerada também como literatura de testemunho. (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

Esse testemunho, produzido por Carolina de Jesus, dialoga com a obra e a perspectiva de Conceição Evaristo. No conto “Olhos d’água”, o texto é construído – assim como em *Quarto de despejo* – a partir da memória da narradora. Essa, tentando se recordar de que cor eram os olhos de sua mãe, recorre às lembranças de sua infância, por não conseguir sequer se “lembrar de como havia chegado até ali”. (EVARISTO, 2017, p. 15).

A narrativa gira em torno de uma mãe, apesar de ser contada pela filha. A personagem materna muito se assemelha à Carolina Maria de Jesus. Trata-se de uma mulher negra, nascida no interior de Minas Gerais, que, pelo que se pode entender, cria suas filhas sozinha, sem um companheiro. Nada é dito a respeito do pai – ou dos pais – das crianças. A fome, questão mais insistente do diário de Carolina, também atinge a personagem. Quando não havia o que comer, brincava com suas filhas para tentar distraí-las. A família residia em um barraco que

nos dias de chuva parecia que ia desabar, assim como o da catadora de papel, que reclama das goteiras e da dificuldade de trabalhar quando não fazia sol.

Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sábado. Os favelados são considerados mendigos. Vou aproveitar a deixa. A Vera não vai sair comigo porque está chovendo. (...) Ageitei o guarda-chuva velho que achei no lixo e saí. Fui no Frigorífico, ganhei uns ossos. Já serve. Faço uma sopa. Já que a barriga não fica vazia, tentei viver com ar. Comecei desmaiar. Então eu resolvi trabalhar porque eu não quero desistir da vida. (JESUS, 2018, p. 61).

Segundo a narradora do conto, as lembranças da infância da mãe se confundiam com as da sua própria. E, no caso deste texto, é a filha quem dá voz à figura materna e à sua memória. Provavelmente, os “olhos d’água” atribuídos à personagem sejam a maneira da narradora perceber e expressar como a mãe se sentia diante de todas as dificuldades por ela enfrentadas. O sofrimento da mulher, não verbalizado no conto, se materializa em lágrimas, quando ela “só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado” (EVARISTO, 2017, p. 17), ou nos momentos em que seus olhos “se confundiam com os olhos da natureza” (EVARISTO, 2017, p.17-18), com o choro sendo metaforizado pela chuva.

Nesse sentido, o que se nota em *Quarto de despejo* é o contrário. Carolina Maria de Jesus, por meio do diário e de tudo que escrevia, teve a oportunidade de registrar em palavras, a partir de seu próprio olhar, o seu descontentamento. Diz inclusive que, quando não tinha o que comer, ela escrevia em vez de xingar.

Ainda no texto de Regina Dalcastagnè (2015), ela aponta que, devido ao racismo estrutural instituído historicamente no Brasil, a população negra foi afastada dos espaços de poder e da produção de discurso. Por isso, uma mulher negra moradora da favela, com apenas dois anos de educação formal, teve sua obra recebida com tanta curiosidade, como se sua vivência fosse carregada de exotismo quando, na verdade, muito se parece com a de um gigantesco número de mulheres brasileiras.

A memória de Carolina de Jesus reproduzida em diário mostra o dia a dia da escritora. Essa é registrada de maneira imediata, logo depois que os fatos descritos ocorreram. Suas impressões, dessa maneira, são aproximadas. A autora fala do lugar em que vive sem saber se um dia realmente teria a oportunidade de sair dali, ou que proporção atingiria seu diário, mostrando a interpretação quase instantânea dos acontecimentos contados.

Já no conto de Conceição Evaristo, a memória evocada diz respeito à infância da narradora que, no momento no qual narra, já é adulta. Sua percepção do que se deu no passado advém de um distanciamento. O modo de compreender e organizar as lembranças dispostas na narrativa só se dá desse modo por conta do tempo decorrido.

Ademais, pode-se entender também que a memória da mãe, da maneira como é construída, só pode ser evocada pela filha quando esta também já é mãe, em um processo de espelhamento. Não só as recordações da infância de cada uma se confundem, como também o conto se encerra com a filha da mulher que narra perguntando a ela “qual a cor tão úmida de seus olhos” (EVARISTO, 2017, p. 19), sendo, desse modo, o desfecho de um ciclo.

Luiz Henrique Silva de Oliveira define o que Evaristo chama de *escre(vivência)* como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”. (OLIVEIRA, 2009, p. 622). A autora diz que “a escrita e o viver se con(fundem)” (EVARISTO, 2009, s/p), o que muito diz a respeito de sua produção, que parece ter raízes profundas em sua própria vivência afrofeminina. Neste caso, seus textos, apesar de ficcionais, dizem muito dela e de toda uma coletividade. Afinal, se para Maurice Halbwachs (*apud* OLIVEIRA, 2015, p. 27) a memória é um fenômeno social, construído coletivamente, e não de maneira individual, autoras como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, partindo da memória, falam não só por elas.

2. MÃES NEGRAS, EM CONDIÇÃO DE POBREZA, E SUAS CARÊNCIAS

Conceição Evaristo questiona a maneira recorrente de representação das mulheres negras na literatura, “ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor”. (EVARISTO, 2005, p. 52). De acordo com a escritora, o discurso que modifica essa perspectiva e traz de um novo modo a imagem do ser feminino e negro é a autorrepresentação. As próprias *escre(vivências)* das autoras negras as colocam na posição de sujeito que descreve a si mesmo e fala de sua própria realidade e experiência.

No mesmo ensaio, Evaristo (2005) ressalta a falta de representação da mulher negra cumprindo o papel de mãe. Porém, a autorrepresentação consegue recuperar essa ausência, tanto no diário de Carolina Maria de Jesus, em que expõe diariamente sua vida como mãe, quanto nos contos de Evaristo aqui analisados – e em outros do livro *Olhos d'água*.

Em “Maria”, assim como acontece em “Olhos d'água”, a trajetória da mãe não é narrada por ela – mas, dessa vez, sendo realmente um conto em terceira pessoa, o que no anterior não acontece. Ao contrário do que acontece no primeiro, no qual diversas lembranças e pequenos episódios eram contados, “Maria” gira em torno de apenas um incidente. E os diálogos, com exceção de apenas uma fala em discurso direto, estão construídos por meio do discurso indireto livre.

No conto em questão, Maria, única personagem nomeada da história e personagem principal, está voltando da casa da patroa, com o que sobrou de uma festa desta última e uma gorjeta. No ônibus, ela encontra o pai de seu primeiro filho. Entretanto, após uma conversa com Maria, o homem e seu parceiro, que também estava no ônibus, assaltam as pessoas que lá estavam, a não ser Maria e um garoto negro. Em seguida, Maria, que fica no veículo depois

que os homens saem, é linchada após a terem associado ao assalto, provavelmente por conta da cor de sua pele.

Maria, empregada doméstica, é negra e mãe solo, assim como as outras personagens centrais desta pesquisa. Ela, assim como no outro conto, muito se assemelha à Carolina Maria de Jesus. A maneira de lidar com a fome e a preocupação com os filhos diante de uma situação tão precária são extremamente parecidas:

Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2017, p. 39-40).

Carolina teve três filhos de pais diferentes, e Maria também. Aqui, Maria mostra não só sua faceta materna, mas também a de mulher que se relaciona com homens, se apaixona, se sente sozinha e tem desejos – lado que não é mostrado em “Olhos d’água”, por exemplo. Mostra-se, neste caso, que Maria, como todas, antes de mãe, é uma mulher que dispõe de vontades e carências.

A dificuldade prática de ser uma mãe que cuida de seus filhos sozinha é apresentada sem deixar de lado a parte afetiva e mesmo sexual. Além disso, o conto traz também a problemática de um homem que, apesar de cometer um crime, demonstra algum tipo de afeição em relação a Maria e seu filho, mostrando o lado humano de um assaltante, cuja subjetividade costuma ser ignorada.

Carolina Maria de Jesus, apesar de falar tanto da fome e da vida penosa na favela, também se relaciona com alguns homens durante o tempo em que escreveu o diário. Chega, inclusive, a se apaixonar por um cigano e a sofrer por ele. É possível notar, nesse sentido, que mesmo enfrentando situações de uma vivência – ou sobrevivência – absolutamente precária, Carolina, por vezes, deixa transparecer as faltas não materiais. Evaristo, na matéria feita pela TVE (2015), diz que ainda é necessário que se faça uma leitura humana de Carolina, que possui outras carências que ultrapassam a fome física.

Carolina de Jesus, entretanto, apesar de muitas vezes sentir falta de um companheiro, não se sujeitava a qualquer circunstância para ter um homem ao seu lado. Sobre as outras mulheres da favela, ela escreve:

Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade.

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis. (JESUS, 2018, p. 16-17).

Na filmagem, Evaristo afirma ver em Carolina de Jesus a “vivência de um feminismo, apesar de não estar teorizada”. Tal conhecimento relacionado ao papel da mulher, segundo a autora de *Olhos d’água*, é prático, assim como suas percepções acerca da negritude.

Portanto, “Maria” e *Quarto de despejo* apresentam mães negras – fugindo da representação recorrente da mulher que não é branca – que são as matrizes e as sustentações de suas famílias, cuidando de seus filhos praticamente sozinhas.

Além disso, pode-se retomar o ponto da coletividade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 57,3 milhões de lares são regidos por uma mãe solo, o que corresponde a uma porcentagem de 38,7%. Assim sendo, a quantidade de figuras maternas que não podem contar com o(s) pai(s) de seu(s) filho(s) vai muito além de Carolina e das personagens de Evaristo.

Inclusive o nome da personagem, Maria, que intitula o conto, é uma possível ferramenta de identificação com milhares de mulheres brasileiras que passam por conflitos parecidos, por ser um nome tão comum – nome, inclusive, que compõe os de Carolina Maria de Jesus e de Maria da Conceição Evaristo, e também de todas as irmãs desta última. De acordo com Natanael Duarte Azevedo e Iran Ferreira de Melo, nessa narrativa “percebemos quantas outras Marias passam pelas mesmas violências físicas e simbólicas em seus cotidianos, seja dentro de casa ou na rua, com seus parceiros ou com desconhecidos”. (AZEVEDO e MELO, 2017, p. 110).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Conceição Evaristo, “a literatura surge como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos”. (EVARISTO, 2005, p. 52). Desse modo, é importante que existam autores e autoras distintos, com diferentes subjetividades e origens, que produzam literatura e sejam lidos. No entanto, não é o que costuma acontecer.

Como foi visto no texto de Regina Dalcastagnè (2015), a produção literária – a que é considerada literatura – no Brasil é um tanto quanto homogênea, o que não corresponde à realidade da população brasileira. Ao público, chega uma maioria de livros escritos por homens

brancos. Assim, é possível reconhecer a importância de autoras como Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Essas, mulheres negras, escrevem a partir de suas experiências, indo contra a maré do cânone hegemônico. A sua representação, tanto na questão da autoria quanto na construção de personagens, traz um novo olhar para o que costuma acontecer na maior parte da produção literária deste país.

Articulando, por meio de uma comparação que une as obras pelo eixo temático, *Quarto de despejo* e os dois contos de *Olhos d'água*, foi possível notar muitos pontos de contato entre os três textos. E, ao estabelecer esse diálogo, observou-se que, se mulheres diferentes relatam vivências tão similares, isso é sintoma de uma coletividade perceptível nas narrativas analisadas neste artigo. Portanto, Carolina de Jesus e Evaristo, por meio de sua produção, falam por uma grande quantidade de mulheres negras que foram sistematicamente silenciadas por muitos anos, até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. D.; MELO, I. F. de. A construção do feminino em “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo: Uma análise de performances pós-identitárias de gênero. **Línguas & Letras**, v. 18, p. 101-111, 2017 – e-ISSN: 1981-4755.

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAROLINA MARIA DE JESUS. **Nação**, Porto Alegre: TVE, 18 set. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2lI>>. Acesso em 02 jun. 2019.

CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.

DALCASTAGNÈ, R. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? **Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília: 13 jun. 2015. Disponível em: <<https://gelbcunb.blogspot.com/2015/06/por-que-precisamos-de-escritoras-e.html>>. Acesso em 04 jun. 2019.

DANTAS, A. A atualidade do mundo de Carolina. In: JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 10ª. ed. São Paulo: Ática, 2018.

EFRAIM, A. Chefiando 39% dos lares, mães solo ainda sofrem preconceito. **Estadão**, São Paulo, 08 mar. 2017. Acesso em: 10 jun. 2019.

EVARISTO, C. **Olhos d’água**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Entrevista**. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em 02 jun. 2019.

EVARISTO, C. Da representação à auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira. Ano I, n. 1, agosto 2005 – ISSN 108 7280.

HALBWACHS, M. 1990. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 10ª. ed. São Paulo: Ática, 2018.

OLIVEIRA, L. F. S. de. “Escrevivência” em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2009, p. 621-623.

OLIVEIRA, M. A. de. **Narrativas de favela e identidades negras**: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Belo Horizonte, 2015. Dissertação (Mestrado de Estudos Literários) – Faculdade de Letras, UFMG.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Recebido para publicação em 30 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 3 de Março de 2020.

SEÇÃO TEMA LIVRE

“A FÁBRICA DO FEMININO” E A PÓS-MODERNIDADE EM CONSUMO¹

“A FÁBRICA DO FEMININO” AND THE POST-MODERNITY IN CONSUMPTION

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro*

RESUMO: Estudar a ascensão da voz feminina nos poemas contemporâneos requer o olhar agudo a respeito de imagens produzidas dentro do mercado de consumo. Entender-se enquanto sujeito feminino significa compreender as representações de si mesma, pois afinal como se identificar enquanto mulher? Ao mesmo tempo, trabalhar a linguagem do poema no mundo pós-moderno implica interrogar as simbologias que estão à venda, os impactos do consumo e o que isso tudo representa para o poeta. Portanto, a poesia contemporânea na voz feminina descreve a dupla tarefa: olhar para o eu, a linguagem e as suas potencialidades. A partir desses questionamentos, apresenta-se a obra “A fábrica do feminino” de Glenadel (2008). Desse modo, este artigo tem o objetivo de estudar os poemas “O feminino é feito numa fábrica” e “Espelho”, através da concepção pós-moderna que aborda a lógica do mercado de consumo, discutida juntamente aos apontamentos de Jameson (1985).

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Gênero; Pós-Modernismo.

ABSTRACT: Studying the rise of the female voice in contemporary poems requires a keen eye on images produced within the consumer market. To understand oneself as a female subject means to understand the herself's representations, because after all how to identify as a woman? At the same time, working on the poem's language in the postmodern world implies questioning the symbologies that are for sale, the consumption's impacts and what this all represents for the poet. Therefore, contemporary poetry in the female voice describes the double task: looking at the self, language and its potential. Based on these questions, the work “The factory of the feminine” by Glenadel (2008) is presented. Thus, this article aims to study the poems «A Fábrica do feminino» and «Espelho», through the postmodern conception that addresses the logic of the consumer market, discussed together with the Jameson's notes (1985).

KEYWORDS: Poetry; Genre; Postmodernism.

¹Trabalho apresentado no XCIEL- Ciclo de Estudos da Linguagem – III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem – DESCOLONIALIDADE E DESOBEDIÊNCIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM - 29, 30 e 31 de julho de 2019.

* Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, Brasil (2018), Professora de idiomas do Best Idiomas, Brasil. Professora Colaboradora do Departamento de Letras da UNICENTRO - DEEL/ Irati. Email: ribeiro.larissadecassia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Refletir a respeito das possibilidades de representações femininas é um desafio, pois tal exercício toca várias e diversas perspectivas. Existem fatores históricos preponderantes, com o objetivo de se voltar aos modelos para alçar novas possibilidades, que contribuem para a observação e a atuação da produção cultural contemporânea. O advento do modernismo no Brasil, já desponta diversos meios de significar a desconstrução e reconstrução das identidades. Sejam elas as remetidas ao espaço e à nacionalidade e, principalmente às maneiras de se encarar e dar ênfase às marginalidades (o que implica a concepção de país subdesenvolvido). Abre-se, dessa forma, a perspectiva para toda e qualquer identidade, que outrora, não pertenciam às rodas de discussões, o que tornava as representações estanques e incompatíveis com a realidade.

É claro que todo esse movimento é muito significativo, porém o advento da globalização e a repercussão das mídias sociais passam a representar não apenas as minorias, mas sim as agruras de um mundo que se coloca no embate do ser dilacerado frente às diversas possibilidades de consumo. A oferta ostensiva de produtos permite que o próprio sujeito se debata entre o ter; o existir e a dicotomia se apaga diante de um exercício contínuo entre ser e parecer. Assim, se estar *entre*, nos *entremeios* ou *entremeados* é o exercício do sujeito contemporâneo, não se contrapõem mais as identidades de modo absoluto, mas se associam as diferenças sob tensões recorrentes.

No tocante às representações do feminino, há uma enorme variedade de desmistificações e apontamentos que nos dão a visão de que talvez o símbolo se constitua de modo intermitente e eterno desenvolvimento. E nos deparamos diante da concepção da brevidade dos sujeitos e da vida, podendo acarretar no dilaceramento do próprio ser. Assim, sujeitos e sociedades convivem sob o intenso desafio de realidades ficcionais ou ficcionalidades reais. Se tudo é breve, ao menos é possível identificar o que é mais perene possível? Até quando seremos como somos ou as mudanças são sempre bem-vindas? Os abismos do existir se colocam de maneira mais profunda quando além de reconhecermos a nós mesmos, também identificamos o outro, sem nos identificarmos com ele. Reconhecer as diferenças é conviver com elas, o que se faz por meio de conflitos, pois as ressignificações exigem os embates dos significados.

Reconhecer-se enquanto mulher, portanto, é um diálogo aberto com todas as significações possíveis sobre si. Escutar o que o outro diz sobre nós mesmas é sempre um jogo de perdas ou ganhos que perpassam os nossos sentimentos e as nossas possibilidades. Falar a nós mesmas é um entrelaçamento de olhares, porém contemplarmos o nosso próprio olhar é uma atitude árdua e minuciosa.

A mulher contemporânea se reconhece na liberdade de existir e os ranços da desvalorização vivida e revivida nos discursos reproduzidos sobre ela. Hoje, ao invés de contrapor ideias, por meio do riso sarcástico e da paródia, reconheço que é a partir da técnica do *pastiche* que se

traçam os caminhos para as concepções. Portanto, o presente trabalho se destina à análise de dois poemas da obra *A fábrica do feminino*, de Paula Glenadel, que desperta as reflexões sobre as representações da mulher no mundo contemporâneo. Os poemas tratam de temas que exploram falas e definições do feminino. No diálogo aberto o poético se instala. Desse modo, recorre-se às concepções de Jameson (1985) referentes ao pastiche e à sociedade de consumo, como ponto de partida para as disposições aqui apresentadas.

O PASTICHE DE SI MESMA

O modo como a poetisa se coloca no mundo contemporâneo requer um tratamento da construção da modernidade e a sua maneira de rompimento com o que já foi apresentado. Não se trata, necessariamente, da transgressão do moderno, mas de uma exploração mais intrínseca, por meio das questões que se abrem no mundo atual. Assim, a pós-modernidade acontece com o dilaceramento do moderno, pois tanto um como o outro movimentos propõem a proposta do ir além das representações. É a partir da paródia, que no cenário brasileiro, ocorre a abertura para a desconversa, ou um embate, um deslocamento das concepções sociais, ou seja, aquelas que são criadas e compartilhadas e aceitas. Todavia, compartilhar o riso acarreta nas interrogações e os entre discursos abalam as definições contundentes. Para esgarçar do riso, aparece, no cenário pós-contemporâneo, o *pastiche*. Esse corresponde à técnica do simples deslocamento do olhar, que explora as diferenças sem a apoteose sentimental do riso que estanca as contradições. A partir de tal recurso, Glenadel (2008) concebe a existência conflitante da mulher e as suas representações.

A fim de iniciar a discussão das formas de representação feminina vale destacar o apelo imagético que a autora explora nessa obra: o mercado, a produção e consumo. É a partir da ideia de fábrica que ela adentra às questões subjetivas: o concreto permite a ação do abstrato. No período atual, é impossível não tocar as especificações constantes entre o virtual e o concreto. As novas maneiras de olhar são integradas à fluidez. Assim, as concepções sobre a mulher perpassam a lógica capitalista e são os indivíduos produtores e consumidores de ideias que movimentam o sistema estabelecido. Mas há de alguma forma ou algo que extrapola essa lógica, a qual pode ser entendida como a consciência. A reflexão condiciona os indivíduos a converter tal sistema, ao provocar a sensação de desaceleração ou até mesmo parada: procurar saber-se é um modo de ser em expansão. A mulher se sente viva ao tentar se conhecer e o movimento habitual dos significados são interrompidos para que caminhos inéditos sejam vislumbrados. Procurar-se é um intervalo significações. É nesse momento que o já conhecido é medido e relançado no transcorrer do tempo.

A autora, portanto, recorre à metáfora da fábrica, e insere a discussão através da livre associação de discursos, o que a coloca na prática do pastiche. A forma poética se instala por meio das concepções pós-modernas. Assim, a ideia de pós-modernismo, discutida no presente

trabalho, se refere à produção e à lógica do consumo. Tal abordagem aparece como consequência da globalização e explora os limites das perspectivas modernas. Jameson (1985) argumenta: “(...) serão tantas as formas do pós-modernismo quantas foram as formas modernas, uma vez que as primeiras não passam, pelo menos de início, de reações específicas e locais contra os seus modelos.” (JAMESON, 1985, p. 17).

As vanguardas modernas defendem a máquina como mecanismo de extrema potência. Valorizar o poder da tecnologia, faz com que o domínio da natureza física e humana seja colocado à prova. O pós-modernismo problematiza o progresso previsto por todas essas mudanças. E, conseqüentemente as subjetividades deixam de competir com os sistemas técnicos e passam a configurar tais recursos.

Jameson (1985) anuncia o aparecimento de uma predominância estética, a qual pertence à expressão pós-moderna:

(...) talvez a imensa fragmentação e privatização da literatura moderna – sua explosão em um bando de estilos privados e maneirismos distintos – prefigurem tendências mais gerais e profundas e isso está de lado da vida social como um todo. Suponhamos que realmente a arte moderna e o modernismo – longe de serem uma curiosa especialização estética – tenham antecipado desenvolvimentos sociais nessa direção; e que nas décadas que se seguiram à emergência dos grandes estilos modernos a sociedade tenha começado a se fragmentar nesse sentido – cada grupo passando a falar uma curiosa linguagem privada própria, cada indivíduo passando a ser uma espécie de ilha linguística, cindindo dos demais. Se este for o caso, a própria possibilidade de uma norma linguística por meio da qual pudéssemos escarnecer as linguagens privadas e os estilos idiossincráticos teria sumido, e só disporíamos então da diversidade e da heterogeneidade estilísticas. É este o momento em que o pastiche aparece e a paródia se torna impossível. (JAMESON, 1985, p. 18)

Jameson (1985) coloca o *pastiche* como imitação neutra de um estilo: “(...) sem motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico.” (JAMESON, 1985, p. 18). Desse modo, as artes, ao apontarem discursos recorrentes elas não os negam por meio do riso, mas os coloca em questionamento contínuo. Glenadel (2008) ao apresentar os diferentes olhares sobre a mulher os redireciona, pondo em xeque as falas comuns, reproduzidas e repetidas constantemente.

O leitor questiona os limites das significações, pois até que ponto podemos construir e repetir ideias? Desse modo, a imagem de fábrica é muito oportuna e a lógica capitalista vem à tona. Portanto, surge a indagação: seria tal abordagem uma forma de resistência ao mercado cultural? Ao analisar a produção artística pós-moderna, também Jameson indaga: “Vimos que

existe um modo pelo qual a pós-modernidade repercute e reproduz – reiterando a lógica do capitalismo de consumo. A questão mais importante é saber se também existe uma forma de resistência a essa lógica. Tal questão devemos, todavia, deixar em aberto.” (JAMESON, 1985, p. 26). Percebe-se que essas dúvidas, não são fáceis de responder. No entanto, as análises dos poemas podem sugerir algumas considerações importantes.

AS APARÊNCIAS ENGANAM?

O poema “Espelho” traz desde o título a designação de multiplicidade. A própria imagem que é apresentada diante o espelho, nada mais é que um reflexo da realidade. Sendo assim, não vemos a realidade, mas nos deparamos à uma imagem impalpável, para termos uma ideia da própria concretude. É interessante pensar sobre os limites dos nossos sentidos: temos acesso à concretude, mas nossa visão, só é capaz de enxergar as partes. A não ser diante do espelho. A autora, portanto, traça essa reflexão metonímica para chegar ao *pastiche* das concepções:

Espelho

Como é que se separa
imagem de semelhança
um tempo para cada coisa
vacas magras e vacas gordas
ruminando dietas capas cartazes
sonhando celulose e superfície
mulheres de papel sem celulite
parcelando plásticas
mastigando críticas
maquinando máscaras
maquiando cílios

(GLENADEL, 2008, p. 22)

Observa-se que o texto traz a aproximação sonora e a de sentidos. As rimas externas sequenciais trabalham o encadeamento semântico através de pares de palavras as quais se desdobram em múltiplas concepções.

Logo de início, há o questionamento: “Como é que se separa” já problematiza as duplas de significação, o que sugere que essas trazem contradições aparentes. Assim “imagem” e “semelhança”, sendo a primeira a principal e a segunda uma reprodução, deixam esse sentido sequencial, de origem e cópia, para apenas existirem sincronicamente. Não é possível separar uma imagem original e outra réplica. Tudo é imagem. O que nos leva a pensar a respeito do princípio bíblico de que a humanidade foi feita à imagem e semelhança de Deus. O divino e

o humano passam a ser revistos e ressignificados a partir do momento em que há o questionamento. Há o apelo constante pelas vogais abertas e o som fluido da consoante “s” deixa a fluidez das imagens ainda mais evidentes. “Tempo” e “coisa” se dissolvem. O primeiro descreve o movimento abstrato, o segundo o sólido e permanente, porém juntos os significados fluem a tal ponto que é possível mexer na ordem investigada. Ao invés de “um tempo para cada coisa”, por que não?: uma coisa para cada tempo? E se imaginarmos que tempo representa pluralidades de cenários, pois sua significação se reporta à passagem, bem como a coisa é vista primeiramente como unidade, mas é possível explorar a provocação de sentido: *coisas para cada tempo*, observa-se um compasso dessa fluidez, o qual imprime o desaceleramento dos significados, o que por consequência permite dimensionar, ainda que momentaneamente, o caos ininterrupto.

Há a concepção de abundância e escassez, acoplada à ideia de passagem: “vacas magras” e “vacas gordas”. As sobras e as faltas descrevem a falta de equilíbrio, portanto os extremos, postos lado a lado, dão o tom das impossibilidades. Seria no entremeio que o caos estaria dissolvido. Dentro de tais imagens está a concepção da feminilidade como responsável pela fome ou pela saciedade coletiva. O que pode parecer um exagero, essas expressões tão populares circulam no universo imagético social. Se o saber popular é feito dessas pontuações excedidas, concebê-las como normalizadas é que seria uma contradição. Enxergar-se a partir do que se é concebido e repetido, muitas vezes é uma ação comum, mas não deixa de ser uma subtração, ou seja, uma forma de ser para o outro, sem ser para si.

Em seguida, vem à tona a própria concepção da mulher contemporânea. Aquela que é atingida pelos ideais de beleza e produtos do mercado. O termo “ruminando” o qual traz a dúvida identidade “vaca/mulher” insere também a dupla significação “mastigar/ triturar”, ou seja, reclamar/provocar rumores silenciosos. É importante frisar o gerúndio das respectivas expressões, o qual corrobora para a ação ininterrupta e desgastada. O movimento contínuo agrupa a enumeração da sequência e os substantivos: “dietas”, “capa” e “revistas” poderiam ser substituídos por um só termo: “produtos”. Instala-se a concepção de mulher comum em comparação aos padrões impressos em propagandas. As imagens estão em oposição às concretudes.

Ao colocar o verbo em tempo constante “sonhando”, implicam em desejos inatingíveis alienantes e alienados, pois as figuras produzidas só são apreensíveis em “celulose” e “superfície”. A primeira se reporta ao papel e a segunda àquilo que é frágil e “superficial”. Por fim, tem-se o desenho multiplicado: “mulheres de papel sem celulite”. Como se a capa de revista fosse um espelho para muitas mulheres, a poeta contempla essas pessoas à distância, ao invés de descrever a bela imagem estática que elas formam. Desse modo, imprime os movimentos patéticos necessários para a produção de tal imagem nos quatro últimos versos. Sendo que esses representam ações desvalorizam o sujeito que as desempenha.

A configuração preserva os temas iniciais: imagem e temporalidade. As ações finais são contínuas e seus pares de significação (seus complementos) são produtos de pouca

durabilidade. Isso retrata, portanto, a produção árdua: movimentos fatigantes, o que sugere uma duração imensurável: “parcelando”, “mastigando”, “maquinando” e “maquiando”. As ações de destinam à produção de objetos frágeis: “plásticas”, “críticas”, “máscaras” e “cílios”. Há, portanto, a percepção de um trabalho que se desfaz, pois não permanece, como qualquer imagem. Porém como no início, sugere-se que as dicotomias são fluidas, não seriam também os sujeitos tão perecíveis quanto suas imagens? O que é duradouro e o que é superficial? São questões que a autora coloca para o debate.

No texto “O feminino é feito numa fábrica” há a conotação do processo de tal concepção. Assim, a máquina, agente de fabricação é entrelaçada com a representação do humano:

O feminino é feito numa fábrica

O feminino é feito numa fábrica. O masculino é fabricado.

Tudo que é humano é feito à máquina.

A fábrica é meio antiquada, escura. Contudo, entrevemos uma linha de montagem que produz e reparte androides femininos e androides masculinos em dois compartimentos

distintos. Saem dali para o mercado, na cidade dos homens, onde catálogos, discursos promocionais já os esperam, onde vão

ocupar sempre as mesmas prateleiras.

Ver. Ouvir. Observar essas palavras que há milênio fabricam o mundo, suas formas. Falar com elas.

Habitar a cidade

fantasma.

A fala, fábrica da fábrica. (Glenadel, 2008, p. 7)

Desde o primeiro verso a autora apresenta a diferenciação entre masculino e feminino: “é feito” e “é fabricado” parecem similares em primeira leitura, porém, ao perscrutar a significação dos termos, aparecem as distinções. “Feito” apresenta os sinônimos: “Realizado”; “Constituído”. (RODRIGUES; NUNO, 2005, p. 348). “Fabricado” traz o sentido de manufatura, ou seja, transformar a matéria-prima em objetos de uso corrente. Um está associado à composição; outro à produção e reprodução. Assim, o feminino é colocado como uma construção em lugar equivocado. Há algo único imerso “na fábrica” a qual tem como objetivo a uniformidade e não a diversidade. Desse modo, a autora se coloca como consciente de sua subjetividade e, por outro lado, a visão masculina acentuada como uma ideologia que destoa da concepção de humano, pois prevê um único modelo de identidade. Portanto, o segundo

verso reafirma a incompatibilidade latente. A expressão “à máquina” implica o modo que aniquila a subjetividade.

Na sequência abre-se a perspectiva para o espaço. O todo “a fábrica” traz as caracterizações “antiquada” e “escura”. E elas remetem às ideias ultrapassadas, concepções que não são eficazes. Assim, separa-se produção de efeito produzido. A primeira é bem-sucedida e ocorre continuamente, ou seja, repete-se o sistema: reproduzir e repartir “androides”. Salienta-se que a escolha do termo corrobora para a o processo de desumanização. “Androides” são sistemas operacionais, existem para manter a configuração pré-estabelecida. Os termos “dois” e “compartimentos” separam e impõe a incompatibilidade entre ambos. E tal significação é acentuada no verso seguinte, cujo termo único e isolado é “distintos” - o que não permite nenhum diálogo entre ambos.

Nos versos seguintes “os produtos industrializados” – os “androides” ocupam o mesmo ambiente “a cidade dos homens” o que prevê uma série de discursos. Esses direcionam e separam os objetos/ sujeitos em “prateleiras”. A distribuição leva às concepções de que ações podem ser realizadas por homens e outras apenas por mulheres, pois eles não ocupam o mesmo ambiente.

O desfecho do poema, nos três versos finais, traz uma saída para esse sistema de reproduções. O que identifica o papel dessa poetisa: reutilizar as palavras já ditas, porém de modo diferente. A “cidade fantasma” passa a ser o novo cenário estabelecido. O espaço reinventado. A contraposição entre “fantasma” e “androide” é muito significativa. O primeiro realiza ações sem a materialidade; e nesse contexto, a sua significação está para o plano das ideias, portanto, representa a criação. O segundo, ao contrário descreve ações pré-definidas, por isso, está para o plano de reprodução dos modelos já existentes. Por fim: a fala, a qual encerra em si as disposições particulares, ganha o desenho da fábrica de humanidades.

O poema é todo feito em versos soltos. Os *enjambements* dão o tom das ideias revistas ou inesperadas concepções para assim acentuar a necessidade de não repercutir as ideias prontas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o quanto os textos trazem a concepção do feminino como uma condição de desenvolvimento social. Existir enquanto sujeito perpassa a condição da poetisa a qual explora os significados por meio de símbolos já existentes. A grande diferença reconhecida nesses textos, o que distancia o pastiche da paródia, é que as críticas são intrínsecas: Em primeiro lugar elas são feitas do sujeito feminino para o próprio sujeito feminino; em segundo, chegar à uma concepção de si mais elaborada requer o enfrentamento à crítica de si mesmo. Se as imagens dispostas nos poemas sugerem algum riso, esse não beira ao sarcasmo, mas a uma condição momentânea, pois o significar é fluido e o significar-se é contínuo.

É importante salientar que se desde os tempos primórdios a diferença entre masculino e feminino existiu, com o *boom* da globalização e a instalação da produção capitalista, tais concepções ganham força e entrelaçamentos por meio de ideologias de mercado.

A autora conversa com as disposições da lógica consumista para adentrar às concepções de senso-comum e reprodução de ideias a fim de denotar a necessidade de mudança de simbologias, pensamentos e comportamentos. É através de sua poesia e do uso do *pastiche* que ela realiza tal intento.

A partir da leitura dos textos, é possível refletir o quanto o humano precisa ser desenvolvido e essa luta pode ser realizada com a quebra de modelos e discursos propagandistas.

REFERÊNCIAS

GLENADEL, P. **A fábrica do feminino**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

JAMESON, F. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. Trad. Vinícius Dantas. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 12, pp 16-26, jun. 85. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

RODRIGUES, D.; NUNO, F. **Dicionário Larousse da Língua Portuguesa**- míni. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

Recebido para publicação em 5 de Março de 2020.

Aceito para publicação em 20 de Março de 2020.

PENSANDO FORA DO CISTEMA: UMA REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA¹

THINKING OUT OF THE CISTEM: A REFLECTION ABOUT GENDERQUEER LANGUAGE

Héilton Lau*

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão sobre uma nova forma de linguagem aplicada na língua portuguesa em que não se marca exclusivamente um gênero binário, ao contrário das práticas empregadas no discurso para se referir aos sujeitos. Diante disso, os pronomes da língua portuguesa podem não representar os sujeitos que não se identificam com o binarismo de gênero que a gramática apresenta. Ao comentar sobre a linguagem, faço uso dessa marca durante a redação deste trabalho ao analisar os discursos advindos de uma conversa com pessoas não-binárias.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologias linguísticas; Língua Portuguesa; Linguagem não-binária.

ABSTRACT: This paper reflects on a new form of language applied in the Portuguese language in which a binary gender is not exclusively marked, in contrast to the practices used in the discourses to refer to the subjects. Therefore, the Portuguese pronouns may not represent the subjects who do not identify with the gender binarism that the grammar presents. When commenting on language, I make use of this mark during the writing of this work when I analyze the discourses about a conversation with non-binary people.

KEY-WORDS: Language ideologies; Portuguese language; Genderqueer language.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Ele é fruto de uma apresentação realizada no X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem (CIEL), promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) nos dias 29 a 31 de julho de 2019.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos Linguísticos, seguindo a linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), membro do grupo interinstitucional de pesquisas “Estudos do texto e do discurso: entrelaçamentos teóricos e analíticos” (UFPR-UNICENTRO) e professor visitante no ISAM e nas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. Email: heliton.diego@hotmail.com.

SHE DONE ALREADY DONE HAD HERS

A divisão que seguirá este artigo será performativa, vindo de uma interpretação subjetiva acerca do conceito explanado por Butler (2013) e influenciado pelos discursos de RuPaul do *reality show RuPaul's Drag Race*, competição que busca eleger em cada temporada a *drag queen* que possui mais carisma, singularidade, ousadia e talento. Os discursos utilizados por RuPaul farão parte deste trabalho pela forma como o *reality show* é desenvolvido. O motivo pela escolha dessa forma de aplicabilidade será exposto ao longo da reflexão.

O título desta seção faz parte do discurso falado por RuPaul, apresentadora do programa, em que as *drag queens* se reúnem para ouvir uma pequena introdução e “pistas” do que ela irá desafiá-las durante a semana, tal como ocorre no *reality show*. Esses desafios incluem apresentações ao vivo, montagens de vários *looks* que pertençam à temática proposta pela apresentadora etc. Aqui, posiciono-me como a apresentadora para dar algumas “pistas” sobre o que virá.

A marcação de gênero (binário) tornou-se um assunto que gera polêmicas e controversias no âmbito da língua portuguesa. Seguindo a tradição de *Paris is Burning*: “*the library is open! Because, reading is what? Fundamental!*”² Colocando meus óculos de “leitura”, assim como acontece no *reality show*, como uma das participantes do *reality*, pergunto-me: O que é esse sistema³ no idioma e no seu uso? É possível uma transformação? Complemento essas perguntas com a de Moita Lopes (2013a, p. 113):

Que performances identitárias estão sendo localmente construídas nas práticas situadas, por meio de indexicalizações (por meio de escolhas lexicais, gramaticais, fonológicas, entoacionais, qualidade da voz, alinhamentos, intertextos etc., ou seja, escolhas linguísticas, paralinguísticas, discursivas) que estilizam o significado no mundo social com efeitos de sentidos variados?

Como todo discurso é político em sua essência, trago para reflexão, em forma de vinhetas (MASNY, 2012) o *corpus* desta pesquisa: uma conversa composta por um grupo focal a

² *Paris is Burning* é um filme-documentário que mostra a trajetória da comunidade ALGBTQI+ na década de 80, especialmente a visibilidade de *drag queens*. Como sempre foram desvalorizadas, menosprezadas, os discursos a elas proferidos se tornaram motivo de força e resistência para continuarem com a arte. Com isso, elas se apropriaram desses discursos “negativos” e “positivaram” levando para a própria comunidade com tom de piada. Na “gíria gay americana”, *read* (ou *reading*), traduzindo para a “gíria gay brasileira” seria “gongar”, o que seria em português “fazer piada”, algo cômico; o que também, *library* não significa para a comunidade gay americana “biblioteca”, mas sim, uma “sessão de gongadas”, em “bichês”, que é o espaço em que elas falam sobre isso. Dessa forma, a tradução para este enunciado é: “a sessão de gongadas está aberta. Porque gongar é...? Fundamental!”. No *reality show*, há um espaço dedicado a isso para as *drag queens* fazerem isso umas com as outras.

³ Adoto essa forma de escrita para fazer um jogo de palavras com as questões de gênero. Cisgênero é a pessoa que se identifica com seu gênero imposto ao nascimento por condição da genitália. É uma palavra antônima de/para transgênero/transsexual. Dessa forma, segundo Silva (2014), a partir da teoria *queer*, estou *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”). Outro chiste possível é falar que esse trabalho é *de(s)viado*.

partir de um aplicativo de conversa por meio do qual seis pessoas participantes da pesquisa, de diferentes identidades de gênero e sexuais sobre a linguagem não-binária (LAU, 2018).

Assim como RuPaul, enuncio seu discurso para o preparatório e me posiciono como uma das participantes do programa.

GENTLEMEN, START YOUR ENGINES, AND MAY THE BEST WOMAN, WIN!

Como é um discurso que inicia os desafios, as montagens de *looks* para o desafio final, preparo para quem for ler este trabalho para o que está por vir. De agora em diante, situo-me como as *drag queens* do programa.

O *maxi challenge*⁴ dessa seção é falar a respeito da Linguística Queer (LQ). Para a população brasileira, *queer* é traduzido como “estranho”, “desviante”, mas em questões identitárias como “viado”, “sapatão”; já para a Linguística Aplicada (LA) não há possibilidade de tradução, por fazer parte enquanto perspectiva teórica. *Queer* é um significante sem um referente bem definido no mundo social (BARRET, 2002). Em entrevista com Rodrigo Borba, o linguista afirma que “o *queer* da LQ não é uma identidade, mas um posicionamento teórico (e, portanto, político) que se coloca contra processos de normalização e as exclusões que os acompanham” (LAU & BORBA, 2019). Dessa forma,

[...] não se pode dizer que a linguística *queer* seja o estudo de uma categoria pré-definida e bem delimitada, como gays e lésbicas. A empreitada é muito mais pretenciosa. Quer-se, ao cravejar os estudos linguísticos com ideais *queer*, criar inteligibilidades sobre como construímos, negociamos e estruturamos nossas identidades dentro de sociedades heteronormativas que impõem determinadas maneiras de ser *aprioristicamente*”. (BORBA, 2015, p. 98-99, ênfase do autor).

A LQ é a relação dos estudos da linguagem a partir dos atos de fala (AUSTIN, 1962) com a performatividade (BUTLER, 2013). Ante essa relação, Livia e K. Hall (2010) chamaram de “volta à performatividade”. Para explicar melhor sobre isso, é necessário entender o que Austin (1962) e Butler (2013) falam.

Austin (1962) apresenta a ideia de que dizer é transmitir informação, mas é também uma forma de agir sobre o sujeito interlocutor e o mundo. No início da sua teoria, ele apresenta dois tipos de enunciados: os atos constataivos e os performativos.

Os atos constataivos descrevem ou relatam um estado de coisas e podem ser considerados como verdadeiros ou falsos. Ou seja, podem ser relatos, descrições ou afirmações. Por

⁴Desafio máximo, em tradução livre. Nesta seção, portanto, enquanto estava me e/(a)nunciando como RuPaul, proponho em (me) desafiar a falar sobre a Linguística Queer.

exemplo: quando enuncio “O sol está brilhando”, estou realizando um ato constativo e que pode ser considerado verdadeiro ou falso.

A teoria dos enunciados performativos, quando ditos, realizam ações. Por exemplo: ao perdoar alguém, o sujeito não está descrevendo ou relatando alguma coisa e, por isso não pode ser julgado como verdadeiro ou falso, porém, ao perdoar, o sujeito está *executando* o ato. Outro exemplo é a cena de batismo. Nela está o ato performativo, entretanto, uma pessoa só estará batizada se este ato for realizado por uma autoridade, por exemplo, no caso da religião católica é o padre e na igreja evangélica é o pastor. “Eu te batizo, em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém!”

É nesse quadro que Butler (2013) desenvolve a noção de performatividade de gênero, que se caracteriza pela repetição de atos, gestos e signos do âmbito cultural e reforça(ria)m a construção dos corpos masculinos e femininos.

Consideremos a interpelação médica que apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em uma “ela”: nessa nomeação, a garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação, fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2007, p. 161, ênfase da autora).

Para a filósofa, gênero é um ato intencional, mas controlado, que depende das experiências vividas pelo corpo. Sendo, então, um gesto performativo que produz significado. Os discursos, assim como o gênero, são performativos e produzem efeitos que são construídos historicamente e socialmente. (AUSTIN, 1962; BUTLER, 2013; DERRIDA, 1990).

O objetivo da performatividade de Butler (2007, 2013) não é discutir o gênero pela via linguística. Para a LQ: “Com a teoria da performatividade de gênero, afastamo-nos da construção social de sexualidade para nos direcionarmos à construção discursiva de gênero” (LIVIA & HALL, K. 2010, p. 121). Como uma forma de “preencher” essa lacuna “deixada” pela filósofa, a LQ se preocupa com teorias sobre ideologias (GALL & IRVINE, 1995).

O objetivo principal da LQ, segundo Borba (2015, p. 100), “é investigar como indivíduos considerados não-normativos negociam suas identidades dentro dos constrangimentos discursivos da heteronormatividade ao repeti-la ou desafiá-la em suas performances linguísticas”. De acordo com Bucholtz e K. Hall (2004, p. 471): “uma das características mais instigantes da linguística *queer*, de uma visão teórica, é que ela nos permite falar sobre ideologias, práticas e identidades sexuais como fenômenos inter-relacionados sem perder de vista as relações de poder”. Para citar alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas no Brasil na perspectiva da LQ,

estão os trabalhos de Borba (2014) e Borba e Ostermann (2008) sobre a construção discursiva da identidades de travestis; Borba e Lopes (2018) sobre a “ímundície verbal”, que trata da questão do uso do “x” para não marcar especificamente um gênero binário na língua portuguesa, um pouco similar com o que venho discutindo (LAU, 2018; 2019; LAU & SANCHES, 2019); Cadilhe, Felipe e Moreira (2019) acerca das relações de gênero e sexualidade sobre produção de masculinidades em práticas de saúde, para citar alguns.

Em síntese, a LQ se preocupa com “o estudo crítico da heteronormatividade a partir de um ponto de vista linguístico” (MOTSCHENBACHER, 2011, p. 150), ou seja, observando as relações de poder no discurso que o sujeito utiliza.

Queerificar os estudos linguísticos significa produzir uma visão mais nuançada e multifacetada de como *queers* [...] utilizam a linguagem para construir-se dentro das limitações heteronormativas dos discursos que impõem posições de sujeito naturalizadas. Essa *queerificação* pode ter efeitos decisivos no escopo do campo dos estudos linguísticos que têm por muito tempo reduzido seus sujeitos de pesquisa a indivíduos brancos, de classe média, heterossexuais e ocidentais como se todos/as (sic) falantes assim o fossem e como se a linguagem utilizada por esses indivíduos fosse a única que merecesse ser investigada. [...] Além disso, outra contribuição relevante que a linguística *queer* traz é a desenssencialização e desontologização da relação entre linguagem e identidades sociais. A linguagem deve ser considerada como um ato de identidade. Ou seja, quando falamos A, B ou C por que somos X, Y, Z; mas *nos constituímos* como X, Y ou Z ao falar A, B ou C. A *queerificação* da linguística é *par excellence* uma ação epistemológica pós-estruturalista que desconstrói visões monolíticas das ligações entre identidade e uso de língua se mostrando como uma bela esperança para aqueles/as (sic) que (ainda) estão à margem da sociedade e da academia (BORBA, 2015, p. 102, ênfase do autor).

CATEGORY IS...

Adentro na passarela para o desfile, já costurado com o que Borba (2015) e Butler (2007, 2013) propõem. As *drag queens* montam seus *looks* para o desfile com base em um tema proposto por RuPaul; da mesma forma, elenco tema(s) para aprimorar meu *look* teórico. Para o desfile, RuPaul pede para as *drag queens*, *looks* (teóricos) sobre a linguagem não-binária e ideologias linguísticas.

LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA

A finalidade da linguagem não-binária é “trazer uma reflexão acerca do binarismo presente na LP [língua portuguesa] e a dificuldade de pessoas que não se identificam com o binário de gênero (homem x mulher) nas formas escrita e falada” (LAU, 2018, p. 13). Uma das línguas oficiais do Brasil – a língua portuguesa – não possui um “gênero neutro”, pois nela se nota essa “caixinha binária”, porque é falado o copo, a televisão, por exemplo. Ou seja, é marcado o gênero masculino e o feminino em tudo. Não faz exceção quando se refere às pessoas. A língua portuguesa diferencia *tudo* em masculino e feminino. Por outro lado, se houvesse esse “gênero neutro” na língua portuguesa, as pessoas que não se identificam com os pronomes binários se identificariam com o “neutro” ou se sentiriam diminuídas pelo teor da terminologia? (LAU & SANCHES, 2019).

Em língua inglesa, o avanço da linguagem não-binária é maior, havendo, inclusive, um pronome de tratamento: o pronome “Mx.” (pronuncia-se “mux”), que é o não-binário de “Mr.” (senhor) e “Mrs.” (senhora), sem uma tradução oficial para a língua portuguesa.

Mx (noun): A title used before a person's surname or full name by those who wish to avoid specifying their gender or by those who prefer not to identify themselves as male or female: 'the bank is planning to introduce the honorific 'Mx' as an alternative for anyone who feels that they don't, for reasons of undetermined gender, fit into being either a Mr, Mrs, Miss or a Ms'. (OXFORD online).

A língua inglesa, em sua própria estrutura, não marca especificamente um gênero binário em todas as palavras, apesar das desigualdades se materializarem de várias outras formas, como remuneração diferenciada pelo gênero, por exemplo. A palavra *teacher*, a saber, para falantes da língua portuguesa deverá ser traduzida de duas formas: professora e/ou professor. Há casos em que a palavra muda conforme o gênero, ainda numa perspectiva binária, como *actor/actress*, por exemplo. O pronome “they” já é utilizado na forma singular, também já dicionarizado, como um pronome não-binário, já que somente se traduzir para a língua portuguesa há apenas duas possibilidades oficializadas: “elas/eles”.

They (pronoun): 1 [third person plural] Used to refer to two or more people or things previously mentioned or easily identified. 'the two men could get life sentences if they are convicted'. 1.1 People in general. 'the rest, as they say, is history'. 1.2 Informal: People in authority regarded collectively. 'they cut mi water off'. 2 [singular third person plural] Used to refer to person of unspecified gender. 'ask a friend if they could help'. (OXFORD online).

Considerando o dicionário como instrumento que dá legitimidade para a língua(gem) enquanto sistema é necessário problematizar o ensino de língua inglesa pensando na realidade brasileira, especialmente na formação de professorias em que haja essa problematização/

reflexão da língua inglesa como “neutra” e, assim traçar possíveis rupturas no binarismo da língua portuguesa. Ainda sobre essa questão do dicionário que legitima, e essa legitimação possui vários recortes, como validação hegemônica, me posiciono com a questão da legitimação a partir do uso, sendo a dicionarização consequência da língua que é viva.

Moita Lopes (2013b) utiliza o sinal arroba (@) como um gesto político para marcar uma possível “equidade de gênero” na linguagem, não focando somente no masculino, nem no feminino, mas mostrando algo que seja válido para esses dois gêneros.

Do ponto de vista dos falantes e escritores (sic), as variações ideológicas da linguagem são importantes porque acabam influenciando as mudanças linguísticas. As ideologias linguísticas de variação de gênero, por exemplo, têm cada vez mais forçado em círculos feministas (e para além dele) o uso de escolhas lexicais no português como “o ser humano” ou “as pessoas”, em contextos nos quais no passado se usaria “o homem” para se referir à espécie humana. Da mesma forma, muitas feministas têm preferido o uso de “el@” para evitar o uso de “ele(a)” ou o mais comum “ele” para se referir ao ser humano. (MOITA LOPES, 2013b, p. 20).

Este sinal pode ser utilizado e ter sua validade, porém é inviável para a pronúncia. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), amparada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, “em que possui gramática e estrutura própria e seu sistema linguístico de natureza visual-motora” (BRASIL, 2002), utiliza este sinal gráfico na tradução para o alfabeto romano. Friso que Libras é *língua* e não *linguagem*, possui estrutura e gramática próprias, o que difere do “português sinalizado”, ou seja, não se utiliza a estrutura gramatical da língua portuguesa. (LAU, 2015, 2018).

A Libras possui forma de escrita própria chamada *Sign Writing* (SW), contudo, ainda não é muito utilizada em espaços acadêmicos; diferente da Escrita de Língua de Sinais – Elis – (BARROS, 2015)⁵. Outra forma recorrente para transcrever a Libras em alfabeto romano é a glosa (sistema de anotação), que utiliza palavras da língua portuguesa em maiúsculas para se “aproximar” da Libras (STREIECHEN, 2013), quando há a marcação de gênero na palavra, utiliza-se @ (arroba). Por exemplo: “(EU) SURD@”. Na forma de glosas não dá para saber exatamente qual gênero é para se ler essa palavra. Se for escrita em SW, fica dessa forma:

Figura 1 – Representação do sinal ‘SURD@’ em SW



Fonte: Lau (2018)

⁵ Sobre esse assunto, além de Barros (2015), ver também o trabalho de Freitas, Figueiredo e Costa (2019).

Tanto na forma de glosas como em SW não dá para saber explicitamente qual gênero (binário) a palavra SURD@ está marcando. Para esta palavra se tornar SURDO, é preciso a marcação de gênero masculino, assim como para SURDA. “Na Libras, a indicação de gênero é marcada sempre pelo sinal de ‘HOMEM’ ou ‘MULHER’ *antecedido do sujeito*” (STREIECHEN, 2013, p. 73, ênfase minha).

Figura 2 – Representação do sinal ‘HOMEM’ em SW



Fonte: Lau (2018)

Figura 3 – Representação do sinal ‘MULHER’ em SW



Fonte: Lau (2018)

Aqui já está uma importante diferença do sistema linguístico da Libras e da língua portuguesa: só é possível saber o gênero binário da palavra se ele for marcado antes; sem isso, a palavra se mantém “neutra”; diferente da língua portuguesa que na forma escrita/falada é marcada ao final da palavra de forma feminina ou masculina, sendo que a forma masculina tem um prestígio social maior e é utilizada como “genérico”⁶ nos discursos.

Da mesma maneira, a partir do estudo de feministas americanas que consideram o genérico *he* uma forma sexista de se referir aos sujeitos (BENSON et al., 2013; BODINE, 1975; LESAVOY, 2006; SILVERSTAIN, 1985), o pronome “they” foi dicionarizado como a forma singular do pronome não-binário em questão de gênero, uma fuga às normas binárias legitimadas na língua, como já comentado.

Apesar do sinal gráfico proposto (MOITA LOPES, 2013b), dentro das práticas linguísticas e sociais de falantes que se identificam como não binárias, nota-se o crescente uso de uma marcação de gênero que foge à norma culta em diversas classes gramaticais, como a vogal temática “e”⁷ de adjetivos e substantivos – “alune”, “bonite”, “amigue”, por exemplo – empregada na maioria dos termos; e pronomes possessivos que se tornam: “minhe(s)”, “sue(s); também palavras no plural consideradas masculinas, como “professores”, que podem ser escritas/lidas/faladas como “professories” e/ou “professoris” (LAU, 2018).

⁶ Sobre esse assunto, ver Caldas-Coulthard (2007) que busca ir na contramão.

⁷ O motivo é que a vogal temática “o” tem uma contraposição com a vogal de desinência de gênero “a” nas palavras. Uso a vogal temática “e” neste trabalho como um marcador não-binário, haja vista a utilização por próprias pessoas não-binárias em seu uso social. Contrapõe-se também há outros formatos utilizados em que não é possível a oralização, quando usado “x” e “@”, por exemplo.

Trazendo esse contraste, é possível perceber a importância da marcação de um gênero que fuja da norma para visibilidade de pessoas trans não-binárias, por isso o pronome “elu”:

[...] por um ato político, para mostrar que o pronome considerado “neutro” em nossa sociedade exclui as pessoas não-binárias, já que elus não se veem como homens nem como mulheres, portanto, não faz sentido para estus a utilização do “neutro ‘eles’”, assim como o feminismo trata esta questão (LAU, 2018, p. 14).

Considerar esses usos e olhar criticamente para a língua portuguesa, de acordo com as manifestações de seus falantes, é desenvolver certa sensibilidade a fim de validar práticas sociais e discursivas de sujeitos que não se encaixam no binarismo estabelecido como padrão de língua e gênero.

IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS

A perspectiva epistemológica pós-estruturalista nos últimos trinta anos traz uma nova ótica sobre como se constituem as identidades dos indivíduos e seus usos linguísticos (BLOCK, 2007). Essa nova maneira de construção de sentido, que leva em conta o social dos sujeitos, vem na contramão da ideologia essencialista que por muito tempo sustentou uma figura humana de trajetória fixa, de uma essência que não poderia ser alterada. Por esse viés, considera-se que a identidade se reconfigura constantemente a partir das relações sociais que o sujeito mantém nos contextos nos quais está inserido (BLOCK, 2007; HALL, S. 2006).

De acordo com Stuart Hall (2006), essa nova concepção sobre identidades é promovida por mudanças na estrutura das sociedades modernas, que ocorrem desde o final do século XX e estão alterando paisagens culturais dos indivíduos, como noções de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade e língua. Por conta de constantes movimentos geográficos e culturais que levam o indivíduo a manter os variados vínculos sociais, tais noções, antes dadas como sólidas, deixam de ser fixas e são atravessadas por outros pontos de referências com os quais o sujeito se depara.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, é medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada qual poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, S. 2006, p. 13).

Diante dessa realidade, o constante trânsito social dos indivíduos redefine suas percepções também como falantes, haja vista que usos linguísticos são a própria expressão de suas identidades, que estão continuamente se ressignificando. (RAJAGOPALAN, 2003). Sendo

assim, pensar em língua por um viés social implica refletir sobre os usos linguísticos dos sujeitos, o que me leva a ponderar sobre quais e como ideologias norteiam tais usos, seus valores e crenças.

Se “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261), nota-se que dar luz às reflexões sobre língua e seus usos é, sobretudo, trazer à tona crenças que regem ações dos sujeitos, de grupos sociais – como a intenção de se posicionar e posicionar o Outro sujeito durante a fala. Se é levada para fatores históricos e culturais que regem os usos de língua, considerando que esses estão sempre atados a outras ideologias que compõem o sujeito como ser histórico e culturalmente constituído.

Dado que indivíduos constantemente transitam por diferentes grupos que estão envolvidos nas reconfigurações de suas identidades, as práticas linguísticas dos falantes também estão em movimento. O trânsito entre práticas linguísticas se fundamenta na concepção de Bakhtin e Volochinov (1988), que acreditam que a língua está sempre a serviço do sujeito locutor, não é uma ferramenta e nem é exterior ao indivíduo, mas a enunciação ocorre de acordo com a situação social estabelecida. Isso posto, é pensado que a reconfiguração das crenças sobre língua dos falantes se ressignificam de acordo com as comunidades (BAUMAN, 2003, 2005) nas quais se engajam.

Entendo as crenças sobre língua como ideologias linguísticas. Segundo Woolard (1998), são o link mediador entre as formas sociais e formas de fala. Da mesma maneira, Spolsky (2004) afirma que são valores atribuídos aos usos linguísticos, partilhados pelos membros das comunidades de fala, que derivam e, simultaneamente, influenciam as formas linguísticas dos sujeitos.

Kroskrity (2004) descreve ideologias linguísticas como crenças e sentimentos sobre línguas empregadas no mundo social, porém o autor afirma que não há uma única definição para a concepção já que esse é conceito plural. Dessa forma, ele propõe cinco dimensões para considerá-las tanto como crença sobre língua quanto conceito para auxiliar os estudos de crenças.

Como a variação social e linguística fornece algumas das forças dinâmicas que influenciam a mudança, é mais útil ter um dispositivo analítico que capte a diversidade em vez de enfatizar uma cultura estática e uniformemente compartilhada. Usadas em oposições à cultura, as ideologias linguísticas fornecem uma alternativa para explorar a variação de ideias e práticas comunicativas. (KROSKRITY, 2004, p. 496).

A primeira das cinco dimensões, *Interesses individuais*, diz respeito à noção do sujeito, membro de uma comunidade de fala, do que é certo e legítimo na língua. A segunda, *Multiplicidade de ideologias*, ressalta a pluralidade de Ideologias Linguísticas que compõem os repertórios dos falantes de acordo com os grupos sociais nos quais se engaja. A *Consciência dos falantes*, terceira modalidade, refere-se ao grau de consciência do poder entre ideologias

e usos linguísticos envolvidos em práticas sociais. A quarta dimensão, *Mediação entre estruturas sociais e formas de fala*, relaciona as experiências sociais e ideologias culturais do sujeito à construção de usos linguísticos e discursivos. A última das dimensões citadas pelo autor, *O papel de Ideologias Linguísticas na construção identitária*, diz respeito à forma como Ideologias Linguísticas são usadas na criação e representação de grupos sociais e identidades culturais, até mesmo essencializando o sujeito a partir desse agrupamento.

Olhar para indivíduos que estão em constante trânsito por diferentes grupos sociais a partir das cinco dimensões propostas por Kroskrity (2004) me leva a perceber as Ideologias Linguísticas como múltiplas e entrelaçadas, da mesma forma que são numerosas e interconectadas às comunidades de fala das quais participam os sujeitos.

Na maioria dos estados, existem muitas ideologias, assim como há várias comunidades de fala ou étnicas; uma é comumente dominante. Simplificando, a ideologia linguística é política linguística com le gerente deixade de fora, o que as pessoas pensam que deve ser feito. As práticas linguísticas, por outro lado, são as que as pessoas realmente fazem (SPOLSKY, 2004, p. 14).

Dessa forma, acredito que ideologias linguísticas são flexíveis como são os sujeitos adaptáveis ao meio, com a intenção de posicionar le falante e sues interlocutores de acordo com os mais diversos contextos linguísticos pelos quais transitam. Entretanto, a negociação por meio de língua não é necessariamente harmoniosa, pois a flexibilidade de uso baseia-se em ideologias linguísticas e as relações de poder entre les falantes existentes nos mais diversos contextos sociais.

Sendo assim, entendo que usos linguísticos são de fato motivados por ideologias e, de certa forma, transformados pelas mesmas. Isso mostra que compreender usos de língua vai além de olhar para o *cistema*, mas um modo de ler les falantes diante das interações e jogos de poder que orientam seus usos de língua e relações sociais, pois, “ao explorar ideologias linguísticas de diferenciação linguística, estamos preocupades não apenas com a estrutura das ideologias, mas também, e especialmente com suas consequências” (IRVINE & GAL, 2000, p. 36).

CLOCK THE HAIR, CLOCK THE MUG, CLOCK THE NAILS, CLOCK MY SKIRT. CLOCK THE BAG, CLOCK THE SHOES. NOW PUNCH THE CLOCK, IT'S TIME TO WERK!⁸

Esse não é um discurso falado por RuPaul, mas por Shangela, uma participante do *reality show* que fez uma música⁹ com esse discurso. Trago-a para este trabalho, pois representa como é a montagem das *drag queens*, ou seja, aqui mostro como recortei a geração de dados para as análises.

Seguindo a abordagem metodológica de Masny (2012), apresento a geração de dados por vinhetas (V). Os dados gerados foram compostos por um grupo criado por mim para a realização dessa pesquisa a partir da utilização de um aplicativo de conversa por meio do qual as seis pessoas participantes de diferentes identidades de gênero dentro do espectro não-binário, responderam às perguntas semiestruturadas.

THE TIME'S CAME, FOR YOU TO LIP SYNC FOR YOUR LIFE! GOOD LUCK, AND DON'T FUCK IT UP!

Montado com meus *looks* teóricos, passo agora para o *lip sync* que, no *reality show*, propõe uma música para as *drag queens* dublarem. Como *drag queen* da LA (e da LQ), assumo o papel de RuPaul em dar o desafio de “dublar” as vinhetas da geração de dados. Posiciono-me aqui como uma *drag queen*.

Como já comentado no início desta seção, a “dublagem” é com base nas falas dos participantes desta pesquisa, analiso as ideologias linguísticas dos sujeitos sob a ótica da LQ. Observo os usos linguísticos e negociações em que les falantes se inserem e estarão relacionadas às suas ideologias linguísticas. Para fins éticos, os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Apresento um quadro com o nome, o gênero com que cada participante se identifica e o pronome que representa cada uma:

Quadro 1 – Participantes

Nome	Gênero	Pronome
Abbes	Gênero fluido	Ed/eld/e ou éli/e
Bonnie	Não informado explicitamente	Elu
Cecil	Gênero fluido	Ele/elu
Ezra	Pangênero	Elu
Felix	Gênero fluido	Elu
Hayden	Não-binária/genderqueer	Eld/éli ou elx

Fonte: o autor.

⁸ Na gíria gay americana, *clock*, traduzindo para a gíria gay brasileira ou pajubá/bajubá ou “bichês” seria “aquendar”, o que significa em português “prestar atenção”. Da mesma forma o *werk*, que é uma forma “alternativa” de *work*, que em bichês seria “arrasar”. Sobre este assunto, ver Lau (2015, 2017) e Martins & Silva (2019).

⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/hArTHxRpKmM>>.

Durante a conversa, algumas definiram o entendimento em relação à identificação do seu gênero, trazendo outras nomenclaturas que serão discutidas no decorrer da análise; outras apenas mencionaram. Por conta disso, trago uma breve explicação do meu entendimento (LAU, 2018) acerca dos gêneros mencionados pelos participantes.

Gênero fluído é a mudança de um gênero a outro. Vivencia fluidez de gênero. Sua identidade flui de um gênero para o outro, podendo ser dois ou mais gêneros. A fluidez pode ocorrer de um dia para outro, de uma situação para outra etc. Cada pessoa gênero fluído (genderfluid) apresenta sua própria fluidez¹⁰.

Não-binária é o termo traduzido de *genderqueer*. Um gênero que não é abarcado pelas definições binárias de gênero. É uma identidade de gênero marcada pelo desafio aos estereótipos. É também um termo guarda-chuva que pode significar: sinônimo para identidades de gêneros não-binárias; identidade política marcada pelo desafio às normas de gênero.

Pangênero significa “todos os gêneros”. Enorme multiplicidade de gêneros, podem (ou não) tender a infinitos gêneros, incluindo gêneros ainda não reconhecidos. Esses gêneros podem se apresentar um de cada vez ou simultaneamente.

Aproveitando a discussão sobre a apresentação e entendimento dos gêneros dos participantes, trago uma vinheta sobre a discussão do entendimento de gênero fluído, por decorrência da pergunta de Bonnie:

V1

Bonnie: Você se sente meio pressionada a “escolher” um gênero? Eu me sinto muito. As vezes penso que seria bem mais fácil me assumir como homem trans, mas não é o que eu sou.

Felix: Muitas vezes sim, mas já tentei escolher e não dá, eu não me sinto bem escolhendo um... e tipo, eu sou gênero fluído, mas fluo meio que de demiboy até demigirl, mas na real, na maior parte do tempo eu fico estacionada em agênero.

Bonnie: Não sei muito a diferença entre todos esses termos. Gênero fluído, agênero, não-binária, gênero neutro, queer. Alguém poderia me explicar? E demiboy e demigirl também.

Abbes: Eu sei explicar o meu, sou gênero fluído. Como Felix tava dizendo, as pessoas gênero fluído fluem entre gêneros. No meu caso fluo entre homem trans, demiboy, neutro e uma identidade tipo mulher masculina (mas não gosto de ser classificado como mulher).

Bonnie: Que seria demiboy? Eu acho que eu seria assim também.

¹⁰Um exemplo literário que discute isso é o livro *Todos, nenhum: simplesmente humano*, de Jeff Garvin.

Abbes: É tipo um garoto. Mas não que a pessoa seja criança ou imatura, é só em relação ao gênero. É tipo uma masculinidade mais suave. Se alguém entende diferente, por favor, me corrija.

Bonnie: Saquei. Eu acho que eu seria assim também, como você. Tipo eu não tenho vontade de ter barba e gosto de ter meu rosto mais delicado, mas queria muito tirar meus seios porque me incomodam muito e incomoda as pessoas olharem pra eles e acharem que eu sou mulher só por causa deles.

Da mesma forma que acontece uma inovação gramatical, pela conversa entre les participantes sobre a sua própria identificação, é possível entender uma inovação de gênero, fugindo da masculinidade e da feminilidade, no sentido binário que a sociedade a concebe. A luta pelo reconhecimento e visibilidade em um pronome também perpassa a nomeação por novas identidades de gênero.

Bonnie não deixa claro com que gênero realmente se identifica e justifica utilizando um “léxico de gênero” que conhece (homem trans) para iniciar a discussão. A partir disso, Felix explica o seu entendimento com relação à sua identificação e entendimento de gênero fluído agregando mais três gêneros não-binários no seu discurso: *demiboy*, *demigirl* e agênero. Sobre eles, *demiboy* significa “meio-garoto”. Possui uma identidade de gênero parcialmente masculina e parcialmente alguma outra identidade de gênero não-binária. Também chamado de “demigaroto”. *Demigirl*, significa “meio-garota”. Possui uma identidade de gênero parcialmente feminina e parcialmente alguma outra identidade de gênero não-binária. Também chamade de “demigarota”. Já agênero significa “sem gênero”. Ausência de gênero, sentir que o conceito de gênero não se aplica. Pode também não se sentir enquadrado em nenhum gênero ou ignorar o conceito de gênero (LAU, 2018).

Ou seja, para Felix, a sua identificação a “um” gênero pode ser (im)possibilitada devido ao seu entendimento sobre os gêneros não-binários como elu mesmo cita: gênero fluído, *demiboy*, *demigirl* e estar estacionado em agênero. Gênero fluído para sua identificação estaria atrelado ao *demiboy* e *demigirl*. Vai de acordo com a definição “geral”, mas apresenta mais dois gêneros não-binários.

Sobre a curiosidade de Bonnie a respeito da identidade *demiboy*, Abbes explica com as terminologias utilizadas as quais a sociedade dispõe em termos binários: “é tipo um garoto”, “é tipo uma masculinidade mais suave”. A performatividade de gênero (BUTLER, 2007, 2013) se apresenta aqui, como a sociedade de maneira geral concebe o que é um garoto e o que é masculinidade, mas para a comunidade não-binária, em especial para Abbes, é regida entre suavidade e brutalidade, ou seja, não se identifica com a masculinidade que a sociedade considera.

Após a explicação de Abbes, Bonnie apreende uma definição de *demiboy* ligado a características físicas, como barba. Interessante notar a aparência física com relação à identidade de gênero não-binária, entendendo em seu relato que Abbes possui uma característica física

com que elu não liga com o gênero cis-normativo, isto é, seios = mulher. “[...] uma pessoa que tem seios, geralmente será vista/lida pela sociedade como *mulher*, porque ninguém parou para pensar que uma pessoa que tem seios é *apenas* uma mulher que tem seios, como a sociedade dispõe de mulheres que não possuem uma vagina, e sim um pênis” (LAU, 2018, p. 21, ênfase do autor).

No fim da conversa, Bonnie apresenta uma certa identificação com o gênero *demiboy*, mas novamente atribuindo características físicas com relação à identidade de gênero: “não tenho vontade de ter barba e gosto de ter meu rosto mais delicado, mas queria muito tirar meus seios porque me incomodam e incomoda as pessoas olharem pra eles e acharem que eu sou mulher só por causa deles”. A construção do entendimento de homem e de mulher, de maneira geral, se dá em cada época sócio-histórica. Nos termos de Butler (2013), gênero é construção social.

Agora, a sociedade pós-moderna começa a observar pessoas não-binárias sendo youtubers, como Brianna Nasck¹¹, Cup¹², por exemplo, para citar algumas. Um exemplo americano é Chella Man¹³, também youtuber, não binária e surde que irá participar da segunda temporada de Titãs do Universo DC. A partir dessa visibilidade não-binária nas mídias é possível entender um pouco mais sobre a não binaridade de gênero, apesar de que o discurso sobre o corpo estar atrelado a um gênero específico ainda perpassa a sociedade, inclusive no discurso de Bonnie. O ato de fala performativo médico que Butler (2007, 2013) traz e Anna Livia e Kira Hall (2010) reiteram para os estudos linguísticos ainda recobre a sociedade, pois quando se olha para uma pessoa é necessário inconscientemente, “classificar” aquela pessoa em um “ele” ou em uma “ela”. Sobre essa reflexão, aparece na fala de Cecil:

V2

Cecil: Na verdade, para mim, o mundo perfeito seria o menos possível dividido em gênero, porque isso me dá muitas crises e tal.

Essa divisão da sociedade se instaurou por muito tempo e ainda temos estas “cicatrizes”, vindo do patriarcado e do machismo que dividiram e segregaram o que é “de homem” e o que é “de mulher”. Em contrapartida, o movimento feminista vem lutando contra isso buscando a igualdade entre os gêneros, em que a comunidade não-binária pode fazer parte.

No que tange à questão da linguagem não-binária, perguntei o que significa para cada uma e elus me responderam:

¹¹ Acessar em <https://www.youtube.com/channel/UCqu3u6ODlieZqorCOzwN7XQ>.

¹² Acessar em https://www.youtube.com/channel/UC47GUMot46jgJLHokv_zMA.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCa1vUXV2WMMRobPo-ZfEeRhg>

V3

Ezra: Pra mim é o único jeito que eu me sinto confortável das pessoas me chamarem. Já tentei usar o pronome masculino, mas não sinto que sou eu. E o feminino, que é como normalmente me chamam por causa do meu sexo biológico, chega até me ofender.

Hayden: Eu acho o seguinte, a linguagem neutra é uma linguagem necessária por questão de respeito e conforto pras pessoas não-binárias, mas eu acho que a gente, o que a gente tem hoje são alguns termos neutros na língua portuguesa, mas a gente tem um problema sério que não têm pronomes neutros na língua portuguesa, né? [...] A norma vigente que teria que abranger, ela teria que ser muito mais inclusiva, hoje ela é muito binarista. Só que na prática, mesmo a gente tendo hoje alguns termos neutros, né, como: gente, pessoal, galera, e vários outros que vão surgindo, as pessoas, em geral, elas têm uma dificuldade de usar os termos neutros, sabe? [...] Só que assim, mesmo as pessoas tendo algum acesso e tal, né, parece que há uma resistência muito grande, entende? Porque não existe costume da utilização, né? Então, há uma resistência muito grande e daí as pessoas acham que a gente tá inventando moda, entendeu, sabe? Ah, isso não é da norma ortográfica, né, por exemplo usar a palavra *amigue*. Não, só existe *amiga* e *amigo*. *Amigue* não é da norma ortográfica, então, tipo, é bobagem, entende? É frescura. Então é uma questão de costume, uma resistência por causa dos costumes muito grande com a questão da linguagem.

Ezra acha extremamente necessário a utilização da linguagem não-binária (linguagem neutra nos seus termos) por conta do entendimento que os pronomes binários carregam: o masculino não representa ele e o feminino chega a ser ofensivo. Para se sentir representado, a linguagem não-binária se faz importante para ele não se sentir ofendido.

Hayden traz o conhecimento da língua portuguesa vigente em que o idioma possui termos neutros, ou seja, palavras que não marcam especificamente um gênero binário como “*peessoa*”, por exemplo, apesar de ser categorizado como palavra feminina, mas em seu uso ela é neutra, abarca todos os gêneros e, de certa forma, pode-se considerar que esta e as demais palavras mencionadas por Hayden não são binaristas.

A partir do seu relato, ele retrata a falta de utilização de termos neutros que a língua portuguesa já dispõe por ausência de utilização, o que fica a inquietação a se perguntar sobre a utilização de termos menos binaristas e mais neutros. Um ponto interessante para iniciar a reflexão é o questionamento do masculino genérico, pois é mais prático (e fácil) enunciar “*todos*”, “*eles*” sem deixar determinada sentença muito grande.

Bodine (1975) fala sobre o masculino genérico pelo fato das gramáticas prescritivas entre os séculos XVII e XVIII terem sido elaboradas por homens e tal gênero foi imposto como

“sinônimo” de humanidade. A partir da sua crítica/reflexão, as investigações neste campo ficaram conhecidas como Linguística Feminista (ABBOU, 2011; ABBOU & BAIDER, 2016; CAMERON, 1992, para citar algumas). Isso pode ser um passo inquietante para o sistema que a linguagem não-binária pode permear, pois “assim como o gênero social é marcado por relações de poder, o gênero gramatical é permeado por assimetrias que extrapolam o linguístico e alcançam o social e vice-versa”. (BORBA & LOPES, 2018, p. 258).

A respeito da invenção de palavras, pode-se fazer uma conexão pelo desconhecimento dessas novas identidades de gênero e que esses sujeitos lutam por representatividade na língua, bem como pela sua identidade, o que, na fala de Hayden, essa percepção de “invenção de palavras” de forma pejorativa, pode ser interpretada como “imundice verbal” (BORBA & LOPES, 2018) e que o conceito de higiene verbal possa ajudar a compreender melhor. A higiene verbal é:

[...] um conjunto heterogêneo de discursos e práticas através das quais as pessoas tentam “limpar” a língua e fazer com que sua estrutura ou seus usos se conformem aos seus ideais de beleza, verdade, eficiência, lógica, correção e civilidade. [Esse conjunto] não é um empreendimento fútil motivado pelo fracasso em perceber como a língua funciona. Ao invés disso, a higiene verbal é um *produto* da forma que a língua funciona: é o resultado da nossa capacidade reflexiva e metalinguística que confere à comunicação seu caráter flexível e nuançado (CAMERON, 2012, p. vii, ênfase da autora).

Negar a inclusão, como aconteceu na V3, mostram exemplos de discursos higienistas na linguagem que deixam o discurso sistemático (literalmente), no qual o entendimento de cisgênero, primeiramente, levar a pensar no homem. A reflexão de Bodine (1975) e da Linguística Feminista se faz necessário para observar essa performance linguística de humanidade estar ligado a “homem”, não por conta do seu léxico, mas sim pelo seu uso social.

No relato de Hayden também aparece a crítica do “costume” da utilização do masculino genérico. Entendo isso, fazendo um paralelismo com relação às performances de gênero (BUTLER, 2007, 2013), pois, da mesma forma que se aprende que uma menina deve brincar de boneca, que um menino deve jogar bola, vestir determinados tipos de roupas, com determinadas cores (azul x rosa), os papéis de gênero, do social ressoam no linguístico. Se houver vinte mulheres e um homem em uma sala de aula e le profissional da educação enunciar: “bom dia a todas”, por se tratar de um número maior de mulheres, o sujeito masculino pode se sentir excluído por compreender que é por meio do masculino que se faz a inclusão.

ALL RIGHT, JUST BETWEEN US RUPAUL IN PERSONATERS. WHAT DO WE THINK?

É o discurso em que a apresentadora usa quando as *drag queens* saem da passarela e ela se reúne como júri para falar da *performance*. Nesta seção, assumo a posição do júri para comentar sobre minhas “dublagens” feitas anteriormente.

A partir desta minha “dublagem” foi possível notar que a conversa com pessoas não-binárias, trazendo à baila suas ideologias linguísticas de como se sentirem representadas, faz uma crítica à higiene verbal (CAMERON, 2012), uma busca por reconhecimento além dos pronomes. Mostra a necessidade de *transformação* no *cistema*, pois no discurso acadêmico referencia-se sempre com o sobrenome do autore ou até mesmo o nome completo é uma forma positiva, mas, por outro lado, isso empobrece o texto e a busca por pronomes e palavras alternativas para marcar a não-binaridade de gênero se faz importante.

Ainda trabalhando com os discursos de RuPaul, após a conversa com o júri, ela fala: *Silence, I've made my decision! Bring back my girls*. Nessa parte do *reality*, RuPaul faz críticas positivas e negativas às *queens*, sendo que ao final uma delas é eliminada e a outra permanece na competição. Para a *queen* que permanece na competição, ela enuncia: *Shantay, you stay!*; e para a eliminada: *Sashay, away!*. Nesse ínterim, feita a utilização dos discursos do *reality*, espero que aqueles que lerem esse trabalho, ajam como RuPaul e enunciem *Shantay, you stay!* e/ou *Sashay, away!* para minha reflexão feita aqui.

RUFERENCIAS¹⁴

ABBOU, J.; BAIDER, F. H. Periphery, gender and language: an introduction. In: ABBOU, J.; BAIDER, F. H. (orgs.). **Gender, language and the periphery**: grammatical and social gender from the margins. Amsterdam: John Benjamins, 2016, p. 1-24.

ABBOU, J. Double gender marking in French: a linguistic practice of antisexism. **Language Planning**, v. 12, n. 1, p. 55-75, 2011.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2 ed. Oxford: University Press, 1962.

BAKHTIN, M, VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRETT, R. Is queer theory important for sociolinguistic theory? In: CAMPBELL-KIBLER, K. et al (orgs.). **Language and Sexuality**: contesting meaning in theory and practice. Stanford, CSLI Press, 2002, p. 25-43.

¹⁴ Como todo o trabalho foi escrito com base nos discursos de RuPaul, faço um trocadilho nesta parte utilizado o nome da *drag queen*.

BARROS, M. E. **ELiS**: sistema brasileiro de escrito das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

BENSON, E. J.; et al. Developiong a nonsexist/nongendered language policy at the University of Wisconsin-Eau Claire. **Feminist Teacher**, v. 23, n. 3, p. 230-247, 2013.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.

BODINE, A. Androcentrism in prescriptive grammar: singular 'they', sex-indefinite 'he', and 'he or she'. **Language in Society**, v. 4, n. 2, p. 129-146, 1975.

BORBA, R.; LOPES, A. C. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Linguagem & Ensino**, v. 21, n. esp., p. 241-285, 2018.

BORBA, R.; OSTERMANN, A. C. Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 409-432, maio/ago. 2008.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014.

BORBA, R. Linguística *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2015.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, Alessandro (org.). **A companion to Linguistic Antropology**. Hobokey, New Jersey: Blackwell, 2004, p. 469-494.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 de abril de 2002.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). **Pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-172.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CADILHE, A. J.; FELIPE, T. A.; MOREIRA, Á. G. A. Análise da fala-em-interação, masculinidades e saúde: reflexões a partir de uma consulta clínica. In: LAU, H. D.; SILVEIRA, É. L. (orgs.). **Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas**: teorias e análises. v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 198-216.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade. **Discurso & Sociedad**, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007.

CAMERON, D. **Feminism and linguistic theory**. London: Palgrave, 1992.

CAMERON, D. **Verbal hygiene**. London: Routledge, 2012.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Paris: Galilée, 1990.

FREITAS, G. G. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; COSTA, A. M. da. A colaboração na aprendizagem de escrita das línguas de sinais (ELiS): o que pensam alunos ouvintes sobre o trabalho em pares? **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 277-299, 2019.

GAL, S.; IRVINE, J. T. The boundaries of language and disciplines: how ideologies construct difference. **Social Research**, n. 62, p. 967-1001, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (org.). **Regimes of language: ideologies, politics and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 34-84.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. In: DURANTI, A. (org.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 95-108.

LAU, H. D.; BORBA, R. Conhecendo a Linguística *Queer*: entrevista com Rodrigo Borba. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 8-19, 2019.

LAU, H. D.; SANCHES, G. J. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making *herstory*. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 87-106, 2019.

LAU, H. D. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. **Temática**, v. 11, n. 2, p. 90-101, fev. 2015.

LAU, H. D. Acepções discursivas sobre a linguagem não-binária na língua portuguesa: visibilidades e (r)existências. In: LAU, H. D.; SILVEIRA, É. L. (orgs.). **Raça, gênero e sexualidade em perspectivas discursivas: teorias e análises**, v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 180-197.

LAU, H. D. **Pelo direito e orgulho de ser heterossexual no terceiro domingo de dezembro**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

LAU, H. D. Será que toda “mona” fala “bichês”? A questão da linguagem e identidade da comunidade LGBT. **Temática**, v. 13, n. 3, p. 160-174, mar. 2017.

LESAVOY, B. Bloom’s “Normal” (2002) and Tarttelin’s “Golden Boy” (2013): Teaching gender fluidity written across time and text. **Feminist Teacher**, v. 26, p. 2-3, p. 142-155, 2016.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 109-128.

MARTINS, I. F. F. de M.; AILVA, A. L. S. da. Gíria LGBT como empoderamento linguístico: a produção de sentidos no gênero “meme”. In: LINS, J. N.; NÓBREGA, P. V. Á.; MANGUEIRA, J. V. (orgs.). **Língua, literatura e ensino: linguagens e diálogos**. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 139-159.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 33, n. 1, p. 113-128, fev. 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Como e por que teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 101-120.

MOITA LOPES, L. P. da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 18-31.

MOTSCHENBACHER, H. Taking queer linguistics further: sociolinguistics and critical heteronormativity research. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 212, p. 149-179, 2011.

OXFORD. **English Oxford Living Dictionaries**. Disponível em: <<https://goo.gl/J8Bwxn>>. Acesso em: 7 set. 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage and ideology. In: PARMENTIER, R. J.; MERTZ, E. (orgs.). **Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives**. New York: Academic Press, 1985, p. 219-259.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREIECHEN, E. M. **Libras: aprender está em suas mãos**. Curitiba: CRV, 2013.

WOOLARD, K. A. **Language Ideology as a field of inquiry**. New York: Oxford University Press, 1998.

Recebido para publicação em 5 de Março de 2020.

Aceito para publicação em 18 de Março de 2020.

ESTRANGEIRIDADE E BUSCA DE IDENTIDADE EM PERSÉPOLIS¹

FOREIGNNESS AND SEARCH FOR IDENTITY IN PERSEPOLIS

Mylena Fernanda Ribeiro*

RESUMO: A elaboração deste texto veio da necessidade em depurar a experiência da personagem principal de *Persépolis* com a estrangeiridade. Apresentando excertos da HQ juntamente com teóricos, procura-se perceber como esta personagem iraniana é vista pelos grupos majoritariamente ocidentais ao seu redor, e como se dá a recepção destes olhares e pensamentos dirigidos a ela. Analisando o quadrinho, vemos que as pessoas ao redor de Satrapi, tratam-na como “o outro”, não familiar e estrangeiro. Alguns personagens encontrados por Marji ao longo do quadrinho reproduzem essa visão que busca manter o Oriente como algo a ser constantemente silenciado. Ao se defrontar com tal realidade, a protagonista vê a necessidade de reafirmar sua identidade. Na tentativa de se afirmar francesa, em Viena, sente que deixa seu povo e sua história para trás, este é o momento que Marjane percebe a necessidade de retomar sua identidade iraniana.

PALAVRAS-CHAVE: Estrangeiridade; Identidade; *Persépolis*.

ABSTRACT: The elaboration of this text came from the need to understand the experience of the main character of *Persepolis* with foreignness. By presenting excerpts from the comic book together with theories, we seek to understand how this Iranian character is seen by the mainly western groups around her, and how she receives these looks and thoughts directed at her. Analyzing the comic, we see that the people around Satrapi, treat her as “the other”, unfamiliar and foreign. Some characters found by Marji throughout the comic reproduce this vision that seeks to keep the East as something to be constantly silenced. When faced with such a reality, the protagonist sees the need to reaffirm her identity. In an attempt to affirm herself as French, in Vienna, she feels that she leaves her people and her history behind. This is the moment that Marjane realizes the need to retake her Iranian identity.

KEY words: Foreignness; Identity; *Persepolis*.

¹ Este trabalho foi apresentado no evento X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem – CIEL 2019, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

* Mestranda no programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, atuando nos temas: estrangeiridade e busca de identidade. Email: hey-myh@hotmail.com

A CRIAÇÃO DOS OUTROS

Satrapi narra em um texto intitulado “How can one be persian” uma breve história que vivenciou quando criança. Uma colega de sua turma levou-a para fora da sala alegando mostrar “algo que ela nunca havia visto antes”. (SATRAPI, 2006, p. 20, tradução nossa). Marjane é dirigida até o frio de fora e diz não ver nada de novo, nem de espantante, e a menina entusiasmada mostra a neve: “você já viu neve?”. (SATRAPI, 2006, p. 21, tradução nossa). Ela explica para sua colega que na verdade existe neve no Irã.

Ao nos depararmos com um relato assim, é bem provável que estejamos no mesmo lugar que a colega de classe da Marjane, achando coisas inóspitas sobre o Oriente ou sobre qualquer ser que a nós seja estrangeiro. Por vezes, recorremos ao erro de pressupor como verdades aquilo que nos foi ensinado, principalmente se formos ocidentais, sobre o oriente.

Ao nos debatermos com o que está escrito na epígrafe do livro de Said (2003, p. 07): “Não podem representar a si mesmos: devem ser representados” (Apud MARX, 1852) podemos começar a refletir melhor sobre o assunto. De fato, o orientalismo é entendido como o retrato do oriente através dos olhos ocidentais e a frase de Marx introduz bem o intuito do livro. Orienta-nos a pensar como foi essa busca (e arriscaria dizer, bem sucedida) do homem ocidental de exercer seu poder novamente sobre os estranhos a ele:

O Oriente foi constituído e depois introduzido na Europa, o orientalismo constituía um movimento científico cujo análogo no mundo da política era a acumulação e a aquisição colonial do Oriente pela Europa. Portanto, o Oriente não era um interlocutor da Europa, mas seu Outro silencioso”. (SAID, 2003, p. 65).

Nas palavras colocadas por Said, tem-se a percepção de que Oriente foi usado pela Europa para benefícios somente dela própria. Sem consideração ao Oriente, nem a busca por tentar entender estes outros que a eles só serviam para exploração. Além da busca desenfreada pelo petróleo, guerras e desapropriação, o poder foi mostrado através deste silenciamento que parece ser uma característica do próprio Orientalismo, justamente por partir de um princípio que existe um “nós” (Ocidente) e existem “eles” (Oriente) que não compartilham os “nossos valores” (SAID, 2007, p. 16), e são indevidamente usados para justificar a depreciação da imagem e da cultura do outro oriental.

A definição do Orientalismo abordada por Said em seu livro a qual mais se aproxima do que buscamos tratar aqui é a do Orientalismo como forma de dominação. Esta dominação claramente do Ocidente para com o Oriente. Nas palavras do autor, explica-se:

Tomando o final do século XVIII como ponto de partida aproximado, o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a

seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. (SAID, 2007, p. 29)

Essa corrente de pensamento e essa forma de dominar o Oriente apresentada através do estudo do Orientalismo pode ser responsável por parte do imaginário que se criou e se disseminou dentro da cultura popular a respeito desse outro estrangeiro ser uma figura negativa. Tal imaginário é possível de ser percebido em *Persépolis* e o intuito aqui com este trabalho é realmente investigar se estas relações de poder, do Ocidente para com o Oriente acontecem no quadrinho e de que forma elas se dão. Por vezes isso é apresentado nas sutilezas de expressões e formas de tratar um estrangeiro iraniano e que acaba mostrando o ódio conservado dentro do cultura ocidental; outras vezes é nas ilustrações precisas de guerras e busca incessável por petróleo e riquezas.

Por fim, este texto é fruto do que se vem pesquisando sobre *Persépolis* para a escrita da dissertação. Dessa forma dita, apresentamos aqui o que já foi reunido e que ainda será mais explorado ao longo da pesquisa sobre a temática. O objetivo deste trabalho, além de discorrer sobre o que caracteriza e faz de *Persépolis* uma HQ única, é também explorar o que apresentamos com brevidade nos parágrafos anteriores, que dizem respeito ao Orientalismo e relação deste com o estrangeiro.

Procura-se mostrar que marcas são deixadas nos seres humanos provindas desse confronto étnico. Por isso abordaremos também alguns aspectos sobre a estrangeiridade e o exílio, usando algumas definições já pontuadas pela literatura sobre o tema. Buscamos pesquisar como isso tem aparecido na *graphic novel* analisada por nós.

Por se trabalhar com um quadrinho e ele ser constituído de texto e imagem, seria negligente da nossa parte deixar de fora as imagens. Além disso, tem-se buscado deixar que a própria protagonista conte sua história, justamente por ser sua a voz e não de qualquer outro ocidental. Diante disso é que se busca destacar marcas de estrangeiridade dentro da obra e como se deu a necessidade de buscar uma identidade que comportasse um pouco da subjetividade da protagonista. Ao se contextualizar rapidamente o quadrinho, abre-se a oportunidade de visualizar o quão amplo e complexo é este universo que Marji, a protagonista, vivenciou.

RÁPIDA CONTEXTUALIZAÇÃO

Persépolis é um quadrinho escrito por uma mulher iraniana, Marjane Satrapi. Marji é quem narra a história, a qual é marcada pela saída de seu país, deixando sua família para morar em Viena quando ainda entrava na adolescência. Desde o começo da narrativa até o final dela podemos ir acompanhando as mudanças, confusões, guerras internas e externas da personagem, e entender os eventos que circundam sua vida através de seu olhar.

No início do quadrinho, temos uma Marji muito mais apegada à religião do que se perceberá com o passar dos anos e das páginas da HQ. Justamente por ter “nascido com a religião” (SATRAPI, 2007)² como ela mesmo afirma, Marji trava muitos diálogos com a figura divina a qual denomina “Deus” e que por vezes, acha-o parecido com Marx.

Satrapi mostra a leveza com que uma crença pode ser tratada aos olhos infantis, mas também a ira de quem pode se sentir traído por esta figura. Isto está presente neste mesmo ser que outrora se mostrou gentil e amiga de Deus, vejamos um quadrinho:



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Mas a obra é muito mais do que isso e Satrapi conta também como era a sua vida vivendo em um Irã que passou por muitas mudanças. Estas mudanças foram fortemente marcadas por decisões políticas, que também influenciaram diretamente na vida das pessoas pertencentes aquele país.

Existem cenas apresentadas fortemente marcadas pela religião e, conseqüentemente, marcadas pelo governo que regia o país. Um governo fundamentalista, que a partir do ano de 1980, instituiu mudanças pontuais no Irã, dentre elas a instituição do uso obrigatório do véu, mostrado pela personagem no começo da narrativa. Tudo aquilo que poderia lembrar o Ocidente e a modernização advinda deste era banido, como forma de voltar-se ao Corão e formar um governo “verdadeiramente islâmico”:

² Por *Persépolis* não conter marcação numérica de páginas, resolvemos manter como está no original. Dessa forma, as marcações numéricas precisas não aparecerão ao longo do texto, apenas a referência simples à obra.



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Tudo o que poderia ser símbolo da modernização Ocidental, era banido, tais como vestimentas, maquiagens, músicas etc. Aquilo que lembrava o Ocidente lembrava a “decadência” (MAHDI, 2003. p. 07), por isso deveria ser rejeitado. Outrora, no governo do antigo Xá, as alianças que foram feitas com os EUA representaram também essa tentativa de Ocidentalização, algo que Khomeini, quis destruir (MAHDI, 2003. p. 04).

Substituído, então, por Khomeini, o Xá foi obrigado a se retirar do país. Khomeini foi apoiado pelos fundamentalistas que logo mudaram todo o governo com o intuito de retornar aos preceitos religiosos e culturais do passado. O governo dele, que durou até a sua morte, em 1989, teve a constituição mudada com base no Corão e a maioria dos governantes que faziam a interpretação do livro eram homens e acabaram não dando aberturas para melhorar a condição da mulher.

É interessante refletir que colocar em prática essas leis (intuito do governo de Khomeini) queria dizer não somente ao fechamento à ocidentalização, mas grande parte dessas mudanças recaía sobre a figura feminina, sobre a mulher iraniana. Isso advém, obviamente, de uma cultura de muito tempo que mitifica o corpo e a beleza da mulher, vendo-as ora como benéfica, ora maléfica.

Estas são algumas especificidades da *graphic novel* que se mostraram importantes de serem destacadas, com o intuito de melhor entender a personagem e a ambientação da história.

ESTRANGEIRIDADE E EXÍLIO

A estrangeiridade e o exílio são temas de natureza física, presencial, mas também possuem sua natureza existencial. Por isso mesmo, mostram-se complexos para o ser humano

explicar, devido ao fato de que ao se experienciar marcas muito profundas, estas podem ser deixadas, e possivelmente jamais serão apagadas.

São também temas que se aproximam e até dialogam de forma semelhante, por envolverem certa desterritorialização de um dado ser no mundo. Tanto a estrangeiridade sentida de forma empírica por um ser que não se sente participante de um dado contexto, de um dado território, ou não compartilha de um sentimento de pertencimento a um dado grupo; quanto um ser forçado a sair de seu país de origem, encontrando-se em outro território, outra cultura, sentindo-se estranho ali.

Kristeva (1994) tem notas interessantes sobre o que entende ser o estrangeiro e que reafirmam o que se vem pensando sobre o tema. A autora pontua que o estrangeiro é o que não pertence ao grupo, é o “outro” e continua dizendo:

Se voltarmos no tempo e nas estruturas sociais, o estrangeiro é o outro da família, do clã, da tribo. Inicialmente, ele se confunde com o inimigo. Exterior à minha religião também, ele poder ser o infiel, o herético. Não tendo prestado fidelidade ao meu senhor, ele é nativo de uma outra terra, estranho ao reino e ao império (KRISTEVA, 1994, p. 101).

De fato, então, vê-se esta separação que foi criada o que “nós” somos, e o que “eles” ou os “outros” são. Estas separações criadas têm suas bases fundadas na ideia que se criou do outro e que a partir disso, foi disseminada ao longo dos séculos. Said alerta sobre isso também:

E logo adiante da fronteira entre “nós” e os “outros” está o perigoso território do não-pertencer, para o qual, em tempos primitivos, as pessoas eram banidas e onde, na era moderna, imensos agregados de humanidade permanecem como refugiados e pessoas deslocadas (SAID, 2003, p.50).

Esse “não-pertencer” destacado pelo autor é bem interessante de ser pensado aqui, pois ele compartilha coisas em comum com a estrangeiridade, justamente pela sensação de não pertencer a lugar algum gerar o sentimento de estrangeiridade. No quadrinho *Persépolis* quando, depois de mudar de seu país (Irã) e de estudar em Viena, Marjane retorna ao Irã e apresenta ao leitor um sentimento de perda de identidade. Marji parece não saber ao certo quem é depois de todas as experiências que teve fora de seu país. No seu retorno, encara ainda na narrativa de seu pai os acontecimentos que ela perdera por estar fora; a realidade dos sofrimentos do seu povo, que parecem intensificar essa sensação de não pertencer a lugar algum. A própria personagem narra aos leitores, o momento de sua volta e o início de um momento de depressão:



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Este talvez seja um dos momentos mais imagéticos na narrativa de Satrapi, daquilo que poderia representar ser uma estrangeira em seu próprio país, e também no próprio Ocidente, onde outrora habitou. Ela mostra carregar essa sensação de não pertencimento, de ficar em um meio onde não se encaixa por completo. É interessante retornar a Said e refletir sobre o que ele diz em: “Uma vez banido, o exilado leva uma vida anômala e infeliz, com o estigma de ser um forasteiro.” (SAID, 2003, p. 53).

O exílio é entendido como um movimento forçado, um ser que foi forçado a sair de seu lugar de origem. Nas palavras de Said (2003), o exílio seria “uma solidão vivida fora do grupo: a privação sentida por não estar com os outros na habitação comunal”. (SAID, 2003, p. 50). Neste caso, o exílio é um processo que termina na saída do ser de seu lugar “de origem”, mas sabemos que este processo não termina aí. Por isso que este trabalho busca ater-se ao sujeito, em voltar o olhar deste exílio para o sujeito, para as marcas no ser experienciador.

Ainda em Said (2003), observamos um pouco disso. Já no início de *Reflexões sobre o exílio*, podemos começar a refletir sobre o exílio ser de natureza complexa e dolorosa para o ser que o experimenta:

O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada (...) As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre. (SAID, 2003, p. 46).

Tudo isto ao que indica compreende a sensação experienciada pela protagonista. Ela reafirma que nenhuma das opções listadas e vividas por ela lhe são benéficas: ser “uma Ocidental no Irã, uma iraniana no Ocidente”. (SATRAPI, 2007). Em cada uma dessas vivências ela carrega a sensação de insuficiência, tanto para o Irã (pela percepção alheia de ela havia deixado o país e se “ocidentalizado”); ainda mais para o Ocidente, carregando a marca de forasteira, de estrangeira, entre tantas outras.

Este estigma da “forasteiridade” fica claro em outro momento da narrativa, em que é destrutada por uma pessoa qualquer que a viu no metrô e a reconheceu estrangeira:



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Estrangeira. Mais uma vez esta palavra, mais uma vez uma intensificação deste sentimento que parece se internalizar a cada pessoa que passa na vida da personagem. Apesar de ser um momento eventual e a personagem não ter um vínculo com a pessoa que a destrata isso ilustra bem o racismo que envolve os seres humanos quando se diz respeito aos estrangeiros entrar no que eles acham ser “seu país”. (SAID, 1990. p. 27). Em crítica à obra de Pipes, Said fala algo muito interessante que se encaixa ao que estamos trabalhando:

Observe-se que não se trata de qualquer *intercâmbio* entre os pontos de vista do islã e os de um estrangeiro: nada de diálogo, discussão ou reconhecimento mútuo. Há uma afirmação categórica de qualidade que o dirigente ocidental ou seu fiel servidor possui graças a ser ocidental, branco e não-muçulmano. (SAID, 2003, p. 69).

Ou seja, simplesmente por não pertencer aquele grupo o qual supõe ser melhor, acredita que tem direito de determiná-lo como inferior à sua tríade: ocidental, branca e não-muçulmana.

A BUSCA DE SI

Marjane ainda tentou se integrar. Quando adolescente mudou-se para Viena e sentiu que todas as suas tentativas foram falhas. Chegou ao ponto de negar a sua nacionalidade, alegando-se “francesa”. Contudo, os seus esforços sempre se mostravam falhos, como a personagem mesma diz:



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

É importante contextualizar que a personagem principal estava na adolescência quando buscava essa “integração”, algo que pode parecer uma busca muito simplória e comum, mas é ainda de extrema importância pensar que ela é uma adolescente tirada do seu país de origem e colocada em uma cultura que foi moldada a pensar no oriental como “estranho”, como “o outro” (SAID, 1990, p. 27). Assim, somos levados a não menosprezar esses sentimentos, mas a pensar que esses inícios refletem na formação desta personagem e na sensação que se intensificou na sua vida adulta.

Estes são pontos que corroboram diretamente na formação identitária da personagem principal. Bernd (1992) pontua algumas correlações entre a busca de uma identidade e de esta estar relacionada principalmente com a relação que se tem com o outro. Com isso, tomemos este excerto:

Admitir correlações imediatas entre características raciais ou geográficas, por exemplo, e a construção de uma determinada cultura, é não apenas cientificamente falso como ideologicamente perigoso e pode levar a conclusões racistas segundo as quais somente indivíduos pertencentes à raça X, ou habitante da região Y, são capazes de produzir certos objetos culturais. (BERND, 1992, p. 14).

Aqui a autora está se referindo principalmente sobre o peso da formação identitária tem para com o indivíduo e para com a sociedade. Ela fala justamente de argumentos em que pairam as suas análises em cor de pele e dados biológicos para determinar se uma pessoa é inferior a outra. É interessante como essa relação de identidade tem a ver com a relação que se tem com o outro, ou seja, com a alteridade. Beauvoir (1970, p. 10-11) já dissera que para que a mulher fosse tida como o segundo sexo, partiu-se do ponto em que existira um sexo primário que colocava este outro sexo (o feminino) como secundário e inferior a ele. Dessa mesma forma, tomamos o outro para dizer quem somos:

A literatura atua em determinados momentos históricos no sentido da união da comunidade em torno de seus mitos fundadores, de seu imaginário ou de sua ideologia, tendendo a uma homogeneização discursiva, à fabricação de uma *palavra* exclusiva, ou seja, aquela que pratica uma ocultação sistemática do outro, ou uma representação inventada do outro. (BERND, 1992, p. 21).

Neste momento de seu texto, a autora fala sobre como a literatura tem parte nesta visão que se criou dos negros e dos índios no Brasil. Diante desse relato, é importante refletir sobre que ideia se tem formado sobre o estrangeiro; sobre os iranianos; sobre a mulher iraniana etc.

No quadrinho, são apresentados alguns momentos em que aparecem pessoas ao redor de Marji expressando seus pensamentos a respeito dos estrangeiros. Seja na figura da mãe de seu namorado, expulsando-a de casa sem motivo que justificasse tal ato; seja na forma que a dona da pensão em que Marji está hospedada também a trata, chamando-a de “prostituta” ao levar seu namorado para o quarto da pensão. Dentre tantos momentos, tomemos um apenas para ilustrar como exemplo, o das freiras, de outro pensionato que ela ficou:



Fonte: SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução: Paulo Werneck – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

A narradora responde no mesmo tom do da freira e acaba tendo que encarar a expulsão do local onde estava morando. Mas o que marca é a visão errônea que a freira tem dos iranianos. Partindo de um fato banal, ela usa desse estigma que Marjane já carregava, para atacar a personagem e tentar, mostrar que os iranianos são diferentes dos ocidentais, que são menos cultos e educados, marcando novamente a diferença que pontuamos no começo deste texto, sobre “nós” e “eles”. Neste excerto parece ficar bem clara a distinção que a freira faz do “nós” (Ocidente), as freiras; “eles” (Oriente), Marji. Ela usa desse artifício para mostrar que a soberania prevalece ocidental e que Marjane provavelmente veio de uma cultura inferior à dela.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. Ed. 4ª.
- BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/ UFRGS, 1992.
- MAHDI, Ali Akbar. Iranian Women: Between Islamization and Globalization. In: **Iran Encountering Globalization: Problems and Prospects**, Edited by Ali Mohammadi. London and New York: Routledge/Curzon, 2003.
- SAID, E. Reflexões sobre o exílio. In: **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.46-60.
- SAID, E. O Orientalismo reconsiderado. In: **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.61-78.
- SAID, E. **Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SATRAPI, M. How can one be Persian. In: AZAM ZANGANEH, L. (Ed). **My Sister, Guard Your Veil; My Brother, Guard Your Eyes: Uncensored Iranian Voices**. Boston: Beacon Press, 2006.
- SATRAPI, M. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Recebido para publicação em 6 de Março de 2020.

Aceito para publicação em 20 de Março de 2020.